

ANALES DE **Lingüística**

ISSN 0325-3597

BLOQUE 1

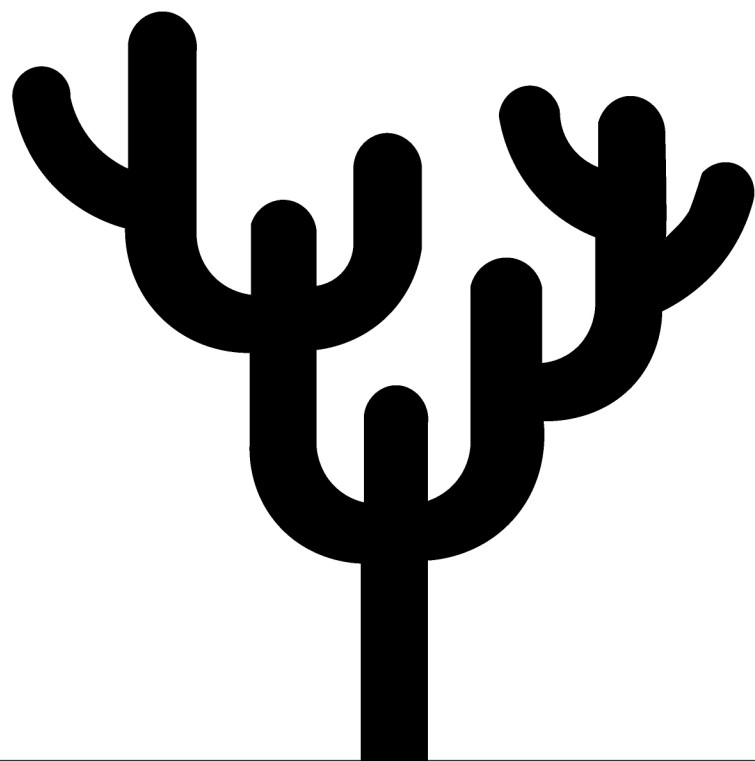
- María de los Á. Chimenti
- María de los Á. Corradi y María B. Taboada
- Marco S. A. Ugarte Olea, Mauricio Figueroa Candia y Eladio Donoso

BLOQUE 2

- María Emilia Pandolfi
- Andrea M. Perticone

BLOQUE 3

- María L. Ramírez y Macarena S. Quiroga
- Agustina Arias
- Israel R. Lagos
- Evangelina Aguirre Sotelo y Noelia Battellino Valenti



anales de **Linguística**
ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Datos de Revista - Journal's Information
ANALES DE LINGÜÍSTICA | Nº 16 | 2026
eISSN 2684-0669 - ISSN 0325-3597



CONTACTO Y ENVÍOS

Dirección postal: Centro Universitario, Ciudad de Mendoza, Provincia de Mendoza, Argentina. CP. M5502JMA
E-mail revista: analesdelinguistica@ffyl.uncu.edu.ar
Web FFYL: <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/> | Web UNCUYO: <http://uncuyo.edu.ar>
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/about/submissions>



LICENCIA DE USO

© De los textos: los autores

© De la edición: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística "Joan Corominas"

Esta licencia permite a los usuarios reutilizar el material, distribuirlo, remezclarlo, adaptarlo y crear obras derivadas en cualquier medio o formato, únicamente con fines no comerciales y siempre que se reconozca la autoría.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

PRESERVACIÓN DIGITAL

CÓDIGO DE ÉTICA

POLITICA DE USO DE IA

EVALUACIÓN POR PARES

DIRECTRICES PARA ENVÍOS

ACCESO ABIERTO



SOPORTE EDITORIAL

Autoridades (2020 – 2026)

Directora: Prof. Titular Dra. Gisela Elina Müller | **Subdirector:** Prof. JTP Dr. Luis Alejandro Aguirre

Staff de la revista

DIRECTORA

Daniela Soledad Gonzalez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

EQUIPO EDITOR

Luis Alejandro Aguirre, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Martina Carbonari, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

María Cristina Carrillo, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Irene Herrera Volpe, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Enrique Menéndez, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

María Sol Miralles, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Silvina Analía Negri, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Piedad María Giaquinta, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Julieta Castronuovo, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Paula Espeche, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Lorena Barbui, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

CORRECCIÓN Y MAQUETA

Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

GESTIÓN OJS

Facundo Price (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

DISEÑO DE TAPA

Clara Luz Muñiz (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Adriana Collado, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Angela Schrott, Universität Kassel, Alemania

Claudia Borzi, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Eva Stoll, Ludwig-Maximilians Universität München, Alemania

Félix San Vicente, Università di Bologna, Italia

Gerda Hassler, Universität Potsdam, Alemania

Giampaolo Salvi, Università EötvösLoránd, Hungría

Gisela Elina Müller, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

José Jesús Gómez Asencio, Universidad de Salamanca, España

José María Gil, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Karolin Moser, Eberhard-Karls Universität Tübingen, Alemania

Laura Ferrari, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Cubo de Severino, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Lorenzo Renzi, Università di Padova, Italia

Luis Abraham, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Luis Paris, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

María Luisa Calero Vaquera, Universidad de Córdoba, España

Martha Mendoza, Florida Atlantic University, Estados Unidos

Patricia Hernández, Universidad de Rouen, Francia. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Pierre Swiggers, Katholieke Universiteit Leuven – Fonds Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen, Bélgica

Romina Trebisacce, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, España
Wainseboim, Alejandro, Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

anales de **Lingüística**

ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Instituto de Lingüística "Joan Corominas"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo



Mendoza, Argentina
Segunda época
Enero - junio 2026, número 16

ÍNDICE

Presentación	9
Presentation	10
 TEORÍA Y EPISTEMOLOGÍA	
Aspectos metodológicos y epistemológicos del estudio <i>online</i> de la escritura desde una perspectiva cognitiva <i>Methodological and Epistemological Aspects of Online Writing Studies from a Cognitive Perspective</i>	
María de los Ángeles Chimenti	13
Enseñanza de la gramática en escuelas secundarias argentinas: aportes desde una revisión bibliográfica <i>Teaching Grammar in Argentine Secondary Schools: Contributions From a Bibliographic Review</i>	
María de los Ángeles Corradi y María Beatriz Taboada	39
Towards a Conceptualization of Intelligibility of English as an International Language: Historical Definitions and Contemporary Trends <i>Hacia una conceptualización de la inteligibilidad del inglés como lengua internacional: definiciones históricas y tendencias contemporáneas</i>	
Marco Sandro Antonio Ugarte Olea, Mauricio A. Figueroa Candia y Eladio Donoso	87
 FONÉTICA Y PERCEPCIÓN	
¿Qué perciben los hispanohablantes al escuchar una geminada nasal del italiano? <i>What Spanish Speakers Perceive when They Listen to an Italian Nasal Geminates?</i>	
María Emilia Pandolfi	121
The Role of Nuclear Pitch Accents and Postnuclear Segments in the Perception of Nuclear Accent Placement in English by Spanish Speakers <i>El rol del acento tonal nuclear y el segmento postnuclear en la percepción del emplazamiento nuclear en inglés en hablantes de español</i>	
Andrea M. Perticone	143
 ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y DISCURSO	
Actividades en curso y habla dirigida al niño/a: una revisión <i>Activities and Child-Directed-Speech: a Review</i>	
María Laura Ramírez, Macarena Sol Quiroga	177

La construcción de la autenticidad en el rap escrito (rap canción) <i>The Construction of Authenticity in Written Rap (Rap Song)</i>	
Agustina Arias	207
Tecnologías Emergentes en la Enseñanza de la Pronunciación: Herramientas Digitales y Actividades Prácticas <i>Emerging Technologies in Pronunciation Teaching: Digital Tools and Practical Activities</i>	
Israel Ramiro Lagos, Valeria Fernanda Arana y Bettiana Andrea Blázquez	241
The English Pronunciation Practice Portfolio Project: Developing Autonomous Learning and Phonemic Transcription Skills at University Level <i>El Proyecto Portafolio de Práctica de la Pronunciación en Inglés: desarrollo del aprendizaje autónomo y las habilidades de transcripción fonémica a nivel universitario</i>	
Evangelina Aguirre Sotelo y Noelia Battellino Valenti	275
Debates estudiantiles: ejercicio de oralidad académica, argumentativa y epistémica <i>Student Debates: Exercising Academic, Argumentative and Epistemic Oral Discourse</i>	
Cecilia Costas y Silvina Douglas	303

Presentación

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios, libros y artículos. Ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella han publicado lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon y Salvador Canals Frau.

Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliándose su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas relacionadas con las Ciencias del Lenguaje, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, los procesos de comprensión y producción de textos), la Lingüística Cognitiva, la Filología Hispánica, el Análisis del Discurso (en particular, en contextos académico-científicos), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. El proceso de arbitraje anónimo contempla la evaluación de dos jueces. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas comuniquen sus juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informa al autor sobre la factibilidad de la publicación de su trabajo. La periodicidad de la revista es semestral.

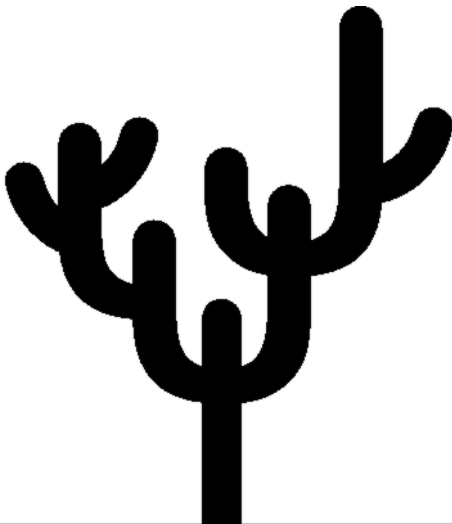
Presentation

Anales de Lingüística was founded in 1941 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. From its origin, this journal had an international character. Indeed, there we can find articles of well-known linguists, like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Although at the very beginnings, the emphasis had been put in etymological studies, nowadays the journal includes papers from several linguistic areas, like Anthropological Linguistics, Psycholinguistics (in particular, the comprehension and text production processes), Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, Hispanic Grammar and Philology, Discourse Analysis (particularly, in academic and research settings), Applied Linguistics, and Philosophy of Language, among others.

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists. Manuscripts are reviewed by two anonymous readers. Authors should wait at least one month for a decision. Upon favorable deciding on the acceptance of the manuscript for publication, the Editorial Board will inform the author(s) about readers' decision. The frequency of the journal is biannual.

Teoría y Epistemología



Aspectos metodológicos y epistemológicos del estudio *online* de la escritura desde una perspectiva cognitiva

*Methodological and Epistemological Aspects of Online Writing Studies
from a Cognitive Perspective*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.025>

María de los Ángeles Chimenti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
Instituto Tecnológico de Buenos Aires
Argentina

mchimenti@conicet.gov.ar

 <http://orcid.org/0000-0002-5709-3696>

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre los aspectos metodológicos implicados y los compromisos epistemológicos asumidos en el estudio *online* de los procesos que subyacen a la escritura en el nivel textual. Para ello, se revisan críticamente seis estudios que indagan las relaciones entre la distribución temporal de procesos y subprocesos de producción y las características de los textos en tanto productos lingüísticos que resultan de tales procesos. Específicamente, el análisis se enfoca en cuatro dimensiones: la definición de las muestras, las características de las tareas, la operacionalización de las variables y las particularidades de las técnicas experimentales. Además, se tiene en cuenta el grado de explicitud de las decisiones metodológicas tomadas, el grado de completud en el reporte del diseño utilizado y la consideración de aspectos epistemológicos en torno a cada técnica. El análisis realizado pone de manifiesto la necesidad de triangular datos procedentes de diversas técnicas experimentales a la hora de estudiar procesos de producción de textos. En la medida en que el estudio *online* de la escritura constituye un área de vacancia en la investigación psicolingüística en América

Latina, este trabajo pretende constituir un aporte a la formulación de diseños experimentales consistentes y robustos.

Palabras clave: escritura, medidas *online*, pensamiento en voz alta, *key-stroke logging*, tarea triple

Abstract

This paper examines the methodological aspects and epistemological commitments involved in the online study of writing processes at the textual level. We critically review six studies that investigate the relationships between the temporal distribution of production processes and sub-processes and the characteristics of texts as linguistic products. Specifically, the analysis focuses on four dimensions: sample definition, task characteristics, variable operationalization, and experimental techniques. Additionally, we consider the explicitness of methodological decisions, the completeness of design reporting, and the consideration of epistemological aspects related to each technique. The analysis highlights the need to triangulate data from different experimental techniques when studying text production processes. Given that online writing studies are underrepresented in psycholinguistic research in Latin America, this paper aims to contribute to the development of consistent and robust experimental designs.

Keywords: writing, online measures, think aloud, key-stroke logging, triple task

Introducción

En las actuales sociedades letradas, gran parte de nuestras actividades cotidianas está mediada por textos escritos (Barton & Hamilton, 2000), por lo que la escritura es central para la participación social. Además de ser una habilidad compleja y una práctica sociocultural cuyo aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida (Bazerman *et al.*, 2017), la escritura es una de las actividades cognitivamente más demandantes que podemos llevar a cabo los seres humanos (Levy & Olive, 2002). En efecto, producir un texto pone en juego múltiples procesos cognitivos y lingüísticos que se despliegan contextualmente situados (Bazerman, 2016; McCutchen *et al.*, 2008).

Si bien su estudio ha recibido un fuerte impulso en las últimas décadas, tradicionalmente la escritura como objeto de estudio fue desplazada a un lugar secundario frente a la preeminencia del lenguaje oral en los estudios lingüísticos en general (MacArthur *et al.*, 2016; Saussure, 1916/2012) y al

monopolio de la decodificación y la comprensión de textos en el ámbito de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística en particular (Miranda, 2019; Miranda *et al.*, 2020). Esto último ha dado lugar a un claro desbalance entre la cantidad de estudios dedicados a la lectura y los dedicados a la escritura, principalmente, por motivos de tipo metodológico. Por una parte, ejercer control experimental resulta comparativamente más complejo a la hora de estudiar procesos de producción escrita (Cuetos, 2009; Martínez-Hincapié, 2013). Por otra parte, la relativa escasez de técnicas y herramientas disponibles para el estudio *online* de los procesos subyacentes a la escritura en el nivel textual ha contribuido, durante mucho tiempo, en esta misma dirección (Levy & Olive, 2002).

A pesar de que los estudios experimentales sobre procesos de producción textual en tiempo real han avanzado notablemente, siguen siendo relativamente escasos (Tannert, 2021), y en su mayoría se han desarrollado con participantes cuyas L1 son distintas al español. En América Latina, en particular, a excepción de algunos trabajos publicados en los últimos años (Aguirre *et al.*, 2018; Aguirre & Negri, 2019; Figueroa-Leighton & Crespo, 2022; Valenzuela, 2020, 2022; Valenzuela & Castillo, 2022, entre otros), se evidencia la configuración de un área de vacancia para la investigación. En este sentido, conocer y revisar críticamente las características de algunas de las investigaciones que han abordado procesos de producción a través de medidas *online* podría contribuir a diseñar y llevar a cabo nuevos estudios que continúen abordando un objeto de investigación tradicionalmente relegado.

De los productos a los procesos: el abordaje cognitivo de la escritura

En el marco de las teorías del procesamiento de la información, una primera conceptualización de la escritura en el nivel textual fue provista por el modelo cognitivo de Hayes y Flower en la década de 1980. Si bien los procesos originalmente propuestos —planificación, textualización y revisión— y sus correspondientes subprocesos han sido reelaborados y detallados en una profusa cantidad de investigaciones posteriores, siguen constituyendo al día de hoy el componente cognitivo central en las reformulaciones más recientes del modelo (Hayes, 2012; Hayes & Berninger, 2014).

Además de aportar una reconceptualización teórica que supuso pasar de un abordaje exclusivamente centrado en el análisis del producto textual a un enfoque experimental orientado a los procesos, la publicación seminal de Hayes y Flower (1980) trajo aparejado un cambio en los métodos de investigación (Levy & Olive, 2002; MacArthur & Graham, 2016). Así, más allá de las técnicas *offline* orientadas al estudio de los textos en tanto productos y a la obtención de datos de manera subsidiaria a la resolución de una tarea de escritura (e.g. mediante entrevistas o cuestionarios), se han desarrollado diversas técnicas *online* (Irrazábal & Molinari Marotto, 2005; Martínez-Hincapié, 2013; Mertins, 2016) para el estudio de los procesos subyacentes en tiempo real.

El propio modelo de Hayes y Flower (1980) se postula a partir del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta. En efecto, la técnica de *think aloud*, que permite acceder a los procesos *online* a medida que se completa una tarea de resolución de problemas (Abbuhl *et al.*, 2014), sustenta la conceptualización y formulación del modelo. Además, ha puesto de manifiesto que en las y los escritores más experimentados (Bereiter & Scardamalia, 1987/2013) los procesos de producción no se activan de modo lineal sino recursivo, de manera que cada proceso o subproceso —en general, de generación de ideas y de revisión— puede interrumpir cualquier otro en cualquier momento del curso temporal de una tarea de escritura.

En las últimas décadas, en gran parte gracias a los avances tecnológicos, se han diversificado las técnicas disponibles para el estudio detallado de la producción textual (Aguirre, 2015; Limpo *et al.*, 2020). Además del *think aloud*, entre las técnicas *online* se encuentran los paradigmas de tareas duales y triples y el estudio de pausas y ejecuciones tanto en la escritura manuscrita como en la escritura en computadora a través de *key-stroke logging* (Alamargot *et al.*, 2012; Leijten & van Waes, 2013; López & Fidalgo, 2018; Olive *et al.*, 2002). Esta última técnica, además, puede combinarse con las anteriores y también con medidas oculares mediante *eye-tracking* (Alamargot *et al.*, 2006; Hacker *et al.*, 2017; Wengelin *et al.*, 2019).

El supuesto epistemológico que aúna todas estas técnicas experimentales consiste en asumir que el estudio de la producción en tiempo real permite

acceder a los procesos mentales subyacentes en curso (Olive, 2010). Así, mediante estas técnicas se ha estudiado, entre otros aspectos, de qué modo y hasta qué punto la orquestación de los procesos cognitivos y su distribución temporal durante una tarea de producción impactan en la calidad del texto producido (Álvarez-Fernández & García-Sánchez, 2015).

Dado que las reflexiones metateóricas no deberían estar al margen de la producción de conocimiento sino que forman parte de ella (Castorina, 2013), cobra especial relevancia la reflexión sobre los compromisos epistemológicos que se asumen e intervienen en las elecciones metodológicas a la hora de abordar procesos de escritura en tiempo real. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre algunos de los supuestos epistemológicos y los aspectos metodológicos involucrados en el estudio *online* de los procesos de producción textual.

Metodología

El presente es un estudio teórico (Montero & León, 2007) en el que se examinan las decisiones metodológicas y los compromisos epistemológicos implicados en el estudio de los procesos que subyacen a la escritura en el nivel textual. Para ello, se revisan críticamente seis estudios empíricos que abordan una pregunta de investigación similar: ¿de qué modo se vinculan los procesos y subprocesos involucrados en la producción de textos y, específicamente, su distribución temporal con las características de los textos en tanto productos lingüísticos que resultan de tales procesos?

Los estudios fueron localizados en Scopus y Google Scholar a través de la búsqueda de las siguientes palabras: *procesos, escritura, calidad textual, calidad del texto, tiempo real*; y sus correspondientes traducciones al inglés: *processes, writing, text quality, real time*. Asimismo, se utilizó la herramienta Connected papers (<https://www.connectedpapers.com/>) para identificar estudios temáticamente relacionados.

Se decidió seleccionar estudios que: (i) analizan procesos de producción textual desde una perspectiva cognitiva o psicolingüística mediante técnicas *online*, (ii) dan cuenta de las características de los textos producidos por las y los participantes, (iii) buscan poner en relación procesos cognitivos y

productos textuales mediante el análisis de la distribución temporal de los procesos y la evaluación de la calidad de los textos producidos y (iv) reportan en detalle el diseño experimental utilizado.

Para el análisis de los estudios, se extrajo de cada uno información relativa al alcance, los objetivos, las y los participantes, la técnica experimental empleada y las tareas de escritura utilizadas. Luego, se codificó la definición del problema, la formulación de hipótesis, la operacionalización de las variables, el análisis de datos y las conclusiones derivadas. De este modo, se rastreó la explicitación de consideraciones metodológicas —y, en particular, los compromisos epistemológicos que estas conllevan (Mertins, 2016)— vinculadas tanto con las técnicas como con el diseño experimental en cada una de las investigaciones.

Con el fin de indagar de modo pormenorizado sobre los aspectos centrales de los diseños experimentales, se compararon los estudios seleccionados considerando cuatro dimensiones: la definición de las muestras de participantes, las características de las tareas de escritura implementadas, la operacionalización de las variables estudiadas y las técnicas experimentales utilizadas. Para ello, se tuvo en cuenta el grado de explicitud de las decisiones metodológicas tomadas por las investigadoras y los investigadores, el grado de completud en el reporte del diseño utilizado en términos de garantizar su replicabilidad y la consideración de supuestos epistemológicos en cada caso.

Resultados y discusión

Los seis estudios revisados reportan un total de siete experimentos cuyo propósito general consiste en indagar los vínculos entre procesos de producción en tiempo real y las características de los textos producidos. En todos los casos, se parte del supuesto de que la distribución temporal de los procesos y subprocesos durante la actividad de producción escrita, tanto en términos de su frecuencia de activación como de los momentos en que se despliegan durante el decurso temporal del procesamiento, incide en la calidad textual. En la **Tabla 1** se presenta una síntesis de los estudios.

Tabla 1. Resumen de los estudios seleccionados

Estudio	Alcance	Objetivos	Participantes	Técnica experimental	Tarea
Beauvais, Olive & Passerault (2011)	Correlacional	Estudiar la relación entre la calidad de los textos y las características funcionales de los procesos implicados en su producción. Investigar la incidencia de la consigna en dicha relación.	Estudiantes de Psicología. N= 24 (Exp.1). N= 58 (Exp. 2). L ₁ : no informada.	Paradigma de tarea triple (con <i>think aloud</i>)	Exp.1. Texto narrativo y texto argumentativo. N _{textos} =48. Exp. 2: Texto narrativo y texto argumentativo. N _{textos} =116.
Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam (1994)	Exploratorio	Determinar las relaciones entre las actividades cognitivas durante el proceso de producción y la calidad de los textos producidos.	Estudiantes de escuela secundaria (N= 20). L ₁ : no informada.	<i>Think aloud</i>	Texto argumentativo. N _{textos} =40.
Limpo & Alves (2018)	Confirmatorio	Examinar y comparar los efectos de estrategias de planificación en la dinámica del proceso de composición y en las características de los textos producidos.	Estudiantes de Psicología (N= 36). L ₁ : portugués.	Paradigma de tarea triple (con retrospección directa)	Texto argumentativo. N _{textos} =36.
López, Torrance & Fidalgo (2019)	Descriptivo	Explorar el tiempo dedicado a los procesos de producción, analizar su distribución temporal y determinar en qué medida ambos aspectos contribuyen a la calidad de los textos producidos.	Estudiantes de escuela primaria (N= 120). L ₁ : español.	<i>Think aloud</i> + Registro de escritura manuscrita	Texto argumentativo. N _{textos} =60.
ten Peze, Janssen, Rijlaarsdam & Van Weijen (2021)	Exploratorio	Determinar qué variables inciden en la calidad textual, y en qué medida convergen y difieren. Examinar las relaciones entre los procesos de escritura y la calidad de los textos producidos.	Estudiantes de escuela secundaria (N= 20). L ₁ : neerlandés.	<i>Key-stroke logging</i>	Texto narrativo. N _{textos} = 80. Texto argumentativo. N _{textos} =80.
van den Bergh & Rijlaarsdam (2001)	Correlacional	Identificar las relaciones entre la calidad textual y los subprocesos de representación de la tarea (planificación) y de formulación (textualización).	Estudiantes de escuela secundaria (N=36). L ₁ : no informada.	<i>Think aloud</i>	Texto argumentativo. N _{textos} =36.

Características generales

Con el fin de abordar los vínculos entre procesos y productos se utilizan, en todos los experimentos reportados, tareas de producción de textos argumentativos; dos estudios (Beauvais *et al.*, 2011; ten Peze *et al.*, 2021) incluyen también consignas de escritura de textos narrativos. De manera predominante, los estudios tienen alcance exploratorio o correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En el estudio más antiguo (Breetvelt *et al.*, 1994) se señala que, dado el estado del conocimiento existente, no es posible formular con precisión hipótesis teóricamente fundamentadas. Si bien los mismos autores concluyen un trabajo posterior (van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) señalando la necesidad de utilizar diseños experimentales que permitan derivar explicaciones causales de los fenómenos observados, únicamente el estudio de Limpo y Alves (2018) tiene alcance confirmatorio, lo que en parte puede explicarse en virtud del escaso abordaje de los procesos de producción textual en tiempo real, en particular con estudiantes de escuela primaria (López *et al.*, 2019).

La técnica experimental empleada es un aspecto en el que difieren los estudios seleccionados. Mientras que en los trabajos clásicos, de publicación más antigua (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001), se utiliza el *think aloud*, las técnicas empleadas en los estudios más recientes proporcionan, en virtud de su mayor sofisticación, una mayor cantidad de datos que, a su vez, posibilitan un análisis más detallado de los procesos y subprocessos examinados. Así, en dos casos se emplea un paradigma de triple tarea que incorpora, además del *think aloud* (Beauvais *et al.*, 2011) o la retrospección directa (Limpo & Alves, 2018), una tarea secundaria que mide el esfuerzo cognitivo asociado con los procesos de producción. En los dos estudios restantes se utilizan técnicas que registran y graban el proceso completo de escritura, tanto en forma manuscrita mediante una lapicera digital (López *et al.*, 2019) como en computadora mediante la técnica de *key-stroke logging* (ten Peze *et al.*, 2021).

También es disímil la cantidad de textos producidos por experimento, que varía en un rango de entre 36 y 116 textos (**Tabla 1**). Además, se manifiestan divergencias en las características de las y los participantes y el tamaño muestral, que en los experimentos reportados oscila entre 20 y 120 participantes pertenecientes a diferentes niveles de escolaridad.

Definición de las muestras

Los estudios clásicos (Beauvais *et al.*, 2011; Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) informan el nivel de escolaridad de las y los participantes (**Tabla 1**) pero no consignan las L1, las características de las instituciones educativas a las que asisten, ni las ciudades o los países donde tienen lugar. No obstante, sobre la base de las filiaciones institucionales de las autoras y los autores puede inferirse que en todos los casos se trata de estudiantes de origen europeo. Por el contrario, los estudios más recientes consignan información sociodemográfica e incluso aclaran el modo en que las y los participantes fueron reclutados, tanto en el marco de un curso universitario (Limpo & Alves, 2018) como sobre la base de la evaluación previa de sus habilidades de escritura por parte de docentes (ten Peze *et al.*, 2021). En estos estudios, se indica explícitamente la existencia de beneficios por participar, tales como el otorgamiento de créditos universitarios (Limpo & Alves, 2018) o una compensación económica (ten Peze *et al.*, 2021).

Pese a que en cuatro estudios (Breetvelt *et al.*, 1994; López *et al.*, 2019; ten Peze *et al.*, 2021; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) participan estudiantes de escuela primaria y secundaria, solo en el estudio más reciente se explicita la existencia del consentimiento por parte de las familias. Por su parte, las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de nivel universitario (Beauvais *et al.*, 2011; Limpo & Alves, 2018) consignan su participación voluntaria. Aun así, es llamativa la ausencia, prácticamente generalizada, de mayores precisiones relativas a consideraciones éticas relacionadas con la participación.

Los estudios restantes (Beauvais *et al.*, 2011; Limpo & Alves, 2018) fueron implementados con estudiantes de Psicología. En este sentido, Beauvais *et al.* (2011) señalan como limitación el hecho de que las y los participantes sean escritores maduros, lo que impide extrapolar los hallazgos a escritores novatos o en formación. Sin embargo, en virtud de la elección de estudiantes de nivel universitario como muestra —lo que constituye una tendencia general de las investigaciones en el área (Arunachalam, 2013; Henrich *et al.*, 2010)— cabría preguntarse hasta qué punto los hallazgos resultan generalizables a otras poblaciones de escritores maduros.

Finalmente, la cantidad de textos producidos por las y los participantes es un aspecto que no resulta menor. Mientras que en la mayoría de los casos cada participante produce uno o dos textos (**Tabla 1**), en el estudio de ten Peze *et al.* (2021) se recolectan ocho textos por estudiante. Esta decisión se fundamenta tanto en la literatura existente como en los objetivos de este estudio (ten Peze *et al.*, 2021, p. 9) e incide directamente en el diseño experimental utilizado, al mismo tiempo que permite obtener una cantidad sustancial de información acerca de los textos y los procesos de producción con un tamaño muestral relativamente pequeño. Esto último permite solventar una de las limitaciones del estudio de Breetvelt *et al.* (1994, p.119) relativas al bajo poder estadístico¹. Únicamente en el estudio de López *et al.* (2019) las y los participantes resuelven de modo colaborativo, en parejas, la tarea, por lo que la proporción entre participantes y textos es diferente respecto del resto de los estudios.

Tareas de escritura

Las tareas implementadas en los estudios proponen disparadores, generalmente verbales, que motivan la escritura de un texto narrativo o argumentativo. Solo en dos estudios (Breetvelt *et al.*, 1994; ten Peze *et al.*,

¹ Aunque una discusión relativa al poder estadístico excede el alcance del presente trabajo, un aspecto que no resulta menor es el tamaño muestral: en términos tanto del número de participantes como de textos, las muestras de los estudios revisados en general tienden a ser pequeñas, lo que incide en el poder estadístico logrado.

2021) se indica de modo explícito que se trata de tareas o bien utilizadas en investigaciones previas o bien expresamente diseñadas *ad hoc*.

Aunque ninguno de los estudios revisados indaga la enseñanza de la escritura, todos fueron implementados con estudiantes de diferentes niveles de escolaridad, por lo que es relevante preguntarse si las tareas de escritura son situadas, esto es, si en las consignas se contemplan aspectos retóricos, tales como el propósito comunicativo o la potencial audiencia, relevantes a la hora de producir un texto. Sin embargo, y pese a que en todos los casos se reporta información relativa al tipo de texto producido, al tema y al uso de disparadores que promueven la escritura, en general no suelen incluirse las consignas.

También es escasa la fundamentación relativa a la selección de los temas acerca de los que se escribe. Dado que la argumentación está presente en todos los estudios, y considerando que para argumentar no solo es necesario conocer el tema sino también los argumentos que sostienen el propio punto de vista y los posibles contraargumentos (González Lamas, 2015), llama la atención la ausencia de consideraciones acerca de los temas seleccionados. Solo en un caso (López *et al.*, 2019) se señala que el tema fue elegido en virtud de evitar el uso de fuentes para poder escribir. En cambio, en dos de los estudios con estudiantes de escuela secundaria (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) se proporciona a las y los participantes, junto con las consignas, textos y datos a partir de los cuales escribir, lo que confiere a las tareas mayor validez ecológica en términos educativos.

En estos dos estudios, puede inferirse, dada la técnica experimental utilizada, que la modalidad de administración de las tareas fue individual, pero no se consignan mayores precisiones. Por el contrario, en los estudios más recientes, más allá de si la administración de las tareas se realiza de forma individual (Beauvais *et al.*, 2011; Limpo & Alves, 2018) o colectiva en un aula (López *et al.*, 2019; ten Peze *et al.*, 2021), se describe con mayor detalle el procedimiento de toma de datos.

La elección del tipo textual se fundamenta en algunos estudios (Beauvais *et al.*, 2011; Breetvelt *et al.*, 1994; ten Peze *et al.*, 2021) en virtud de modelos teóricos que predicen un mayor despliegue de procesos de planificación y revisión a la hora de argumentar en comparación con los procesos implicados en la escritura de otros tipos textuales más familiares como la narración. No obstante, en dos de los estudios (Beauvais *et al.*, 2011; ten Peze *et al.*, 2021) las y los participantes también producen textos narrativos, y esta decisión se justifica sobre la base de investigaciones previas que han dado cuenta de una considerable variabilidad intrasujeto en términos de calidad textual y de los procesos subyacentes, de acuerdo con el tema y la tarea de escritura (López-Gutiérrez, 2019; ten Peze *et al.*, 2021).

Por último, de manera congruente con los modos en que se evalúa la escritura (Navarro *et al.*, 2019), los textos producidos son ponderados a través de rúbricas o escalas analíticas y holísticas que consideran diversas dimensiones que constituyen el constructo de calidad textual en cada estudio (**Tabla 2**). En todos los casos, cada texto es evaluado por entre dos y cuatro jueces. No obstante, en el estudio de ten Peze *et al.* (2021), el número de jueces es sustancialmente mayor; en efecto, participan 25 evaluadores a quienes se asignan aleatoriamente pares de textos para comparar y ponderar en función de una sola dimensión de acuerdo con el tipo textual. En todos los estudios se calcula y reporta la confiabilidad o grado de acuerdo entre evaluadores, que es un aspecto fundamental en el análisis de datos lingüísticos (Mertins, 2016).

Operacionalización de las variables

Dados los objetivos y las preguntas de investigación de los estudios revisados, la calidad textual y los procesos (y subprocesos) de producción son objeto de indagación en todos los casos. Sin embargo, cada una de estas variables no se operacionaliza de manera idéntica en los estudios (**Tabla 2**), lo que advierte sobre la necesidad de comparar con cautela los resultados reportados.

Tabla 2. Operacionalización de las variables que son objeto de indagación en los estudios incluidos

Estudio	Textos	Procesos
Beauvais, Olive & Passerault (2011)	<i>Calidad textual:</i> ortografía y gramática, estructura oracional y concisión, estructuración del contenido (uso de párrafos, cohesión), elaboración original (creatividad de las ideas, vocabulario).	<i>Procesos y subprocesos:</i> planificación (generación, estructuración, establecimiento de objetivos), textualización, lectura y revisión (evaluación y edición). <i>Esfuerzo cognitivo:</i> tiempo de reacción menos línea de base de cada participante (=mediana de tiempos de reacción en sesión de práctica).
Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam (1994)	<i>Calidad textual:</i> objetivo comunicativo; estructura y organización (separación en párrafos, cohesión, progresión temática); representación de la audiencia; aspectos formales (gramática, vocabulario, variedad de estructuras sintácticas).	<i>Procesos:</i> lectura de consigna, autoinstrucciones, establecimiento de objetivos, generación, estructuración, comentarios, pausas, redacción, relectura, evaluación, revisión del texto.
Limpo & Alves (2018)	<i>Calidad textual:</i> creatividad, coherencia, sintaxis y vocabulario. <i>Longitud del texto</i> (cantidad de palabras). <i>Longitud de cláusulas</i> (cantidad promedio de palabras por cláusula). <i>Longitud de palabras</i> (cantidad promedio de caracteres por palabra). <i>Elementos de argumentación</i> (cantidad de argumentos, contraargumentos, refutaciones y elaboraciones). <i>Capacidad de persuasión.</i> <i>Tiempo de composición.</i>	<i>Frecuencia de procesos</i> (cantidad de veces que cada participante reporta planificar, textualizar y revisar). <i>Pausa de pre-escritura.</i> <i>Fluidez</i> (cantidad de palabras por minuto). <i>Esfuerzo cognitivo por procesos</i> (tiempo de reacción menos línea de base de cada participante).
López, Torrance & Fidalgo (2019)	<i>Calidad textual:</i> secuencia de ideas, organización global, vocabulario, estructura oracional, puntuación y ortografía. <i>Estructura:</i> inclusión del objetivo y la tesis, presencia de introducción, desarrollo y conclusión, contextualización del tema y la opinión, uso de conectores. <i>Coherencia:</i> desarrollo del tema central, marcadores de cohesión, presencia de conclusión.	<i>Procesos y subprocesos:</i> planificación (generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos), textualización y revisión (lectura, evaluación mecánica, evaluación sustantiva, edición mecánica, edición sustantiva). <i>Tiempo total por proceso y subproceso.</i> <i>Porcentaje de tiempo por proceso y subproceso.</i>
ten Peze, Janssen, Rijlaarsdam & Van Weijen (2021)	<i>Calidad textual:</i> creatividad (textos narrativos) o grado de persuasión (textos argumentativos).	<i>Comportamiento escritor:</i> longitud del texto final, longitud durante el proceso, velocidad en el texto final, velocidad durante el proceso, proporción de revisión, cantidad de pausas, cantidad de pausas por minuto, longitud de pausas, proporción de tiempo destinado a pausas, variación en la fluidez.
van den Bergh & Rijlaarsdam (2001)	<i>Calidad textual:</i> objetivo comunicativo; estructura y organización (separación en párrafos, cohesión, progresión temática); representación de la audiencia; aspectos formales (gramática, vocabulario, variedad de estructuras sintácticas).	<i>Procesos y subprocesos:</i> planificación (paráfrasis de requisitos de la tarea a partir de las instrucciones, formulación de requisitos formales de la tarea, formulación de requisitos de contenido de la tarea) y textualización (autodictado y paráfrasis de citas o de las instrucciones, autodictado de ideas propias, redacción, copia de citas, explicación de elecciones formales, explicación de elecciones de contenido).

La variable calidad textual se construye sobre la base de la consideración de dimensiones léxicas, gramaticales y textuales. El modo en que se ponderan los aspectos discursivos y retóricos (*e.g.* el propósito comunicativo) es variable: mientras que en algunos casos forman parte de la calidad textual (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh y Rijlaarsdam, 2001), en otros se consideran por fuera de ella (Limpo y Alves, 2018; ten Peze *et al.*, 2021) o se omiten por completo a la hora de valorar los textos producidos (Beauvais *et al.*, 2011; López *et al.*, 2019). Esto pone de manifiesto, en línea con lo que se ha observado en los estudios de la escritura, que hay escaso acuerdo respecto de cuáles son exactamente las dimensiones independientes que componen la competencia de escritura (Navarro *et al.*, 2019). En el estudio de López *et al.* (2019) se puntúan, incluso, la estructura y la coherencia de los textos producidos por separado, aunque algunas de las dimensiones consideradas en cada caso parecieran remitir a un mismo constructo.

En dos casos (Beauvais *et al.*, 2011; López *et al.*, 2019) se evalúa la ortografía como parte de la calidad textual, mientras que en un estudio (Limpo & Alves, 2018) se señala explícitamente la decisión de corregirla para evitar sesgos en la evaluación de los textos. Pese a que se ha encontrado que los errores de ortografía pueden incidir en el modo en que un texto es evaluado (Canz *et al.*, 2020), la mitad de los estudios no reporta la adopción de recaudos al respecto. En menor medida, se consideran aspectos cuantitativos como la longitud de las cláusulas o de las palabras, que respectivamente se asumen como indicadores de complejidad sintáctica y léxica (Limpo & Alves, 2018). Asimismo, se considera la longitud del texto y, de manera congruente con la técnica experimental utilizada, se la conceptualiza como una variable textual (Limpo & Alves, 2018) o del comportamiento escritor, a la par de la velocidad o la ejecución de pausas (ten Peze *et al.*, 2021), durante la resolución de la tarea de escritura.

Por su parte, los procesos y subprocesos de producción textual se operacionalizan de diversas formas (**Tabla 2**) y en estrecha vinculación con la técnica experimental adoptada. En los estudios que utilizan el *think aloud*, los procesos y subprocesos constituyen categorías emergentes en el análisis (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) o bien categorías

preexistentes, definidas sobre la base de investigaciones previas sobre procesos de producción en tiempo real, con las que se codifican segmentos en los protocolos (Beauvais *et al.*, 2011; López *et al.*, 2019). En ambos casos, las categorías están fundamentadas en los procesos postulados en el modelo de Hayes y Flower (1980).

Cuando se utiliza la tarea de retrospección directa (Limpo & Alves, 2018), los procesos de producción también son categorías preexistentes con las que los propios participantes indican la actividad que están llevando a cabo mientras escriben. Únicamente en el estudio de ten Peze *et al.* (2021) los procesos se infieren sobre la base de los datos proporcionados por el software de *key-stroke logging* que se emplea. Así, por ejemplo, se calcula la proporción de revisiones considerando la cantidad total de caracteres en el texto final respecto de la cantidad total tipeada durante la resolución de la tarea de escritura, asumiendo que el borrado y, por consiguiente, la diferencia en el número de caracteres permite inferir la activación de procesos de edición y revisión del texto que se está produciendo.

En la mitad de los estudios se consideran, además, variables individuales. Mientras que en dos casos (Beauvais *et al.*, 2011; Limpo & Alves, 2018) su inclusión obedece al uso del paradigma de triple tarea y permite obtener información adicional sobre el esfuerzo cognitivo asociado a los procesos subyacentes, en el estudio restante (ten Peze *et al.*, 2021) se utilizan cuestionarios con escalas de tipo Likert para medir variables que modulan los procesos de producción (Galbraith & Vedder, 2019): actitudes y creencias ante escritura, autoeficacia y creatividad.

Por último, el soporte o medio de composición no resulta menor a la hora de controlar variables que inciden en los procesos subyacentes. Mientras que en dos estudios las tareas de producción tienen lugar en computadora (Limpo y Alves, 2018; ten Peze *et al.*, 2021), en otros casos las y los participantes escriben en papel de forma manuscrita (Beauvais *et al.*, 2011; López *et al.*, 2019), en tanto que en los estudios de publicación más antigua (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) no se consigna el medio utilizado.

Dado que las habilidades de transcripción (*e.g.* velocidad de tipeo) inciden tanto en la longitud y la calidad de los textos producidos como en los procesos de alto orden (Alves *et al.*, 2007; López & Fidalgo, 2018), en dos estudios se explicitan recaudos metodológicos en relación con el medio de composición. En un caso, se indica que se opta por la escritura manuscrita porque la producción mediante un teclado supondría controlar las diferencias entre participantes en habilidades de tipeo (Beauvais *et al.*, 2011); por su parte, en el estudio de Limpo y Alves (2018) se implementa un cuestionario sobre preferencias relativas a la escritura manuscrita o en computadora y su frecuencia de uso, con el fin de asegurar la equivalencia entre las y los participantes asignados a tres condiciones experimentales y, de este modo, evitar *confounds* (Arunachalam, 2013). Aunque en el estudio de ten Peze *et al.* (2021) las y los participantes producen textos en computadora, no se explicitan recaudos relativos al control de las habilidades de transcripción, lo que podría explicarse en virtud de que se trata de estudiantes con buenas habilidades de escritura y, fundamentalmente, por el hecho de que se utiliza un diseño intra-sujeto.

Técnicas experimentales

Las técnicas experimentales adoptadas para abordar los procesos de escritura en tiempo real pueden subdividirse en dos grupos: por un lado, medidas de autorreporte y, por el otro, métodos observacionales (Wengelin *et al.*, 2019). En su mayoría, en los estudios revisados se opta por las primeras (Beauvais *et al.*, 2011; Breetvelt *et al.*, 1994; Limpo & Alves, 2018; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001), que incluso se combinan con medidas objetivas a partir del registro de la escritura manuscrita (López *et al.*, 2019). El estudio de ten Peze *et al.* (2021) es el único que utiliza la técnica de *key-stroke logging* y no recurre a medidas de autorreporte.

Atender a la dimensión temporal de la publicación de los estudios pone de manifiesto no solo la complejización de las técnicas sino también el grado con que se explicitan supuestos epistemológicos y consideraciones metodológicas asociadas a su implementación. En los estudios de publicación más antigua (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) se señala que el

think aloud es una técnica ampliamente utilizada para investigar tareas de resolución de problemas. Así, de manera congruente con el modelo teórico en que se fundamenta (Hayes & Flower, 1980), en estos estudios se conceptualiza la producción de un texto como una tarea de resolución de problemas. La técnica consiste en pensar en voz alta mientras se escribe; en otras palabras, se verbalizan todos los pensamientos en el transcurso de la resolución de la tarea.

Si bien el *think aloud* permite explorar la implementación de los procesos de alto orden que pueden ser identificados y verbalizados (MacArthur & Graham, 2016), no es útil a la hora de estudiar los procesos automatizados, como los de estructuración sintáctica o de recuperación léxica. Además, se ha criticado la validez de la técnica en la medida en que pensar en voz alta al mismo tiempo que se escribe puede resultar disruptivo y, por consiguiente, incidir tanto en los procesos de producción como en los productos resultantes (Barkaoui, 2019; Révész & Michel, 2019). Por último, se ha señalado que los procesos de escritura que se infieren mediante el *think aloud* podrían reflejar racionalizaciones *post hoc* (Galbraith & Vedder, 2019).

En los estudios más antiguos se omite este tipo de consideraciones. En cambio, en los estudios posteriores que utilizan *think aloud* se fundamenta su implementación y se reconocen sus limitaciones. Así, por ejemplo, se reportan trabajos previos que muestran que esta técnica reduce la fluidez escritora, es decir, la cantidad de palabras producidas por minuto, pero sin afectar la calidad textual ni los procesos puestos en juego (Beauvais *et al.*, 2011), e incluso se señala la complejidad que supone verbalizar los pensamientos al mismo tiempo que se escribe, por lo que se opta por la resolución de la tarea de escritura en parejas (López *et al.*, 2019).

En los estudios que adoptan el paradigma de triple tarea (Beauvais *et al.*, 2011; Limpo & Alves, 2018) también se citan antecedentes que, aun atendiendo a las limitaciones de la técnica (*e.g.* las interrupciones del proceso de composición), dan cuenta de su validez. Adicionalmente, se explicitan los supuestos epistemológicos asumidos. La triple tarea implica la implementación simultánea de una tarea principal, es decir, la producción de

un texto, y una tarea secundaria consistente en presionar una tecla cada vez que se oye una señal acústica. Se asume que los tiempos de reacción obtenidos en la tarea secundaria constituyen un indicador del esfuerzo cognitivo asociado a los procesos desplegados en la escritura. Así, mayores tiempos de reacción asociados, por ejemplo, a procesos de planificación darían cuenta de una mayor implicación de la memoria de trabajo y, por consiguiente, mayor esfuerzo cognitivo. En paralelo a ambas tareas, se desarrolla una tercera que posibilita la identificación y categorización de los procesos. En uno de los estudios (Limpo & Alves, 2018), se trata de una tarea de retrospección dirigida, que implica que las y los participantes deben identificar, al momento de detectar cada señal acústica, el proceso en curso de acuerdo con categorías previamente aprendidas. En otro (Beauvais *et al.*, 2011), se utiliza el *think aloud* y son las investigadoras y los investigadores quienes identifican los procesos a través de la codificación posterior de los protocolos de pensamiento en voz alta.

Por último, en los estudios más recientes (López *et al.*, 2019; ten Peze *et al.*, 2021) las técnicas implementadas posibilitan un análisis más detallado de los procesos de escritura a través de la grabación de la tarea en su totalidad. Sin embargo, el uso de estos datos es sustancialmente distinto: en un caso (López *et al.*, 2019), la grabación de la escritura manuscrita mediante una lapicera inteligente se combina con el *think aloud*, lo que posibilita identificar con precisión tanto la cantidad de tiempo destinado a cada uno de los procesos y subprocesos identificados en los protocolos como su distribución temporal. En cambio, en el otro estudio (ten Peze *et al.*, 2021) la técnica de *key-stroke logging* permite reconstruir el proceso de composición a partir del registro de las pulsaciones del teclado y los movimientos del mouse, lo cual proporciona medidas *online* de pausas y ejecuciones, así como permite obtener una importante cantidad de datos relativos a la duración y localización de las pausas y la velocidad de producción, entre otros aspectos.

Entre los principales supuestos teórico-epistemológicos que subyacen a la técnica de *key-stroke logging*, se asume que los procesos controlados más demandantes no pueden llevarse a cabo en paralelo con la ejecución grafomotora y, por consiguiente, imponen pausas en la escritura (Barkaoui,

2019). También se asume que la localización y la duración de las pausas permiten inferir la naturaleza de los procesos subyacentes (Alamargot *et al.*, 2012; Révész *et al.*, 2019). Así, su ubicación indica la naturaleza del procesamiento según se trate del nivel de la palabra, la oración o el párrafo; por su parte, cuanto más extensas son las pausas, más complejos son los procesos asociados.

A pesar de que en el estudio de ten Peze *et al.* (2021) no se explicitan consideraciones metodológicas al respecto, se ha señalado que el uso exclusivo de la técnica de *key-stroke logging* es insuficiente para generar inferencias acerca de los procesos cognitivos que subyacen, sobre todo, a las pausas (López y Fidalgo, 2018; Révész *et al.*, 2019). Aun así, permite recolectar datos de modo preciso, fiable y no intrusivo, sin interrumpir la composición escrita —a diferencia de la triple tarea— ni aumentar su carga cognitiva —a diferencia del *think aloud*—, lo que redundaría en una mayor validez ecológica (Leijten & van Waes, 2013; Wengelin *et al.*, 2019). Además, la grabación de la escritura mediante *key-stroke logging* proporciona una gran cantidad de información temporal que podría analizarse de acuerdo con el contexto lingüístico en que tiene lugar. De todos modos, en el estudio de ten Peze *et al.* (2021) se realiza un análisis global de los datos de pausas y ejecuciones, de manera congruente con la valoración holística de los textos (**Tabla 2**), pero sin considerar niveles de análisis lingüístico.

Conclusiones

En este trabajo se revisaron seis estudios que abordan el estudio de la escritura en tiempo real y, específicamente, indagan los vínculos entre las características de los textos producidos y los procesos subyacentes. La lectura de los estudios, atendiendo a la progresión cronológica de su publicación, pone de manifiesto un desarrollo teórico de grano más fino que acompaña y retroalimenta el uso de técnicas experimentales más informativas y cada vez menos intrusivas (MacArthur & Graham, 2016; Valenzuela, 2022), y viceversa. Además, permite advertir diferencias tanto en el grado de explicitud de las decisiones metodológicas como en el grado de completud del reporte de los experimentos. Mientras que los estudios más recientes (Beauvais *et al.*, 2011;

Limpo & Alves, 2018; López *et al.*, 2019; ten Peze *et al.*, 2021) resultan más informativos en términos de los recaudos metodológicos y los compromisos epistemológicos asumidos, los de publicación más antigua (Breetvelt *et al.*, 1994; van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001) omiten datos relevantes en términos de garantizar su replicabilidad. Es posible que este fenómeno no obedezca meramente a decisiones de escritura ya que, en efecto, todos los estudios revisados fueron publicados en revistas de alto impacto. Por el contrario, podría explicarse en virtud del avance tendiente hacia el desarrollo de prácticas de investigación y publicación cada vez más conscientes de la crisis de replicabilidad (Open Science Collaboration, 2015) que se evidencia en el área.

El análisis realizado muestra que el estudio de la producción escrita en el nivel textual es un área en la que es necesario llevar a cabo más estudios experimentales; solo uno de los estudios revisados (Limpo & Alves, 2018) tiene alcance confirmatorio o explicativo. Además, pone de manifiesto algunas de las ventajas y limitaciones de las técnicas implementadas para el estudio de los procesos de producción en tiempo real. Mientras que las medidas de autorreporte como el *think aloud* y la triple tarea constituyen una ventana a los procesos cognitivos de alto orden, aunque dependen de la subjetividad de quien escribe, la técnica de *key-stroke logging* proporciona medidas objetivas y cuenta con mayor resolución temporal y mejor precisión para estudiar procesos y subprocesos lingüísticos. No obstante, aún no hay consenso sobre cómo analizar la profusa cantidad de datos que proporciona el uso de esta técnica o cómo evaluar su relación con diversas variables (Galbraith & Vedder, 2019; López & Fidalgo, 2018). En este sentido, la triangulación de datos obtenidos mediante diversas técnicas experimentales (Révész & Michel, 2019) posibilitaría describir de modo cada vez más preciso las conductas observables y, por consiguiente, generar inferencias cada vez más válidas acerca de los procesos subyacentes.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. La selección de los estudios, si bien se realizó en virtud de criterios específicos, resultó arbitraria y acotada en función de contar con investigaciones que dieran cuenta del uso de diversas técnicas experimentales. Esto conlleva el riesgo de no haber controlado sesgos

(Page *et al.*, 2021). Por consiguiente, los hallazgos no pueden generalizarse al universo de estudios que abordan procesos de producción en tiempo real. Llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura, con o sin meta-análisis estadístico (Moher *et al.*, 2009; Moreau & Gamble, 2022), posibilitaría solventar estas limitaciones.

El estudio *online* de los procesos de producción textual desde una perspectiva cognitiva puede contribuir no solo a la validación de los modelos de producción de textos sino también a la evaluación y enseñanza de la escritura, en su doble vertiente de *aprender a escribir* y de *escribir para aprender* (Révész & Michel, 2019). En efecto, las medidas específicas de procesos pueden utilizarse, de manera conjunta con las de calidad textual, para evaluar los efectos de propuestas de enseñanza o intervención. En este sentido, resulta relevante atender a los enfoques metodológicos adoptados en el estudio de los procesos de producción en tiempo real y, en particular, a los compromisos que conllevan. Esto último puede constituir un importante aporte a la formulación de nuevos diseños experimentales, cada vez más consistentes y robustos, que permitan continuar abordando un área de vacancia en la investigación psicolingüística.

Referencias

- Abbhul, R., Gass, S. & Mackey, A. (2014). Experimental research design. En R. Podesva y D. Sharma (Eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 116-134). Cambridge University Press.
- Aguirre, L. A. (2015). Acercamiento al análisis pausológico del proceso de producción escrita mediante la técnica keystroke logging. *Lingüística*, 31(1), 81-91.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v31n1/v31n1a06.pdf>
- Aguirre, L. A. & Negri, S. (2019). Proceso de revisión y calidad del producto textual. En D. Riestra y N. Múgica (Eds.), *Estudios SAEL 2019* (pp. 183-196). Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Aguirre, L. A., Negri, S. & López Galdós, M. (2018). Dinámica temporal de la revisión durante la escritura de reseñas en la universidad. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(10), 192-211.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1626>
- Alamargot, D., Chesnet, D. & Caporossi, G. (2012). Using eye and pen movements to study the writing process. En M. Fayol, D. Alamargot y V. Berninger (Eds.), *Translation*

of thought to written text while composing: Advancing theory, knowledge, research methods, tools, and applications (pp. 315-338). Taylor & Francis.

Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C. & Ros, C. (2006). Eye and pen: A new device for studying reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287–299. <https://doi.org/10.3758/BF03192780>

Álvarez-Fernández, M. L. & García-Sánchez, J. N. (2015). The orchestration of processes in relation to the product, and the role of psychological variables in written composition. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 96-108. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.169621>

Alves, R. A., Castro, S. L., de Sousa, L. & Stromqvist, S. (2007). Influence of keyboarding skill on pause- execution cycles in written composition. En M. Torrance, L. van Waes y D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 55–65). Elsevier.

Arunachalam, S. (2013). Experimental methods for linguists. *Language and Linguistics Compass*, 7(4), 221–232. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12021>

Barkaoui, K. (2019). What can L2 writers' pausing behavior tell us about their L2 writing processes?. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(3), 529-554. <https://doi.org/10.1017/S027226311900010X>

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.

Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?. En Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, (pp. 11-23). The Guilford Press.

Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Wells Rowe, D. & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360. <https://doi.org/10.58680/rte201728980>

Beauvais, C., Olive, T. & Passerault, J. M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103, 415–428. <https://doi.org/10.1037/a0022545>

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987/2013). *The Psychology of Written Composition*. Routledge.

Breetvelt, I., Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how?. *Cognition and Instruction*, 12, 103-123. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2

Canz, T., Hoffmann, L., & Kania, R. (2020). Presentation-mode effects in large-scale writing assessments. *Assessing Writing*, 45, 100470. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100470>

Castorina, J. A. (2013). Algunos problemas epistemológicos en la investigación psicológica. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer.

Figueroa-Leighton, A. & Crespo, N. (2022). Caracterización del proceso de escritura de niños y preadolescentes de DT y TDL: Aplicación de la técnica *Eye and Pen*. *Revista signos*, 55(110), 976-1000. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300976>

Galbraith, D. & Vedder, I. (2019). Methodological advances in investigating L2 writing processes. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 633-645. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000366>

González Lamas, J. (2015). *Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la escritura de síntesis argumentativas en educación secundaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/669671>

Hacker, D. J., Keener, M. C. & Kircher, J. C. (2017). TRAKTEXT: Investigating writing processes using eye-tracking technology. *Methodological Innovations*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2059799116689574>

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 23(2), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Hayes, J. & Berninger, V. (2014). Cognitive process in writing: A framework. En B. Arfé, J.E. Dockrell y V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 3-15). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0001>

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.

Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466(7302), 29. <https://doi.org/10.1038/466029a>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Irrazábal, N. & Molinari Marotto, C. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión de lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (3), 581-594.

Leijten, M. & van Waes, L. (2013). Key-stroke logging in writing research: using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>

Levy, C. M. & Olive, T. (2002). Real time studies in writing research: progress and prospects. En T. Olive y C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for*

studying writing (pp. 1-8). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_1

Limpo, T. & Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta Psychologica*, 188, 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.06.001>

Limpo, L., Nunes, A. & Coelho, A. (2020). Introduction to the special issue on technology-based writing instruction: A collection of effective tools. *Journal of Writing Research*, 12(1), 1-7. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.01>

López-Gutiérrez, P. (2019). *Component analysis of strategy instruction in writing composition: evaluation and instruction*. [Tesis de doctorado]. Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/11582>

López, P. & Fidalgo, R. (2018). Análisis de pausas y ejecuciones para el estudio de procesos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 261-268. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1222>

López, P., Torrance, M. & Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema: Revista de Psicología*, 31(3), 311-318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>

MacArthur, C. & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. En Ch. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 24-40). The Guilford Press.

MacArthur, Ch. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press.

Martínez Hincapié, J. (2013). La investigación experimental en lingüística. *Katharsis*, 15, 215-238. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/246>

McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 554-578). Taylor & Francis Group.

Mertins, B. (2016). The use of experimental methods in linguistic research: advantages, problems and possible pitfalls. En T. Anstatt, A. Gattnar y C. Clasmeier (Eds.), *Slavic Languages in Psycholinguistics. Chances and Challenges for Experimental Research* (pp. 15-33). Francke Atempo.

Miranda, A. (2019). *Desarrollo de la escritura en español: un estudio psicolingüístico*. [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11287>

Miranda, A., Abusamra, V. & Pan, S. (2020). La escritura: una habilidad lingüística cultural. En V. Abusamra, A. Miranda, R. Cartoceti, M. Difalcis, A. Re, C. Cornoldi, *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc* (pp. 17-33). Paidós.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1016/j.ijisu.2010.02.007>

Montero, O. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.

Moreau, D. & Gamble, B. (2022). Conducting a meta-analysis in the age of open science: Tools, tips, and practical recommendations. *Psychological Methods*, 27(3), 426. <https://doi.org/10.1037/met0000351>

Navarro, F., Ávila-Reyes, N. & Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>

Olive, T. (2010). Methods, techniques, and tools for the on-line study of the writing process. En N. I. Mertens (Ed.), *Writing: processes, tools and techniques* (pp. 1-18). Nova Science Publishers.

Olive, T., Kellogg, R. T. & Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. En T. Olive y C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 31-59). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_3

Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251), aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijisu.2021.105906>

Révész, A. & Michel, M. (2019). Introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 491-501. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000329>

Révész, A., Michel, M. & Lee, M. (2019). Exploring second language writers' pausing and revision behaviors: a mixed methods study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 605-631. <https://doi.org/10.1017/S027226311900024X>

Saussure, F. (1996/2012). *Curso de lingüística general*. Losada.

Tannert, M. (2021). Computing numerical images of student writing: perspectives from educational research. *Scandinavian Studies in Language*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.7146/sss.v12i1.130066>

ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & Van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students'

writing behaviour and performance. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.11>

Valenzuela, Á. (2020). Explorando las dinámicas temporales en la escritura de integración. *Lenguas Modernas*, (56), 43-61. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/61509>

Valenzuela, Á. (2022). ¿Escribo siempre igual? Efectos de los propósitos comunicativos de las tareas en la organización temporal durante el proceso de escritura. *Revista signos*, 55(110), 873-897. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300873>

Valenzuela, Á. & Castillo, R.D. (2022). The effect of communicative purpose and reading medium on pauses during different phases of the textualization process. *Reading and Writing*, 36, 881-908. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10309-y>

van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/01443410120090777>

Wengelin, Å., Frid, J., Johansson, R. & Johansson, V. (2019). Combining keystroke logging with other methods: Towards an experimental environment for writing process research. En E. Lindgren y K. Sullivan (Eds.), *Observing Writing* (pp. 30-49). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004392526_003

Nota biográfica

María de los Ángeles Chimenti

María de los Ángeles Chimenti es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es profesora en el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) y becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades de escritura en la escuela secundaria. Es editora asociada de la sección latinoamericana de la serie *International Exchanges on the Study of Writing* de WAC Clearinghouse.

Enseñanza de la gramática en escuelas secundarias argentinas: aportes desde una revisión bibliográfica

*Teaching Grammar in Argentine Secondary Schools: Contributions
From a Bibliographic Review*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.026>

María de los Ángeles Corradi

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Nacional de Río Cuarto,
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas,
Argentina

mdacorradi@hum.unrc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1502-4166>

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Autónoma de Entre Ríos,
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales,
Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales,
Argentina

mbtaboada@conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>

Resumen

El trabajo presenta una revisión bibliográfica acerca de la investigación sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua materna en escuelas secundarias argentinas, en un período comprendido entre los años 2010 y 2024. La revisión ha estado guiada fundamentalmente por dos focos de interés: las prácticas áulicas de docentes que se desempeñan en el nivel medio y la formación docente que han recibido en relación con la enseñanza de la gramática. Con esa finalidad recurrimos a repositorios digitales de acceso abierto y a bases de datos científicas. Realizamos una búsqueda exhaustiva estableciendo criterios de selección que nos permitieron

construir un corpus de análisis de 37 textos, entre los que se incluyen artículos de investigación, presentaciones en eventos científicos, libros, capítulos de libro, tesis, entre otros. Como resultado de nuestras indagaciones pudimos agrupar las investigaciones encontradas en torno a cuatro ejes: investigaciones que describen un estado de situación, investigaciones que defienden las virtudes de un modelo, investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales y, por último, investigaciones que incorporan como objeto de interés la formación y prácticas docentes. En cada una de ellas se confirma el carácter atribulado de la relación entre gramática y escuela debido a la cantidad de antinomias que la atraviesan. Estas tensiones ponen de relieve la necesidad de construir acuerdos que fortalezcan, por un lado, la formación inicial de docentes en el área y, por otro, el trabajo real con la gramática en y desde las escuelas.

Palabras clave: gramática, enseñanza, escuela secundaria

Abstract

This paper presents a literature review on research regarding the teaching of Spanish grammar as a native language in Argentine secondary schools, covering the period from 2010 to 2024. The review has been primarily guided by two areas of interest: the classroom practices of teachers working at the secondary level and the teacher training they have received in relation to grammar teaching. To this end, we consulted open-access digital repositories and scientific databases. We conducted a thorough search, establishing selection criteria that allowed us to build an analysis corpus of 37 texts, including research articles, presentations at scientific events, books, book chapters, theses, among others. As a result of our investigation, we grouped the findings into four main areas: studies that describe the current situation, studies that defend the merits of a particular model, studies that propose a syncretism of grammatical paradigms, and finally, studies that focus on teacher training and practices. In each of these areas, the troubled nature of the relationship between grammar and school is confirmed, due to the numerous antinomies that permeate it. These tensions highlight the need to establish agreements that strengthen, on one hand, initial teacher training in the field, and on the other, the actual work with grammar in and from schools.

Keywords: grammar, teaching, secondary school

Introducción

Han pasado más de veinte años desde que Otañi y Gaspar (2001) describieron la relación entre gramática y escuela en los términos de un romance atribulado con motivo de la irrupción del enfoque comunicativo-

funcional en la enseñanza de la lengua, a partir de la Reforma Educativa de 1994. Ahora bien, ¿cómo continuó esa historia luego de que la aplicación de dicho enfoque, cuyo propósito apuntaba al desarrollo de la competencia comunicativa (Cassany *et al.*, 1994; Cassany, 1999; Mendoza Fillola *et al.*, 1996; Lomas & Osoro, 1996), no produjera los resultados esperados (Otañi & Gaspar, 2001 y 2005; Otañi, 2008)?

Este enfoque teórico “que optó por una gramática comunicativa genérica y vaga” (Supisiche, 2014, p. 13), sin un abordaje de medios concretos, no logró cuajar en un modelo eficaz para la enseñanza ni pudo resolver exitosamente su relación con la gramática. En algunos casos, los contenidos gramaticales fueron eliminados de la currícula porque se creía que la única manera posible de enseñar gramática era la propuesta por el estructuralismo. De este modo, la gramática se convirtió en un conocimiento ocasional, reservado para la instancia de revisión del texto escrito, o quedó escindida de la enseñanza del texto al ser ubicada por los manuales en apéndices o apartados que propusieron un trabajo descontextualizado sobre estos saberes (Otañi & Gaspar, 2001 y 2005; Otañi, 2008; Supisiche, 2014; Natale *et al.*, 2020).

A partir de esta constatación, desde el año 2010 en adelante comenzaron a producirse en nuestro país un conjunto de investigaciones que tienen en común el interés por abordar la relación compleja entre la gramática y su enseñanza con cimientos en la noción de *gramática pedagógica* (Castellà Lidon, 1994; Zayas, 1994, 1997, 2006 y 2011), es decir: una gramática que no esté supeditada a una sola teoría lingüística y cuyo propósito esté orientado al uso de la lengua, que no sea concebida como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar un objetivo mayor que es el desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita.

El presente trabajo tiene como propósito realizar una revisión bibliográfica acerca de la investigación sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua materna en las escuelas secundarias argentinas, en un

período comprendido entre los años 2010 y 2024. Contemplamos, además, al menos dos focos de interés para la realización de esta revisión: las prácticas áulicas de docentes que se desempeñan en el nivel medio y la formación docente que han recibido en relación con la enseñanza de la gramática.

Para tal fin, presentaremos inicialmente algunas decisiones metodológicas asumidas para este artículo, compartiremos posteriormente un acercamiento a los trabajos revisados, a modo de cartografía de producciones en el campo de estudio, y propondremos unas reflexiones finales como conclusiones del recorrido planteado.

Metodología

Para la construcción de esta aproximación a las investigaciones realizadas en la temática, recurrimos a repositorios digitales de acceso abierto y también consultamos las siguientes bases de datos: *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Eric*, *Scopus*, *Education Source*, *Science Direct*, *Academic Search Complete*. Los descriptores que introdujimos en las búsquedas fueron los siguientes: “enseñanza de la gramática”, “aprendizaje de la gramática” y “didáctica de la gramática”.

Ante los resultados obtenidos, aplicamos una serie de criterios de selección para la conformación del corpus de materiales efectivamente analizados, en función de los objetivos de esta revisión. Así, en primer lugar, focalizamos la atención en investigaciones llevadas a cabo en y desde instituciones argentinas, lo que implicó dejar por fuera de este recorte a las que provenían de otros países. En segundo lugar, decidimos trabajar sobre investigaciones que se ocupaban de la enseñanza de la gramática del español como lengua materna y no como lengua segunda o extranjera. En tercer lugar, procuramos que las investigaciones abordaran la presencia de la gramática en el nivel medio, lo que implicaba excluir aquellas que ponían el foco en otros niveles educativos, como primario o superior. En cuarto lugar, acotamos la selección a los trabajos que se concentraban en la

enseñanza de la gramática como contenido específico y no en el trabajo sobre la lengua española en general, aunque no desconocemos que parte de la producción en el campo de la enseñanza de la gramática pasa por trabajos que toman como objeto de estudio las prácticas de enseñanza y/o aprendizaje en espacios de Lengua y Literatura como disciplina escolar (Cuesta, 2019). En quinto lugar, priorizamos aquellos antecedentes que abordaban la enseñanza de la gramática de manera general, sin centrarse en contenidos gramaticales específicos, como los tiempos verbales, la sintaxis oracional, entre otros. Finalmente, optamos por dejar fuera de esta revisión aquellas investigaciones exclusivamente centradas en el análisis de libros de textos y del currículum prescripto.

Tal como explicitábamos, decidimos ubicar el rango de búsqueda entre los años 2010 y 2024, con la intención de conformar un corpus extenso y actualizado sobre la investigación vinculada a la enseñanza de la gramática en escuelas secundarias argentinas. Para la conformación del corpus priorizamos artículos de investigación, pero también decidimos incorporar otros formatos como presentaciones en eventos científicos, libros, capítulos de libros y tesis de posgrado.

Cabe indicar que decidimos incluir también en el corpus de análisis dos textos que se encuentran fuera del recorte temporal señalado, dado que fueron publicados en 2008 y 2009, respectivamente. Optamos por no excluirlos del corpus debido a que constituyen las únicas fuentes localizadas que exploran los aportes de la Gramática Sistémico-Funcional para la enseñanza del español como lengua materna.

La **tabla 1** permite visualizar los 37 textos seleccionados, en un orden cronológico inverso. En la misma se detallan autores, año de publicación y objetivos.

Tabla 1. Trabajos seleccionados para su revisión

Nº	Autor/es/as y año	Formato	Objetivo/s del trabajo
1.	Tapia, 2024	Artículo	Analizar consignas formuladas para la práctica docente en nivel secundario a fin de determinar si es posible convertirlas en estrategias que estimulen la reflexión metalingüística en el estudiantado.
2.	Arias, Cvejnov, Grisolia, Malalel, Mare, Ramundo y Zidarich, 2023	Artículo	Dar a conocer la perspectiva de especialistas en distintas lenguas (lengua de señas argentina, wichí, español e inglés) acerca de cinco cuestiones referidas a la enseñanza de la gramática: desafíos, estrategias, material didáctico, enfoque teórico y necesidad de su enseñanza.
3.	Defagó, 2022	Libro	Argumentar respecto de la pertinencia de la Gramática Generativa como teoría de base para desarrollar una gramática pedagógica. Esto con el fin último de contribuir al desarrollo de recursos metalingüísticos y metacognitivos en el estudiantado.
4.	Defagó, 2021	Capítulo de libro	Presentar lineamientos generales a ser tenidos en cuenta al desarrollar una propuesta de abordaje de la enseñanza de la lengua a partir de los aportes de dos modelos teóricos: el de Annette Karmiloff-Smith, llamado Redescripción Representacional (RR), y el de la Gramática Generativa (GG) de Noam Chomsky.
5.	Supisiche y Defagó, 2021	Libro	Presentar los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Villa María con el objetivo de fortalecer la formación y las prácticas docentes en gramática desde una perspectiva que plantea la complementariedad entre diferentes modelos teóricos.

6.	Tapia, 2021	Presentación en congreso	Considerar una propuesta metodológica que oriente y organice la enseñanza de textos en géneros para la formación docente inicial de profesores de español como lengua materna en Argentina.
7.	Mare, 2020 ¹	Artículo	Defender el abordaje de la sintaxis desde una perspectiva formal y a partir del empleo de un metalenguaje adecuado que promueva la reflexión gramatical y convierta la clase de lengua en un laboratorio científico, en lugar de ser un espacio para la reproducción de normas lingüísticas.
8.	Gagliardi, 2020	Capítulo de libro	Realizar una propuesta metodológica para el trabajo en el aula denominada gramática escolar a fin de atender a las necesidades del docente al momento de encarar el trabajo en el aula y brindar a los investigadores algunas consideraciones que permitan ampliar la mirada sobre las posibles relaciones entre el conocimiento disciplinar-científico y los contextos de enseñanza.
9.	Martínez y Monteserin, 2019	Artículo	Presentar posibles implicancias pedagógicas de la concepción innatista para la enseñanza de gramática en la clase de lengua. Reflexionar acerca de las nociones de gramaticalidad, corrección y adecuación y la manera en que estas pueden materializarse en una práctica pedagógica que permita explorar los mecanismos productivos de la lengua a través de tareas de análisis, comparación y generalización.
10.	Arias, 2019	Artículo	Proponer el abordaje de la enseñanza de las lenguas en general y de la gramática en particular desde una perspectiva artística, regulativa e indagadora, siguiendo el análisis de Bosque (2017), que propicie el pasaje de un modelo educativo conductista a uno generativo y constructivista, y fomente la creatividad de los estudiantes.

¹ Desde un enfoque generativo, que es el que asume la autora, las nociones de gramática y sintaxis con frecuencia se utilizan de manera equivalente.

11.	Ferrari, Giammatteo y Ribas Seix, 2019	Capítulo de libro	Presentar una serie de trabajos que se basan en el supuesto de que la enseñanza de la gramática puede contribuir a la reflexión crítica sobre la lengua y demostrar que la reflexión metalingüística favorece las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes.
12.	Avellana y Kornfeld, 2019 ²	Artículo	Sistematizar la propuesta didáctica desarrollada desde 2010 en la cátedra A de Gramática de la carrera de Letras (FFyL, UBA), que tiene por principal objetivo brindar a los ingresantes un conocimiento sistemático sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática y transmitir una perspectiva que entrelaza fructíferamente la gramática con la sociolingüística.
13.	Funes, Poggio y Romero, 2017	Presentación en Jornadas	Discutir algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura integradas, que fueron formuladas en base al modelo gramatical del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP).
14.	Borzi, 2017	Capítulo de libro	Dar cuenta del modo como el enfoque cognitivo prototípico que se implementa en la cátedra de Gramática C de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires resulta operativo para la articulación de la gramática y el discurso.
15.	Giammatteo, 2017	Capítulo de libro	Dar cuenta del modo como el enfoque léxico-gramatical que se implementa en la cátedra de Gramática B de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires permite describir y explicar los fenómenos del español y vincularlos con la enseñanza de la lengua en distintos niveles educativos.

² Aunque esta investigación, así como las que marcaremos como 11 y 13, ponen el foco en la enseñanza de la gramática en el nivel superior, consideramos que es importante tenerla en cuenta porque aporta información valiosa acerca de la formación docente en gramática.

16.	Gagliardi, 2017	Presentación en Jornadas	Abordar algunos principios organizadores para el trabajo docente que permitan abordar los contenidos gramaticales a partir de las escrituras que circulan dentro del aula con la finalidad de indagar en los efectos de sentido vehiculados por las elecciones gramaticales de los escritores.
17.	Giammatteo, 2016	Conferencia	Presentar las virtudes del enfoque léxico-gramatical para abordar la enseñanza de la gramática y conducir a los estudiantes a una reflexión metalingüística que les permita sistematizar los conocimientos adquiridos y hacer un uso consciente de ellos.
18.	Di Vincenzo, Palermo, Podetti y Rovatti, 2016	Presentación en jornadas	Analizar problemas de escritura de los estudiantes desde una perspectiva sintáctica, esbozar el tipo de gramática que se considera productiva para la enseñanza de la escritura y presentar ejemplos de la ejercitación elaborada desde ese marco teórico.
19.	Di Tullio, 2016	Artículo	Realizar una defensa de la necesidad de elaborar una nueva gramática pedagógica que permita desarrollar la competencia gramatical como componente ineludible de la más general competencia comunicativa (Hymes).
20.	Funes y Poggio, 2015	Artículo	Demostrar que el Enfoque Cognitivo Prototípico permite la conciliación de gramática y discurso y, por lo tanto, constituye un paradigma que conduce a mejores resultados que otros en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
21.	Albano y Ghio, 2015	Ponencia / Presentación en evento científico	Contribuir con una síntesis que permita superar la dicotomía que aqueja a los docentes entre enseñar gramática, en los términos definidos por el estructuralismo, o enseñar discurso desde la propuesta del enfoque comunicativo.

22.	Delicia, 2015	Artículo	Explorar la asociación entre la complejidad sintáctica de argumentaciones producidas por estudiantes de nivel medio y la orientación en la enseñanza de la lengua que adoptan las escuelas a las que ellos asisten.
23.	Tapia y Riestra, 2014	Artículo	Estudiar documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes de Lengua de la escuela secundaria acerca de su propio trabajo a partir del instrumento metodológico de análisis del trabajo docente que pertenece al interaccionismo socio-discursivo.
24.	Supisiche, 2014	Tesis de posgrado	Formular una gramática destinada a la enseñanza, una Gramática Significativa como Herramienta (GSH), producto de la selección de contenidos gramaticales de una/s teoría/s de entrada y adopciones referidas a lineamientos metodológicos y de corpus de trabajo.
25.	Giammatteo, 2013	Artículo	Mostrar que un enfoque léxico-gramatical, que tenga como punto de partida al léxico, permite avanzar desde las estructuras hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.
26.	Guevara, 2013	Capítulo de libro	Rastrear y plantear los mecanismos que, presentes en la Teoría de Principios y Parámetros (Chomsky), permiten proponer un modelo de análisis que por su arraigo en la intuición de hablante resulta accesible a individuos en edad escolar.
27.	Gaiser, 2013	Artículo	Indagar sobre el rol que ocupa la enseñanza de contenidos gramaticales del español en el sistema educativo argentino a partir de una encuesta realizada a estudiantes que ingresan al cursado de la materia Gramática I del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

28. C	Carrió, 2013	Artículo	Revisar problemas concretos que surgen en la última etapa de la carrera del Profesorado de letras y que impactan directamente en la práctica docente y, posteriormente, en el ejercicio de la profesión, vinculado con la articulación entre los contenidos disciplinares y los pedagógicos, específicamente los que tienen que ver con la enseñanza de la lengua y de la gramática.
29.	Tapia y Goicoechea Ganoa, 2012	Artículo	Estudiar cómo se aborda la articulación entre el lenguaje como una práctica y el sistema gramatical de la lengua materna en los niveles medio y superior, a partir de la implementación de grupos de discusiones focalizadas.
30.	Giammatteo y Albano, 2012	Presentación en congreso	Impulsar un enfoque centrado en la palabra, como unidad esencial de la lengua que vincula los distintos componentes de la estructura lingüística, pone en relación el sistema lingüístico con el conocimiento de mundo, facilita el aprendizaje y habilita la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el estudio de la gramática.
31.	Bravo, 2012	Capítulo de libro	Explorar algunas conexiones de la gramática con el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.
32.	Supisiche, 2011	Presentación en jornada	Distinguir, en función de los destinatarios de formación gramatical, dos tipos de Gramáticas: unas Gramáticas Teóricas y Empíricas Generales (GTEG) y una Gramática como Herramienta (GH) que será el resultado de la selección de conceptos teóricos y metodológicos de las propuestas gramaticales mencionadas en primer lugar.
33.	Cuesta, 2011	Tesis doctoral	Desarrollar los fundamentos para la implementación de una metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura.

34.	Ciapuscio, 2011	Conferencia	Argumentar en contra de las falsas dicotomías a que ha sido sometida la enseñanza gramatical y proponer unos lineamientos y criterios para la enseñanza de la gramática y de la lengua en la escuela ("propuesta holística e integral").
35.	Riestra, 2010	Artículo	Dar cuenta del devenir de la gramática a partir del advenimiento de los "enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua" que presentan los contenidos discursivo-textuales escindidos de los contenidos gramaticales o se reducen al estudio de tipologías textuales.
36.	Vian, Anglada, Moyano y Romero, 2009	Artículo	Presentar algunas reflexiones de la gramática sistémico-funcional en el campo de la enseñanza de las lenguas.
37. 0	Gaiser, 2008	Artículo	Aplicar las herramientas de análisis propuestas desde la Gramática Funcional para el análisis de textos.

Hacia una cartografía del romance: un recorrido por las propuestas revisadas

Consideramos que las investigaciones seleccionadas pueden agruparse en al menos cuatro ejes diferentes para su posterior análisis:

1. Aquellas que realizan un diagnóstico del estado de situación respecto de la enseñanza de la gramática en las escuelas secundarias de nuestro país.
2. Las que avanzan en la resolución del conflicto, ponen el foco en defender las virtudes de un paradigma teórico y ejemplifican las utilidades de su aplicación con la enseñanza de algún contenido específico.

3. Las que avanzan en la resolución del conflicto proponiendo una práctica docente sincrética, que integre los aportes de diferentes teorías de entrada³.
4. Las que incorporan como objeto de interés la formación y las prácticas docentes.

La localización de los diferentes trabajos en los ejes propuestos puede observarse en la **tabla 2**.

Tabla 2. Localización de los trabajos seleccionados en los ejes propuestos

Ejes	Cantidad de Fuentes	Fuentes incluidas
Investigaciones que describen un estado de situación	6	Riestra, 2010 Ciapuscio, 2011 Bravo, 2012 Gaiser, 2013 Albano y Ghio, 2015 Di Tulio, 2016
Investigaciones que defienden las virtudes de un modelo	16	Gaiser, 2008 Vian, Anglada, Moyano y Romero, 2009 Giammatteo y Albano, 2012 Guevara, 2013 Giammatteo, 2013 Funes y Poggio, 2015 Giammatteo, 2016 Giammatteo, 2017 Borzi, 2017 Funes, Poggio y Romero, 2017 Arias, 2019 Avellana y Kornfeld, 2019 Martínez y Monteserin, 2019 Mare, 2020 Defagó, 2021 Defagó, 2022

³ Cuando hablamos de teorías de entrada nos referimos a gramáticas teóricas o paradigmas disciplinares que necesitan ser objeto de transposición didáctica para la definición de objetos de enseñanza y aprendizaje.

Investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales	7	Supisiche, 2011 Supisiche, 2014 Di Vincenzo, 2016 Ferrari, 2019 Gagliardi, 2020 Tapia, 2021 Supisiche y Defagó, 2021
Investigaciones que incorporan como objeto de interés la formación y prácticas docentes	8	Cuesta, 2011 Tapia y Goicoechea Ganoa, 2012 Carrió, 2013 Tapia y Riestra, 2014 Delicia, 2015 Gagliardi, 2017 Arias, 2023 Tapia, 2024

Abordaremos a continuación cada uno de esos ejes en forma independiente.

Investigaciones que describen un estado de situación

Los artículos que incluimos en este apartado nos permiten reconstruir el devenir de la enseñanza de la gramática en escuelas argentinas a través del tiempo. En la primera mitad del siglo XX, en lo que podríamos nombrar como etapa tradicional o pre-estructuralista (Gaiser, 2013), la gramática tenía un fin práctico que se reducía a su función normativa. Su propósito era la corrección comunicativa, a lo cual subyacía una concepción de la lengua vinculada a un "deber ser". Para esta perspectiva pre-teórica la unidad de análisis era la palabra, ya que todavía no existía la conciencia de una sistematicidad en el lenguaje, y el acento estaba puesto en el significado. Los fenómenos de la lengua se explicaban en función de parámetros externos a ella y se carecía tanto de un método autónomo como de una delimitación metodológica precisa que acotara el ámbito de estudio al lenguaje, como facultad humana, o a la lengua en tanto manifestación histórica de esa capacidad. Enseñar gramática equivalía a

“enseñar el arte de hablar y escribir correctamente” (Di Tulio, 2016, p. 6), lo que ponía a la reflexión gramatical al servicio de la lengua estándar, es decir, de aquella variedad lingüística prestigiada por una comunidad.

Entre los años 60 y 70, el paradigma estructuralista ocupa el centro de la escena (Gaiser, 2013). Su irrupción, tanto en el ámbito científico como educativo, constituyó una verdadera revolución epistemológica e implicó una ruptura con la tradición gramatical precedente. A finales del siglo XIX y principios del XX, Saussure supo interpretar el clima ideológico de la época y convirtió a la reflexión sobre el lenguaje en una disciplina científica con su propio objeto de estudio y una metodología autónoma. Dotó a la disciplina lingüística de una actitud immanente que consistía en estudiar la lengua en y por sí misma, sin echar mano de los aportes que provenían de otros campos del saber. En el ámbito metodológico, esa actitud científica se tradujo en la aplicación de un método descriptivo y explicativo que tenía como objetivo el conocimiento de la estructura de la lengua, entendida como el resultado de la suma entre las unidades que conforman ese todo y las relaciones que contraen entre ellas. La oración desplazó a la palabra como unidad de análisis y la sintaxis se convirtió en la disciplina estelar.

En el ámbito de la enseñanza, este espíritu científicista tuvo una acogida sin precedentes. El estructuralismo se convirtió en el paradigma que dominó durante décadas la enseñanza de la gramática en la escuela y, con él, el ejercicio de la reflexión gramatical quedó reducido al análisis sintáctico, por lo que experimentó un profundo sobredimensionamiento durante todo este período. Los docentes enseñaban con mucha dedicación definiciones y categorías descriptivas sumamente abstractas y complejas motivados por la férrea convicción de que un mayor conocimiento de las unidades mínimas de la lengua y de sus relaciones conduciría automáticamente al desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita en los estudiantes. Sin embargo, el tiempo fue tornando cada vez más evidentes las limitaciones de este enfoque, que no dejaba espacio para la reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje y restaba importancia al conocimiento intuitivo que los alumnos poseían como hablantes nativos de la lengua.

A propósito del impacto que este enfoque tuvo en la enseñanza de la gramática en el nivel medio nos parece oportuno retomar las palabras textuales de Albano y Ghio (2015):

La desaprobación generalizada respecto del abordaje de la Gramática proviene de una triste etapa en la que se desnaturalizó su enseñanza, al convertirla en una actividad automática, sin sentido, basada en el análisis sintáctico de larguísimas oraciones que no conducía a ninguna reflexión sobre la infinita riqueza que encierra la lengua española. (p. 9)

En esa misma línea, Di Tulio (2016) afirma que: “la enseñanza de la lengua terminó por identificarse con la gramática y ésta, a su vez, con el análisis sintáctico. Al cuestionarse la eficacia pedagógica de éste, todo el campo de la enseñanza de la lengua resultó sospechoso” (pp. 6-7).

Posteriormente, en la década del 80 y con el retorno de la democracia en nuestro país, se registró una apertura hacia los últimos hallazgos teóricos que habían tenido lugar en materia lingüística en los Estados Unidos y Europa (Ciapuscio, 2011): hablamos fundamentalmente del desarrollo de paradigmas de investigación vinculados con la lengua en uso como la Pragmática, el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto, entre otros. Todas estas novedades se incorporaron al sistema de educación argentino en lo que genéricamente se dio a conocer como paradigma funcional-comunicativo (Gaiser, 2013), y se cristalizó en la reforma educativa de 1994 que dio lugar a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica y Polimodal, en el marco de la Ley Federal de Educación, sancionada y promulgada en abril de 1993.

Para llenar aquellos espacios que el paradigma estructuralista había dejado vacíos durante décadas, ingresó a la escuela con un ímpetu renovador el tan aclamado enfoque comunicativo-funcional, que asignaba a la enseñanza de la lengua una nueva finalidad: el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Este enfoque teórico, que se convirtió en la vedette de la década del noventa en todas las escuelas argentinas, no logró cuajar en un modelo eficaz para la enseñanza y tampoco pudo resolver exitosamente su relación con la gramática. Tal

como anticipábamos en la introducción de este trabajo, en algunos casos, se optó por eliminar la gramática del currículum porque no se concebía otro modo de enseñarla que no fuera a partir del análisis sintáctico. En otros, la gramática se transformó en un conocimiento subsidiario del que se echaba mano solo para diagnosticar o resolver problemas de redacción. La tercera alternativa consistió en un abordaje descontextualizado y periférico de los contenidos gramaticales, asociado incluso a un desplazamiento de contenidos gramaticales a las páginas finales de los libros de texto en circulación.

Al respecto, podemos citar a Riestra (2010):

la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el “uso comunicativo”, cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente⁴. Por esto, puede decirse que, desde los llamados “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua” ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado: en unos casos las propuestas didácticas presentan los contenidos discursivo-textuales escindidos de los contenidos gramaticales, en otros —la mayoría— se reducen a las “prácticas de lectura y escritura de textos”, con la referencia esquemática de los tipos textuales. La gramática ha desaparecido; cuando aparece, en algunas clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfo-sintaxis. (p. 191)

El punto de llegada de este recorrido histórico es la situación de dispersión teórica y metodológica en la que derivó el fracaso del enfoque comunicativo a la hora de pensar la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria. Dispersión que se traduce en la vigencia de profundos dilemas o interrogantes que persisten hasta el presente: ¿cómo enseñar gramática?, ¿qué gramática enseñar?, ¿una gramática formal o funcional?, ¿una gramática oracional o textual?, ¿cómo superar la dicotomía entre gramática y discurso?, ¿es necesario un metalenguaje para enseñar gramática?...

⁴ En todos los casos, los subrayados en las citas son nuestros.

Los artículos que incluimos en este apartado plantean algunos de estos interrogantes como problemas de conocimiento y también coinciden en señalar la necesidad de superar ciertas antinomias que ofician de obstáculos para el progreso del saber que se produce en este campo. Comenzando por la antinomia gramática y discurso, una oposición que es imposible de sostener porque, como advierten varias autoras: “Frente a quienes pretenden enfrentar gramática y análisis del discurso, hay que reconocer el carácter de fundamento que ésta asume cuando se pretende hacer algo más que un análisis de contenido” (Di Tulio, 2016, p. 11).

En ese mismo sentido, Ciapusio (2011) afirma:

Los estudios fundacionales de la gramática del texto, entonces, no solo son temporalmente posteriores a la gramática oracional, sino que también lo son desde el punto de vista epistemológico. Surgieron por necesidades internas de la investigación gramatical y presuponen, por ende, los conocimientos adquiridos por la gramática oracional. Por lo tanto, la gramática textual no es una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella [...] no es posible practicar una gramática del texto sin partir de una sólida gramática de la oración. (p. 59)

Otra antinomia a la que se refieren las autoras es la que opone la enseñanza de una gramática funcional a la enseñanza de una gramática teórica. A propósito de este punto, coinciden en señalar que la responsabilidad del profesor de lengua no se reduce al desarrollo de la competencia comunicativa en general ni al de la escritura en particular, sino que también incluye la desafiante tarea de fomentar la reflexión metalingüística de los estudiantes con el propósito de que ellos logren descubrir por sí mismos el objeto que tenemos en la lengua, que alcancen un dominio consciente y explícito de las diferentes opciones que ofrece el sistema de la lengua y puedan valerse de él en distintas situaciones y contextos con el objetivo de lograr sus intenciones comunicativas, entender mejor a otros y ser mejor comprendidos. En palabras de Di Tulio (2016): “La libertad expresiva se realiza plenamente solo cuando es posible

la selección entre varias opciones, lo que permite el ajuste más adecuado entre la forma y el contenido” (p. 10).

A propósito de la reflexión metalingüística, las diferentes autoras consideran necesaria la enseñanza de un metalenguaje que permite nombrar esas conclusiones y abstracciones a las que se ha arribado a partir del trabajo con el lenguaje. Sin embargo, esto no significa que la gramática pedagógica deba adscribir a una única teoría de entrada o tenga que nutrirse exclusivamente de los aportes de un solo paradigma gramatical. Como señala Di Tulio (2016): “a diferencia de la gramática científica, esta gramática pedagógica puede incluso permitirse el eclecticismo” (p. 11).

A modo de consideración final de este eje nos parece oportuno referir, por su reiteración en los trabajos que agrupamos en este apartado, las múltiples y variadas exigencias que recaen sobre el rol docente a partir del estado de situación referido. Es decir, la constatación de que los desafíos que presenta la enseñanza de la gramática en el nivel medio conducen a la sobrecarga de funciones y responsabilidades que se atribuyen al profesor de lengua y literatura. También advertimos una demanda más o menos explícita al sistema formador, el cual debe oficiar de garante de una formación inicial sólida que se reclama como exigencia ineludible para el ejercicio del rol de docente de Lengua y Literatura.

Ciapuscio (2011) dirá al respecto:

el maestro de lengua [...] debe poseer una formación sólida, comprehensiva y actualizada de la gramática, de manera que esté en condiciones de dirigir, orientar y acompañar el descubrimiento, la reflexión y la sistematización de los conocimientos, a través el diálogo y la interacción con los chicos; debe estar en condiciones de plantear preguntas, objeciones y contraejemplos, debe poder explicar la lógica de la lengua. Por otra parte, debe ser un lector sensible y atento, de manera que esté en condiciones de seleccionar textos de calidad para sus clases, atractivos para el niño, y relevantes para su formación; debe poder transmitir el gusto y el placer por el entramado lingüístico, por los matices, los enigmas, los diferentes sentidos y la fantasía que el hecho lingüístico puede producir. Un maestro bien formado es sensible a las

producciones de los niños y posee un conocimiento gramatical que le permite orientar las reescrituras, proponer cambios y alternativas. (p. 66)

En esa misma línea, Gaiser (2013) sostiene:

es condición indispensable que el maestro o profesor de lengua posea, en primer lugar, una sólida formación disciplinar respecto del funcionamiento del sistema de la lengua, las distintas teorías o modelos de referencia y sus posibilidades de utilización en el aula. En segundo lugar, debe demostrar capacidad de transposición didáctica (Chevallard, 1998) aspecto que incluye dos ámbitos: a) el dominio en el pasaje y la transformación del saber científico en el saber escolar y b) la selección tanto de los contenidos pertinentes como de la metodología adecuada para cada grupo clase en función de sus características particulares, sus saberes previos y la zona de desarrollo próximo que han alcanzado. En tercer lugar debe disponer de solidez para elaborar técnicas y dispositivos didácticos para transmitir esos conocimiento[sic] a los alumnos de manera significativa y, por último, consciencia de que el objetivo de la enseñanza de la gramática no es que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que pueda desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita. (p. 17)

Investigaciones que defienden las virtudes de un modelo

En este segundo apartado se ubica el grupo más numeroso de artículos que recuperamos en nuestra revisión bibliográfica. Lo que todos estos tienen en común es que plantean la enseñanza de la gramática a partir de un único paradigma gramatical o teoría de entrada, porque consideran que este presenta virtudes sobresalientes que lo convierten en el metalenguaje más operativo para propiciar la reflexión sobre la lengua materna. Claro está, esto no significa que todos adscriban a la misma perspectiva teórica y, por ese motivo, hemos decidido reagruparlos en función del paradigma gramatical que los sustenta. De ahí que los trabajos incluidos en este apartado se encuentren organizados de acuerdo con las siguientes teorías de entrada: *Gramática generativa* (Guevara, 2013; Arias, 2019; Martínez & Monteserin, 2019; Mare, 2020; Defagó, 2021; Defagó, 2022), *Enfoque Cognitivo-Prototípico* (Funes & Poggio, 2015; Borzi, 2017; Funes, Poggio & Romero, 2017), *Propuesta léxico-gramatical* (Giammatteo & Albano, 2012;

Giammatteo, 2013; Giammatteo, 2015; Giammatteo, 2017), *Lingüística sistémico-funcional* (Gaiser, 2008; Vian *et al.*, 2009) y *Enfoque variacionista* (Avellana y Kornfeld, 2019).

Abordaremos estos agrupamientos de modo independiente.

1. Gramática generativa

Las investigaciones que conforman este grupo comparten una concepción innatista sobre el lenguaje, derivada de la gramática generativa de Chomsky, que lo concibe como un objeto natural y no como un acontecimiento cultural, como un conocimiento más que como un instrumento para la comunicación humana (Defagó, 2021). De acuerdo con el paradigma generativista, todos los seres humanos venimos dotados desde nuestro nacimiento con un dispositivo biológico para la adquisición del lenguaje. Esto explicaría que un niño de apenas cinco años emplee con destreza las estructuras oracionales de su lengua materna y pueda usarlas con creatividad, es decir, para producir mensajes nuevos. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es simplemente un medio de comunicación sino, principalmente, “una herramienta cognitiva” que interviene en la construcción del pensamiento y del conocimiento (Defagó, 2021, p. 179). Para los innatistas, los humanos somos seres racionales porque tenemos lenguaje y el lenguaje es la condición necesaria para que existan el pensamiento y el conocimiento.

Esa capacidad natural para adquirir la lengua de una cultura es lo que se denomina en este paradigma como “facultad del lenguaje” (Defagó, 2022, p. 65) y constituye una capacidad cognitiva de dominio específico. Otra denominación equivalente a la de facultad del lenguaje, en esta perspectiva, es la de “gramática universal” (Defagó, 2022, p. 68), entendida como “el conjunto de principios generales y relacionales con los que los seres humanos venimos dotados y que, en contacto con los estímulos lingüísticos, habilitan la adquisición de cualquier lengua del planeta” (Defagó, 2022, p. 68).

Otros conceptos esenciales en esta teoría de entrada son los de *competencia* y *actuación*: el primero, definido como “el conocimiento que los hablantes tienen de una lengua una vez adquirida” (conocimiento inconsciente), en tanto que la actuación “es la puesta en uso de ese conocimiento” (Defagó, 2022, p. 68). El interés de esta gramática consiste en analizar “aquella trama de relaciones básicas, que aplicada recursiva y jerárquicamente da cuenta de las infinitas combinatorias que pueden aparecer en los enunciados” (Defagó, 2022, p. 67). Ese conocimiento formal de la lengua materna se denomina *gramática mental*.

Esta perspectiva epistemológica involucra, claro está, consecuencias metodológicas para la enseñanza. Así, concebir al lenguaje como “conocimiento implícito” implica entender su enseñanza como un “proceso de explicitación” (Defagó, 2021, p. 181); supone indagar en los procesos cognitivos que subyacen a las manifestaciones lingüísticas, en lugar de reducir el análisis a sus manifestaciones superficiales en hechos comunicativos acabados. En este sentido, Defagó (2021) entiende la enseñanza de la lengua como: “un proceso continuo de re-descripción representacional. Este proceso consiste en hacer explícita la praxis (o el conocimiento implícito) y, a partir de ahí, reconceptualizar o redescubrir las representaciones lingüísticas en formatos cada vez más accesibles a la consciencia” (p. 183).

Otra de las implicancias metodológicas está vinculada con la delimitación de una unidad de análisis. Es preciso entender que una gramática pedagógica que adscribe como teoría de entrada al paradigma generativista tiene como objeto de enseñanza la gramática mental. Esto significa que:

(su) objetivo no es la descripción de la forma superficial que adoptan los enunciados lingüísticos, sino reflexionar sobre la gramática que subyace a las producciones lingüísticas, la gramática mental involucrada en el procesamiento del lenguaje, y ofrecer un diseño que guíe la explicación de su funcionamiento. (Defagó, 2022, p. 129)

De ahí que la unidad privilegiada de análisis no sean los discursos, los textos ni los enunciados sino la oración, entendida como “unidad comunicativa y representacional mínima de la lengua” (Defagó, 2022, p. 130).

Asimismo, los autores que adscriben a este paradigma entienden que la gramática generativa en sí misma es un dispositivo teórico demasiado complejo para llevarlo al aula sin que medie una transposición didáctica:

La densidad conceptual y el alto nivel de abstracción que caracterizan los análisis planteados por la GG dificulta esta tarea puesto que sus desarrollos están lejos de motivaciones educativas; a pesar de esto, la visión acerca del funcionamiento cognitivo del lenguaje que nos presenta aporta elementos claves para pensar la enseñanza de la gramática. (Defagó, 2022, p. 129)

Por lo tanto, aclaran que sus aportes son esenciales para la formación docente, pero no deben ser extrapolados al nivel medio. En ese sentido, lo que señalan es la importancia de fomentar en los estudiantes una perspectiva científica, indagadora, que tome como punto de partida el conocimiento intuitivo que los hablantes tienen acerca de su lengua materna y los impulse a experimentar, ponerlo a prueba, elaborar hipótesis y sacar conclusiones acerca de su funcionamiento. La aspiración es que la clase de lengua se convierta en un “laboratorio científico” (Mare, 2020, p. 221).

En palabras de Guevara (2013):

El estudiante se comportará en esta labor reflexiva como un pequeño lingüista que desanda las estructuras de la lengua. Este modo de operar con la lengua le permitirá, entonces, conocer y dominar su lengua siempre que necesite hacer de ella un instrumento comunicativo. (p. 100)

Otra de las potencialidades que los autores advierten en este enfoque es que fomenta el respeto por las variedades lingüísticas y coloca en un segundo plano el interés normativo por la corrección idiomática:

Entender que la lengua no es solo un elemento externo, sino que sus manifestaciones son el producto de un conocimiento internalizado lleva a redefinir sus manifestaciones concretas. Esto marca claramente la necesidad

de prescindir de su enseñanza de un modo instrumental o desde el prejuicio y la desvalorización. (Martínez & Monteserín, 2019, p. 9)

Si todas las lenguas y variedades lingüísticas son la manifestación cultural de una facultad innata, biológica, con la que los seres humanos nacemos, entonces ninguna de ellas puede ser mejor que otra. La que se convierte en la variedad estándar es aquella que por motivos de políticas lingüísticas goza de mayor prestigio, pero eso no significa que posea virtudes naturales que la hagan mejor. Esta constatación debería redundar en que ningún estudiante se sienta discriminado por la variedad de lengua que ha adquirido y también en que ninguna lengua o variedad resulte estigmatizada, porque sus propiedades formales son idénticas a las de las demás. Asimismo, se busca ampliar los horizontes de la enseñanza de la lengua hacia límites que van más allá de lo estrictamente normativo. La corrección como finalidad de la enseñanza es desplazada por la explicitación de los mecanismos productivos de la lengua a la que se arriba a partir de la reflexión consciente sobre el conocimiento intuitivo que los hablantes tienen de su lengua materna.

2. Enfoque cognitivo-prototípico

Las propuestas que se incluyen en este apartado pertenecen al equipo de investigación que inició en nuestro país la Dra. Claudia Borzi, fundadora de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCO), cuyo objetivo es enriquecer, formular y reformular la propuesta teórica del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). Entre las virtudes que las representantes de este paradigma teórico le atribuyen al modelo se destaca la siguiente:

favorece la integración de la gramática y del discurso en el desarrollo de las propuestas áulicas, ya que la concepción de gramática del ECP nos permite partir del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción. (Funes & Poggio, 2020, p. 145)

El ECP agrupa una serie de teorías que se complementan entre sí, como la Gramática Emergente del Discurso de Hopper y Thompson (1980), la

Gramática Cognitiva de Langacker (1987, 1991), la teoría de prototipos y de modelos cognitivos idealizados de Lakoff (1987), que surgen en la década del 60 en oposición a las teorías formales del lenguaje. A continuación, intentaremos dar cuenta de cuáles son los presupuestos básicos de este enfoque, presentados en los artículos consultados.

En relación con la facultad del lenguaje, desde el ECP se abandona la noción de modularidad del conocimiento lingüístico y se afirma que este forma parte integrante del conocimiento del mundo que tienen los hablantes (Funes & Poggio, 2017). Esto quiere decir que la representación del conocimiento lingüístico es esencialmente la misma que la representación de otras estructuras conceptuales, como puede ser la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora. De este modo, las categorías lingüísticas no son independientes ni distintas de otros mecanismos del pensamiento.

También se hace hincapié en el papel primordial que la función comunicativa tiene en la estructuración del lenguaje. Esto significa que lo esencial es la necesidad comunicativa de los hablantes y de allí se derivan las estructuras lingüísticas más exitosas a la hora de alcanzar esos objetivos (Funes & Poggio, 2021).

El signo lingüístico, que desde Saussure (1978) era concebido como una entidad biplánica y arbitraria, es definido por este enfoque como motivado (Lakoff, 1987) por la experiencia individual del hablante, por la necesidad colectiva de comunicarse y por la situación comunicativa. Aunque se asume que el signo tiene un significado invariable, a este se le suman múltiples significados contextuales, además de que cada hablante reconceptualiza el significado del signo.

La gramática no se plantea como un nivel independiente y formal, sino que las fronteras entre los niveles del análisis lingüístico se vuelven difusas. La reflexión gramatical incluye los niveles semántico y pragmático. Esto es así porque se parte de una concepción de la gramática como emergente del discurso (Hopper, 1988), lo cual significa que aquello que se gramaticaliza

o fija en el uso son las rutinas lingüísticas exitosas en el discurso de un grupo social determinado.

Este modo de comprender la disciplina se opone a las teorías formales, como el estructuralismo y el generativismo, que piensan en ella como un componente autónomo del sistema de la lengua, separado del discurso; un conjunto de reglas compartidas de manera uniforme por todos los hablantes. Para el ECP la gramática surge o emerge del discurso y se construye a partir de ciertos aspectos recurrentes del uso o tendencias lingüísticas exitosas. En palabras de Langacker (en Cuenca & Hilferty, 1999, p. 17) la gramática es “un conjunto de rutinas cognitivas que se constituyen, manifiestan y modifican por el uso lingüístico”.

Como afirman Funes y Poggio (2021):

no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto uniforme y común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de modo que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. (p. 146)

Para este paradigma, no tiene sentido trabajar con oraciones aisladas ni con datos que provienen de la intuición o de juicios individuales de gramaticalidad. Son los usos de las formas en contexto los que nos permiten establecer el valor de cada una de ellas, y no sus atributos intrínsecos. De ahí la necesidad de trabajar sobre corpus auténticos, discurso real y contextualizado, del que emergen las recurrencias que el lingüista busca para su sistematización (Funes & Poggio, 2021).

Finalmente, dado que la sintaxis se concibe como motivada por la semántica y la pragmática, para la enseñanza de la lengua se sugiere la aplicación de un método descendente (Funes & Poggio, 2021) que avance desde la intención comunicativa —pragmática— hacia los significados del signo lingüístico —semántica— para terminar en el mensaje —morfosintaxis—. La pragmática influye sobre los otros niveles de análisis a

modo de círculos concéntricos y por lo tanto siempre debemos partir de lo que el hablante quiere decir o hacer con su enunciado.

La aplicación de este enfoque metodológico implica ir desde el discurso hacia las formas, con la convicción de que el propio texto es el que selecciona o reclama para su interpretación el conocimiento de determinados contenidos gramaticales. De este modo se propicia la relación entre la reflexión gramatical y otros ámbitos del conocimiento, con la seguridad de que cuanto menos fragmentaria y más integrada sea la formación docente, mejores serán los resultados educativos que se obtengan. De ahí que en una primera aproximación al texto se acepten como válidas las consideraciones teóricas procedentes de otras disciplinas, como el análisis del discurso o la teoría literaria. En palabras de Funes y Poggio (2021):

partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. (p. 149)

3. Propuesta léxico-gramatical

La propuesta léxico-gramatical para la enseñanza de la gramática ha sido desarrollada desde el año 2008 por la Dra. Mabel Giammatteo y el equipo docente de la cátedra B de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Desde esa perspectiva, emplear el léxico como punto de partida para la reflexión gramatical se sustenta en el hecho de que este oficia de “interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 5). La palabra, entendida como el objeto más concreto de nuestra estructura lingüística, constituye una puerta de entrada para trabajar aspectos más abstractos de la lengua, como las dimensiones fonológica, sintáctica, semántica y pragmática, pero también

permite establecer relaciones entre esas estructuras y el conocimiento de mundo.

Son fundamentalmente tres las ideas que le sirven de sustento a esta propuesta: la primera es una concepción del lenguaje cuya función excede la de ser un instrumento para la comunicación y lo convierte en una facultad consustancial al hombre y esencial en la organización del pensamiento; la segunda es la asunción de una perspectiva generativista respecto de la enseñanza de la gramática en la medida que se la define como el proceso de “hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua” (Giammatteo & Albano, 2012, p. 6); la tercera y última es la presunción de que, para producir una variedad ilimitada de oraciones, el usuario necesita conocer las reglas combinatorias de su lengua y algo más para combinarlas. Para estas autoras, ese “algo más” son las palabras y, por lo tanto, el estudio del sistema debe complementarse con la interfaz léxica.

Aunque esta propuesta parte de la palabra, no se detiene ahí, sino que avanza desde la consideración de esta como constructo morfológico hacia un segundo eje que se ocupa de las clases de palabras que existen en las diferentes lenguas y que se van redefiniendo y reinterpretando a través del tiempo (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, determinantes, etc.). Luego, en un tercer eje, analiza la dimensión sintáctica de las palabras por su función dentro de la oración y en la bipartición sujeto-predicado. Finalmente, en un cuarto eje, se ocupa de su proyección pragmático-discursiva al preguntarse por las implicancias semánticas y comunicativas que trae consigo (Giammatteo, 2016). De lo anterior se desprende que la reflexión morfológica es tomada como disparador, pero no agota el estudio gramatical, sino que lo proyecta en diferentes direcciones. De este modo, la reflexión gramatical queda englobada en un enfoque integrador que combina la reflexión sobre el sistema y el uso.

4. *Lingüística sistémico-funcional*

La lingüística sistémico-funcional (LSF) o gramática funcional, como la denominan algunos autores (Gaiser, 2008, por ejemplo), fue desarrollada por M.A.K. Halliday y otros lingüistas de la Escuela de Sydney en la década del 80 para ser aplicada al estudio de la lengua inglesa. En la Argentina, sus aportes fueron retomados y pensados para la lengua española por autores como Ghio y Fernández (2005), Gaiser (2008) y Vian *et al.* (2009). Las virtudes de este modelo, que lo convirtieron en objeto de interés para los lingüistas locales, se resumen en las siguientes palabras de Vian *et al.* (2009): “Esta nueva y más amplia reflexión se aleja del estructuralismo — muchas veces desprovisto de contenidos— y de las idealizaciones del formalismo chomskiano, al tiempo que propicia la incorporación de la motivación social y la intencionalidad autorial/textual” (p. 683).

Como señala la autora, este nuevo paradigma lingüístico “contrasta epistemológica y metodológicamente con el paradigma formalista predominante durante casi todo el siglo XX” (Vian *et al.*, 2009, p. 683), al tiempo que “provee herramientas teóricas y metodológicas potentes para el análisis y la interpretación de textos y, consecuentemente, a partir de una perspectiva social más amplia, del discurso” (Vian *et al.*, 2009, p. 682). De este modo sus aportes se plantean como una alternativa alentadora para superar la dicotomía entre gramática y discurso que se instaló luego de que el estructuralismo fuera desplazado por el enfoque comunicativo.

Desde la perspectiva de la LSF, los sistemas semióticos, entre ellos el lenguaje verbal, constituyen herramientas culturales que hacen posible el desarrollo cognitivo. Los seres humanos aprendemos a través del lenguaje: el aprendizaje es posible porque producimos significados. Por lo tanto, aprender es expandir nuestro potencial de significación. En esa línea, si no podemos acceder a nuevas formas del lenguaje, tampoco podremos acceder a nuevos conocimientos.

Esta corriente teórica resuelve la oposición entre competencia y actuación, lengua y uso, teoría y práctica al plantear que existe una “relación solidaria

de mutua determinación” entre el texto y el contexto social en el que este se produce. Lo cual significa que:

en ciertos contextos son esperables, probables, ciertos tipos de organizaciones esquemáticas de los textos que a su vez se corresponden con ciertos tipos de configuraciones gramaticales. A la inversa: el análisis de la estructura esquemática, de las condiciones de textura y de las selecciones gramaticales permite hacer inferencias sobre el contexto. (Moyano, 2007, p. 6)

En este sentido es posible hablar de una relación de predicción entre el texto y el contexto.

Entre los fundamentos teóricos de esta propuesta se destacan las nociones de *género y registro*. Moyano (2007) define al género —siguiendo a Martin (1984)— como una “actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de una cultura” (p. 6). Dado que todos los géneros se corresponden con una esfera de la actividad social, analizar su estructura esquemática permite hacer inferencias acerca del tipo de actividad de la que se trata, el propósito que persigue y las etapas en las que se lleva a cabo.

Por su parte, la noción de registro alude a aquellos aspectos del entorno material que necesitamos conocer a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a este. Las situaciones lingüísticas difieren entre sí por lo que realmente ocurre, los participantes que intervienen y el papel que desempeña el lenguaje (Halliday, 1982, p. 46); cada uno de estos aspectos está representado por una de las variables del registro, a saber: *campo, tenor y modo*.

Los aportes de este paradigma han sido especialmente propicios para trabajar la alfabetización académica en las universidades argentinas. Moyano y su equipo de investigación han adaptado el modelo didáctico de la Escuela de Sydney para la enseñanza del género y dado a conocer esa reformulación como modelo LEC: leer y escribir para conocer. Este proceso está estructurado en tres etapas: la etapa de deconstrucción del género a

partir de otros textos que lo instancien, el diseño y construcción de un nuevo texto y, por último, la edición del propio texto. Todo ello en vinculación con los contenidos disciplinares sobre los que se trabaja y con miras a que los estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en la toma de decisiones (Moyano, 2017).

5. Enfoque Variacionista

La novedad del enfoque variacionista, representado por las docentes de la cátedra A de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Alicia Avellana y Laura Kornfeld, consiste en el señalamiento de la necesidad de una formación sistemática sobre la relación entre la variación lingüística y la gramática. La incorporación de esta problemática resulta sumamente pertinente si se toman en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que orientan la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. En ellos se enuncian los siguientes propósitos: el reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades presentes en la comunidad, la contrastación de usos lingüísticos pertenecientes a diferentes dialectos y registros, la indagación de las razones de prestigio y desprestigio de las variedades y lenguas, la exploración de las lenguas indígenas de nuestro país y de las relaciones de poder que existen entre el castellano y sus variedades (Avellana & Kornfeld, 2019).

El tratamiento del fenómeno de variación dialectal, sociolectal, cronolectal, estilística y de registro, así como de las variedades habladas en la Argentina, incluyendo lenguas indígenas y fenómenos de contacto, reclama la enseñanza de la gramática desde un enfoque sociolingüístico, que permite comparar las características formales de distintas lenguas y variedades tanto prestigiadas como minorizadas, e incorpora rudimentos de una gramática contrastiva para el análisis y la descripción de aquellas variedades y lenguas menos estandarizadas y en muchos casos sometidas a prejuicios lingüísticos. Todo ello en oposición a una formación gramatical predominantemente monolingüe y con una fuerte impronta normativista.

De ahí que el marco teórico que se adopte para el trabajo sobre las lenguas sea, en buena medida, el que ofrece la gramática generativa.

Investigaciones que plantean un sincretismo de paradigmas gramaticales

Ya en 2001, Otañi y Gaspar señalaban que la enseñanza de la gramática no tiene la obligación de adscribir a un único modelo o enfoque teórico. Asimismo, cualquier contenido que llegue a los estudiantes de nivel medio debe ser antes objeto de un proceso de transformación, porque no pueden ser los mismos conceptos los que circulen en el ámbito científico y escolar. De ahí que los profesores estén habilitados para ser eclécticos en el tratamiento del objeto de estudio que hacen dentro del aula y puedan tomar préstamos de diferentes teorías o nutrirse de cualquier aporte que resulte pertinente para su abordaje, independientemente de cuál sea su procedencia. La discusión sobre los modelos teóricos es el objeto de los gramáticos, mientras que la preocupación por los contenidos que deben trabajarse en la escuela es lo que más inquieta a quienes se ocupan de su enseñanza.

En este apartado presentamos diferentes propuestas para la enseñanza de la gramática que plantean un abordaje sincrético o ecléctico, en la medida que combinan los aportes de diferentes teorías gramaticales al servicio de su abordaje escolar. Todas ellas pueden ser consideradas como valiosos intentos por desarrollar lo que se ha denominado *gramática pedagógica* (Castellà Lidon, 1994; Zayas, 1994, 1997, 2006 y 2011), es decir, una gramática que no se encuentra supeditada a una sola teoría lingüística y cuyo propósito está orientado a la enseñanza y el aprendizaje. Estas gramáticas pedagógicas asumen diferentes denominaciones o etiquetas, en función del modo en que eligen nombrarlas sus autores. Patricia Supisiche (2011, 2014) habla de una *Gramática significativa como herramienta (GSH)*, Lucas Gagliardi (2020) de una *Gramática escolar* que se enmarca en una metodología circunstanciada para la enseñanza de la lengua (Cuesta, 2011), Guiomar Ciapuscio (2011) de una *Gramática*

holística e integral y Juan José Arias de una *Perspectiva indagadora para la enseñanza de la gramática* (Arias et al., 2023).

1. Gramática significativa como herramienta

Supisiche define a la gramática significativa en los términos de una gramática aplicada que se diferencia de las gramáticas teóricas y empíricas. Su propósito no es la descripción de las unidades de la lengua y del discurso, sino la solución del problema de la educación lingüística. Es decir, su objetivo es mejorar las potencialidades comunicativas de los hablantes a través del abordaje del sistema gramatical.

Esta gramática está dirigida a estudiantes y profesores en su tarea docente en el nivel medio. Se plantea como una alternativa que procura evitar que en la escuela se sustituya de manera automática un enfoque lingüístico por otro y una teoría gramatical por otra, con el riesgo de caer en nuevas formas de “aplicacionismo” (entendido como la ausencia de transposición didáctica en la enseñanza de contenidos gramaticales). Se define como un enfoque ecléctico, puesto que selecciona temas, contenidos y perspectivas que provienen de la gramática estructural, la gramática generativa y la gramática sistémico-funcional. Desde esta propuesta, la complejidad del objeto de estudio requiere de abordajes integrales que seleccionen cuidadosamente la dotación descriptiva de cada modelo gramatical, postura que la autora denomina “pluralismo metodológico” (Supisiche, 2014, p. 30).

La GSH procura superar la dicotomía entre gramáticas formales y discursivas, oracionales y textuales, sistema y uso, teoría y praxis, puesto que, además de señalar el hecho gramatical como un existente real, manifiesto en cada uno de los enunciados proferidos por los hablantes, sostiene que es necesario considerar las teorías gramaticales que permiten describir y explicar los datos lingüísticos en bruto a partir de un metalenguaje consensuado. Sin embargo, resulta parcial si la comparamos con el dominio más amplio de la gramática pedagógica. Supisiche y Defagó (2021) advierten que esta última tiene más amplio alcance que la gramática significativa, dado que la GSH constituye una propuesta incipiente “de la que, hasta ahora, solo tenemos el nombre y la intención de elaborarla” (p. 60).

2. Gramática escolar

Gagliardi (2020) escoge la denominación de *gramática escolar*, frente a la noción preexistente de gramática pedagógica, porque considera que este término permite puntualizar el hecho de que se trata de una propuesta metodológica que responde específicamente a las demandas del espacio curricular escolar. Esto significa que puede anticipar la convergencia de una serie de factores contemplados en una metodología circunstanciada para la enseñanza de la lengua (Cuesta, 2011), como las transposiciones didácticas, reelaboraciones y reutilizaciones que los docentes realizan para su trabajo escolar y también los modos diversos como interpretan el trabajo de sus estudiantes. De lo anterior se desprende que los desajustes o discordancias entre las propuestas de enseñanza concretas de los docentes y los paradigmas teóricos en los que estas se inspiran, lejos de constituir un problema o un obstáculo para la enseñanza de la gramática sean considerados como configuraciones propias de la disciplina escolar. En palabras del autor: “el abordaje de la gramática escolar es necesariamente ecléctico. Este eclecticismo puede ser visto como negativo desde los estudios del lenguaje, pero desde una mirada didáctica se revela como propiedad inherente” (Gagliardi, 2020, pp. 327-328).

El autor formula una serie de orientaciones para guiar la implementación de la gramática escolar en los diferentes ámbitos de enseñanza y aclara que su propuesta, lejos de pretender la originalidad, lo que busca es recuperar y poner en valor prácticas que los docentes ya realizan en el entorno escolar. A continuación referimos estas orientaciones de manera muy sucinta: la primera plantea la necesidad de alternar enfoques en función de las formas lingüísticas que el profesor tome como unidades de trabajo, lo que conduciría a una combinación de métodos ascendentes (que van de la palabra al texto) y descendentes (que van del discurso a la palabra); la segunda sugiere la incorporación del significado a la reflexión gramatical a partir de los aportes de Angenot (2010) sobre la discursividad social; la tercera consiste en la objetivación de unidades verbales, es decir, el recorte, la selección o el agrupamiento de algunas unidades lingüísticas

para la reflexión y el trabajo áulico, tomadas de textos más amplios producidos por los mismos estudiantes o escritos por otros.

3. Gramática holística e integral

Con los adjetivos holística e integral, Ciapuscio (2011) se propone destacar la necesidad de enseñar la gramática de manera simultánea a las actividades de comprensión y producción textual, y no con posterioridad a ellas. Esta gramática persigue los siguientes objetivos enunciados por la autora: contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y fomentar la habilidad de pensar en los estudiantes, capacitar para un desempeño comunicativo eficiente en las diferentes esferas de uso de la lengua, desarrollar la conciencia lingüística para que los sujetos puedan reconocer estrategias de manipulación, contribuir con el conocimiento y respeto de la diversidad lingüística, educar en la función poética de la lengua, propiciar la confianza en el propio desempeño lingüístico y promover la valoración de la propia variedad del español (p. 61).

A este horizonte de expectativas lo acompaña un conjunto de “ideas fuerza” o contenidos que se plantean como esenciales para la enseñanza de la gramática en la escuela y son: el papel central que tiene la gramática en la organización y formulación del pensamiento, la aplicación de una metodología ascendente que tome al léxico como punto de partida, el análisis de las ambigüedades y de la polisemia inherente al sistema de la lengua, la práctica y fijación de la ortografía en instancias de revisión del propio texto, el trabajo con textos auténticos de complejidad ascendente y la inclusión progresiva del metalenguaje.

4. Perspectiva indagadora

Algunos autores de la Universidad Nacional del Comahue, como Arias (2019) y Mare (2020), cuya orientación teórica se inscribe en un paradigma generativista, proponen para la enseñanza la implementación de una perspectiva indagadora que no necesariamente debe estar ceñida a una teoría formal, sino que puede (y sería deseable que lo hiciera) “incorporar discusiones que involucran distintos enfoques y dimensiones” (Arias *et al.*,

2023, p. 47). Esta idea de un abordaje ecléctico para la enseñanza de la gramática se complementa con otras orientaciones metodológicas que resumimos a continuación.

Los autores sugieren adoptar una perspectiva indagadora o científica, en oposición a la orientación normativista que ha caracterizado a la transmisión de los contenidos gramaticales en el ámbito escolar. De modo que en lugar de enseñar o transmitir la lengua estándar como si fuera la única variedad posible, contribuyendo a su reificación y al refuerzo de conductas lingüísticas discriminatorias y excluyentes, ellos sugieren la incorporación de otras variedades del español menos prestigiadas o de otras lenguas que permitan establecer una comparación con la propia.

La perspectiva indagadora tiene la virtud de combinar dentro de sí un abordaje científico y experimental para la enseñanza de la gramática, que fomenta en los estudiantes el deseo por descubrir y conocer, con otro contracultural, mediante el cual se pretende que los usuarios de la lengua tomen conciencia acerca de la naturaleza estratégica de cada una de las elecciones lingüísticas que realizan los hablantes y se propicie el pensamiento crítico.

Esta propuesta de enseñanza creativa, motivadora y comprometida se nutre de un espíritu científico que nunca está conforme con lo conocido, sino que siempre se cuestiona, busca nuevas respuestas y desafía las explicaciones establecidas. Algunas de las estrategias que se implementan con frecuencia en las secuencias didácticas planteadas desde esta perspectiva son: el uso de pares mínimos, la comparación con otras lenguas y variedades, y el empleo de metáforas y analogías para la explicación de problemas lingüísticos.

La enseñanza de la gramática en la formación y prácticas docentes

Los trabajos que se inscriben en este último eje se caracterizan por una profunda preocupación de índole pedagógica/educativa. En todos ellos se privilegia la reflexión en torno a los dilemas que plantea la enseñanza de la

gramática en contextos escolares y en el impacto que eso tiene en los docentes.

Tal como afirma Gagliardi (2017), ubicarse en este campo de investigación que se circunscribe al ámbito educativo implica “partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia que inciden en nuestros saberes pedagógicos” (p. 32). En otras palabras, se trata de pensar la tensión entre saberes pedagógicos y saberes docentes, preguntarse por el modo en que se articulan los contenidos disciplinares y los contenidos didácticos (Carrió, 2013). Este posicionamiento supone asumir, a modo de punto de partida y en diálogo con observaciones planteadas en otros ejes, que el tratamiento de la gramática en el aula no puede ser idéntico al que se hace de ella en las disciplinas de referencia, sino que implica una serie de transformaciones en función de las características propias del espacio curricular (Gagliardi, 2017).

Desde este posicionamiento epistemológico, la enseñanza de la gramática no es un problema de lingüística aplicada a la educación sino más concretamente de Didáctica de la Lengua. Y en ese marco cobran protagonismo distintas consideraciones acerca de los desafíos que enfrentan los docentes y las estrategias que implementan para sobreponerse a ellos. A continuación, recopilamos algunas conclusiones respecto de estos aspectos.

1. Desafíos para la enseñanza de la gramática en el contexto escolar

Son múltiples los desafíos que los profesores de lengua y literatura deben superar para trabajar la gramática como contenido curricular. El primero tiene que ver con lo que los autores llaman un vacío metodológico o la “ausencia de orientaciones didácticas claras” (Magenta, 2020, p. 49). Carrió (2013) enuncia esta problemática del siguiente modo:

en el aula se necesita de una gramática pedagógica. El problema radica en que esta gramática no ha sido diseñada [...] Dada esta situación, entonces, el docente necesita readaptar sus conocimientos. El docente de

Lengua tendrá como desafío “transformar un discurso lingüístico-científico” en un “discurso lingüístico-enseñable” sin que esto suponga banalizar el objeto sobre el cual versan ambos tipos de discursos. (p. 87)

A este desafío se suman otros dos: uno vinculado con las características de la formación docente y otro con los requerimientos de los documentos curriculares. A propósito de la formación, diferentes autores advierten que en los planes de estudio para las carreras docentes suele presentarse una desconexión entre la enseñanza de la gramática como disciplina, que habitualmente queda circunscrita de manera dogmática a un abordaje formal, y aquellas asignaturas de didáctica de la gramática en las que suele enseñarse el enfoque comunicativo como paradigma que rige la enseñanza de la lengua (Arias *et al.*, 2023).

En cuanto a los lineamientos curriculares vigentes, nos parece oportuno retomar al respecto la distinción que realizan Tapia y Riestra (2014) entre trabajo representado —aquel vinculado a las representaciones colectivas que enmarcan el quehacer docente—, prescripto —establecido normativamente— y real —lo que efectivamente se realiza en un contexto determinado—.

Como se desprende de esta distinción, el trabajo prescrito es aquel que establecen los diseños curriculares y las diferentes prescripciones curriculares que regulan el trabajo en la escuela. En estos documentos, el término gramática se utiliza con pudor, como si se tratara de una mala palabra. Y su enseñanza queda siempre supeditada a las prácticas o usos del lenguaje. El conocimiento metalingüístico ocupa un rol subsidiario, porque la prioridad es que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de la lengua. En vista de este hecho, muchos docentes, cuando son consultados sobre su trabajo, realizan declaraciones que coinciden con lo que establecen los documentos oficiales, sin embargo, al analizar sus prácticas se observa una desconexión entre el plano del hacer textual y el de la reflexión morfosintáctica (Tapia & Riestra, 2014, p. 182).

Entre los docentes abunda el temor de caer en el error del estructuralismo de enseñar la gramática de manera descontextualizada. Por ese motivo,

intentan justificar constantemente la reflexión sobre los aspectos sistemáticos de la lengua a partir del mejoramiento de los usos del lenguaje en condiciones reales de comunicación (Tapia & Riestra, 2014, p. 195), aunque no consiguen resolver con éxito la articulación entre prácticas de lectura y escritura y la reflexión metalingüística. Esto constituye todavía una tarea pendiente en el espacio de lengua y literatura como disciplina escolar (Tapia, 2024).

En relación con esto último surge el que puede considerarse como un cuarto desafío y consiste en el predominio de una enseñanza remedial y descontextualizada de la gramática. Por enseñanza remedial entendemos aquella en la cual “los contenidos gramaticales están puestos al servicio de solucionar los problemas a partir de la detección de los errores” (Tapia & Riestra, 2014, p. 194). Bajo esta modalidad de trabajo, es la necesidad de corregir los errores identificados en las producciones orales o escritas de los estudiantes la que motiva la explicitación de contenidos gramaticales. Esta presencia circunstancial de la gramática en el aula tiene como correlato el carácter descontextualizado y asistemático de su enseñanza: si el alumno no evidencia dificultades en el empleo de la lengua, la referencia a los rasgos abstractos del sistema no tiene lugar. En palabras de Tapia y Riestra (2014):

Lo asistemático de la enseñanza de la gramática estaría en consonancia con la concepción de la enseñanza azarosa, casual, frente a un error inaceptable, para el docente, pero que no resulta significativo para los alumnos (...) la acumulación asistemática de la información gramatical conduce a la pérdida de sentido del texto y, de este modo, la noción teórica se torna esotérica o banal, no significa nada o bien, un conocimiento ajeno, inalcanzable, que no produce el efecto autorreflexivo sobre la forma del texto. (p. 202)

Para finalizar, retomamos los últimos dos desafíos. Uno de ellos se vincula con el predominio de una enseñanza ritual entre los docentes del área y el otro con la exigencia de explicitar constantemente la finalidad del trabajo sobre contenidos de gramática en el aula de lengua. Hablar de enseñanza ritual (Carrió, 2013) consiste en pensar la labor docente como la

reproducción de las estrategias formativas con las que ellos fueron educados. Aquí se observa una contradicción entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Tapia & Riestra, 2014), puesto que los docentes suelen declarar abordajes didácticos en armonía con los requerimientos de los documentos curriculares vigentes, pero en la práctica reeditan experiencias de enseñanza más tradicionales que criticaron en sus formadores. Por ejemplo, aunque muchos cuestionan la enseñanza de la gramática descontextualizada del texto, plantean consignas y actividades que evidencian una concepción normativista o estructuralista.

En cuanto a la exigencia de explicitar la finalidad de la enseñanza de la gramática, los autores advierten que existe mayor necesidad de justificar la presencia de este contenido en el aula que de otros. Tal vez esto se deba a la confusión que existe entre una concepción instrumental de la gramática y otra concepción cognoscitiva (Carrió, 2013, p. 83). En la primera, el conocimiento de la lengua es un medio para alcanzar un fin: el de la comunicación exitosa en diferentes contextos sociales y culturales. En la segunda, el lenguaje se convierte en objeto de conocimiento por sí mismo. El enfoque comunicativo y su énfasis en las prácticas del lenguaje desterró de la escuela esta última concepción, de ahí que estudiantes, docentes de otras disciplinas e incluso algunos investigadores la consideren prescindible. Es cierto que no necesitamos conocer las estructuras lingüísticas para usar el lenguaje, pero, utilizando una analogía de otras disciplinas, tampoco necesitamos conocer los movimientos de rotación y traslación para que la tierra gire o definir la estructura atómica para que exista la materia. Sin embargo, nadie se atrevería a criticar la presencia de estos contenidos en la escuela.

2. Estrategias

Respecto de las estrategias que pueden implementarse para superar los desafíos señalados existen dos certezas entre los autores consultados: la primera es que la gramática debe ser objeto de una enseñanza explícita y sistemática; la segunda es que la salida de este vacío metodológico debe buscarse en el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares.

Los avatares del enfoque comunicativo en el sistema educativo argentino han conducido a que predomine entre los especialistas un consenso bastante generalizado respecto de la necesidad de enseñar gramática en la escuela media. Ya existe sobrada evidencia de que las actividades de lectura y escritura requieren de conocimientos previos acerca de la morfología y la sintaxis de nuestra lengua. De otra manera, los problemas en la comprensión y la producción de textos persisten en los diferentes niveles educativos. Como advierte Carrió (2013):

En este momento de la discusión a lo largo del país está claro que el estudio de la gramática oracional, si bien no es suficiente para resolver los problemas de la comprensión y la producción de textos y, por lo tanto, contribuir con el aprendizaje de la lectura, es un paso insoslayable. (p. 87)

La enseñanza de contenidos de gramática no es condición suficiente, pero sí condición necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. El trabajo explícito sobre las unidades del sistema de la lengua y las diferentes posibilidades combinatorias que estas ofrecen resulta inestimable para fomentar el pensamiento crítico y propiciar el empleo estratégico del lenguaje.

Ahora bien, para sobreponerse a los desafíos que plantea el trabajo con estos contenidos, los docentes se debaten entre apostar a una formación pedagógica complementaria, que les ofrezca herramientas concretas a fin de realizar una transposición didáctica, o profundizar su conocimiento disciplinar con la convicción de que así obtendrán la seguridad que necesitan para trabajar con sus estudiantes en el contexto del aula. Ambas opciones resultan válidas en la medida que evidencian un compromiso con el aprendizaje y la intención de perfeccionar las prácticas de enseñanza. Sin embargo, los especialistas suelen apostar a la segunda opción como la solución más deseable. Afirman que las estrategias para enfrentar los desafíos implicados en el abordaje de la gramática como objeto de enseñanza no deben buscarse en la formación pedagógica general, sino que deben surgir de una profundización del conocimiento gramatical. Claro está, esto no implica que deban enseñar de manera explícita los contenidos

aprendidos durante la formación, sino que se basen en ellos a la hora de reflexionar acerca del lenguaje. Cuantas más herramientas tenga el docente para pensar los fenómenos de la lengua, mejor preparado estará para propiciar intercambios productivos con sus estudiantes (Carrió, 2013).

Conclusiones

El recorrido anterior pone de relieve que la relación entre gramática y escuela ha mantenido el carácter atribulado que señalaban Gaspar y Otañi a principio del milenio. Se trata de un vínculo plagado de antinomias y de movimientos pendulares. En cada uno de los cuatro ejes en los que agrupamos los textos de nuestra revisión bibliográfica se reeditan dinámicas dialécticas. En aquellos trabajos que permiten una reconstrucción histórica del conflicto, observamos una confrontación entre la actitud de sobredimensionamiento de los conocimientos gramaticales que caracterizó a la etapa estructuralista y la exclusión de los mismos que imperó durante el apogeo del enfoque comunicativo.

En el segundo eje, este enfrentamiento entre polos se puede observar en la contraposición que existe en la lingüística entre teorías innatistas e interaccionistas sobre la adquisición del lenguaje. Dicha antinomia se manifiesta en la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, si pensamos en la gramática generativa como una teoría innatista que se enfrenta en sus supuestos teóricos y epistemológicos a otras propuestas que ponen el foco en la interacción social, como el Enfoque Cognitivo Prototípico y la Lingüística Sistémico-Funcional.

En el tercer eje, el eclecticismo metodológico, consistente en la combinación de diferentes paradigmas para la enseñanza de la gramática, se enfrenta con propuestas surgidas de la aplicación de una sola teoría. Y en el último grupo, en el cual ubicamos aquellas investigaciones orientadas al trabajo en el área de Lengua y Literatura como disciplina escolar, se diferencian los enfoques que provienen de la didáctica de la lengua de los que tienen su origen en la lingüística aplicada a la educación.

También podemos advertir la tensión entre otros pares de opuestos transversales a los cuatro conjuntos, como son: normativismo versus cientificismo y gramática versus discurso. En los paradigmas que surgen después del estructuralismo, se reconoce la apremiante necesidad de superar la dicotomía entre gramática y discurso, entre lengua y uso. Todos hacen intentos para sobreponerse a esa oposición, algunos más exitosos y coherentes que otros. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se logra avanzar en la elaboración de propuestas alternativas a las cuestionadas, factibles de ser implementadas en las escuelas. Y mucho menos se formulan conclusiones acerca de las posibilidades de sistematizar estos conocimientos en la educación formal o de los modos en que podría evaluarse su aprendizaje.

La revisión bibliográfica anterior permite trazar algunas líneas para una cartografía de investigaciones vinculadas a la enseñanza de la lengua en la que priman tensiones y resulta evidente el desafío de construir acuerdos que fortalezcan, por un lado, la formación inicial de docentes en el área y, por otro, el trabajo real con la gramática en y desde las escuelas.

Referencias

Albano, H. & Ghio, A. (2015, 6-8 de mayo). *La enseñanza de la gramática en la educación secundaria argentina* [Presentación]. II Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay: El español y su enseñanza, Montevideo, Uruguay.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Arias, J. (2019). La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintú Quimün*, 3, 1-30. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2453>

Arias, J. J., Mare, M., Cvejanov, S., López Grisolia, V., Malalel, D., Ramundo, G. & Zidarich, M. (2023). ¿En qué anda la enseñanza de la gramática en la actualidad? Una mirada plurilingüe desde el sur. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 42-54. <https://ajal.faaapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/304>

Avellana, A. & Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimün*, 3, 1-24. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160404>

- Borzi, C. (2017). La ruta de la Gramática Cognitiva-Prototípica en la Argentina. En A. Martínez, Y. Gonzalo y N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (pp. 91-110). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- Bravo, M. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (Comp.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier*, 4(6), 82-91. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf/view>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Castellà Lidón, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela?: sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos: de didáctica de la lengua y de la literatura*, 2, 15-24.
- Ciapuscio, G. (2011, 7-9 de octubre). *La enseñanza de la gramática. Revisión crítica y propuesta* [Conferencia]. Cuarto Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, Uruguay.
- Cuenca, M. J. & J. Hilferty. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Defagó, C. (2021). El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua. En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 152-177). Universidad Nacional del Litoral.
- Defagó, C. (2022). *Nombrar y predicar: del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica*. Universidad Nacional Villa María.
- Delicia, D. (2015). Desarrollo de la sintaxis, argumentación y orientaciones en la enseñanza de la lengua. *Forma y Función*, 28(2), 135-153. http://www.scielo.org/co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2015000200006
- Di Tullio, Á. (2016). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista De Lengua Y Literatura*, 4(8), 03-14. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/ietras/article/view/1273>
- Di Vincenzo, D., Palermo, A., Podetti, M. & Rovatti, D. (2016, 19-20 de septiembre). *La gramática bajo sospecha. El lugar del conocimiento gramatical en la didáctica de la escritura* [Presentación]. Jornadas Interdepartamentales del ISP Dr. Joaquín V.

González: La enseñanza de las lenguas y la literatura: tensiones y desafíos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ferrari, L. D., Giammatteo, M., & Ribas Seix, T. (2019). La transposición didáctica de la gramática: las relaciones interoracionales y su proyección en la enseñanza. *Lenguaje y textos*, 50, 1-5. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12325>

Funes, S. & Poggio, A. (2015). Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12(11), 100-114. https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/revista_6/?seccion=revista&idrevista=19#19.100

Funes, S. & Poggio, A. (2020). El método descendente en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. *El Español Por El Mundo*, 3(1), 143-161. <https://doi.org/10.59612/epm.vi3.89>

Funes, S., Poggio, A. & Romero, M. (2017, 31 de marzo al 01 de abril). *La enseñanza de la lengua en la escuela secundaria: el aporte de la gramática discursiva* [Presentación]. Primera Jornada de Enseñanza de la Lengua, La Plata, Argentina.

Gagliardi, L. (2017). *Reflexión gramatical, escritura e investigación en la escuela secundaria* [Presentación]. Primera Jornada de Enseñanza de la Lengua, La Plata, Argentina.

Gagliardi, L. (2020). Gramática en el aula: Discusiones y propuestas en torno a la metodología de enseñanza. En L. Gagliardi, D. Álvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.), (2020). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 317-358). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>

Gaiser, M. (2008). Aplicaciones de la Gramática Funcional al Español. *Anclajes*, 11-12, 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/224/22435822006.pdf>

Gaiser, M. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), 1-21. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/entrehojas/article/view/6136/4925>

Ghio, E. & Fernández, M. (2005). *Manual de Lingüística sistémico-funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.

Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, 7, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4774472.pdf>

Giammatteo, M. (2016, 9-10 de junio). *De la necesidad de la gramática y de cómo articular la relación lengua-mundo en la enseñanza de la lengua* [Conferencia]. Segundas Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria de Chubut, Chubut, Argentina.

- Giammatteo, M. (2017). La ruta de la Gramática y el Léxico. En A. Martínez, Y. Gonzalo y N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (pp. 124-150). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- Giammatteo, M. & Albano, H. (2012, 21-23 de marzo). *La gramática en la enseñanza de la lengua materna*. V Jornadas de Filología y Lingüística, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3778/ev.3778.pdf
- Guevara, M. (2013). Hacia una gramática didáctica basada en la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky. En R. Guevara y K. Leyton (Eds.), *Enseñanza de la gramática* (pp. 99-118). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen, *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (pp. 117-134). Ablex.
- Hopper, P. & Thompson, S. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56(2), 251-299.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (vol. I). Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application* (vol. II). Stanford University Press.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1996). Enseñar Lengua y Literatura en la educación secundaria. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 143-182). Horsori.
- Mare, M. (2020). Clases de palabras y predicación: reflexiones para la enseñanza. *Filología y Lingüística*, 46(1), 221-241. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (Ed.), *Children writing: reader 1* (pp. 21-30). Deakin University Press.
- Martínez, A. & Monteserín, A. (2019). Gramaticalidad, corrección y adecuación en el aula de lengua. *Quintú Quimün*, 3, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9132557.pdf>
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. & Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, 40(65), 1-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.

Natale, L., Stagnaro, D., Escandar, P.C. & Raia, M. H. (2020). La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Un estado de la cuestión. *Revista del IIICE*, 46, 149-170.

Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Revista Limen*, 8, 22-25.

Otañi, L. & Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-110). Flacso Manantial.

Otañi, L. & Gaspar, M. (2005). La gramática. En M. Alvarado (Ed.), *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Riestra, D. (2010). Didáctica de la Lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales. *CUADERNOS FHycS-UNJu*, 39, 191-206. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042011000100014

Saussure, F. (1978/1916). *Curso de lingüística General*. Trad. Amado Alonso. Losada.

Supisiche, P. (2011). Una tarea pendiente: una Gramática como herramienta. En D. Riestra (Comp.), *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 39-59). Universidad Nacional de Río Negro; GEISE - Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación.

Supisiche, P. (2014). *Diseño de una Gramática Significativa como Herramienta*. Universidad Nacional de Córdoba.

Supisiche, P. & Defagó, C. (2021). *Formación docente en gramática. De las teorías a las prácticas*. Brujas.

Tapia, S. M. (2024). Consignas para enseñar gramática: ¿cómo y para qué analizarlas? *El toldo de Astier*, 15(28), 101-115. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero28/pdf/MTapia.pdf>

Tapia, S. & Goicoechea Ganoa, M. (2012). Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 291-307. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/18>

Tapia, S. & Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1, 178-206.

Tapia, S.M. (2021, 24-26 de noviembre). *Enseñanza de la gramática: consideraciones en torno de una propuesta metodológica* [Presentación]. Coloquio internacional de español como lengua materna y extranjera, Veracruz, México.

Vian Jr, O., Anglada, L., Moyano, E., & Romero, T. (2009). La gramática Sistémico-Funcional y la Enseñanza de Lenguas en contextos Latinoamericanos. *DELTA*, 25, 679-712. <https://www.scielo.br/j/delta/a/VhDf4PdXNfYQRsWbNZX3dRK/>

Zayas Hernando, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1, 65-72.

Zayas Hernando, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. En J. Martínez Fernández y J. Serrano (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 221-240). Oikos-Tau.

Zayas Hernando, F. (2006) Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas Hernando (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Graó.

Zayas Hernando, F. (2011) Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 37, 16-35.

Nota biográfica

María de los Ángeles Corradi

María de los Ángeles Corradi es profesora y licenciada en Lengua y Literatura, diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior y en Literatura Infantil y Juvenil. Se desempeña como profesora auxiliar en las cátedras de Gramática I y Seminario de Psicolingüística de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

María Beatriz Taboada

María Beatriz Taboada es doctora en Humanidades y Arte con mención en Lingüística, magíster en Investigación Aplicada a la Educación, magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y magíster en Filología Hispánica por el Instituto de la Lengua Española del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Técnicas. Se desempeña como profesora titular ordinaria de Seminario Lingüística en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y como docente responsable de espacios de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma universidad. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UADER, donde dirige actualmente el proyecto acreditado “Prácticas letradas en la escuela secundaria: una aproximación colaborativa a experiencias docentes, desafíos y oportunidades” (PI-A UADER).

Towards a Conceptualization of Intelligibility of English as an International Language: Historical Definitions and Contemporary Trends

*Hacia una conceptualización de la inteligibilidad del inglés como
lengua internacional: definiciones históricas y tendencias
contemporáneas*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.027>

Marco Sandro Antonio Ugarte Olea

Universidad de Concepción
Chile

marcougarte@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9908-9329>

Mauricio A. Figueroa Candia

Universidad de Concepción
Chile

maufigueroa@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9977-3510>

Eladio Donoso

Universidad Católica del Norte
Chile

edonoso@ucn.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-8961-2489>

Abstract

The fact that non-native English speakers have outnumbered native ones demands a shift in regard to pedagogical practices in English Language Teaching (ELT) (Caine, 2008; Rose et al., 2020), especially in relation to pronunciation (Isaacs, 2018; Pennington, 2021), which has traditionally set forth the importance of nativelikeness. Nowadays, the discussion, still open, centers around intelligibility-based pronunciation. The present article presents a review and examination of

what has been defined as intelligibility by the most salient authors along seven decades. Although it has been associated with various other terms such as effectiveness (Catford, 1950), comprehension (Smith & Rafiqzad, 1979), comprehensibility (James, 1998; Munro & Derwing, 1995b; Smith & Nelson, 1985), interpretability (Smith, 1992; Smith & Nelson, 1985), understandability (Kenworthy, 1987), communication (Kenworthy, 1987), and communicativity (James, 1998), there seems to be a consensus that intelligibility is a complex phenomenon that involves production and recognition/reception of oral language. This review intends to aid L2 pronunciation teachers in determining their own stance and standards to be applied in their own pedagogical practices.

Keywords: intelligibility, L2 pronunciation, lingua franca core, English as lingua franca, native speaker norm

Resumen

El hecho que los hablantes no nativos del inglés hayan superado en número a los hablantes nativos ha causado un cambio gradual con respecto a las prácticas pedagógicas adoptadas en la enseñanza del inglés (*English Language Teaching, ELT*) (Caine, 2008; Rose et al., 2020), especialmente aquellas asociadas a la enseñanza de la pronunciación (Isaacs, 2018; Pennington, 2021), la cual se ha centrado, tradicionalmente, en el hablante nativo. Hoy en día, la discusión, la cual aún se encuentra abierta, se enfoca en la pronunciación basada en la inteligibilidad.

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica de las definiciones del concepto de inteligibilidad propuestas por los autores más destacados en un periodo de setenta años. Aunque se ha asociado a varios otros términos como eficacia (Catford, 1950), comprensión (Smith & Rafiqzad, 1979), comprensibilidad (James, 1998; Munro & Derwing, 1995b; Smith & Nelson, 1985), interpretabilidad (Smith, 1992; Smith & Nelson, 1985), entendibilidad (Kenworthy, 1987), comunicación (Kenworthy, 1987), y comunicatividad (James, 1998), parece haber cierto consenso en que la inteligibilidad es un fenómeno complejo el cual involucra la producción y reconocimiento/recepción de la lengua en forma oral. Se espera que este trabajo de revisión sirva como ayuda a los profesores de pronunciación de L2 en la toma de decisiones sobre sus propias posturas y estándares que han de utilizar en sus propias prácticas pedagógicas.

Palabras clave: inteligibilidad, pronunciación en L2, lingua franca core, inglés como lingua franca, norma del hablante nativo

Introduction

The fact that English is the language of international communication is beyond question. Speakers from different communities use English to exchange ideas on a daily basis as globalization and informatization have turned this into an essential capacity (Xue & Zuo, 2013). This has caused that today Non-Native Speakers (NNS) outnumber Native Speakers (NS), i.e., native speakers are not the predominant users of the language (Baese-Berk et al., 2020; Candan & İnal, 2020; Wang & Wen, 2023). This has provoked a gradual shift in second and foreign language scholars in regard to approaches in language teaching, especially in relation to pronunciation, which has traditionally set forth the importance of nativelikeness. Although the debate is still open, nowadays there seems to be some consensus that the focus of instruction should be on intelligibility rather than native-like pronunciation (Burri, 2015; Afshari & Ketabi, 2016).

The reasons for and the usefulness in addressing intelligibility in the context of L2 English teaching and research are manifold. For instance, intelligibility is essential for communication irrespective of whether the interaction takes place between native or nonnative speakers. Therefore, it should play a major role in the teaching of a second language (Levis, 2018). In this regard, both research and discussions on intelligibility provide us with valuable input to address critical aspects which are to be considered in pronunciation curriculum design. In other words, this helps us determine the priorities in pronunciation teaching. Another reason lies in the fact that intelligibility-related studies may allow us to identify which pronunciation features need to be tackled for a specific community of L2 English speaker. Based on this rationale, we aim to provide a historical review of what has been proposed as a definition of intelligibility through time as well as to discuss existing trends on this issue.

Although other reviews of intelligibility are available, each of them addresses only one dimension of the construct. For example, Cruz (2007) offers a descriptive comparison of definitions of intelligibility up until 2003. Kaur (2018), in turn, focuses on intelligibility within the scope of World Englishes (WE) and English as a Lingua Franca (ELF), but does not integrate

L2 pronunciation research. Additionally, neither of these reviews incorporates more recent theoretical developments such as the shift from the Nateness Principle to the Intelligibility Principle or the ideological critiques that now shape intelligibility research. More recent work such as Kang et al. (2025) provides an empirical mapping, but explicitly excludes conceptual discussion. Finally, Jeong and Lindemann (2025) offer a critical ideological review focused specifically on nativeness.

Unlike the works mentioned above, the present review is historically grounded and provides a cross-paradigmatic synthesis across WE, ELF, and L2 pronunciation research, integrating recent theoretical advances and tracing seven decades of definitional and methodological evolution. In addition, it proposes an updated, unified conceptualization of intelligibility. This combination of historical depth, theoretical currency, and integrative scope cannot be found in previous reviews.

English Language Teaching and Intelligibility

The worldwide predominance of English makes it necessary to emphasize the importance of English Language Teaching (ELT) which is still, by some, thought of as best implemented when it is based upon native speaker norms (Fitria, 2020). This view is grounded in the notion of native-speakerism, which Holliday (2005, p. 6) defined as “an established belief that ‘native speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology.” From this perspective, native speaker teachers are idealized and positioned as superior with respect to non-native teachers. This native-speaker-centered stance seems to be true for all aspects of ELT, especially pronunciation, a phenomenon that involves the production of sounds of speech, which includes articulation, stress, and intonation.

With the emergence of Communicative Language Teaching (CLT) and the current status of English in a globalized world, a new approach to pronunciation teaching has been installed, which does not hold the native speaker norm as the ultimate goal. Instead, it aims to put intelligibility at the forefront of L2 pronunciation attainment (Nguyen, 2020). This new

paradigm in L2 English pronunciation teaching was termed by Levis (2018; 2020) as the Intelligibility Principle.

Even though the Intelligibility Principle has gained more supporters (Kang & Ahn, 2013; Saldiraner, 2020), pronunciation teaching still presents a series of shortcomings such as the lack of inclusion of intelligibility-based pronunciation features in teaching materials as well as syllabus design which still rely on the native speaker norm, specifically on standard British and General American English (Kiczowski, 2019).

Additionally, in spite of the fact that a number of L2 English teachers aim at intelligibility (Nguyen & Newton, 2020; Yagiz, 2018) rather than native-like pronunciation, there are still teachers who resist this change and prefer to aim at the native norm (Bouchioua, 2019). Also, teachers neither have a clear idea of how to incorporate the teaching of pronunciation in their lessons (Yagiz, 2018), nor are they sufficiently confident to teach it (Bai & Yuan, 2018). Regarding this latter point, teachers are of crucial importance as they are in charge of preparing students for effective communication with other speakers in international contexts. Thus, intelligibility is a relevant concept to teachers (Yazan, 2015). However, there is no consensual definition for this construct and its measurement has not been less problematic.

A review of the term through time

One of the first to coin the term intelligibility is Abercrombie back in 1949. In that work, the author refers to the purpose of the teaching of pronunciation to foreign language learners and questions the need for them to acquire perfect pronunciation in the target language (L2), stating that they need nothing other than “comfortably intelligible pronunciation” (Abercrombie, 1949, p. 120). He also asserts that the teaching of pronunciation should not have an unrealistic purpose (such as matching the non-native speaker’s pronunciation to that of a native speaker’s), but one that, in spite of being limited, can be completely achieved. This is attained, partly, by means of the accomplishment of intelligibility. Thus, in accordance with Abercrombie (1949), the teaching of pronunciation should

focus on specific difficulties which the learner faces rather than other more complex aspects such as segmentals and suprasegmentals, which can be addressed later. From this point of view, it is necessary to decide which elements of pronunciation should be considered most salient in order to attain intelligibility. Such elements will be determined by the structure of the target language, whereas those which require dedication on the part of the learner will be determined by the mother tongue.

The ideas proposed by Abercrombie (1949) triggered Catford's reaction (1950), who also contributed in order to define intelligibility. Catford (1950) referred to the cooperative function of human communication. For example, a speaker may request their interlocutor (a hearer) to close a window, who will, in turn, respond to that request, ideally, by means of closing it. In this sense, when the hearer responds to the speaker's utterance appropriately, we can state that the primary function of speech was effective, as the message has been intelligible. Thus, Catford (1950) establishes a connection between the notion of effectiveness and the notion of intelligibility. However, the author warns that effectiveness is not the same as intelligibility, since an utterance may be, or not, effective; yet, it may be, or not, intelligible. Consequently, what Catford (1950) adopts as the notion of intelligibility is that in which the hearer "understands the words, i.e. if his response is appropriate to the linguistic forms of the utterance." (p. 8). Put differently, if an utterance is intelligible, it follows the semantic habits of a linguistic community whose language is in use at that moment.

A second contribution made by Catford (1950) is related to the requirements which need to be met in order for intelligibility to take place. The first of these requirements is in relation to the speaker's selection of phonological, morphological, and syntactic elements. Then, the speaker must use such elements appropriately. That is, their execution must be performed in such a way that it is as close as possible to the norm established in the linguistic community in which the speaker is taking part. This stage is followed by the transmission of sounds by means of the physical medium. Here, the hearer perceives auditorily and processes the

language sounds in order to associate them to a mental image. Then, the hearer identifies the linguistic forms which they perceive in order to react in accordance with the semantic norms of the linguistic community in which they are. This final stage is what Catford (1950) calls the interpretation stage.

Another contribution made by Catford to the conceptualization of intelligibility is the notion of “threshold of intelligibility” (1950, p. 13). This idea refers to the degree of exposure a listener has had with respect to the linguistic habits used by a specific speaker. Thus, a listener who is highly familiar with the linguistic features used by that speaker is said to have a low threshold of intelligibility, which increases the degree of intelligibility of the speaker. For example, a foreign language teacher who is familiar with the pronunciation features used by their students, which may differ from the native norm in the L2, will have a low threshold of intelligibility. That is to say, the teacher will be able to understand their students better than other listeners who have not been exposed to their speech.

Catford’s contributions (1950) provide an ampler scope to describe and debate what intelligibility entails. Interestingly, he elicits the importance of the listener (perception phonology) as well as sociolinguistic, syntactical, morphological, and pragmatic features. We agree that all these features are undoubtedly present in language production; however, we believe that such an ample spectrum does not favor a more precise definition of the term, which is our interest in this work.

Later, other more explicitly formulated definitions of intelligibility emerged. One of them rose from an empirical study on intercultural communication carried out by Smith and Rafiqzad (1979), in which a difference between two independent constructs was made. These were known as intelligibility and comprehension, and were operationalized by the two authors. Intelligibility was defined as a listener’s “capacity for understanding a word or words when spoken/read in the context of a sentence being spoken/read at natural speed” (Smith & Rafiqzad, 1979, p. 371). In practical terms, for the sake of their study, the authors

operationalized the construct as the listener's capacity to understand words and complete a cloze exercise which was done by a total of 1,386 participants from various linguistic backgrounds.

As for comprehension, the authors stated "we feel comprehension involves a great deal more than intelligibility; however, we realize that the greater the comprehension of the context material, the more likely intelligibility will occur" (Smith & Rafiqzad, 1979, p. 371). Unfortunately, the authors did not provide further details on what this sentence entails. However, one of the authors would later make a clearer difference between these two concepts.

In order to elucidate what intelligibility involves, Smith and Nelson (1985) conducted a bibliographic review of 163 academic papers related to the intelligibility of English in international contexts which served as a basis for a number of ideas which had a great impact on later work. Therefore, we present the authors' ideas in more detail in the six points that follow.

1) What speaking community should be intelligible to what listening community and the naturalness of unintelligibility. This first point proposed by Smith and Nelson (1985) supports the idea that a supposed universality of the intelligibility of English is not correct, as there have always been dialectal varieties which are not mutually intelligible (this applies, of course, to many other widely spoken languages with numerous dialectal varieties such as Spanish or German). According to these authors, this is a natural phenomenon; therefore, a speaker should be concerned about being intelligible only to listeners who are potential interlocutors. This belief is similar to Ekong's proposal (1982), who claimed that a linguistic variety shared by a community should be intelligible to those speakers with whom there is a will to establish a common social function. This happens, for instance, when speakers whose mother tongue (L1) is not English intend to establish communication with each other by means of using English. This type of communicative, intercultural and interlinguistic relationship which takes place in international contexts is known as "English as an International Language" (EIL) (Smith & Via, 1982; Pennycook,

2017). Hence, it is worth mentioning that the vast amount of research on intelligibility that is available is based on the English language as it enjoys the status of *lingua franca* (Nickerson, 2005; Seidlhofer, 2005).

2) Who should determine whether a speaker's English is intelligible or not. This second idea (Smith & Nelson, 1985) states that native speakers are not to be the judges of what should be considered intelligible or unintelligible. This is based on the argument that, in the EIL context, non-native speakers of English are those who should decide on the threshold of intelligibility, as there is an increasing number of interactions which are carried out in English among non-native speakers.

The increase in the number of non-native speakers involves a decrease in the degree of influence exerted by native speakers from predominantly English-speaking countries (Maley, 2010) from the so-called inner circle (Kachru, 1985). Regarding this point, other authors are more categorical, such as Widdowson (1994), who asserted that control over how English develops worldwide is neither a prerogative of inner circle native speakers nor any others'.

3) The myth of the native speaker as the most intelligible language user. This third aspect of interest (Smith & Nelson, 1985) points out that native speakers are not necessarily more intelligible than non-native speakers. An example of this is shown in the results of a previous study by Smith and Rafiqzad (1979), in which speech samples from English L2 speakers from five Asian countries were recorded. Then, the degree of intelligibility of the speakers was determined by a total number of 1,386 listeners. In this study, the degree of intelligibility was obtained by means of calculating the percentage of correctly transcribed words. Before the study took place, it was expected that a native speaker would be as intelligible as a non-native speaker whose L1 was not the same as the listener's. Nevertheless, the results revealed that, in fact, native speakers were always found to be among the least intelligible speakers in the study.

In another study, Smith (1988) obtained similar results with the participation of three groups of speakers: a) native speakers, b) non-native

speakers, and c) a mixed group. The results proved that being a native speaker is not a decisive factor when it comes to matters of intelligibility, as both the group of non-native speakers and the group of mixed speakers obtained the same levels of intelligibility.

4) The interactional nature of intelligibility between a speaker and a listener. This dimension considered by Smith and Nelson (1985) is related to the interaction between the speaker and the listener, which they conceive of as a bidirectional phenomenon. From this viewpoint, the responsibility of achieving intelligibility does not only fall on the speaker's capacity to accurately produce the L2 sounds, nor does it only fall on the listener's capacity to perceive them. On the contrary, intelligibility is the outcome achieved by both parties together (see also Dimova, 2017). Nonetheless, there is no consensus in the literature about this issue, as some authors attribute this responsibility to either party. For instance, Fayer and Krasinski (1987) claim that intelligibility is based upon actions taken by the listener, for it is the listener who judges what has been understood and what has not. Conversely, Lindemann (2002) points out that it is common practice to place the burden of making oneself understood on the speaker and, on this premise, non-native speakers are generally labeled as difficult to understand. This idea is in accordance with the findings obtained in a study by Golombek and Jordan (2005), in which two learners in an English pronunciation course were interviewed. More precisely, the research indicated that one of the participants supported the idea that "nonnatives are responsible for being intelligible" (p. 522).

5) The degree of familiarity as a determining factor for the achievement of intelligibility. The fifth point (Smith & Nelson, 1985) suggests that there is a close relationship between the degree of familiarity with an accent and the degree of intelligibility which is achieved, so that a higher degree of familiarity is associated to a higher degree of intelligibility. This had already been proposed by Catford (1950), when he postulated the existence of a threshold of intelligibility. In this sense, a study conducted by Gass and Varonis (1984) explored the effect of different types of familiarity on the comprehension of English speech produced by non-native speakers. The

types of familiarity which were examined in the study included a) familiarity with the topic, b) familiarity with non-native speakers whose L1 is different, c) familiarity with non-native speakers whose L1 is the same, and d) familiarity with a specific speaker. As can be seen, conditions “b” and “c” are in direct relation with the listener’s degree of familiarity with regard to the speaker’s accent. In this respect, the results of the study revealed some general findings. First, it was concluded that, in broad terms, the degree of familiarity with non-native pronunciation does not facilitate comprehension. On the other hand, the degree of familiarity with a non-native accent facilitates the comprehension of another speaker whose L1 is the same.

6) The listener’s expectations in relation to the degree of intelligibility that can be achieved when being exposed to a particular speaker. This claim (Smith & Nelson, 1985) mentions that when a listener expects to understand a certain speaker, they are more likely to find that speaker intelligible. In this respect, the preconceived ideas and attitudes that listeners may have about speakers would play an important role in the achievement of communication. In relation to this point, Rubin (1992) carried out a study in which 62 US university students were asked to judge how broad the accent of a native English speaker from Ohio was. The results indicated that the listeners perceived a broader accent when the speaker’s voice was accompanied by a picture of a woman of Chinese origin than when it was accompanied by a picture of a Caucasian woman.

Besides all these ideas exposed above, the authors put forward the idea that intelligibility can be better defined if it is clearly distinguished from what they refer to as comprehensibility and interpretability, to which we agree.

Smith and Nelson’s (1985) main contribution lies in their distinction between these three concepts: intelligibility, comprehensibility, and interpretability. It was not until the publication of such an article that a clear difference among these constructs was established, which, until that

time, were used synonymously, causing confusion among scholars (Bayyurt, 2018).

To Smith and Nelson (1985), intelligibility is nothing other than word recognition, being understood as words which are phonologically decoded by the listener and which are in accordance with those which the speaker intended to transmit. Regarding comprehensibility, the authors conceive it as the perception of meaning at word or utterance level, and describe interpretability as the pragmatic meaning contained in a word or utterance. According to the authors, the most serious communication breakdowns occur when there are difficulties at the comprehensibility and interpretability levels, but these are not necessarily as serious when there is a breakdown at the intelligibility level.

Later on, Smith (1992) provided further details about these three constructs and established that these operate on a continuum in which intelligibility represents the most superficial degree of comprehension, while interpretability represents the deepest level.

As mentioned above, Smith and Nelson (1985) regard intelligibility as the recognition of words or utterances at the phonological-lexical level. As such, this constitutes the minimal unit of comprehension on the continuum which they proposed. In order to determine intelligibility levels, Smith and Nelson (1985) made use of an instrument known as the cloze procedure, in which every n^{th} word is deleted from a text. Then, a group of listeners is asked to listen to a recording with the full form of the text and fill in the blanks with the missing words. This type of exercise was taken from experimental psychology and served as a tool to evaluate text readability (Klare, Sinaiko, & Stolurow, 1972; Taylor, 1953). Additionally, the cloze procedure has been used in a large number of studies in which the intelligibility of different individuals has been measured (Chung & Bong, 2021; Gooskens & van Heuven, 2017; Matsuura, 2007; Smith & Rafiqzad, 1979).

As defined by Smith and Nelson (1985), comprehensibility involves grasping the ideas contained at word or utterance level. In other words, it

entails that a listener should be in condition to paraphrase the content of such words or utterance. The authors also indicate that comprehensibility corresponds to what is referred to as locutionary force. This force is the result of a locutionary act, according to speech act theory by Austin (1962, p. 108), which “is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which again is roughly equivalent to ‘meaning’ in the traditional sense,” in Austin’s own words. According to Allwood (1977), this is formed by the conventional content or information that an utterance has.

Finally, as regarded by Smith and Nelson (1985), interpretability is the intentional or pragmatic meaning behind a word or an utterance. Adopting a similar approach to how they treated comprehensibility, the authors drew a parallel with the theory developed by Austin (1962), and related the concept of interpretability with the illocutionary force which corresponds to the speech act executed by means of an utterance (Holtgraves & Ashley, 2001). On the intelligibility continuum, Smith and Nelson (1985) claim that interpretability is at the extreme which represents the highest level of complexity regarding understanding. On the other hand, Kachru (2008) states that interpretability is a construction attributed to verbal actions that take place between interlocutors in a context of social interaction. In this respect, the author emphasizes the sociocultural aspects in which the interaction occurs, as linguistic and social conventions are necessary between the interlocutors, so that they can give meaning to their utterances and actions.

A few years later, Kenworthy (1987) put forward two different constructs rather than the three proposed by Smith and Nelson (1985). These were referred to as intelligibility and communication. On the one hand, intelligibility, which can be used as a synonym for understandability, is defined as “being understood by a listener at a given time in a given situation” (p. 13). In operational terms, the author claims that the larger the number of words that a listener can understand, the higher the degree of intelligibility that can be attributed to the speaker. On the other hand, communication refers to the capacity to understand a speaker’s intention.

It is worth mentioning that this author implies that it is the listener who is to be held responsible for identifying the speaker's intention. For this to happen, the listener must make every effort to achieve their goal and must use all of the information they know about the context, the speaker, and other aspects related to the communicative situation. As can be seen, Kenworthy (1987) views intelligibility as something similar to the concept adopted by Smith and Nelson (1985), while her concept of communication is similar to that of interpretability.

Up until this point in time, there seemed to be a certain consensus on the number of dimensions and definitions of intelligibility. In spite of this, Munro and Derwing (1995a, 2020, 2022) introduced three significant innovations. The first one consisted of ceasing to conceive of intelligibility as a three-layer spectrum as thought of by Smith and Nelson (1985). Instead, Munro and Derwing (1995a, p. 76; 2022, p. 9) defined intelligibility as "the extent to which a speaker's message is actually understood by the listener." The second innovation is related to the definition of comprehensibility. Unlike Smith and Nelson (1985), Munro and Derwing (1995a, p. 291) defined comprehensibility as "Listeners' perceptions of difficulty in understanding particular utterances." One last innovation introduced by these authors involves the inclusion of the concept of foreign accent, understood as how close the pronunciation of an utterance approaches that of a native speaker.

Another definition of the term intelligibility was offered by Bamgbose (1998). For this author, the concept is described as "A complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context" (p. 11). This definition is similar to the whole continuum defined by Smith and Nelson (1985), since each of the components contained in it are equivalent to intelligibility, comprehensibility, and interpretability offered by such authors.

Another important issue proposed by Bamgbose (1998) is related to the distinction of two terms which he referred to as 'intra-variety intelligibility'

and ‘inter-variety intelligibility’. The former is understood as the intelligibility between the members of a single community. The latter, on the other hand, refers to the intelligibility between members of different communities. With the aim of making communication effective, as well as performing other important functions such as education, technology, and literature, Bamgbose (1998) regards intra-variety intelligibility as a matter of greater importance, while difficulties which arise in connection to inter-variety intelligibility are less alarming (p. 11).

Another author who approached the phenomenon of intelligibility was James (1998), whose work proposed three different concepts: comprehensibility, intelligibility, and communicativity. Firstly, the author regards comprehensibility as an umbrella term which covers all the different features that allow access to content, and not just to form. Secondly, intelligibility, as the author claims, refers to “[T]he accessibility of the basic, literal meaning, the propositional contents encoded in an utterance” (James, 1998, p. 212). As a result, this usage of the term intelligibility happens to be similar to what Smith and Nelson (1985) defined as comprehensibility. However, unlike other authors like Smith and Nelson (1985) or Bamgbose (1998), James (1998) claims that intelligibility can be affected not only by errors at the phonological level, but also by those made at the grammatical or lexical levels. Additionally, he states that the presence of a foreign accent represents an obstacle for intelligibility, which is aggravated when there is background noise. Finally, communicativity is related to accessing “pragmatic forces, implicatures and connotations” (James, 1998, p. 216) and is equivalent to the notion of interpretability proposed by Smith and Nelson (1985).

Contemporary trends on intelligibility

Traditionally, the pronunciation model adopted to teach English has been associated to accents spoken in countries which are part of Kachru’s (1985, 1992) ‘inner circle’ in what he terms the three concentric circles. The ‘inner circle’ consists of countries where English is spoken as a L1 (i.e. The United Kingdom, The United States, Canada, Australia, and New Zealand). The

'outer circle' comprises countries where English is spoken as a second language (ESL). Finally, the 'expanding circle' includes countries where English is used as a foreign language (EFL).

In the context of globalization and instant communication around the world, especially for speakers from the 'expanding circle', English is considered now as the world's lingua franca (ELF). Timmis (2002) advises that eighty percent of all conversations in English are between nonnative speakers and Crystal (2008) estimates that around 2 billion people are able to communicate in English. Crystal (2003) also claims that approximately a fourth of all the users of English are native speakers; thus, most interactions in English take place among non-native speakers of the language (Baese-Berk et al., 2020; Seidlhofer, 2005). In this respect, Piccardo (2016, p. 6) states:

a new sensibility has been emerging in the applied linguists' scholarly community when it comes to re-evaluating the traditional idea of the 'native speaker' as a model or perception of the norm in pronunciation. This is especially visible in English considering the movement towards 'global Englishes' or 'English as a Lingua Franca', but similar considerations have been applied to all languages.

The above implies that intelligibility replaces the native-like yardstick to measure NNs performance.

In line with the aforementioned, Jenkins (2000) made her own contribution in relation to research on the aspects that would facilitate intelligibility in EIL contexts. The author captured her findings in the proposal of a variety of English which would serve as a pronunciation model in such contexts, which she calls the Lingua Franca Core (LFC). The LFC is a model which, unlike those which are based on English native speaker pronunciation accents such as General American (GA) or Received Pronunciation (RP), lacks stigma and is socio-politically correct (Monroy Casas, 2008), as well as gives L2 English speakers the same sociolinguistic status as those who speak English as their L1 (Jenkins, 2005). This proposal includes a reduced list of those aspects which, according to the author and based on her own

research, are easier to teach as well as learn (Dauer, 2005) and safeguard intelligibility in EIL contexts (Jenkins, 2002).

The LFC is divided into two groups: core items, which are those which normally cause communication breakdowns, and non-core items, which are considered variants and do not cause communication breakdowns (Barreiro Bilbao, 2008). The core items include the preservation of all consonant phoneme contrasts, except for /θ/ and /ð/ which can be substituted by /f/ and /v/ respectively, the aspiration of initial voiceless plosives /p t k/ in stressed syllables, the distinction between long and short vowel phonemes (e.g., cooed vs. could, /u:/ vs. /ʊ/, or seat vs. sit, /i:/ vs. /ɪ/), among others (Dauer, 2005). In contrast, non-core items include vowel quality, weak forms of grammatical words, placement of lexical stress, among other aspects (Jenkins, 2002).

Some studies have provided empirical evidence that support the features proposed by the LFC. For example, Rahimi and Ruzrokh (2016) compared the effectiveness of a LFC-based syllabus and a NS-based syllabus (British English). In that study, two groups of participants took part. An experimental group was instructed using the LFC-based syllabus (n = 28), whereas the control group was taught using the NS-based syllabus (n = 28). All the participants were students from a high school in Iran. The results from recognition as well as production aspects of intelligibility indicated that the LFC-based syllabus group obtained higher levels of intelligibility.

Another study which supports the LFC was carried out by Zoghbor (2018), who examined the intelligibility of 50 learners of English (L1 Arabic) who were evaluated by 18 judges (non-Arabic-speaking). The findings of the study supported the majority of the core features of the LFC, save for the quality of the long “nurse” vowel /ɜ:/, rhoticity /r/, and word stress in words containing more than two syllables. A third example of research that provides evidence in favor of the LFC was conducted by Jeong and Thorén (2018), who studied the substitution of English /θ/ by /s/ in the speech of a L1 German speaker of English. The recordings produced by the speaker were listened to and transcribed by 29 listeners. The results indicated that

the error rate of the /θ/-/s/ substitution was 22.4%, concluding that this did not cause a major breakdown of intelligibility. The emergence of any theoretical innovation may be subject to difficulties or the scrutiny of other scholars, and the LFC proposed by Jenkins (2000, 2002) is no exception to this. In the first place, the author acknowledges that the acceptance of her proposal is limited (Deterding & Mohamad, 2016; Jenkins, 2007), and, as she herself states “There is still, among many, and possibly most, N[on]N[ative]S[speaker] English teachers (N[ative] S[peaker]s too), a staunch belief in the primacy of N[ative]S[speaker] English and the need to approximate it as closely as possible” (Jenkins, 2007, p. 196). Besides this, the LFC entails a series of pedagogical limitations. First, not all EFL teachers have the necessary expertise or confidence to teach pronunciation (Pourhosein Gilakjani & Sabouri, 2016). The implementation of the LFC as a pronunciation teaching model would increase such limitations. Additionally, there is a paucity of textbooks and teaching materials based on the LFC that would facilitate the teachers’ role (Deterding, 2011). Conversely, it is necessary to consider the heterogeneity of the learners’ phonological systems which may exist in a learning context (Zoghbor, 2011). Finally, the teaching of pronunciation based on the LFC should embrace linguistic tolerance towards speakers from all contexts (Berns, 2008).

In spite of the difficulties that the LFC has experienced, we believe that Jenkins’ work (2000) set forth the value of the NNS teacher, and does away with the idea that ‘native speaker teacher is best’ (Kachru, 1985; Phillipson, 1992). The author claims that since NNS teachers have themselves been language learners, they have the advantage of dealing more effectively with their learners’ difficulties since they are aware of interlanguage issues.

Later, authors such as Uzun (2022), Fishero et al. (2023), and Korpál and Sobkowiak (2020) have been interested in investigating whether non-native speakers of a L2 are more intelligible when the listeners are also non-native speakers of that L2. This idea was first explored and systematized in a study conducted by Bent and Bradlow (2003), who operationalized it through two hypotheses. The first one asserts that there

is a higher degree of intelligibility when both the speaker and the listener of a L2 share the same L1. This hypothesis was termed the ‘matched interlanguage intelligibility benefit’. A second possibility may occur when a speaker and a listener do not share the same L1. This hypothesis was referred to as the ‘mismatched interlanguage intelligibility benefit’.

Another contribution to the conceptualization of intelligibility, which was introduced earlier, was made by Levis (2005, 2020), who identified two opposing principles: the Nativeness Principle and the Intelligibility Principle. The author explains that the ultimate aim of the Nativeness Principle is to achieve native-like pronunciation in the L2. According to Levis (2005, 2020), this is an impractical objective as it is extremely difficult to attain. On the other hand, the intelligibility principle promotes mutual communication and understanding between speakers in spite of any foreign accent features that may be present.

Later, Kirkpatrick (2007) identified three ELT models: an exonormative model, an endonormative model, and a lingua franca model (Mozaheb & Monfared, 2020). The exonormative model is associated to inner circle linguistic varieties and culture. That is, it conceives varieties such as Received Pronunciation (RP), or General American as the target accents for EFL learners. The endonormative model, on the other hand, relates to varieties in outer circle countries. Finally, the lingua franca model aims to allow for effective communication among speakers from diverse linguistic backgrounds.

Regarding the choice of an exonormative model, Kirkpatrick (2007) offers a series of advantages and disadvantages. In favor of such a model, the author points out that native speaker models enjoy the status of being prestigious and legitimate. Additionally, there is a plethora of resources such as reference books and materials involving the idea of a standardized form of the language, which is often used in language testing as the reference norm. In this sense, the author claims that the native speaker model is ‘codified’. However, the choice of this model also implies some drawbacks such as the employment of many native speakers around the

globe who hold no other teaching qualifications than the sole status of being native speakers. This has a direct impact on the quality of the training to learners apart from the detriment of local non-native English teachers, whose professional qualifications and capacities are considered inferior.

Choosing an endonormative model also involves positive and negative aspects. As teachers of this model are themselves speakers of it, a sense of legitimacy, self-confidence, self-esteem, and empowerment emerges among the teaching community. The adoption of a local teacher and linguistic variety involves pedagogical, financial, and cultural benefits for the community as well as setting a standard which is highly achievable to students. Nevertheless, endonormative models are not normally codified. In other words, there are no coursebooks or other written learning resources which students may use as a reference.

Finally, Kirkpatrick (2007) presents the lingua franca model as an approach with several advantages. For example, teachers and learners would have to deal with a model which they both may attain rather than aim for the native speaker norm, putting communication at the forefront. Additionally, it detaches the interlocutors from pragmatic and cultural rules which are commonly associated to inner circle countries. Instead, the lingua franca model encourages respect for the learner's own cultural and pragmatic norms.

Discussion and conclusion

The main aim of this article was to provide a synopsis and an examination of more than seven decades of the discussion of what has been understood by intelligibility. As observed, the term has been associated with various other terms such as effectiveness, comprehension, comprehensibility, interpretability, understandability, communication, and communicativity. However, intelligibility per se has been defined as that in which the hearer "understands the words, i.e., if their response is appropriate to the linguistic forms of the utterance" (Catford, 1950, p. 8). For Smith and Rafiqzad (1979, p. 371), it is the listener's "capacity for understanding a

word or words when spoken/read in the context of a sentence being spoken/read at natural speed.”

A more straightforward definition is rendered by Smith and Nelson (1985, p. 334), as “intelligibility: words/utterance recognition”; Kenworthy (1987, p. 13) claims that intelligibility is “being understood by a listener at a given time in a given situation.” For Munro and Derwing (1995a, p. 76; 2022, p. 9) it is “the extent to which a speaker’s message is actually understood by the listener”, and for Bamgbose (1998, p. 11) the concept is described as “A complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context.” In general terms, there seems to be a consensus that intelligibility is a complex phenomenon that involves production and recognition/reception of oral language.

From all the definitions of intelligibility reviewed in this work, the two which seem to be the most useful ones are those offered by Smith and Nelson (1985) and Derwing and Munro (1995a). These definitions have been cited in numerous works for decades. However, both definitions present shortcomings in their operationalization, specifically, in how intelligibility is measured. For instance, Derwing and Munro (1995a) used the transcription of sentences to measure intelligibility. That is, participants were required to write down each word they heard in an utterance. Nevertheless, this may be problematic as a speaker’s message may perfectly be understood without having to be able to recognize each and every word in a message. Another technique commonly used to measure intelligibility is the cloze procedure. Nevertheless, Munro (2012) cautioned that this instrument may lead to distorted results if the listener misses a word which has a heavy semantic load. Similarly, missing several words would still allow access to the meaning of the word or utterance. Other methods which have been used to measure intelligibility are described by Munro and Derwing (2015). These include other types of tasks such as focused interviews of listeners, sentence verification, summaries, and comprehension questions, all of which extend beyond a mere count of correctly transcribed words.

Considering the fact that the Intelligibility Principle is replacing the native-norm gauge to measure NNS's performance, undoubtedly, Jenkins' LFC (2000) is a contribution of paramount importance in setting new standards for pronunciation teaching and learning in order to facilitate communication among non-native speakers in international contexts as well as in confronting native-speakerism and its effects.

In spite of the evidence that gives credit to the LFC, there is still need for more empirical research as LFC features have not been thoroughly examined (Barrera-Pardo, 2022). Additionally, such empirical studies should be conducted using appropriate methodology and a large number of data in order to be able to make generalizable claims. A possible example of a study of such features may involve the voiced stop series in English. The LFC requires the consonants /b/, /d/, /g/ to be produced as stops (Jenkins, 2000). However, Spanish speakers normally pronounce this set as approximants in intervocalic contexts ([β], [ð], [ɣ]) (Colina, 2020). This process, which is common to many varieties of Spanish, is known as spirantization. It would be interesting to examine whether the transfer of this phenomenon has an impact on the intelligibility of L1 Spanish speakers of L2 English in contexts in which they interact with other non-native speakers of English.

We also support the idea that there are some pedagogical issues and limitations which still need to be addressed, such as the elaboration of pronunciation teaching materials which highlight intelligibility (Levis & Sonsaat, 2016). In this regard, the codification of this type of resources is essential for the adoption of the lingua franca model proposed by Kirkpatrick (2007). Additionally, L2 pronunciation teacher development and confidence should also be taken care of, especially those whose English is not their L1. This can be achieved by strengthening professional training, enhancing pedagogical resources, implementing mentoring and peer support with experienced L2 pronunciation instructors, and bridging the gap between research and teaching practices. These, we think, are key aspects in order to boost intelligibility in international contexts.

On examining the definitions of intelligibility presented in this work, we argue that, in spite of being broadly used and widely accepted, this construct is to be redefined and updated including elements which are now absent. For example, the current definitions do not make it explicit that intelligibility is not only the speaker's responsibility, but rather, a bidirectional activity. Additionally, it does not consider elements which occur in real-life communication such as the negotiation of meaning, as well as the use of repair strategies such as clarification, confirmation, and rephrasing. Finally, intelligibility has been conceived as a listening outcome which is reflected in the mere percentage of successfully recognized words, rather than a process which involves a listener's active cognitive effort decoding the acoustic cues produced by a speaker.

A redefined conceptualization of intelligibility entails the need for new ways of operationalizing this construct. In this sense, the measurement of intelligibility should also encompass methods that allow researchers to collect not only quantitative, but also qualitative data that shed light on the critical aspects of L2 pronunciation that hinder communication. We contend that methodological approaches such as listener interviews, stimulated recall protocols, and the analysis of interactional repair would certainly provide new and valuable insights into such critical aspects, as they can inform scholars as well as pronunciation instructors on the elements that either facilitate or constrain understanding.

Finally, we would like to emphasize the importance of L1-feature studies and their potential impact on intelligibility. Such studies can systematically identify which elements from a speaker's L1 are the most critical for intelligibility. We believe that even though a great deal of L1-transfer-related research has been done on L2 pronunciation, only a small number of studies have focused on exploring the effect of L1 transfer on intelligibility. For example, the transfer of Spanish spirantization of /b d g/ into the production of L2 English has already been documented by a few authors (e.g. Algara, González & Boada, 2004; Flege & Davidian, 1984; Zampini, 1996). However, to our knowledge, no studies have examined the impact of this feature on intelligibility. Future research on intelligibility

should explore these avenues. Undoubtedly, this would offer a solid asset for L2 pronunciation instruction.

References

- Abercrombie, D. (1949). Teaching Pronunciation. *ELT Journal*, III(5), 113–122. <https://doi.org/10.1093/elt/iii.5.113>
- Afshari, S., & Ketabi, S. (2016). Changing paradigms in teaching English pronunciation: A historical overview. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(5). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1423>
- Algara, A., González, J., & Boada, A. (2004). La transferencia de la espirantización en la pronunciación de los fonemas obstruyentes oclusivos sonoros en el inglés de hispanohablantes nativos. *Núcleo*, 9, 9–29.
- Allwood, J. (1977). A critical look at speech act theory. In *Logic, Pragmatics and Grammar* (pp. 53–69). Akademiförlaget.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Baese-Berk, M., McLaughlin, D., & McGowan, K. (2020). Perception of non-native speech. *Language and Linguistics Compass*, 14(7), 1–20. <https://doi.org/10.1111/Inc3.12375>
- Bai, B., & Yuan, R. (2018). EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal*, 73(2), 134–143. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy040>
- Bamgbose, A. (1998). Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/1467-971x.00078>
- Barreiro Bilbao, S. C. (2008). Análisis del lingua franca core (LFC) de Jenkins. In R. Monroy Casas & A. Sánchez Perez (Eds.), *25 años de lingüística en España. Hitos y retos* (pp. 927–933). Universidad de Murcia.
- Barrera-Pardo, D. (2022). Testing the Lingua Franca Core: The intelligibility of flaps. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100313. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100313>
- Bayyurt, Y. (2018). Issues of intelligibility in world Englishes and EIL contexts. *World Englishes*, 37(3), 407–415. <https://doi.org/10.1111/weng.12327>
- Bent, T., & Bradlow, A. R. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600–1610. <https://doi.org/10.1121/1.1603234>
- Berns, M. (2008). World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. *World Englishes*, 27(3-4), 327–334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.2008.00571.x>

- Bouchhioua, N. (2019). Teacher cognition on pronunciation teaching and testing in the Tunisian EFL context. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition – JSMULA*, 7(2), 48–69.
- Burri, M. (2015). “My perspective changed dramatically”: A case for preparing L2 instructors to teach pronunciation. *English Australia Journal: The Australian Journal of English Language Teaching*, 31(1), 19–37.
- Caine, T. M. (2008). Do You Speak Global?: The Spread of English and the Implications for English Language Teaching. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–11.
- Candan, K., & İnal, D. (2020). EFL Learners’ Perceptions on Different Accents of English and (Non)Native English-Speaking Teachers in Pronunciation Teaching: A Case Study through the Lens of English as an International Language. *Journal of English as an International Language*, 15(2), 119–144.
- Catford, J. C. (1950). Intelligibility. *ELT Journal*, V(1), 7–15. <https://doi.org/10.1093/elt/v.1.7>
- Chung, B., & Bong, H. K. M. (2021). Intelligibility of Korean-Accented English: Effects of Listener’s Familiarity. *English Teaching*, 76(1), 33–56. <https://doi.org/10.15858/engtea.76.1.202103.33>
- Colina, S. (2020). Spirantization in Spanish: The role of the underlying representation. *Linguistics*, 58(1), 1–35. <https://doi.org/10.1515/ling-2019-0035>
- Cruz, N. C. (2007). Terminologies and definitions in the use of intelligibility: state-of-the-art. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(1), 149–159.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3–6. <https://doi.org/10.1017/s0266078408000023>
- Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543. <https://doi.org/10.2307/3588494>
- Deterding, D. (2011). *English language teaching and the Lingua Franca Core in east Asia*. The 17th International Congress of Phonetic Sciences, Hong Kong.
- Deterding, D., & Mohamad, N. R. (2016). The Lingua Franca Core and Englishes in East and Southeast Asia. *Asiatic: IJUM Journal of English Language and Literature*, 10(2), 7–24. <https://doi.org/10.31436/asiatic.v10i2.854>
- Dimova, S. (2017). Pronunciation Assessment in the Context of World Englishes. In O. Kang & A. Ginther (Eds.), *Assessment in Second Language Pronunciation* (pp. 49–66). Routledge.
- Ekong, P. (1982). On the use of an indigenous model for teaching English in Nigeria. *World Englishes*, 1(3), 87–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1982.tb00474.x>

- Fayer, J. M., & Krasinski, E. (1987). Native and Nonnative Judgments of Intelligibility and Irritation. *Language Learning*, 37(3), 313–326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Fishero, S., Sereno, J. A., & Jongman, A. (2023). Perception and production of Mandarin-Accented English: The effect of degree of Accentedness on the Interlanguage Speech Intelligibility Benefit for Listeners (ISIB-L) and Talkers (ISIB-T). *Journal of Phonetics*, 99, 101255. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2023.101255>
- Fitria, R. (2020). Teaching pronunciation in the Indonesian context: A native speaker or ELF model? *Accentia*, 1(1), 24–31. <https://doi.org/10.37598/accenia.v1i1.806>
- Flege, J. E., & Davidian, R. D. (1984). Transfer and developmental processes in adult foreign language speech production. *Applied Psycholinguistics*, 5(4), 323–347. <https://doi.org/10.1017/S014271640000521X>
- Gass, S., & Varonis, E. M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 65–87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00996.x>
- Golombek, P., & Jordan, S. R. (2005). Becoming “Black Lambs” Not “Parrots”: A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 513. <https://doi.org/10.2307/3588492>
- Gooskens, C., & van Heuven, V. J. (2017). Measuring cross-linguistic intelligibility in the Germanic, Romance and Slavic language groups. *Speech Communication*, 89, 25–36. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2017.02.008>
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language - Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Holtgraves, T., & Ashley, A. (2001). Comprehending illocutionary force. *Memory & Cognition*, 29(1), 83–90. <https://doi.org/10.3758/bf03195743>
- Isaacs, T. (2018). Shifting Sands in Second Language Pronunciation Teaching and Assessment Research and Practice. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 273–293. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1472264>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Routledge.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New models, New norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>
- Jenkins, J. (2005). Teaching English pronunciation: A sociopolitical perspective. In C. Gnutzmann & I. Frauke (Eds.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom* (pp. 145–158). Gunter Narr Verlag.

- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford University Press, Druk.
- Jeong, H., & Thorén, B. (2018). Intelligibility of the alveolar [s] replacing the initial interdental /θ/ in English words. In Å. Abelin & Y. Nagano-Madsen (Eds.), *Proceedings FONETIK 2018, University of Gothenburg* (pp. 39–41).
- Jeong, H., & Lindemann, S. (2025). Beyond ideologies of nativeness in the intelligibility principle for L2 English pronunciation: A corpus-supported review. *System*, 129, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103599>
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In H. Widdowson & R. Quirk (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures* (2nd ed.). University of Illinois Press.
- Kachru, Y. (2008). Cultures, contexts, and interpretability. *World Englishes*, 27(3-4), 309–318. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.2008.00569.x>
- Kang, S., & Ahn, H. (2013). An Intelligibility-based Approach to English Pronunciation Teaching: Evidence from [r] Production. *Language Research*, 49(3), 631–646.
- Kang, O., Bae, Y., & Miao, Y. (2025). L2 speech intelligibility. *Language Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0261444825101006>
- Kaur, J. (2018). The intelligibility of English in global contexts: Concepts, methods, findings and implications. *외국어교육연구 (Foreign Language Education Research)*, 22, 1–10.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Kiczowski, M. (2019). Seven principles for writing materials for English as a lingua franca. *ELT Journal*, 74(1). <https://doi.org/10.1093/elt/ccz042>
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Klare, G. R., Sinaiko, H. W., & Stolurow, L. M. (1972). The cloze procedure: A convenient readability test for training materials and translations. *Applied Psychology*, 21(2), 77–105. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1972.tb00272.x>
- Korpál, P., & Sobkowiak, M. (2020). The perception of native vs. non-native Danish speech: Bent and Bradlow's matched interlanguage speech intelligibility benefit revisited. *Scandinavian Philology*, 18(2), 284–296.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369. <https://doi.org/10.2307/3588485>

- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Levis, J. M. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nativeness Principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3). <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Levis, J., & Sonsaat, S. (2016). Pronunciation Materials. In A. Faravani, M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in Materials Development* (pp. 109–119). Sense Publishers Rotterdam.
- Lindemann, S. (2002). Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States. *Language in Society*, 31(3), 419–441. <https://doi.org/10.1017/s0047404502020286>
- Maley, A. (2010). The reality of EIL and the myth of ELF. In C. Gagliardi & A. Maley (Eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues* (pp. 25–44). Peter Lang AG.
- Matsuura, H. (2007). Intelligibility and individual learner differences in the EIL context. *System*, 35(3), 293–304. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.03.003>
- Monroy Casas, R. (2008). El lingua franca core (LFC) de Jenkins. Algunas razones para la resistencia y el cambio. In R. Monroy Casas & A. Sánchez Perez (Eds.), *25 años de lingüística en España. Hitos y retos* (pp. 965–970). Universidad de Murcia.
- Mozaheb, M. A., & Monfared, A. (2020). Exonormativity, Endonormativity or Multilingualism: Teachers' Attitudes towards Pronunciation Issues in Three Kachruian Circles. *Journal of English as an International Language*, 15(2), 27–51.
- Munro, M. (2012). Intelligibility. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995a). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995b). Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. *Language and Speech*, 38(3), 289–306. <https://doi.org/10.1177/002383099503800305>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 375–396). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch21>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2022). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux. *Benjamins Current Topics*, 7–32. <https://doi.org/10.1075/bct.121.02mun>

- Munro, M., & Derwing, T. (2020). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility redux. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6, 283–309. <https://doi.org/10.1075/jslp.20038.mun>
- Nguyen, L., & Newton, J. (2020). Pronunciation teaching in tertiary EFL classes: Vietnamese teachers' beliefs and practices. *The Electronic Journal for English as a Second Language TESL-EJ*, 24(1), 1–20.
- Nguyen, N. (2020). A new trend in pronunciation teaching. *MITESOL Journal: An Online Publication of MITESOL*, 2(1), 1–23.
- Nickerson, C. (2005). English as a lingua franca in international business contexts. *English for Specific Purposes*, 24(4), 367–380. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.001>
- Pennington, M. (2021). Teaching Pronunciation: The State of the Art 2021. *RELC Journal*, 52(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/00336882211002283>
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language* (1st ed.). Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision Process Report*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). Why Is English Pronunciation Ignored by EFL Teachers in Their Classes? *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 195–208. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p195>
- Rahimi, M., & Ruzrokh, S. (2016). The impact of teaching Lingua Franca Core on English as a foreign language learners' intelligibility and attitudes towards English pronunciation. *Asian Englishes*, 18(2), 141–156. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1173466>
- Rose, H., McKinley, J., & Galloway, N. (2020). Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*, 54(2), 1–33. <https://doi.org/10.1017/s0261444820000518>
- Rubin, D. L. (1992). Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgments of nonnative English-speaking teaching assistants. *Research in Higher Education*, 33(4), 511–531. <https://doi.org/10.1007/bf00973770>
- Saldiraner, G. (2020). *Using Songs in Teaching Pronunciation to Young EFL Learners* [Dissertation to obtain the degree of Master of Arts]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=sFuhd7X0zaPD9j6svd nqrQ&no=O589rNEUFM1jIHhbw14mA>

- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Smith, L. (1988). Language spread and issues of intelligibility. In *GURT '87 language spread and language policy: Issues, implications, and case studies* (pp. 265–282). Georgetown University Press.
- Smith, L. (1992). Spread of English and issues of intelligibility. In *The Other Tongue: English across cultures* (pp. 75–90). University of Illinois Press.
- Smith, L. E., & Rafiqzad, K. (1979). English for Cross-Cultural Communication: The Question of Intelligibility. *TESOL Quarterly*, 13(3), 371–380. <https://doi.org/10.2307/3585884>
- Smith, L. E., & Via, R. A. (1982). English as an International Language via Drama Techniques. *World Englishes*, 1(3), 102–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1982.tb00477.x>
- Smith, L., & Nelson, C. (1985). International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333–342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1985.tb00423.x>
- Taylor, W. L. (1953). “Cloze Procedure”: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30(4), 415–433. <https://doi.org/10.1177/107769905303000401>
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: a classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240–249. <https://doi.org/10.1093/elt/56.3.240>
- Uzun, T. (2022). The Interlanguage Speech Intelligibility Benefit for Turkish Speakers of English. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 70–87. <https://doi.org/10.31464/jlere.1024616>
- Wang, Y., & Wen, X. (2023). Nateness versus intelligibility as goal of English pronunciation teaching in China: Changing attitudes in national syllabi and curriculum standards. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00189-2>
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389. <https://doi.org/10.2307/3587438>
- Xue, J., & Zuo, W. (2013). English Dominance and Its Influence on International Communication. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2262–2266. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2262-2266>
- Yagiz, O. (2018). EFL Language Teachers’ Cognitions and Observed Classroom Practices about L2 Pronunciation: The Context of Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 187–204.
- Yazan, B. (2015). Intelligibility. *ELT Journal*, 69(2), 202–204. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu073>

Zampini, M. L. (1996). Voiced stop spirantization in the ESL speech of native speakers of Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 17(3), 335–354. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007979>

Zoghbor, W. (2011). Teaching the pronunciation of English as a lingua franca: Reducing skepticism and increasing practicality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(8), 285–288.

Zoghbor, W. S. (2018). Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC). *System*, 78, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.008>

Notas biográficas

Marco Sandro Antonio Ugarte

Marco Sandro Antonio Ugarte Olea has been involved in EFL teacher training programs in Chile for over 17 years. His main interest is the teaching of English pronunciation to EFL learners, mainly those whose L1 is Spanish. He holds a PhD in linguistics from Universidad de Concepción, Chile. His doctoral research is on the transfer of the Spanish phonemes /b d g/ lenition into L2 English and its impact on intelligibility. He conducted his thesis thanks to a scholarship from Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo/Programa de Becas/Beca de Doctorado Nacional 2019 folio 21191343.

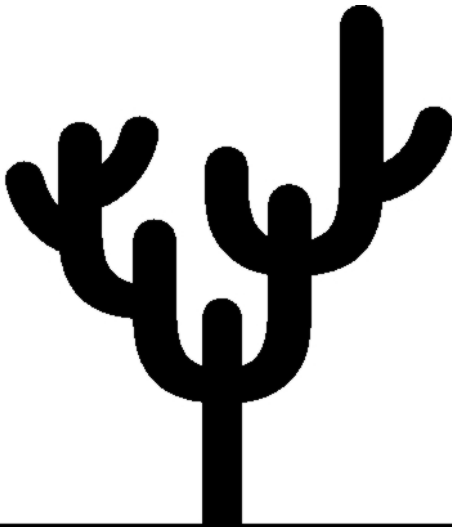
Mauricio A. Figueroa Candia

Dr. Mauricio A. Figueroa Candia is an Associate Professor in the Department of Spanish at Universidad de Concepción, Chile. His research focuses on Speech Sciences, more specifically on the use of quantitative methods to address segmental problems of the phonetic and phonological domain, both in Spanish and Chilean native languages, with emphasis on Mapudungun and Kawésqar. Most of his research can be framed in the domains of sociolinguistics and ethnolinguistics. In the postgraduate programs in linguistics, his teaching focuses on research methods for production and perception studies.

Eladio Donoso

Dr. Eladio Donoso is an Associate Professor at Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. He has been teaching EFL/ ESL and Spanish as a FL for more than twenty-five years both in Chile and the United States of America. For the past fifteen years, he has been part of the staff of the EFL teacher training program of his university. His teaching goes along with his research interests that involve linguistics, education and teacher training, which is evidenced in his publications in national and international specialized journals. He is also a peer reviewer and editor of important disciplinary journals.

Fonética y Percepción



¿Qué perciben los hispanohablantes al escuchar una geminada nasal del italiano?

What Spanish Speakers Perceive when They Listen to an Italian Nasal Geminata?

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.028>

María Emilia Pandolfi

Universidad de Buenos Aires
Argentina

mariaemiliapandolfi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9930-4279>

Resumen

En italiano, la duración en las consonantes es fonológica; es decir, pueden ser simples como en *nono* (noveno), *cane* (perro) o geminadas: *nonno* (abuelo), *canne* (cañas). Este aspecto particular representa un desafío para los hablantes de español, ya que no existe la geminación en español. Partimos de la suposición de que la percepción está condicionada por muchos factores, entre los cuales, la proximidad al acento lexical (Payne, 2005; 2006). Se espera que el error perceptual más recurrente para los hispanohablantes sea la degeminación. Sin embargo, si la producción de una nasal geminada [n:] implica una mayor constricción alveolar, como sugiere Payne, es probable que el oyente perciba efectos palatales, confiando más en el grado de constricción que en la duración. Para probar esta hipótesis, realizamos una tarea de discriminación en la que 42 hablantes de L1 español - L2 italiano escucharon palabras que contenían [n], [n:] y [ɲ]. Los resultados mostraron que las respuestas no solo manifestaban degeminación, como se esperaba, sino que también revelaron confusión entre [n:] y [ɲ]. El estudio plantea interrogantes sobre los factores que influyen en la percepción acústica. Además, destaca la necesidad de trabajar en el entrenamiento perceptual en un contexto didáctico.

Palabras clave: lengua italiana, geminación, percepción, duración, constricción palatal, variabilidad de la señal acústica

Abstract

In Italian, consonant duration is phonological; that is, consonants can be simple, as in *nono* (ninth), *cane* (dog), or geminated, as in *nonno* (grandfather), *canne* (reeds). This particular aspect poses a challenge for Spanish speakers, as gemination does not exist in Spanish. We start from the assumption that perception is conditioned by many factors, including proximity to lexical stress (Payne, 2005; 2006). It is expected that the most common perceptual error for Spanish speakers will be degemination. However, if the production of a geminated nasal [n:] involves greater alveolar constriction, as suggested by Payne, it is likely that the listener will perceive palatal effects, relying more on the degree of constriction than on the duration. To test this hypothesis, we conducted a discrimination task in which 42 L1 Spanish - L2 Italian speakers listened to words containing [n], [n:], and [ɲ]. The results showed that the responses not only manifested degemination, as expected, but also revealed confusion between [n:] and [ɲ]. The study raises questions about the factors influencing acoustic perception. Additionally, it emphasizes the need to focus on perceptual training in a pedagogical context.

Keywords: gemination, perception, duration, palatal constriction, variability of the acoustic signal

Introducción

El italiano es una lengua cuyas consonantes tienen duración fonológica, por lo menos en el interior de la palabra. Las consonantes, según su duración, pueden ser simples o geminadas y tal particularidad es, sin duda, una dificultad para el hablante de español en el proceso de aprendizaje de la pronunciación. Atribuimos tal dificultad a la inexistencia de la geminación en el inventario fonológico del rioplatense lo cual hace que se trate de una categoría marcada.

Además de esta condición, la adquisición de la geminación puede ser considerada difícil a partir de principios de orden universal como, por ejemplo, los relacionados con ciertas restricciones fonotácticas en la estructura silábica: teniendo en cuenta que la geminada se ubica en la posición de coda de sílaba y ataque de la sílaba sucesiva, es de esperar que el sonido de la posición de coda -fonotácticamente más débil- esté expuesto a fenómenos de reducción o caída. Así, la reducción del elemento

caudal es otra de las razones por las cuales la geminada puede percibirse como simple.

No todas las geminadas presentan la misma dificultad perceptiva y productiva. Centramos nuestro estudio en las nasales -en especial [n]- cuyo correlato simple existe en español de modo que la dificultad radica en la duración y no en la formación de un nuevo sonido consonántico. Nos ocuparemos de la llamada **geminación lexical** que es aquella que puede distinguir palabras de diferente significado, por ejemplo: *nono/nonno* (noveno/abuelo), *cane/canne* (perro, cañas), etc.

El debilitamiento de la geminada nasal en la producción también podría atribuirse a un problema de percepción. En este trabajo reflexionaremos sobre la importancia de la percepción y su relación con la producción.

Siendo la geminación una categoría marcada, aludiremos también al proceso de reconocimiento y categorización. Analizaremos cuál es el contexto más favorable para tales operaciones cognitivas que da lugar a la posición de la geminada más audible o “mejor ejemplar”.

Finalmente, a través de un testeo realizado con hispanohablantes de nivel avanzado, analizaremos los indicios de los cuales se vale el oyente para la percepción de una geminada.

Marco teórico

La nasal /n/

Nuestro interés por este sonido se relaciona con la observación reiterada en hispanohablantes, incluso aquellos de nivel más avanzado lingüísticamente, del debilitamiento de la misma en la producción hasta el punto de reducirla, muchas veces, a consonante simple.

La nasal en cuestión pertenece al grupo de las sonorantes junto con las laterales, róticas, aproximantes y vocales y tienen en común la periodicidad y una intensidad mayor que las obstruyentes. Las nasales se producen con un abajamiento del velo para abrir el pasaje del aire a la cavidad nasal y el

cierre de la cavidad oral. Se trata de un modo de articulación que se combina con una oclusión.

El punto de articulación de /n/ es alveolar, esto es: está dado por el contacto de la parte anterior de la lengua (generalmente el ápice o la lámina) con la zona alveolar.

Acústicamente, se caracteriza por la presencia del así llamado **murmullo nasal** que se expande a las vocales entre las cuales se encuentra y se visualiza en el espectrograma a través del formante nasal en las frecuencias bajas.

Las sonorantes, entre las cuales la nasal /n/, ocupan el grado más alto en la escala de sonoridad de modo tal que, al ser esta inversamente proporcional a la escala de fuerza, los sonidos sonoros serán intrínsecamente los más débiles. Esta sería una de las razones por las que el sonido [n] tiene mayor tendencia a la degeminación.

Relación entre percepción y producción

El proceso perceptivo supone tres momentos: un flujo de información captado por el sistema sensorio-fonético que pasa luego a formar categorías fonéticas y que finalmente se fonologiza a través de representaciones a nivel lexical (Evans & Davis, 2015). Desde este punto de vista, se trata de un proceso fonético-fonológico.

Sin embargo, a partir de los años 70, la investigación acerca de la relación entre percepción y producción comienza a virar desde una perspectiva fonémica a una más estrictamente fonética concentrada en las características de la señal acústica y de su variabilidad. A partir de la percepción de la señal acústica, el oyente mapea el estímulo sonoro y desarrolla la capacidad de formar nuevas categorías fonéticas. El mapeo de la L2 se realiza sobre la L1 porque el proceso de clasificación requiere el acceso a la información almacenada en la memoria a largo término antes de considerar que un sonido es disímil.

L1 y L2 conviven en un espacio fonético común. El aprendizaje de una L2 reestructura todo el espacio lingüístico. El oyente/hablante relaciona automática e inconscientemente la L1 y L2 a través de un mecanismo cognitivo que Flege (1987; 1999) llama “identificación interlingüística”. Para la L1, las categorías fonéticas se forman a través de la reiteración del input y sus propiedades estadísticas. La formación de categorías L2 implica alterar los vínculos perceptivos a medida que se descubren las diferencias interlingüísticas.

En el proceso perceptivo, la direccionalidad es recíproca de la L1 hacia la L2 y de la L2 hacia la L1. Para Flege, las categorías más disímiles de la L2 son las que tienen mayor posibilidad de formarse. Los sonidos nuevos deberían ser más sensibles a la percepción por su distancia de la L1 y por lo tanto deberían facilitar la formación de nuevas categorías, mientras que los sonidos similares serían más difíciles de percibir y, por ende, la formación de categorías se vería dificultada.

Cuando no se forman nuevas categorías, ya sea porque la disimilaridad no es demasiada o por una menor capacidad auditiva por parte del oyente, se forma una categoría compuesta L1-L2. En este caso, Flege sostiene, citando un trabajo de MacKay, Flege, Piske, y Schirru (2001), que la categoría L1 puede cambiar en la dirección de la categoría L2. Este proceso depende de diferencias cognitivas individuales, del momento de la primera exposición a la L2, de la cantidad y calidad de input y de la frecuencia de uso de L2.

Otro aspecto de la discusión teórica se relaciona con la secuencialidad entre percepción y producción. Varios modelos, entre los cuales la propuesta original de Flege, consideraban que la percepción precede la producción. Los errores de producción encontrarían su causalidad en problemas de percepción. Habría un alineamiento entre percepción y producción a través de una secuencia en la cual la información perceptual sería almacenada en la memoria a largo término; esta generaría las representaciones motoras que permiten la formación de las categorías fonéticas que luego deberían guiar la articulación.

Más tarde, Flege desestimaré la idea de que la percepción precede la producción afirmando, en cambio, que percepción y producción co-evolucionan sin que ninguna de las dos tenga la precedencia dado que existe una relación bidireccional entre ambas. Los errores de una no son causados por la otra y la correspondencia entre ellas no es simétrica.

Efectivamente, percepción y producción actúan conjuntamente y progresan colaborativamente a medida que aumenta la capacidad de formar nuevas categorías fonéticas. Pero ninguna de las dos antecede a la otra.

Determinante también para explicar la relación entre percepción y producción fue la hipótesis del período crítico de Lennenberg (1967) por la cual a partir de cierta edad (alrededor de los 13 años en que se completa el desarrollo neuronal) resulta mucho más complicado adquirir la pronunciación de una L2. Flege y Hammond (1982) relativizaron tal afirmación demostrando que los monolingües adultos pueden acceder a las diferencias interlingüísticas a través de la mera exposición a la L2 incluso después del “cierre” del período crítico. Flege y Bohn (2021), en la revisión de su modelo, considera que la edad no es un factor límite: los estudiantes de una L2 utilizan los mismos mecanismos que utilizan los niños cuando aprenden su L1. Propone que la capacidad de formar nuevas categorías fonéticas permanece intacta durante toda la vida, aunque puede haber categorías que no se formen por su cercanía con las de la L1. La probabilidad de que se forme una nueva categoría depende del grado de disimilaridad fonética, de cuán precisa está definida la más cercana categoría L1 y de la cantidad y calidad de input L2 recibido. Las diferencias entre nativos y no nativos no tienen que ver con la capacidad de haber perdido la plasticidad neurocognitiva, sino que, al aplicarse los mismos mecanismos que funcionaron perfectamente en la adquisición de la L1 no producen los mismos resultados para la L2. Además, las categorías pre-existentes interfieren y a veces pueden bloquear la formación de nuevas categorías, sumado al hecho de que el input que recibe un estudiante L2 no es igual al que recibe un nativo hablante para los mismos sonidos.

Existen, además, diferencias individuales que tienen que ver con la agudeza auditiva, el procesamiento auditivo y la memoria de trabajo auditiva.

La variabilidad de la señal acústica

La señal acústica es redundante y esa redundancia le permite al oyente categorizar y formular normas de pronunciación.

La variación de la señal acústica es normalizada por el oyente a partir de lo esperable. Cuanto más experimentado es el oyente en la lengua y cuanto mayor sea su conocimiento de ella, tanto más aplicará los mecanismos de normalización.

En los años 70 Warren habló del fenómeno de la recomposición (*phoneme restoration*) por el cual los oyentes compensan la variación: una buena fracción de lo que nosotros percibimos proviene de lo que esperamos que debería ser según nuestras expectativas fonológicas, lexicales, sintácticas, semánticas y pragmáticas. La compensación es un proceso cognitivo de interpretación de la variabilidad de la señal acústica. Cuando percibimos de manera diferente o errónea, si el sonido está integrado en un contexto redundante, es automáticamente normalizado (Ohala & Feder, 1994). Los cambios de sonido pueden provenir de aquellas fracciones que no fueron normalizadas o que no gozaron de un contexto redundante.

La distorsión perceptiva no corregida puede ser un potencial cambio de sonido. Es lo que Ohala (1990) llama “hipocorrección” que se da sobre todo en oyentes poco experimentados. La hipocorrección puede ocurrir también cuando el oyente no percibe aquella parte de la señal acústica pasible de ser corregida. Esto es frecuente en final de sílaba donde disminuye la energía. Es justamente en la coda de sílaba donde comienza la geminación y donde la señal acústica puede ser percibida con menor intensidad.

Ante la variabilidad de la señal acústica, la hipocorrección, en cuanto proceso cognitivo, puede llevar tanto a la reducción de la consonante final de sílaba como a la adición de un segmento. Esto podría dar cuenta del hecho de que se interprete como geminada una consonante simple.

En el mecanismo de la percepción tiene mucha incidencia la ventana temporal de cada sonido. Stevens (1980), citado por Ohala (1990), clasificó los sonidos en rápidos (30 ms o menos) y por lo tanto en robustos perceptivamente y lentos o menos robustos a partir de la ventana temporal de cada uno de ellos afirmando que las lenguas construyen sus inventarios a partir de los sonidos robustos. Los sonidos menos robustos son los que están sujetos a ser percibidos erróneamente. Algunas consonantes tienen más de un rasgo distintivo que puede o no afectar a la percepción. Ohala dice que, por ejemplo, las nasales tienen una discontinuidad espectral abrupta (una ventana temporal corta), pero, por otro lado, manifiestan una nasalización de las vocales adyacentes (una ventana temporal más larga de este segundo indicio). En la percepción puede predominar uno u otro. Los indicios primarios que, en general, determinan una ventana temporal rápida son los modos de articulación: oclusivas vs. fricativas, nasales, etc., mientras que los indicios secundarios y por lo tanto con una ventana temporal más lenta son por ejemplo la laringalización, labialización, nasalización, glotalización, etc.

Por otro lado, los distintos dialectos constituyen un input variado ante el cual el oyente, según su experiencia, analiza y sintetiza el estímulo sonoro. Es mucho más probable que la percepción de una geminada nasal sea facilitada cuando dicho sonido es pronunciado por un hablante nativo del centro de Italia o del sur más que por un hablante septentrional.

Categorización de la geminada nasal

El enfoque cognitivo prototípico afirma que formamos nuevas categorías reconociendo un determinado rasgo o conjunto de rasgos en un “mejor ejemplar” que constituirá la categoría prototípica y que se diferenciará de otros ejemplares más alejados del prototipo (Rosch, 1978). Las categorías son representaciones ponderadas de clases de sonido que residen en la memoria a largo plazo. Los “mejores ejemplares” o **prototipos** especifican el valor ideal de un grupo de propiedades o indicios perceptuales variables, independientes y continuos (Flege, 2021). Cuando un ejemplar se aleja del

prototipo o se ubica en lo que Flege llama la “región de tolerancia perceptiva”, es considerado como “acento extranjero”.

La formación de nuevas categorías fonéticas L2 para el nuevo modelo de Flege es un proceso de tres pasos: 1. El estudiante L2 debe discernir la diferencia fonética entre las realizaciones de un sonido L2 y L1 más cercano en su espacio fonético. 2. Se forma una “clase equivalente” funcional de los tokens de habla que se parecen y 3. La relación perceptual entre las clases equivalentes tiene que desaparecer.

Se especula que esta independencia entre categorías se da más rápido en estudiantes cultos y con el incremento del léxico. Y se trata de un proceso gradual.

Ahora bien, ¿cuál es este “mejor ejemplar” que nos permite percibir la geminación y por lo tanto que facilita la formación de la categoría geminada?

La categorización clásica se estructuraba en torno a presencia vs. ausencia de rasgos necesarios y suficientes. El modo tradicional y clásico de categorizar siempre fue binario: un rasgo está presente o ausente, pertenece o no pertenece a la categoría y los miembros de una categoría tienen límites claros.

Por el contrario, el enfoque cognitivo prototípico se estructura en torno a un mejor ejemplar: las estructuras se asocian a una categoría en la medida en que se asemejan, de alguna manera, al prototipo. Como comparten el parecido, no necesitan compartir un conjunto de rasgos comunes. El modo de categorizar no es discreto sino gradual. Como consecuencia, las categorías prototípicas tienen una estructura interna con miembros más centrales y otros más periféricos.

Ahora bien, cuando el estudiante hispanohablante debe incorporar la categoría “geminada”, sabe que es una categoría -por lo menos a nivel fonológico- binaria, discreta: geminada o simple. Pero la variabilidad de la señal acústica compromete la percepción y, a nivel fonético, la geminación

se convierte en una categoría discreta, gradual. Por lo tanto, se percibe una consonante con diversos grados de duración.

En el caso de la geminación, la formación de la categoría – como de cualquier otra categoría – está condicionada por el contexto. Efectivamente, es en ciertos contextos donde la geminación se puede percibir de manera más clara. Estos contextos son los que, desde el enfoque cognitivo se llaman **mejores ejemplares**. La posición de mayor o menor prominencia, la estructura de la palabra, el acento lexical y frasal pueden definir este mejor ejemplar que debería ser percibido más audible y con menor esfuerzo.

La posición más favorable

Aunque el contraste entre geminada y no geminada se supone que debe ser robusto, no siempre es así. Como dijimos, la variabilidad de la señal acústica es tal que, a nivel perceptivo, no siempre se evidencia una oposición neta entre geminada y consonante simple. La geminación es excesivamente variable desde el punto de vista duracional. Depende del tipo de consonante, del tipo de geminación y de factores prosódicos. La duración de la no geminada también varía, pero en grado menor.

Payne (2005) se cuestiona si son solamente las propiedades duracionales las que permiten la percepción de una geminada. Aunque el correlato convencionalmente irrefutable de la geminación es la duración, algunos autores, efectivamente, han notado también cambios en la intensidad y en la frecuencia de las vocales adyacentes.

La proximidad al acento lexical es, a nivel perceptivo, una posición favorable en el interior de la palabra para el reconocimiento de una geminada. A su vez, si el acento lexical interactúa con la prominencia entonativa de la frase, da lugar a la posición óptima para que la percepción sea exitosa. La posición nuclear es determinante y, como es de esperar, en posición inacentuada, las geminadas son más cortas.

Para Payne, las geminadas en posición nuclear son las más largas cuando se encuentran en posición post-acentual. Ejs: *coltello* (cuchillo), *forchetta* (tenedor). Ejemplo de frase: *Non trovo la forchetta* (no encuentro el tenedor).

Esta posición favorable de la geminada es la misma que desencadena el proceso de geminación post-lexical, llamado también *raddoppiamento sintattico*¹, lo cual confirma la posición robusta de la geminada.

Cuando no se encuentran en posición nuclear, son más largas en posición pre-acental. Ejs: *attore* (actor), *ginnastica* (gimnasia). Ejemplo de frase: *L'attore studia la parte* (El actor estudia el rol).

Esta estudiosa afirma que la diferencia entre una geminada y una no geminada es de 1,56 ms promedio. Cuando la diferencia entre una y otra es inferior en promedio a los 25 ms puede haber problemas de percepción y el contraste puede estar neutralizado. En esos casos, Payne habla de “superposición perceptiva”. La superposición real entre la duración de una geminada mínima y una no geminada máxima se da generalmente en posición no nuclear y ocurre cuando la duración mínima de la geminada es de a lo sumo 25 ms más corta que la duración máxima de su contraparte en las mismas condiciones prosódicas.

Puede haber también una superposición perceptual potencial, si la variabilidad promedio entre hablantes está dentro de una diferencia de 25 ms entre geminada y su contraparte. Payne dice que el solapamiento perceptual potencial afecta principalmente a las sonorantes coronales - entre las cuales está el sonido que nos interesa- y a las oclusivas sonoras.

El riesgo de superposición es bajo cuando las diferencias están por encima de los 25 ms.

La adyacencia al acento lexical y la prominencia fonética determinada por la posición en la frase entonativa incrementan la duración fonética y disminuye la posibilidad de superposición, aumentando a su vez la robustez del contraste.

¹ Geminación post-lexical o *raddoppiamento sintattico* es el fenómeno por el cual se gemina la consonante inicial de una palabra precedida por un monosílabo con capacidad geminante. Ejemplos: a casa /ak'ka:za/ (a casa), è notte /en'not:te/(es de noche).

Otros indicios en la percepción de la geminada nasal

Payne (2006), por otro lado, destaca otro factor muy interesante como indicio para la percepción de la geminada, que tiene que ver con el gesto articulatorio. A través de un estudio electropalatográfico muestra que, en la articulación de la nasal, la lengua es mantenida alta en la boca dando como resultado una configuración palatalizada del tracto vocal. Como es de esperar, la geminada involucra una oclusión más profunda. La constricción se produce con los bordes planos de la lengua dando cuenta de un compromiso del ápice y de la lámina de la lengua.

Ella analiza, en primera instancia, el gesto articulatorio de las laterales aplicando luego la misma técnica para las nasales y otras consonantes corales. Observa que la geminada ostenta una estructura formántica caracterizada por un F1 bajo y un F2 y F3 alejados del primero, configuración que daría cuenta de una mayor palatalización del tracto vocal. Dado que los músculos de la lengua no son independientes entre sí, la configuración general para la constricción alveolar puede darse de manera más o menos palatal dependiendo de cuán profundo sea el contacto y la forma de la lengua. Es de suponer que, en una geminada, el contacto es mayor o, por lo menos, el tiempo de este contacto.

Las geminadas nasales, laterales y oclusivas corales involucran siempre un mayor contacto linguo-palatal que su contraparte, independientemente del acento y la posición en la palabra (Payne, 2006). De esta manera se verifica una configuración linguo-palatal creciente que sigue la secuencia $n > n: > \eta$, confirmando las observaciones relacionadas con la estructura formántica observadas en Payne (2005).

La consecuencia de este hecho articulatorio es que la geminación en italiano puede no ser interpretada exclusivamente a través de índices duracionales. Otros indicios podrían complementar el proceso cognitivo de la interpretación de geminada. Este solapamiento perceptivo reproduce a nivel sincrónico la evolución de ciertas formas gramaticalizadas históricamente que siguieron mecanismos análogos intervinientes en la formación de las palatales de algunas de las lenguas romances.

Desde el punto de vista gestual, Payne dice que puede ser interpretada en dos sentidos:

1. como resultado no planeado de la extensión de la duración. Según esto, habría una correlación entre palatalización y duración extendida. La palatalización puede ser una estrategia para aumentar la duración. Mientras que, para la no geminada, debería haber menos tiempo para los articuladores para obtener su target. Así, se deduciría que el gesto articulatorio sería el mismo salvo por el aspecto temporal. Payne sostiene que, si fuera así, esto debería ser más estable y uniforme; 2. las diferentes superficies en contacto en la articulación visualizarían la diferencia entre geminada y no geminada y por tanto estaría ya presente en la planificación gestual. Así, el gesto subyacente sería **espacialmente** diferente entre una y otra. En ambos casos habría que suponer la uniformidad del rasgo que, sin embargo, se produce siempre de manera diferente.

Experiencia fonética

A partir del análisis de Payne, se propuso un testeo entre estudiantes avanzados de italiano, con el fin de observar cómo es percibida la geminada nasal en palabras italianas aisladas.

Objetivo del ejercicio es poder detectar cuánta incidencia tiene el aspecto “espacial” del contacto palatal para la percepción de la geminada nasal y, al mismo tiempo, observar si el rasgo durativo del sonido cuenta más que el efecto palatal o viceversa.

Metodología

Fueron testeados 42 estudiantes de nivel avanzado que están cursando las carreras de profesorado y traductorado de Italiano en Buenos Aires. Ambos grupos poseen algunos conocimientos de fonética italiana y están relativamente habituados a ejercicios de reconocimiento y discriminación sonora.

Se les propuso escuchar una grabación de un hablante nativo culto del centro de Italia, con una pronunciación cercana a un modelo neutro.

La grabación constaba de una lista de 26 palabras italianas aisladas (véase Apéndice), de las cuales:

11 palabras contenían [n:]

9 palabras contenían [ɲ:]

Se agregaron también como distractores 6 palabras con [n] simple.

Por cada palabra se les daban tres o cuatro opciones, según el caso: una con [n:], otra con [ɲ:], otra con [n] y una última con [ɲj]. La tarea consistía en reconocer entre cuáles de las cuatro opciones anteriores se ubicaba la palabra escuchada en cada caso.

Resultados

1. [n:]

En el caso de las palabras con [n:], se obtuvieron tres tipos de interpretaciones perceptivas además de la correcta (**gráfico 1**):

[n:] > [n] Hipo-diferenciación: se percibe consonante simple en lugar de geminada.

[n:] > [ɲ:] Se percibe consonante palatal en lugar de geminada. No cambia la duración.

[n:] > [nd]. Se percibe desdoblamiento en una secuencia de dos consonantes diferentes. No cambia la duración.

Tabla 1. Resultados perceptivos de [n:]

	innesco	annoto	annotto	Erinni	addivenni	tonnellata	alamanna	adiranno	annichilire	antiappannanti	inneggiare	TOTAL	%
[n]	7	2	8	1	18	14	2	2	7	10	14	85	18
[ɲ:]		1			4					2	2	9	2,5
[nd]					2	1						3	1

Para el primer tipo:

Sobre un total de 462 respuestas posibles, la hipodiferenciación representó el 18% del total. La mayor cantidad de palabras en las que la interpretación fue percibir consonante simple en lugar de geminada contenían otra geminada: *addivenni* (18), *tonnellata* (14), *inneggiare* (14), *antiappannanti* (10). Es interesante observar que la elección perceptiva de reducir se aplica a la nasal y no a la otra consonante, independientemente de la posición en la palabra.

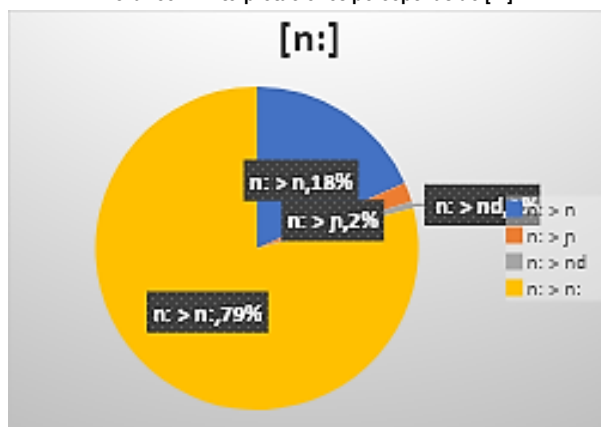
Para el segundo tipo:

Se interpretó palatal en 9 casos, lo cual representó entre un 2 y un 3% del total. Las palabras en las que se detectó tal fenómeno fueron: *annoto* (1), *addivenni* (4), *antiappannanti* (2), *inneggiare* (2). Tampoco en estos casos el acento de palabra tiene incidencia.

Para el tercer tipo:

Se detectaron 3 casos, lo cual representó un 1% del total. La hiperdiferenciación consistió en interpretar la geminada como una secuencia consonántica [nd]. Las palabras fueron: *addivenni* (2), *tonnellata* (1). Los tres casos tienen dos pares de geminadas.

Gráfico 1. Interpretaciones perceptivas de [n:]



2.[ɲ:]

Se propusieron 9 palabras con [ɲ:]. Téngase en cuenta que la nasal palatal es siempre geminada en posición intervocálica. Hubo tres tipos de interpretaciones además de la correcta (**gráfico 2**):

[ɲ:] > [n:] Se interpretó como geminada, pero con diferente punto de articulación. No cambia la duración.

[ɲ:] > [ɲj] Se percibió desdoblamiento en una secuencia de dos consonantes: alveolar + palatal. No cambia la duración.

[ɲ:] > [n] Se percibió como degeminada. Cambia la duración.

Tabla 2. Resultados perceptivos de [ɲ:]

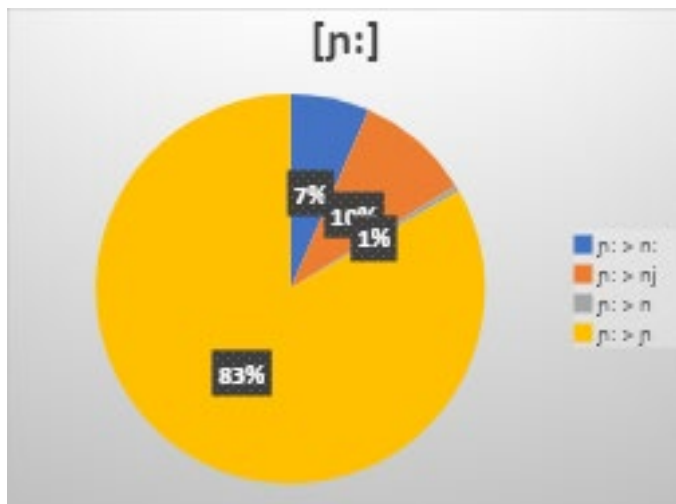
	catalogna	ordigno	digrigno	ignudo	ragnaia	cognitorio	cognizione	gagnolerei	ignaro	total	%
[n:]	5	2	3	1	4	3	7	0	0	25	7
[ɲj]	4	12	11					9		36	9
[n]						1	1			2	1

Para el primer tipo, se interpreta el punto de articulación alveolar en lugar de palatal. Sobre un total de 378 respuestas posibles, representa el 7% de ese valor. Sobresalen en cantidad: *Catalogna* (5), *cognizione* (7). El acento no parece condicionar la percepción.

Para el segundo tipo, se interpreta la geminada desdoblada en la secuencia [ɲj]. Cambia el punto de articulación. Representa el 9%. Es interesante notar que este fenómeno es un rasgo característico de la fonología del español rioplatense por el cual se verifica una neutralización del contraste entre [ɲ] y [ɲj] (Colantoni, 2015), lo cual hace suponer que se da una reinterpretación a la luz de la L1. Las palabras en las que más se detecta esta situación son: *ordigno* (12), *digrigno* (11) y *gagnolerei* (9).

Para el tercer tipo, hay solamente dos casos: ambos preceden vocal palatal: *cognitorio*, *cognizione*, por lo tanto, es esperable este tipo de percepción. Representa el 1%.

Gráfico 2. Interpretaciones perceptivas de [ɲ:]



3. Distractor [n]

En el ejercicio, se propusieron además 6 palabras con [n] simple como distractores: *savana*, *sinossi*, *castano*, *addivenire*, *Trasimeno*, *uranio*.

Las interpretaciones fueron las siguientes (**gráfico 3**):

- [n] > [ɲ:] Hiperdiferenciación: se interpretó como geminada una simple. Cambia la duración.

- [n] > [ɲ̃] Hiperdiferenciación. Se percibió como geminada la nasal simple y además se interpretó un cambio en el punto de articulación.

Tabla 3. Resultados perceptivos de [n]

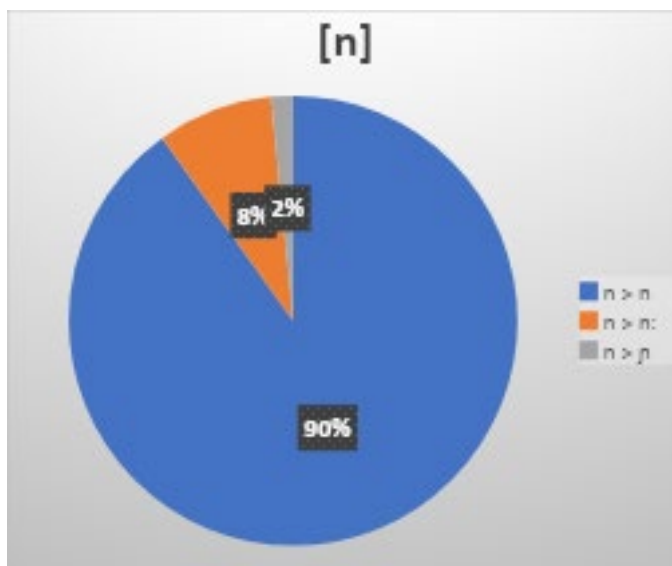
	savana	sinossi	castano	addivenire	Trasimeno	uranio	TOTAL	%
[n:]	8	4	6	1	0	2	21	8
[ɲ̃:]				1		3	4	2

Es probable que se esperara percibir geminada dado el tipo de ejercicio, lo cual da como consecuencia la interpretación en la duración en ambos tipos. La cantidad de respuestas posibles para palabras con [n] es de 252.

Para el primer tipo, la interpretación como [n:] representa el 8%. En las palabras *savana* (8) y *castano* (6) podría deducirse una hiperdiferenciación a partir de la posición post-acental, considerada más audible. El caso de *sinossi* (4) tendría relación con la presencia de otra geminada en la palabra.

En el segundo caso, la interpretación como geminada -palatal en este caso- en la palabra *addivenire* puede estar influenciada por la presencia de otra geminada. En el caso de *uranio*, no sorprende el deslizamiento de [nj] a palatal. Este tipo representa el 2%.

Gráfico 3. Interpretaciones perceptivas de [n]



Conclusiones

Tal como afirmara Ohala, que la percepción de un sonido puede provenir de más de un indicio o bien de un indicio primario o robusto y otro secundario o

menos robusto, también en este testeo, el reconocimiento de la geminada nasal emerge de una doble manifestación: duracional y espacial, para usar las palabras de Payne.

El ejercicio manifiesta que aquello que es interpretable como geminación y, por lo tanto, como duracional, no responde siempre a indicios de duración sino a la percepción de un diferente punto de articulación. Esto es observable en un doble sentido: la geminada nasal alveolar es interpretada como palatal y también la palatal es interpretada como geminada alveolar.

Si bien el porcentaje de este tipo de percepción no es alto, vale la pena notar que este intercambio/desplazamiento en el punto de articulación no es otra cosa que la evidencia sincrónica del fenómeno histórico por el cual algunas lenguas romances desarrollaron sus sonidos palatales partiendo de puntos de articulación alveolares.

Teniendo en cuenta que el ejercicio se desarrolló a partir de palabras aisladas, solamente pudo tomarse en consideración la posición del acento de palabra y no la posición nuclear o no nuclear que favorece o no, respectivamente, la percepción de la geminada. Dentro de la palabra, Payne afirma que la cercanía al acento lexical debería facilitar la percepción contrariamente a la posición inacentuada en la que la geminada se debilitaría.

Efectivamente, la lista de palabras con [n:] tanto en posición pre-acentual como post-acentual presenta un bajo margen de error y, opuestamente, las palabras con geminada en posición inacentuada presentan mayor cantidad de errores.

Tanto los casos de hipodiferenciación (percibir consonante simple en lugar de geminada) como de hiperdiferenciación (percibir geminada en lugar de simple) pueden analizarse como opciones en las que el oyente corrige su percepción en función de lo esperable. Efectivamente, es de esperar que la geminada en posición post-acentual sea más audible.

Muchos de los errores perceptivos se detectaron en aquellas palabras con más de una geminada. Tal situación manifiesta que puede haber distorsión

perceptiva cuando hay alargamiento o reforzamiento en dos partes de la misma palabra.

Desde el ámbito de la enseñanza de las lenguas

Muchos de los errores que se registran en la producción de los hispanohablantes cuando pronuncian el italiano tienen una relación directa con una percepción errónea.

A pesar de esto, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, los ejercicios de entrenamiento perceptivo no siempre son suficientes desde la programación didáctica.

La geminación -particularmente la geminación lexical- es un aspecto muy importante de la lengua italiana y compromete de manera directa la competencia lexical y semántica. Sin embargo, la experiencia pone de manifiesto que su adquisición sigue siendo difícil para los estudiantes hispanohablantes. Es por eso que consideramos necesario que se desarrolle y profundice a través de ejercicios de percepción sistemáticos y de escucha de variados modelos de pronunciación a través de los cuales el alumno logre ejercitarse más allá de la variabilidad acústica de los estímulos sonoros de modo tal que su producción oral sea correcta y adecuada.

Referencias

- Colantoni, L. (2015). Introducción: Fonética y fonología del español en la Argentina. *Signo y seña*, (27), 3-10. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/426406>
- Evans, S. & Davis, M. H. (2015). Hierarchical organization of auditory and motor representations in speech perception: Evidence from searchlight similarity analysis. *Cerebral Cortex*, 25(12), 4772–4788. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhv136>.
- Flege, J. E. & Hammond, R. (1982). Mimicry of non-distinctive phonetic differences between language varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(1), 1–16. https://www.researchgate.net/profile/JamesFlege/publication/231948320_Mimicry_of_Nondistinctive_Phonetic_Differences_Between_Language_Varieties/links/60fab6941e95fe241a818788/Mimicry-of-Non-distinctive-Phonetic-Differences-Between-Language-Varieties.pdf.
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0095447019305376>

Flege, J. E. (1999). Relation between L2 production and perception. En J. Ohala et al. (Eds.). *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetics Sciences* (pp. 1273–1276). University of California.

Flege, J. E., & Bohn, O. S. (2021). The revised Speech Learning Model (SLM-r). En R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886901.002>

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.

Ohala, J. J. (1990). *What's cognitive, what's not in sound change*. LAUD.

Ohala, J. J. & Feder, D. (1994). Listeners' normalization of vowel quality is influenced by 'restored' consonantal context. *Phonetica*, 51(1-3), 111-118.

Payne, E. M. (2005). Phonetic variation in Italian consonant gemination. *Journal of the International Phonetic Association*, 35(2), 153-181.

Payne, E. M. (2006). Non-durational indices in Italian geminate consonants. *Journal of the International Phonetic Association*, 36(1), 83-95.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Routledge.

Warren, R. M. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds. *Science*, 167 (3917), 392-393.

Nota biográfica

María Emilia Pandolfi

María Emilia Pandolfi es profesora de Italiano egresada del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", magíster en Didáctica del Italiano y magíster en Formación de Formadores por la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Italia). Es titular de las cátedras de Lengua Italiana I y Fonología II en la carrera de Traductor Público de la Universidad de Buenos Aires y docente titular de Dicción Italiana en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón. Es investigadora del Instituto de Investigación en Lenguas Modernas de la Universidad del Salvador (USAL). Fue directora del Departamento de Italiano del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" entre 2012 y 2017. Es autora del libro *Pronuncia e consapevolezza. Dieci lezioni di fonetica e fonologia*. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales sobre Fonética, Fonología y Didáctica de la Fonética. Actualmente cursa el Doctorado en Lingüística en la Universidad de Buenos Aires. Se dedica a la formación de docentes, traductores y artistas en el campo de la Fonética del Italiano a través de cursos, seminarios y talleres de formación.

Apéndice

Esercizio: Sentirete 26 parole. Indicate con una croce quella che sentite per ogni numero

1	Innesco	ignesco	inesco	indesco
2	Catalogna	Catalonia	Catalonnia	
3	agnoto	anoto	annoto	
4	savanna	savana	savagna	
5	annotto	agnotto	anotto	
6	Erinni	Erigni	Erini	Erindi
7	ordinnio	ordinio	ordigno	
8	addivendi	addivegni	addiveni	addivenni
9	digrinio	digrigno	digrinnio	
10	tondellata	tonellata	tonnellata	
11	alamanda	alamagna	alamanna	alamana
12	sinossi	sinnossi	signossi	
13	innudo	ignudo	inudo	
14	castagno	castanno	castano	
15	ragnaia	rannaia	ranaia	
16	conitorio	cognitorio	conditorio	connitorio
17	adirano	adiragno	adirando	adiranno
18	cognizione	conizione	condizione	connizione
19	annichilire	anichilire	agnichilire	
20	addivenire	addivegnire	addivenire	
21	antiappagnanti	antiappananti	antiappannanti	
22	Trasimegno	Trasimeno	Trasimenno	Trasimendo
23	uragno	urannio	uranio	
24	gagnolorei	ganiolerei	gandolerei	gannolerei
25	ineggiare	indeggiare	igneggiare	inneggiare
26	inaro	ignaro	innaro	

The Role of Nuclear Pitch Accents and Postnuclear Segments in the Perception of Nuclear Accent Placement in English by Spanish Speakers

*El rol del acento tonal nuclear y el segmento postnuclear
en la percepción del emplazamiento nuclear en inglés en hablantes
de español*

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.029>

Andrea M. Perticone

Universidad del Salvador
Instituto de Investigación en Humanidades
Buenos Aires

andrea.perticone@usal.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-0127-8106>

Abstract

The nuclear accent in an intonation phrase highlights information focus, aiding information processing (Cruttenden, 2007). In English, its placement shifts to mark focus, while in Spanish, it is typically fixed on the final word, even when lacking semantic relevance. Spanish relies more on flexible syntax to indicate focus (Hualde, 2014). For Spanish speakers, perceiving nuclear accents in L2 English can be challenging; thus the need for tailored perceptual training. This study examines how nuclear pitch accent type (falling vs. rising) and postnuclear segment length influence nuclear accent perception. Two hypotheses were tested: (a) Longer postnuclear segments make nuclear word identification more difficult, increasing error rates; (b) Falling pitch accents are easier to perceive than rising ones, with higher scores expected for falling patterns. A perception test was conducted with River Plate Spanish-speaking students training to become teachers of English. Participants identified nuclear word locations in declarative sentences with falling and rising accents. Results showed that postnuclear segment length did not affect

perception accuracy in falling patterns whereas, in rising conditions, perception worsened with longer postnuclear segments, with participants often misidentifying postnuclear words as nuclear. A threshold effect emerged: postnuclear segments of four or more syllables significantly impacted rising pattern perception. These findings suggest that systematic, intensive training is crucial for learners, starting with falling accents and short postnuclear segments. Rising patterns should be introduced progressively, with longer segments attempted after mastering shorter ones. This approach may improve L2 perception of nuclear accent placement.

Keywords: intonation, nuclear accent, pitch accent, perception

Resumen

El acento nuclear en una frase entonativa realza el foco de información, facilitando su procesamiento (Cruttenden, 2007). En inglés, su posición cambia para marcar el foco, mientras que, en español, el núcleo tiende a recaer en la última palabra, incluso cuando ésta carece de carga semántica. El español se apoya más en una sintaxis flexible para indicar el foco (Hualde, 2014). Para los hispanohablantes, percibir los acentos nucleares en inglés como segunda lengua (L2) puede ser un desafío, lo que enfatiza la necesidad de un entrenamiento perceptivo adaptado. Este estudio examina cómo el tipo de acento tonal nuclear (descendente vs. ascendente) y la longitud del segmento posnuclear influyen en la percepción del acento nuclear. Se probaron dos hipótesis: (a) Los segmentos posnucleares más largos dificultan la identificación de la palabra nuclear, aumentando las tasas de error; (b) Los acentos tonales descendentes son más fáciles de percibir que los ascendentes, esperándose puntuaciones más altas para los patrones descendentes. Se llevó a cabo una tarea de percepción con estudiantes hablantes de español rioplatense que se estaban formando como profesores de inglés como L2. Los participantes identificaron las palabras nucleares en oraciones declarativas con acentos descendentes y ascendentes. Los resultados mostraron que la longitud del segmento posnuclear no afectó la precisión perceptiva en patrones descendentes, mientras que, en los patrones ascendentes, la percepción empeoró con segmentos posnucleares más largos, llevando a que los participantes identificaran erróneamente palabras posnucleares como nucleares. Surgió un efecto umbral: los segmentos posnucleares de cuatro o más sílabas impactaron significativamente en la percepción de los patrones ascendentes. Estos hallazgos sugieren que un entrenamiento sistemático e intensivo es crucial para los aprendices, comenzando con acentos descendentes y segmentos posnucleares cortos. Los patrones ascendentes deben introducirse de manera progresiva, intentando segmentos más largos una vez dominados los cortos. Este enfoque puede mejorar la percepción del acento nuclear en inglés como L2.

Palabras clave: entonación, acento nuclear, acento tonal, percepción

Introduction

In prosody, nuclear accent, also known as nucleus, nuclear stress or tonicity, is a central concept that plays a vital role in shaping the meaning and interpretation of spoken language. It refers to the most prominent stress or pitch accent within an intonational phrase, often located on the last lexical word of an intonation phrase (IP), though this placement can vary depending on discourse and context. The nuclear accent carries key information and often serves to highlight focus, contrast or other pragmatic functions within an utterance.

Ladd (2008) observes that there is a fairly sharp typological division between languages where nucleus is normally placed on the rightmost end of the IP and languages that allow the nuclear accent to be placed earlier. Vallduví (1991) uses the term *plasticity* to refer to the potential of a language to encode information structure by means of nuclear mobility. He correlates the parameter [+/- plastic] with syntax: languages with fixed word order are said to have plastic prosody, by which they allow nuclei to emerge in positions other than the default IP final. On the other hand, languages with free word order are said to be non-plastic, i.e. they are less likely to exhibit nuclear mobility. This plasticity has been formulated as a gradient variable rather than as a categorical parameter by Face & D'Imperio (2005), who suggest that both Spanish and Italian utilise a combination of word order and intonation to mark focus, indicating that the rigid typological division between these strategies is overly simplistic.

In English, the position of the nuclear accent can be moved to indicate focus on various constituents. In Spanish, on the other hand, the location of the nuclear accent tends to be fixed. Except in very special cases of narrow focus, the nuclear stress tends to fall on the last word, even if it carries no semantic load. Although in cases of contrast it is possible to place the nuclear stress on a non-final word, Spanish tends to exploit its more flexible syntax to indicate focus or pragmatic relevance (Hualde, 2014). The perception of nuclear accent in L2 English can be difficult for some non-

native hearers. In particular, Spanish-speaking learners may not accurately perceive the location of the nucleus in English (Ortiz Lira, 1995; García Lecumberri, 2001). This leads to the question of how to promote more accurate perception in learners through instruction, particularly through perceptual training based on materials specifically designed for this purpose. These materials should take into account the ways in which different acoustic cues are weighted in the perception process. This study addresses the issue of how the perception of English nuclear accent may be affected by two factors: nuclear pitch accent type (falling or rising) and postnuclear segment length (expressed as number of syllables). Possible accounts for these relationships are provided, based on the concepts of cross-linguistic influence and intralingual processes.

Theoretical framework

The nucleus is the obligatory constituent within an intonation phrase (IP), where there may also be optional elements, prenuclear and postnuclear. The prenuclear segment may consist of several unstressed and stressed non nuclear syllables. When the IP contains more than one stressed syllable, the first syllable is often referred to as the *onset* syllable (Brazil, 1997), the element that can establish a change in pitch height or a static pitch within the prenuclear segment. The onset accent can also be described as the secondary pitch accent in the IP, second in importance to the nuclear pitch accent. Like the nucleus, the onset accent marks information as new to the listener.

The onset and the nucleus delimit the *scope of focus*, i.e. the stretch of linguistic material the speaker wants the hearer to pay attention to. The postnuclear segment can contain both function words and lexical items. This segment lies outside the focal range, i.e. it does not contain new information and is therefore not relevant to the message to be conveyed. Since lexical items have potential for accent, those items that lie outside the scope of focus are said to be deaccented, reflecting its predictability or givenness within the context of situation in which they are uttered. Accurate nucleus perception is therefore important for comprehension,

since information focus promotes effective psycholinguistic processing by the hearer (Cruttenden, 2007).

The newness signalled by the nucleus means that nucleus placement is crucial in determining the meaning of an utterance. A shift in nuclear accent placement can entirely change the focus or intended message of a sentence. Understanding and producing appropriate nuclear accent placement is essential for effective communication. This aspect of intonation can be particularly challenging for learners of English as a second language, particularly for those whose native language exploits syntax rather than prosody to construe certain pragmatic or attitudinal meanings.

1. Nucleus placement in English

In English, speakers assign accents to words that contribute *new information*, that part of the IP which the speaker presents as unavailable to the listener (Halliday, 1970). If a lexical word does not contribute new information, it is said to be *old* or *given*. This term refers to lexical items already in play in the interaction; the speaker presents the information as already known or assumed by the listener. When there is old information in the IP, the focus is said to be narrow. Ladd (1980, p. 84) introduces the idea that, in English, all lexical words are accented by default, and defines de-accentuation as the loss of prominence on a word that would normally be accented. Cruttenden (2007, p. 81) classifies known information into four types: *verbatim* or literal repetition (because it has been mentioned before in exactly the same words), paraphrastic (the information is expressed in other words), implicit (the information is derived from information already introduced) and physical evidence (it refers to an object visible to the participants in the interaction).

Brazil (1997) views verbal interaction as the outcome of speaker decisions, influenced by their evaluation of the degree of shared understanding or common ground where the perspectives of both speaker and listener overlap. As the interaction unfolds, this shared space expands with the exchange of new information. This additional information influences the

speaker's choice of specific words to highlight as candidates for prominence in the discourse.

Brazil characterises the placement of the nucleus, and accentuation more broadly, as a process of selecting meaning. He suggests that when a speaker highlights a particular word, they are indicating that this word represents a selection from a set of options or paradigm. This paradigm emerges from the intersection of two factors: a general paradigm, defined by the grammatical structures of the language, and an existential paradigm, shaped by the interactional and situational context. If the context limits the options within the existential paradigm to just one, no process of meaning selection occurs, and thus, the word will not receive accentuation. Examples (1), (2) and (3) show cases of narrow focus where the final lexical words are deaccented because their senses have already been introduced (capitals show the location of nuclear accent).

- 1) We set up camp in the Himalayas, WAY up high.
- 2) The result nil-nil against Brazil is not a BAD result.
- 3) Arsenal two, Aston VILLA two.

In English, broad focus IPs have a nucleus placed on the last lexical item, whereas in cases of narrow focus, the nucleus will often be found on non-final lexical words¹. However, certain new lexical items, i.e. elements that do not fit into any of the old information categories proposed by Cruttenden (2007), are nonetheless deaccented, even when they are part of the focal range. These elements have not been mentioned before in the discourse in any way, nor have they been introduced implicitly. They are the so-called exceptions to the broad focus rule (Ortiz Lira, 1995; Wells, 2006). Example (4) shows the nuclear accent on a non-final word, even when the last lexical word contributes new information.

¹ Narrow focus may also involve IPs where the focus is at the rightmost end of the IP, while the material preceding the nucleus may be out of focus. Therefore, tonicity on the last lexical item does not necessarily entail broad focus.

4) The KETTLE's boiling.

The fact that the nuclear accent is often found early in the IP may lead learners to overgeneralise this tendency to early nucleus. This may have an influence both on L2 English production and perception.

2. Nucleus placement in Spanish

In Spanish, the nuclear accent tends to be less mobile than in English. When the IP is in broad focus, the nuclear accent tends to fall on the last word, even if it carries no semantic load, as shown in examples (5) and (6).

5) Tengo sed. Necesito tomar ALGO. (Cf. I need to DRINK something)

6) No me siento BIEN (Cf. I don't FEEL well²).

Ortiz Lira (1995, p.2.) notes that "given information in Spanish can be, and in fact normally is, accented, as simple observation of facts attests". He goes on to mention Kingdon's (1958) observation that "Spanish speakers tend to place pitch accents on a word that has already been accented in the same utterance, a practice that is relatively rare in English" (op. cit., p. 245-6). This is shown in example (7).

7) Trabaja de noche en el CINE, y hoy no hay CINE.

This late assignment of the nucleus also takes place on words that are retrievable, as in examples (8), (9) and (10).

8) El resultado cero a cero con Brasil no es un mal RESULTADO. (Ortiz Lira, 1995).

9) Hicimos campamento en los Himalayas, un lugar bien ALTO³.

10) Arsenal dos, Aston Villa DOS.

² *Adverbs of proper functioning* are highly predictable and therefore have the value of a functional word (Gussenhoven, 1984, p. 38)

³ Although the nucleus on *bien* is also possible, this does not invalidate the acceptability of the nucleus on *alto*.

It is often claimed that Spanish tends to exploit its more flexible syntax to indicate focus or pragmatic relevance (Hualde, 2014). Indeed, this is the case in example (11), where the syntactic subject is placed at the end of the IP so that it can receive the nuclear accent.

11) Está hirviendo la PAVA.

However, the tendency to re-accent words that do not need highlighting suggests that the pursuit of pragmatic focus is not always the reason why Spanish-speaking users of English produce nuclei on old or given information. It might well be that Spanish speakers are less sensitive to the informational status of lexical words than they are to syntax, although this cognitive aspect needs to be researched. The fact that the nuclear accent in Spanish is often found late in the IP may lead learners to transfer this L1 tendency to late nucleus onto the L2. This can have an influence both on L2 English production and perception.

3. Acoustic cues that have an influence on nucleus placement perception

The perception of nuclear prominence involves the psycholinguistic processing of a number of prosodic articulatory features. It is now widely accepted that perception of accent is mediated by the perception of pitch and stress as the main factors (Fry, 2001; Cruttenden, 2007, 2014, among others). Studies have shown that the primary indicator of prominence is pitch, the perceptual correlate of fundamental frequency or F0 resulting from the vibration of vocal folds (Bolinger, 1958; Pierrehumbert, 1980; Ladd, 2008, among many others). Pitch may be static, i.e. remain constant through the syllable, or may be dynamic. Nuclear accent tends to be signalled by a change in pitch.

A second prosodic cue is given by the intensity in the accented syllable. The speaker employs articulatory effort, or stress (Laver, 1994), which is perceived as loudness by the hearer. The duration of the prominent syllable also impinges on perception (Fry, 2001; Lehiste, 1970). The combination of F0, stress and duration render accent, understood as an

articulatory and acoustic entity, whereas the combination of percepts associated to these dimensions constitute prominence. The perception of nuclearity, therefore, depends on the perception of the prosodic features associated with the nuclear syllable.

Since English relies heavily on prosody to signal focus, learners who miss the subtle cues of nuclear accent placement may miss out on critical information. This could lead to confusion or misinterpretation, particularly in contexts that require the recognition of contrasts or corrections. Many learners' difficulties in perceiving and producing nuclear accent stem from prosodic transfer, where the intonational patterns of the learner's first language (L1) influence their use of stress and accent in English as a second language (L2). Spanish speakers often misperceive the location of nuclear accents, possibly due to transfer of L1 prosody. In particular, learners tend to be rather insensitive to the absence of accent in given (old) lexical items and thus to their informational status. This affects the *weighting*⁴ of more relevant items against those that may be retrieved from previous discourse or situational context.

Previous studies in the perception of L2 English nuclear accent placement

Many studies in L2 tonicity have addressed the issue of native language influence on the perception of nucleus in L2 English. Research by Ladd (2008) and Beckman and Pierrehumbert (1986) has shown that native English speakers exhibit a heightened sensitivity to the informational status of words, distinguishing between given (already known) and new

⁴ The term *cue weighting* refers to the process by which individuals assign varying levels of importance to different sensory cues when interpreting complex stimuli. This concept is particularly significant in speech perception, where listeners rely on multiple acoustic signals to discern phonetic elements. The weighting of these cues indicates their relative influence on perceptual decisions. The term "weighting" is preferred over "weighing" in this context because it denotes the assignment of importance or value, rather than the physical act of measurement. "Weighting" implies a proportional influence that each cue exerts on perception, aligning with its usage in statistical and psychological literature.

information through specific prosodic configurations. This sensitivity is evident in their use of pitch accents and de-accentuation to signal the status of information within discourse. Non native speakers, however, do not consistently use accenting and deaccenting to differentiate between given and new information.

Ortiz Lira (1995) explored how Spanish speakers place the nucleus when speaking English and whether they transfer patterns from Spanish. He examined the similarities and differences in nucleus placement rules between the two languages, focusing on cases where interference might cause misinterpretations or nucleus misplacement in English. His findings suggest that Spanish speakers sometimes transfer their native accentual patterns into English, which can lead to non-native prosodic patterns and may affect listeners' comprehension. This emphasises the importance of teaching intonation to help Spanish-speaking learners of English.

García Lecumberri (2001) examined how native language background affects learners' ability to perceive and assess focus in English. Her study explores whether and how learners transfer aspects of their native language intonation patterns when assessing the placement of the nucleus in English IPs. Her findings suggest that cross-linguistic influence is an important factor in nucleus placement perception. This can lead to challenges in accurately identifying and assessing the intended focus in English speech. The author highlights the need for targeted teaching approaches that address focus and nuclear accent perception, especially for learners whose native languages differ significantly from English in intonational patterns.

Traoré Reig (2014) investigated whether Catalan learners of English who fail to perceive English tonicity patterns struggle to understand the intended meaning and attitudinal nuances of speech. Her study also explored the influence of first language (L1) prosodic transfer. The results indicated that while the learners had difficulty interpreting meaning conveyed by contrastive or corrective tonicity patterns, they were generally able to discriminate and identify pitch differences. The study

suggests that positive prosodic transfer can occur between Catalan and English, as Catalan speakers utilize focus in their L1, aiding their perception of pitch in English. The author concludes that a Catalan learner of English can discriminate different pitch accents independently from their meaning and placement while they may be able to identify the tonic syllable in an utterance independently from the meaning of the pitch accent.

An examination of the literature does not show many studies that specifically address the role of acoustic cues in nuclear placement perception. One such study is that by Hua, Li & Wayland (2019), who compared native and non-native (Chinese) English speakers' assessments of nuclear accent placement produced by Chinese learners of English. Besides examining differences in how native and non-native English speakers perceive nuclear accents, they also set out to determine which acoustic cues (duration, pitch, intensity) influence listeners' judgments of nucleus placement. As stimuli, they employed speech samples produced by Chinese learners of English. These included sentences with nuclear accent placed on specific words. Participants listened to the speech samples and identified where they perceived the nucleus to be. Their judgments were compared against the intended nuclear accent placement. It was found that native English speakers primarily relied on word duration as the main cue for perceiving nuclear accent. Longer duration of the nuclearised word was a strong indicator of prominence. On the other hand, non-native listeners used a combination of duration and intensity to identify nuclear stress. They placed more weight on changes in loudness than native speakers. This suggests that prosodic cue weighting, and possibly, temporal resolution of changes in prosodic cues, may be language specific and shaped by L1 experience. Moreover, native listeners showed greater consistency in identifying nuclear accent placement, reflecting their stronger attunement to the prosodic patterns of English, while non-native listeners demonstrated more variability in their responses, likely influenced by their reliance on multiple, less reliable acoustic cues. The findings suggest that teaching English prosody to non-native speakers should emphasize duration as a critical cue for nuclear accent placement.

The authors claim that instruction could focus on producing longer stressed syllables and appropriately reducing the duration of unstressed syllables.

Aims of this study

This study aimed at analysing the influence of two different factors on the perception of nucleus placement: a) nuclear accent type and b) postnuclear segment length. Two hypotheses were posited:

Hypothesis 1: The number of postnuclear syllables influences the perception (and therefore, identification) of the location of the nuclear word. Longer postnuclear segments, containing a larger number of syllables, lead to more difficult perception, i.e., larger error rates.

Hypothesis 2: Successful identification of the nuclear word poses a lower degree of difficulty in falling than in rising tonal configurations. It was predicted that perception test scores for falling pitch accent patterns would be higher than scores for rising patterns.

Method

A quasi experimental⁵ design was used to test the hypotheses. There were two independent variables or factors: nuclear pitch accent type, with two levels, accent type 1 (falling intonation) and type 2 (rising intonation); and number of postnuclear syllables, with four levels (0, 2, 4, 6). The dependent variable was the perception score, i.e. the number of successful identifications of the nuclear word. It was assumed that correct identification stemmed from accurate perception.

1. Participants

Participants (N=53) were students at a Teacher Education Programme in the city of Buenos Aires. They were training to become teachers of English (age mean: 24.2 years old, SD: 5; AOA (age of acquisition) mean: 10.75 years, SD: 3.66). As part of their training, they were attending courses

⁵ There was no random selection of experimental subjects.

in English intonation four hours a week. They all belonged to the same course group. At the time of testing, they had had eight weeks of instruction in theoretical aspects and approximately eight hours of intonation imitation practice, but had no experience of perceptual training nor had they taken any nucleus placement identification tests.

2. Stimuli

The participants listened to a total of 80 utterances, produced by the same speaker, using four types of nuclear pitch accents: fall, rise, fall-rise and rise-fall. Two of these configurations (falling and rising) were the target forms, while the other two tonal patterns acted as fillers.

The target stimuli set comprised a total of twenty falling accents (accent type 1) and twenty had low rising accents (type 2)⁶. Both falls and rises occurred in sentences with different postnuclear segment lengths, measure by the number of postnuclear syllables present: zero (no post tonic segment), two, four and six syllables⁷. Postnuclear segments with two, four and six syllables all had iambic metrical feet. Each set of twenty sentences was made up of the same syntactic forms and lexis from the first word to the nuclear word, as shown in examples (12. a-d). Capital letters indicate the nuclear word.

Example (12)

- a) She flatly refused to eat the MEAT.
- b) She flatly refused to eat the MEAT he bought.
- c) She flatly refused to eat the MEAT a week ago.
- d) She flatly refused to eat the MEAT he bought a week ago.

⁶ The patterns employed were similar to O'Connor & Arnold's (1973) *high drop* and *low bounce*.

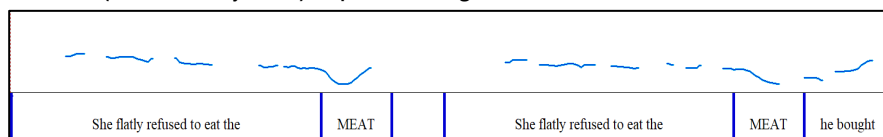
⁷ The post nuclear segment lengths were similar to those encountered by the students in their oral practice texts.

All nuclear words were monosyllabic. Pre nuclear segments contained high static accents, although with some degree of declination⁸ and were identical in each four-sentence set. Both the structure of pre and postnuclear segments were designed to control for any extraneous variables that might have had an impact on the perception of nuclearity. **Figures 1 and 2** show falling and rising intonation contours for some of the stimuli. Due to space constraints, only two different postnuclear conditions are shown.

Fig. 1. Pitch contours of falling nuclear pitch accents in IPs with two different postnuclear segment conditions (zero and two syllables). Capital letters signal the nucleus.



Fig 2. Pitch contours of rising nuclear pitch accents in IPs with two different postnuclear segment conditions (zero and two syllables). Capital letters signal the nucleus.



The sentence tokens were read aloud and recorded by an expert English-speaking phonetician. They were then checked for consistency, both auditorily by another expert phonetician and instrumentally, using Praat v. 6.4.13 (Boersma & Weenink, 2024). The contours were examined for any significant F0 variations across nuclear words in different tokens. Following Niebuhr, Reetz, Barnes & Yu (2021), any nuclear F0 excursions greater than 1.5 semitones were corrected by means of the manipulation editor in Praat. Nuclear F0 values in falling accents averaged 116.5 Hz across the

⁸ Declination is the tendency for F0 to decline gradually during the course of utterances (Ladd, 2008)

nuclear vowel duration; in rising accents, the mean value for F0 was 74 Hz; onsets averaged 126.5 Hz. Intensity was normalized across tokens.

3. Task

Participants were asked to listen and identify the nuclear word in each sentence. The test was administered in a quiet room, a language laboratory where participants usually had their lessons. The audio tracks were played back over headphones. The participants were divided into two groups and the stimuli were arranged in two blocks, A and B. The first group of participants was first exposed to block A and then to block B, while the second group of participants took the test in reverse order. This was done to reduce carryover effects. All subjects listened to all sentences in all conditions. For each postnuclear level (0, 2, 4, 6) there were five sentences, totalling 185 stimuli for each level. For each nuclear pitch accent type, there were 740 stimuli. Each participant was exposed to 20 falls and 20 rises (targets) and 40 distractors. The stimuli were randomised. Prior to the task, the participants took a pilot test to make sure they understood the task.

In each stimulus, a 1.5 second-long beep followed by a 1.5 second-long silent gap was inserted before the start of each utterance. This was to allow listeners to prepare for the upcoming stimulus. 1.5 seconds after the end of the utterance, there was a second beep that prompted participants to record their responses by circling the perceived nuclear word. This limitation to their decision time aimed at avoiding overthinking: a less speculative and more spontaneous response was sought, in an attempt to elicit the response that more closely represented internal processes rather than self-monitoring and self-correction.

Results

The results were tabulated in terms of *hits* and *fails*. The term *hit* is used here in a narrow sense. It does not refer to correct identification by random

guessing⁹; rather, a hit is regarded as a reflection of accurate nucleus perception. Likewise, the term *fail* is used to refer to an error, a misidentification of the nucleus, i.e. a participant circled a word that was non nuclear. Every time participants identified the nuclear word correctly, they got a point. Otherwise, no point was awarded. Each subject got a perception score for stimuli with falling pitch patterns and another score for stimuli with rising patterns, which were added up for group scores.

Within each pitch accent type category, there were partial scores for each level of the postnuclear factor. The crossing of factor levels produced eight conditions: F0, F2, F4, F6 and R0, R2, R4 and R6. F0 refers to IPs bearing falling nuclear pitch accents and no postnuclear syllable; F2 refers to stimuli with falling accents and two postnuclear syllables; F4 refers to stimuli containing falling accents and four syllables after the nucleus, and F6 refers to falling stimuli with a postnuclear segment six syllables long. Likewise, IPs with rising accents included instances with no postnuclear syllables (R0) as well as postnuclear segments with two, four and six postnuclear syllables (R2, R4 and R6, respectively).

The effect of postnuclear segment length, i.e. the number of postnuclear syllables, was tested for each accent type. The overall score was 967 hits, or nuclear placements accurately identified (i.e., perceived) out of 1480 utterances heard. Out of 740 falling accents, participants correctly perceived 504 nuclei (68.4% hits), whereas out of 740 rising stimuli, 461 nuclei (62.3% hits) were accurately perceived. Although these figures do not seem to differ greatly, the differences become apparent when the results are disaggregated according to the different conditions tested. The bar graph in **Figure 3** shows the distribution of data values across accent types and postnuclear segment lengths. The pie charts in **Figures 4 and 5** show relative distribution of hits for each accent type condition, out of 504 falling and 461 rising hits, respectively.

⁹ The test methodology was designed to reduce the impact of random variability, employing strategies such as randomisation and counterbalancing. This approach ensures that any residual variability can be quantified and incorporated into the analysis as a calculated error rate, in line with standard statistical practices.

Fig. 3. Overview of perception hits for all conditions

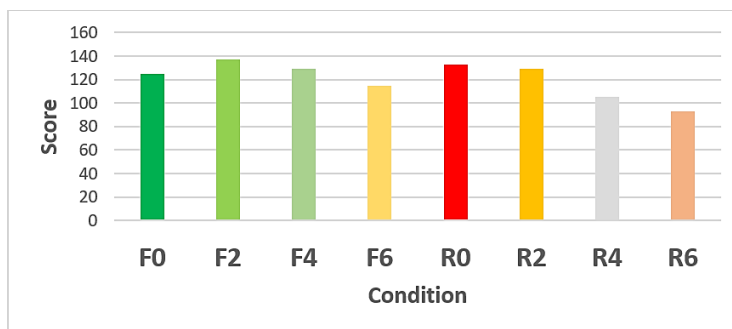


Fig. 4. Relative perception hits for IPs bearing falling nuclear pitch accents

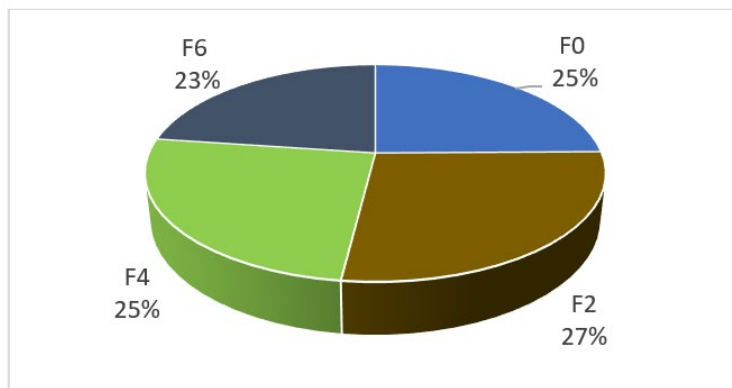
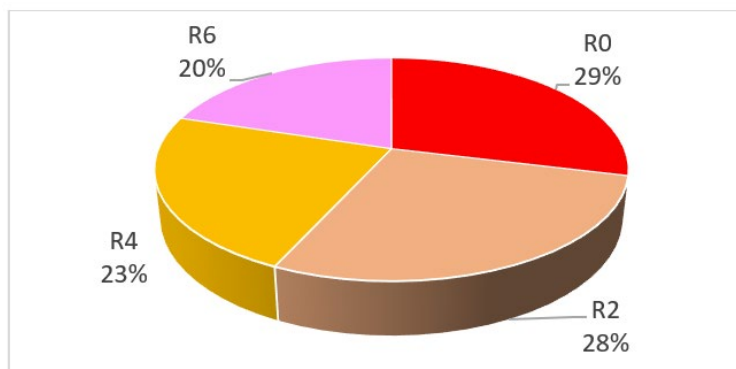


Fig. 5. Relative perception hits for IPs bearing rising nuclear pitch accents



Analysis

1. Statistical analysis

1.1. Effect of postnuclear segment length for each nuclear accent type (hypothesis 1)

In order to examine the effect of postnuclear syllable length for IPs with falling and rising nuclear accents separately, two Cochran's Q tests¹⁰ (Siegel & Castellan, 1988) were run¹¹. For stimuli with falling nuclear accents, $p=0.044$; for stimuli with rising nuclear accents, $p<0.001$. This means that, although both p values were smaller than 0.05, only the rising condition showed a significantly greater difference across different postnuclear segment lengths. In order to establish where the most significant differences lay, a post hoc McNemar test¹² (McNemar, 1947; Siegel & Castellan, 1988) was run for the rising pairwise comparisons. The p values obtained showed that only the pairs R0-R6, R0-R4 and R2-R4 exhibited the most significant differences. **Table 1** shows the p values for post hoc pairwise comparisons for rising conditions.

Table 1. McNemar post hoc pairwise comparisons for rising conditions

	R0 - R2	R0 - R4	R0 - R6	R2 - R4	R4 - R6
N	185	185	185	185	185
χ^2	,225	10,125	20,253	9,132	2,824
p	,635	,001	,000	,003	,093

¹⁰ The Cochran's Q test shows whether the means of three or more dependent samples are different. This test is suitable for binary data (hit=1 and fail=0 response type), as used in this study (Siegel & Castellan, 1988).

¹¹ All results were tested at an alpha level of 0.05.

¹² A McNemar test shows whether the means of two dependent samples are different. This test is suitable for binary data.

However, these pairs exhibited different effect sizes. For the R0-R6 comparison, a Cohen's g ¹³ value of 0.22 suggests a moderate effect size, indicating that there is a difference between conditions R0 and R6 in terms of correct identification rates (Cohen, 1988). For the R0-R4 comparison, Cohen's g of 0.15 suggests a small size effect, smaller than the other conditions. For the R2-R4 comparison, Cohen's g of approximately 0.24 suggests a medium-sized effect, indicating that there is a difference (the largest one in this group) between conditions R2 and R4 in terms of correct nucleus perception rates, with the pattern of hits and fails differing between the two conditions.

1.2. Effect of nuclear accent type for each postnuclear segment length (hypothesis 2)

In order to assess the effect of nuclear accent type, postnuclear segment length was controlled for. In this case, the comparison involved the number of times the participants correctly perceived the nucleus in IPs bearing falling and rising nuclear accents, keeping the number of postnuclear syllables constant. Therefore, the pairwise comparisons were set up as F0-R0 (falling and rising stimuli with no postnuclear segments), F2-R2, F4-R4 and F6 and R6.

A McNemar test was carried out to assess whether there were any differences in the falling and rising oppositions, i.e., how correct identifications of nuclear words in falling patterns compared to those in rising patterns for the same postnuclear length. As shown in **Table 2**, the test revealed no significant differences between the F0-R0 and the F2-R2 conditions ($p > 0.05$ in both cases).

¹³ An effect size shows the degree to which two means are different. Cohen's g indicates effect size thus: for g values smaller than 0.05, effect size is negligible; between 0.05 and 0.15, there is a small effect; between 0.15 and 0.25, the effect is medium-sized, showing a medium-sized difference between falling and rising patterns.

Table 2. McNemar post hoc pairwise comparisons for rising vs. falling accents, for each postnuclear segment condition

	F0 - R0	F2 - R2	F4 - R4	F6 - R6
N	185	185	185	185
χ^2	1,085	,817	8,491	6,891
p	,298	,366	,004	,009

The tendency, however, changes when the length of the postnuclear segment increases to four and six syllables ($p < 0.05$ in both cases). It is clear that perception scores in the four and six-syllable segments differ depending on the type of nuclear accent involved. As for effect sizes, these are relatively small: for F4-R4, Cohen's $g = 0.124$ and for F6-R6, $g = 0.119$. Although modest, these values are greater than those for F0-R0 and F2-R2 (0.049 and 0.043, respectively), i.e. there is a greater postnuclear segment effect on perception when the nuclear pitch accent is a rising one.

2. Overall analysis and discussion

The p values show that the differences between the falling accent scores (hits) are not significant, and therefore, for IPs bearing falling nuclear accents, the number of postnuclear syllables does not have an influence on the perception and identification of the nuclear word. Therefore, hypothesis 1 is not corroborated for IPs with falling accents. However, the hypothesis is supported for rising accents. Except for the comparison R0 with R2, the rest of the pairwise comparisons show that the differences between mean scores are significant. This suggests that, for the tonal sequences with rising accents, postnuclear segment length has an impact on the scores of correct identifications of the nuclear word. Furthermore, except for R4-R6, the p values show that the differences become more significant as the number of postnuclear syllables increases, with the R0-R6 and R2-R6 differences being the largest in magnitude.

The p value = 0.796 suggests that, when the nucleus is two syllables away from the final syllable (R0-R2 comparison), the presence of postnuclear

material has no significant impact on the correct identification of the nuclear location. That is, the way in which the nuclear pitch accent is phonetically implemented—either as an intra-syllabic F0 glide or as a stepped-up difference (as in R2, R3 and R4)—does not appear to affect the dependent variable. This might indicate that, in order to find appreciable differences between perception score values, it is necessary that at least four syllables should mediate between the nuclear syllable and the last postnuclear syllable.

Hypothesis 2 is also corroborated. The length of the postnuclear segment seems to have a greater influence when the nuclear accent rises in pitch, whereas, in the case of patterns with falling nuclear accents, the number of postnuclear syllables has virtually no impact on nuclear word identification scores. This pattern suggests a possible interaction between nuclear pitch accent type and postnuclear segment length, although the present analysis did not test this relationship directly.

To corroborate whether the type of nuclear pitch accent has an effect on the perception of nucleus location, scores were compared holding the number of postnuclear syllables constant. Further McNemar tests were performed to compare the means of the pairs F0-R0, F2-R2, F4-R4 and F6-R6. The McNemar *p* values show that only the pairs F4-R4 and F6-R6 show significant differences. When the number of postnuclear syllables is smaller than four, nuclear accent type does not seem to have an impact on the responses. That is, only when the postnuclear segment has a length equal to or greater than four syllables, an effect on the dependent variable can be found. In the corpus, this segment length seems to be the threshold value at which the presence of postnuclear syllables begins to play an important role in the perception of nuclear location.

The errors found can shed light on the cognitive processes involved in the participants' perception. A preference for late nuclei could result from L1 transfer (Selinker, 1974) or cross-linguistic influence (Kellerman and Sharwood Smith, 1986). Late nucleus assignment would be motivated by L1 experience, i.e. the tendency of nuclei to fall on the last word in Spanish.

On the other hand, the assignment of nuclear status to the onset syllable would reflect an intralingual process, namely overgeneralisation, of the frequent occurrence of early nuclei in English. In other words, some learners may interpret early nuclearity as a marker of ‘Englishness’ and therefore tend to process the prosodic cues afforded by the onset accent (pitch height and stress) and give them nuclear status. This, coupled with the high perceptual salience of the onset accent (an F0 value slightly higher than the mean F0 in the nucleus, although perceptually very close to the nuclear pitch), makes the onset syllable a highly likely candidate for its categorisation as a nucleus. It is interesting to note, however, that an interpretation of the error from the point of view of memory and processing capacity would mean that an earlier pitch event overrode a later one. This goes against the expectation that the last pitch event would be stored and retrieved more readily than the first. This underscores the idea that intralingual mechanisms such as overgeneralisation can be deeply rooted in the L1-L2 interface, and may win over the ‘last heard, first remembered’ tendency.

Turning to the issue of errors in IPs with rising nuclear pitch accents, it is probable that at least some participants perceived the nucleus to be on the word immediately preceding the nuclear word due to an incorrect weighting of the F0 step-down difference between the last pre nuclear syllable and the nuclear syllable. This difference in pitch may have caused the perception of falling nuclear pitch, and therefore motivated participants to interpret that this drop in pitch was a manifestation of the nucleus. Once again, the familiarity with falling pitch as opposed to the relative newness of the low rising contour may have played a role in this type of processing.

Conclusions and limitations

This study shows that nuclear accent type and postnuclear segment length can affect the perception of nucleus placement in English by speakers of River Plate Spanish. The findings suggest that both factors interact in complex ways that influence the perceptual identification of the nuclear

word. Longer postnuclear segments can pose a greater level of difficulty – expressed as cognitive load- in rising intonation patterns. These results indicate the existence of a perceptual threshold beyond which Spanish-speaking learners find it increasingly difficult to track how nuclear pitch develops in rising, post nuclear movement.

From a theoretical standpoint, the study contributes to the understanding of cross-linguistic influence in L2 prosodic perception. Most of the nucleus placement errors found tend to fall into one of two main categories: either the nucleus was erroneously assigned to the last lexical item in the IP or it was misperceived as being placed in an earlier position than it actually was. The first error type points to cross-linguistic influence or L1 transfer, while the second error type can be attributed to intralingual processes.

These two complementary tendencies can be interpreted in light of L2 speech models, such as the Speech Learning Model (Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021), according to which L2 listeners re-weight the acoustic cues of the target language using categories shaped by their L1 experience. It seems that speakers of River Plate Spanish are less sensitive to the acoustic cues associated with nuclear accent or, more probably, they employ a cue weighting mechanism that does not compute the different cues in a native-like fashion. They may assign excessive weight to positional information while underweighting pitch dynamics and duration cues associated with English nuclear accent. They may also resort to non acoustic parameters, such as position in the IP or overgeneralisation of early nuclearity.

Although individual factors such as memory, aptitude or cognitive style were not controlled for in this study, they certainly play an important role in perception, and could be a source of error in at least some of the participants' responses. Indeed, the two predictors tested in this study could be related to cognitive load and the degree of difficulty involved.

Besides individual factors, this study did not investigate in detail responses where participants placed the nuclear word to the left of the actual nucleus, nor did it analyse cases where, in rising intonation patterns, participants placed the nucleus on the second, fourth or sixth postnuclear

syllable. Therefore, it did not quantitatively assess whether there is a correlation between the presence of postnuclear syllables and the identification of a certain position within the postnuclear segment as predominant in the responses (e.g. whether in rising pitch IPs, those participants who marked the nucleus incorrectly tended to favour the sixth (last) syllable of the postnuclear segment, as opposed to other non nuclear syllables). A detailed analysis of the errors (i.e., the locations where the participants perceived the nuclei incorrectly) and their possible predictor variables fall outside the scope of this study. The complexity and variety found in the participants' performances warrant a study of their own. This will be fully addressed in further research.

Taken together, the findings support the view that successful acquisition of English nuclear pitch accent perception involves a gradual restructuring of perceptual strategies and cue hierarchies. Understanding how learners reorganise these perceptual processes provides a foundation for the pedagogical applications discussed in the following section.

Pedagogical implications and training applications

The outcomes of this study have direct implications for the design of intonation instruction and perceptual training programs aimed at Spanish-speaking learners of English¹⁴. Given that perception constitutes the foundation of accurate production (Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021; Best & Tyler, 2007; Escudero, 2005), developing learners' ability to perceive the nucleus within the intonation phrase should be an explicit pedagogical goal in L2 intonation teaching. This gives rise to the question of how learners could be trained so that they reorganise their cue weighting process in such a way that accurate perception will occur.

¹⁴ Speakers of other Romance languages might also profit, since the tendency to late nucleus and flexible syntax have also been described for other Romance languages, especially Spanish, Italian and Catalan (Face & D'Imperio, 2005; Feldhausen & Vanrell, 2014). The replication of this study with speakers of other Romance languages could show whether the hypotheses presented are corroborated or refuted.

In early stages of tonicity learning, it may be desirable to use acoustic stimuli with only falling pitch accents as a starting point. Then, the next step in the training would include falling IPs with increasingly longer postnuclear segments. Once perceptual stability is achieved, rising accents would be introduced. Initially, they should be presented in tokens with no postnuclear segments, as the presence of postnuclear syllables may cause listeners to misidentify the nucleus and place it in a late position. Postnuclear segment length would be gradually increased as learners make progress through the training programme, and learn to integrate duration and intensity with F0 in the overall determination of nuclearity. This scaffolding approach would allow learners to consolidate perception before moving to more challenging stimuli.

Given that the misinterpretation of postnuclear syllables as nuclear is a major source of difficulty for Spanish speakers, learners should also be trained to recognise acoustic deaccentuation, not only in terms of pitch change but also of reduced intensity following the nuclear syllable. Classroom practice would include guided listening tasks in which learners compare contextualised utterances differing only in postnuclear length, marking the syllable where the main pitch event occurs. These activities can raise awareness of word informational status, i.e. whether a lexical word is uttered as new, unpredictable¹⁵ information or as retrievable information. This could promote more native-like cue weighting. Teachers could reinforce these distinctions by providing contrastive feedback.

Technological tools could enhance prosody teaching. Software such as Praat (Boersma & Weenink, 2024), WASP (Huckvale, 2000) or WinPitch (Martin, 2011) allow learners to visualise pitch contours in real time. The inclusion of visual feedback of F0 trajectories has been shown to increase accuracy in both perception and production of prosodic patterns (De Bot,

¹⁵ A model of nuclear accent placement prediction, based on contextually and cognitively-driven predictability, can be found in [Author] (2024, 2025). This framework could help learners anticipate the most likely location of the nucleus, thus orienting selective attention towards nuclear acoustic correlates.

1980, 1983; Hardison, 2004). For the present training context, tasks might involve learners identifying the nuclear syllable on a displayed intonation contour¹⁶, then producing the visualised pattern orally while monitoring the match between their own and the model's F0 track. Such visual/oral/aural perception–production loops could promote the internalisation of nuclear accent cues.

Although visual display tools offer immediate and intuitive feedback, their pedagogical value should be approached with caution, as learners may rely on visual cues at the expense of auditory sensitivity. Indeed, some studies have shown that the addition of visual cues to perception training tasks can be as effective as using auditory cues alone, rather than enhance performance in dual (auditory+visual) tasks. For example, McCrocklin (2016) investigated the use of audio and video input in L2 vowel perception training. She found that, in contrast to previous research (Hardison, 2004; Hardison, 2005), the introduction of video versus audio made little difference in perception rates, although her participants were more engaged in the dual task. In other words, her findings do not support the Dual Coding Theory (Paivio, 1986) nor the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer, 2001), which claim that audio plus video would allow for dual coding and thus better storing and accessing of new information. Therefore, while visual feedback has been shown to aid prosody training, its specific effects on the perception of nuclear placement remain under-researched and warrant further empirical investigation.

The presence of cross-linguistic and intralingual errors in this study point to the need to organise perception training into stages, prior to the training sessions proper. Before any training begins, there should be an assessment of the type of misplacements; in some individuals, L1 transfer may predominate, while intralingual errors might predominate in others. This

¹⁶ For an untrained beginner, identifying the nucleus in an unmarked, un-segmented intonation contour may pose a difficult task. The nuclear pitch event might be confused with other, non nuclear, events. Therefore, for initial training purposes, the location of the nucleus should be marked beforehand and provided in a text grid, below the segmented contour.

means that different learner profiles would have different needs and should therefore receive exposure to tokens especially designed to tackle learners' idiosyncratic difficulties. Such action would provide a more personalised experience and would address more specific aspects of the training process.

Future directions

Future research should pursue three main lines of inquiry. First, longitudinal studies could examine whether systematic perceptual training leads to measurable improvement in both perception and production of nucleus placement. Such work would bridge the gap between experimental and pedagogical phonetics and contribute to the growing literature on perceptual learning in L2 prosody (Hardison, 2004; Levis & Suvorov, 2018).

It would also be valuable to test the robustness of the threshold effect found here. i.e. whether the four-syllable limit generalises across other nuclear pitch accents, such as fall-rises and rise-falls. The present analyses were designed to address the two hypotheses originally proposed. Future studies could extend this line of inquiry by examining directly the apparent interaction between nuclear pitch accents type and postnuclear segment length, by means of factorial statistical models¹⁷.

The inclusion of spontaneous or semi-spontaneous speech materials could help clarify whether similar cognitive constraints operate outside controlled laboratory conditions. Future studies might incorporate cognitive measures, such as reaction times, to investigate real-time processing of nuclearity. Such multimodal approaches could reveal how attention and working memory interact with cue weighting during the perception of nuclear accents.

As mentioned in the conclusions and limitations section, this study did not quantitatively evaluate the likely relationship between the presence of

¹⁷ A factorial analysis examines the effects of two or more independent variables simultaneously and can determine whether the effect of one variable changes according to the level of another variable, that is, whether there is an interaction effect (Field, 2018).

postnuclear syllables and the identification of a certain position within the postnuclear segment as predominant in the responses. Further studies should address nuclear pitch accent type as a predictor of nuclear placement on a specific pre or postnuclear syllable. If a correlation were to exist, this could be taken as an indicator of a cue-weighting strategy where nuclear pitch accent type wins over lower level prosodic features, such as duration or intensity.

Furthermore, the potential contribution of two psychological factors could be investigated: echoic memory and working memory. Echoic memory (Atkinson & Schiffrin, 1968) is the starting point in the processing of speech auditory cues, the first stage in the memory process before information moves to short-term and working memory if consciously attended to. Working memory, on the other hand, is the processing system that manipulates information stored in echoic memory (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 2000) and could be the seat of the cue-weighting process. Research is needed to ascertain whether these factors correlate with success at nucleus placement identification.

References

- Atkinson, R. C., & Schiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Beckman, M. E., & Pierrehumbert, J. B. (1986). Intonational structure in Japanese and English. *Phonology Yearbook*, 3, 255–309. <https://doi.org/10.1017/S095267570000066X>
- Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro & O.-S. Bohn (Eds.), *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production* (pp. 13–34). John Benjamins.

- Boersma, P., & Weenink, D. (2024). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.4.13) [Computer program]. University of Amsterdam. <https://www.praat.org>
- Bolinger, D. (1958). A theory of pitch accent in English. *Word*, 14(2), 109-149.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. London and New York: Routledge.
- Cruttenden, A. (2007). *Intonation* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- de Bot, K. (1980). Visual feedback of intonation: A computer-based system and its effect on pronunciation improvement in foreign language learners. *Language Learning*, 30(2), 361–376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00325.x>
- de Bot, K. (1983). Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behaviour. *Language and Speech*, 26(4), 331–350. <https://doi.org/10.1177/002383098302600402>
- Escudero, P.R. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. The Netherlands: LOT Publications.
- Face, T.L. & D'Imperio, M. (2005). Reconsidering a focal typology: Evidence from Spanish and Italian. *Italian Journal of Linguistics* 17(2), 271–289.
- Feldhausen, I., & Vanrell, M. del M. (2014). Prosody and information structure in Catalan and Spanish. In S.-A. Jun (Ed.), *Prosodic typology II: The phonology of intonation and phrasing* (pp. 68–97). Oxford: Oxford University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London, England: Sage.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233–277). York Press.
- Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). *The revised Speech Learning Model (SLM-r)*. In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886907.002>
- Fry, D. B. (2001). *The physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Lecumberri, M.L. (2001). Native language influence on learners' assessment of English focus. *International Journal of English Studies (IJES)*, 1(1), 53-71. University of Murcia, Spain.

- Gussenhoven, C. (1984). *On the grammar and semantics of sentence accent*. Dordrecht: Foris Publications.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34–52. <http://llt.msu.edu/vol8num1/hardison>
- Hardison, D. M. (2005). Second-language spoken prosody: Research findings and issues. In J. M. Horne (Ed.), *Prosody: Theory and experiment. Studies presented to Gösta Bruce* (pp. 81–106). Springer.
- Hua, Z., Li, A., & Wayland, R. (2019). Perception of English nuclear stress by native and non-native listeners: The role of acoustic cues. *Journal of Phonetics*, 73, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2018.12.004>
- Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huckvale, M. (2000). *WASP (Waveforms, Annotations, Spectrograms and Pitch)* [Computer program]. University College London, Department of Speech, Hearing and Phonetic Sciences. Retrieved from <https://www.speechandhearing.net/laboratory/wasp/>
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kingdon, R. (1958). *The groundwork of English intonation*. London: Longman.
- Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehiste, I. (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The M.I.T. Press.
- Levis, J. M., & Suvorov, R. (2018). *CAPT and visual feedback: Promises and problems*. In J. M. Levis (Ed.), *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation* (pp. 133–152). Cambridge University Press.
- Martin, P. (2011). *WinPitch: A multimodal tool for speech analysis of endangered languages* [Computer program]. In *Proceedings of Interspeech 2011*. International Speech Communication Association. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2011-825>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrocklin, S. M. (2016). Technology in pronunciation learning and teaching. In J. Levis, H. Le, I. Lucic, E. Simpson, & S. Vo (Eds.), *Proceedings of the 7th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 33–39). Iowa State University.

McNemar, Q. (1947). Note on the sampling error of the difference between correlated proportions or percentages. *Psychometrika*, 12(2), 153–157. <https://doi.org/10.1007/BF02295996>

Niebuhr, O., Reetz, H., Barnes, J., & Yu, K. M. (2021). *Speech melody matters: A cross-linguistic study on how pitch-range adjustments affect the perception of pragmatic meaning*. *Journal of the Acoustical Society of America*, 150(2), 1204–1218. <https://doi.org/10.1121/10.0005952>

O'Connor, J. D. & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of Colloquial English*. London: Longman.

Ortiz Lira, H. (1995). Nucleus placement in English and Spanish: A pilot study of patterns of interference. In J. Windsor Lewis (Ed.). *Studies in general and English phonetics. Essays in honour of Professor J. D. O'Connor* (255–265). Oxford: Routledge

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.

Perticone, A. M. (2024). An algorithmic model for nuclear accent placement. In P. L. Luchini, U. Kickhöfel Alves & V. Innocentini (Eds.), *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras* [digital book] (pp. 296–311). Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades: Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1292>

Perticone, A. M. (2025). Predicción del emplazamiento del acento nuclear en inglés. In S. Sayago y J. Silva Garcés (Eds.), *Estudios SAEL 2024* [libro digital] (pp. 498–518). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/868>

Pierrehumbert, J. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Doctoral dissertation]. Massachusetts Institute of Technology.

Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J. Richards (Ed). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 31–54). London: Longman.

Siegel, S. & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Traoré Reig, A. (2014). *Non-native perception of English tonicity: An experimental study involving Catalan learners of English*. [Unpublished M.A. thesis]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2014/123369/TFG_aixatraore.pdf

Vallduví, E. (1991). The role of plasticity in the association of focus and prominence. In Y. No & M. Libucha (Eds.), *ESCOL '90: Proceedings of the Seventh Eastern States Conference on Linguistics* (pp. 295–306). Columbus, OH: The Ohio State University.

Wells, J.C. (2006). *English intonation: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

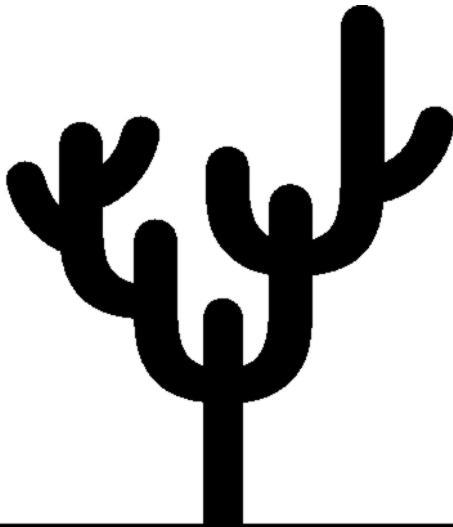
Nota biográfica

Andrea Perticone

Andrea Perticone is a PhD candidate in Letters, specializing in Applied Linguistics, at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. She holds a Bachelor's degree in English, with a specialization in Linguistics and Language Acquisition, from Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. She is a Specialist in English Phonetics and Phonology from the "Dr. Joaquín V. González" Higher Teacher Education Institute (Buenos Aires), where she also earned her qualification as a Teacher of English. She is a Lecturer and Researcher at the School of Modern Languages of Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires. She teaches Contrastive Phonetics and Phonetics and Phonology Teaching Methodology in the Diploma Program in Phonetics and Phonology and serves as Professor of Spanish Phonetics in the Speech and Language Therapy degree program at Universidad del Museo Social Argentino (UMSA).

She is Lead Researcher at the ELM-USAL Research Institute and a Researcher in the Cuestiones del Lenguaje Research Group at Universidad Nacional de Mar del Plata. She has served as a member of evaluation committees and as a reviewer for academic journals, and has participated as an attendee, presenter, and member of academic committees at national and international conferences. She has published articles in journals and edited volumes. Her research focuses on the acquisition of English intonation and the psycholinguistic processes involved in interlanguage development.

Adquisición, enseñanza y discurso



Actividades en curso y habla dirigida al niño/a: una revisión

Activities and Child-Directed-Speech: a Review

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.030>

María Laura Ramírez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Centro Interdisciplinario de investigación
en Psicología Matemática y Experimental,
Argentina
ramirezlaura91@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4511-9801>

Macarena Sol Quiroga

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Centro Interdisciplinario de investigación
en Psicología Matemática y Experimental,
Argentina
macarenasolquiroga@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9414-7454>

Resumen

El habla dirigida al niño/a (HDN) ha sido ampliamente estudiada debido a su estrecha relación con el desarrollo lingüístico infantil, tanto en sus características cuantitativas como cualitativas. Sin embargo, el HDN no se produce en los hogares de manera aislada, sino en el marco de actividades compartidas que influyen en la forma en que los/as adultos/as interactúan con los/as niños/as. Este trabajo se propone revisar las diferencias reportadas en la literatura acerca de cómo las actividades modelan el habla dirigida al niño/a. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en tres bases de datos que fue complementada con una búsqueda manual. Se seleccionaron aquellas investigaciones publicadas en revistas científicas y tesis que comparan características del HDN en dos o más actividades, o bien dentro de una misma actividad. Los resultados de 42 investigaciones fueron sistematizados y organizados en cuatro

apartados (cantidad de habla, nivel léxico, sintáctico e interactivo). Si bien todos estos niveles mostraron ser sensibles al tipo de actividad, esta revisión permitió identificar limitaciones a la hora de generalizar los resultados y posibles vacíos en la literatura. Así, se busca contribuir a la reflexión sobre futuras líneas de investigación y proyectos de intervención.

Palabras clave: actividad, habla dirigida al niño, psicolingüística, desarrollo del lenguaje

Abstract

Child-directed speech (CDS) has been widely studied due to its close relationship with children's language development, both in quantitative and qualitative terms. However, CDS does not occur in isolation within households, but rather within the context of shared activities that shape how adults interact with children. This paper aims to review the differences reported in the literature regarding how activities influence child-directed speech. To this end, a literature search was conducted in three databases and complemented by a manual search. Studies published in scientific journals and theses were included if they compared features of CDS across two or more activities, or within the same activity. The results of 42 studies were systematized and organized into four categories: amount of speech, lexical level, syntactic level, and interactive level. Although all these levels were shown to be sensitive to the type of activity, the review also identified limitations in generalizing findings and potential gaps in the literature. In doing so, this work seeks to inform future research directions and intervention projects.

Keywords: activities, child-directed speech, psycholinguistics, language development

Introducción

El lenguaje es una herramienta fundamental tanto para el pensamiento como para la participación en nuestras sociedades. Los modelos psicolingüísticos que retoman las premisas de los postulados socioculturales plantean que el desarrollo lingüístico es inseparable del desarrollo cognitivo (Nelson, 1996). Cuando los/as niños/as desarrollan su lenguaje, no solamente aprenden palabras asociadas a conceptos, sino también a tender relaciones entre ellos; aprenden a participar en las actividades culturalmente relevantes para su comunidad y a organizar la información de forma discursiva. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico – y más específicamente el vocabulario – están íntimamente ligados a la alfabetización y, consecuentemente, al éxito en las trayectorias educativas (Lee, 2011).

Por esta razón, el estudio de cómo es su desarrollo y qué factores influyen en él ha generado siempre mucho interés. Investigaciones recientes han mostrado que este desarrollo es sensible a múltiples características macro-contextuales como la cultura o la comunidad, pero también micro-contextuales como la forma en que las situaciones o actividades moldean la interacción (Rowe & Weisleder, 2020). Dado que las actividades son fenómenos relativamente acotados que permiten desplegar e integrar muchos de los conceptos, métodos y enfoques analíticos, sin dejar de contemplar el entorno infantil, se las ha identificado como una gran puerta de acceso para comprender más acerca del desarrollo lingüístico (Casillas, 2023).

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo del lenguaje tiene lugar en el marco de la participación activa de los/as niños/as en interacciones con otras personas durante actividades significativas para su comunidad (Rogoff *et al.*, 1995; Vygotsky, 1964). Desde esta perspectiva las actividades no son simples acciones que se realizan individualmente, sino que son un conjunto de acciones orientadas hacia un fin común (Leontiev, 2009; Wertsch, 1988) con un objetivo específico donde cada participante cumple con un rol asignado (Hedegaard, 1995). Así, el devenir de cada actividad es llevado adelante por un sujeto en relación con un objeto cooperando en el marco de una comunidad —conjunto de personas que comparten un mismo objetivo— y siempre se encuentra inserto en un marco mayor. Este marco mayor está compuesto por herramientas —artefactos mediadores como bien puede ser el lenguaje—, reglas —normas y convenciones que restringen las acciones durante una actividad determinada— y la división del trabajo que condicionan las posibilidades (Engeström, 2014). De esta manera, la actividad implica y condiciona múltiples componentes de la interacción y, consecuentemente, del habla dirigida al niño/a (HDN).

Este habla y sus distintas características lingüísticas han mostrado tener gran incidencia en el desarrollo lingüístico infantil, incluso mayor que la totalidad del habla del entorno (Shneidman *et al.*, 2013; Weisleder & Fernald, 2013). Se ha observado que tanto la cantidad total (Romeo *et al.*, 2018; Weisleder y Fernald, 2013) como las propiedades léxicas, sintácticas

(Creaghe *et al.*, 2021; Rowe, 2008) e interactivas del HDN (Chang & Ya-Hui, 2020; Kütt, 2018; Tamis-LeMonda *et al.*, 2001) se encuentran asociadas al desarrollo del lenguaje (para una revisión, ver Anderson *et al.*, 2021). Por ejemplo, una mayor cantidad de HDN se ha asociado con un vocabulario infantil más extenso (Rowe, 2008; 2012) y un HDN sintácticamente más compleja se ha vinculado con un mayor desarrollo sintáctico (Huttenlocher *et al.*, 2002).

La incidencia de las actividades sobre el HDN es tal que autores/as como Hoff (2006) han afirmado que estas podrían mitigar diferencias en el HDN según la circunstancia socioeconómica de los hogares. Esto ha llevado a la realización de análisis tanto empíricos como bibliográficos para intentar comprender y sistematizar estos saberes (Holme *et al.*, 2022). Sin embargo, muchas de estas exploraciones se han concentrado fuertemente en lo que ocurre en situaciones de lectura y juego (Casillas, 2023), dejando de lado otras actividades que son igualmente estructurantes de la vida cotidiana.

Dada la importancia del HDN para el desarrollo del lenguaje infantil y la forma en que ha mostrado ser modulada por las actividades en curso, el presente trabajo se propone realizar una revisión de las distintas investigaciones que se han enfocado en el análisis de esta relación. Para ello, se llevó adelante un relevamiento de los estudios publicados en revistas científicas y tesis de investigación en los que se haya comparado el HDN en dos o más actividades o entre variantes de una misma actividad en interacciones con niños/as de hasta seis años de edad.

Esta revisión literaria se propone sistematizar el conocimiento acerca de la incidencia de las diferentes actividades para distintos niveles lingüísticos del HDN. Esto nos permitirá evidenciar posibles vacíos o sesgos en la literatura antecedente, como también contribuir a orientar y señalar desafíos para próximas investigaciones y programas de intervención en el área.

En las secciones siguientes se describirá la metodología utilizada para realizar la revisión, luego se analizará la incidencia de las actividades sobre las distintas dimensiones del habla dirigida al niño, tales como la cantidad

de habla, el nivel léxico, oracional e interactivo; finalmente, se presentará la discusión y las conclusiones.

Metodología

Se realizó una búsqueda en tres bases de datos relevantes para el área de estudio: *Scopus*, *ERIC* y *ERIH-PLUS*. Se emplearon palabras clave que abarcaran distintas maneras de referirse al habla dirigida al niño/a (ejemplo: “*child directed speech*”, “*infant directed speech*”) junto con términos relacionados con la noción de actividad (ejemplo: “*activity*”) y actividades comúnmente estudiadas en la literatura (ejemplo: “*shared book reading*”, “*play*”, “*feeding*”). Se establecieron filtros para incluir únicamente artículos, libros y tesis publicados entre 2000 y 2023 en español, inglés y portugués.

La búsqueda inicial arrojó un total de 4971 trabajos. Luego de eliminar duplicados, se obtuvo un corpus de 4203 publicaciones, las cuales fueron revisadas en función de su pertinencia temática. A partir de este proceso, se seleccionaron 85 trabajos relevantes, pero solo nueve abordaban explícitamente la relación entre la actividad en curso y el HDN.

Dado que durante la revisión de dichos trabajos se identificaron estudios relevantes que no habían sido capturados en la búsqueda inicial, se llevó a cabo una búsqueda manual complementaria. Este proceso permitió incluir un total de 42 artículos, de los cuales 33 fueron publicados después del 2000. Se incluyeron trabajos anteriores a esa fecha debido a su importancia para el tema de estudio.

1. La incidencia de las distintas actividades en el HDN

1.1. Cantidad de habla

Diversos estudios se han referido a la importancia de la cantidad del HDN en el desarrollo del lenguaje (Hoff, 2003; Romeo *et al.*, 2018; Weisleder & Fernald, 2013, entre otros). Sin embargo, este fenómeno ha sido medido empleando múltiples indicadores. Algunas investigaciones han comparado la cantidad de HDN utilizando la cantidad de enunciados (Bang *et al.*, 2025;

Flynn y Masur, 2007; Rosemberg *et al.*, 2023), los minutos (Ozturk *et al.*, 2018) o la cantidad de palabras o *tokens* (Rosemberg *et al.*, 2023; Villacis, 2020).

Al comparar distintas actividades, si bien los resultados son sumamente heterogéneos, se ha reportado una mayor cantidad de HDN en la lectura frente al juego, tanto en cantidades totales de palabras (*tokens*) como de enunciados (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020; Flynn y Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman y Snow, 2001), pero también frente a actividades de baño (Flynn & Masur, 2007) y de comida (Bang *et al.*, 2025; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman y Snow, 2001).

De forma paralela, se han identificado diferencias en el modo en que las distintas comunidades llevaban adelante lingüísticamente estas actividades. Mientras que Choi (2000) encontró una mayor cantidad de enunciados de HDN en la lectura que en el juego en comunidades coreanas y norteamericanas, Doering *et al.* (2020) reportaron estas diferencias a favor de la lectura para madres alemanas, pero no así para madres norteamericanas.

La mayoría de los estudios mencionados en el apartado anterior analizó situaciones semiestructuradas propuestas a las familias; no obstante, algunos trabajos elaboraron una codificación posterior de situaciones de interacción natural (Alam *et al.*, 2022; Bang *et al.*, 2025; Glas *et al.*, 2018). De este modo, identificaron, por un lado, actividades centradas en los intereses de los/as niños/as, tales como los juegos, los momentos de lectura y las conversaciones con adultos/as; por el otro, actividades de mantenimiento o centradas en la vida familiar, como momentos de limpieza o higiene. Si bien en estos estudios no se contrastan las actividades específicas, aportan una posibilidad para entender cómo se vinculan las actividades entre sí. Entre estos, Bang *et al.* (2025) encontraron que las familias latinas producían menos cantidad de palabras totales en las actividades centradas en el/la adulto/a que las familias sajonas, y no

encontraron diferencias entre ambos tipos de familias en las actividades centradas en el/la niño/a (como la lectura de cuentos, el juego o la alimentación). Alam *et al.* (2022) y Glas *et al.* (2018) informaron mayor cantidad de HDN en actividades sociales frente a actividades solitarias, ambas centradas en el/la niño/a, y frente a actividades centradas en la vida familiar.

Soderstrom y Wittebolle (2013) utilizaron la herramienta LENA para comparar la cantidad de palabras adultas en distintas situaciones tanto en el hogar como en el jardín de infantes. En su análisis de las actividades del hogar, reportaron que aquellas en las que más HDN se producía eran la lectura, el juego organizado y los paseos, y que estas no eran significativamente distintas entre sí. A su vez, las comidas presentaban mayor cantidad de habla que los viajes, el juego en el patio y los momentos de ver la televisión.

Algunos trabajos han realizado comparaciones al interior de las actividades. Por ejemplo, Twente (2022) reportó mayor cantidad de habla en las situaciones de juego social que en las de juego solitario en función del grado de andamiaje. Al distinguir entre juego libre y juego con juguetes, Lewis y Gregory (1987) documentaron una mayor cantidad de enunciados de HDN en el marco de situaciones de juego libre con madres, mientras que los padres hablaban más con sus hijos/as durante el juego con juguetes. Esto no solo permitió observar diferencias en función del tipo de juego, sino que también dio cuenta de cómo el género de los participantes podía incidir en la forma en que estos acompañaban verbalmente la actividad. Asimismo, se halló una mayor cantidad de actos de habla, y en este sentido de HDN, durante el juego dramático que durante el juego de construcción (Leaper & Gleason, 1996). Indagando ya no entre juegos distintos, sino a fin de observar qué sucedía cuando un mismo juego era llevado adelante con la televisión prendida o apagada, Pempek *et al.* (2014) identificaron que sin un televisor prendido había mayor cantidad de palabras que cuando este estaba prendido. A su vez, al comparar situaciones de lectura con libros físicos en contraposición con libros

digitales se observó que había mayor cantidad de habla en interacciones con libros físicos (Ozturk & Hill, 2018; Kim & Anderson, 2008).

En resumen, independientemente de la forma de medición, las situaciones de lectura suelen ser aquellas con más cantidad de habla (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020; Flynn y Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Rosemberg *et al.*, 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Weizman & Snow, 2001). Sin embargo las diferencias observadas entre culturas (Choi, 2000; Doering *et al.*, 2020) invitan a reflexionar sobre las posibilidades de generalización de muchos de los resultados de investigación. En la distinción juego social y solitario, el primero contendría más HDN (Tulviste, 2003). En el caso de tipificaciones más clásicas de juegos, el juego dramático ha mostrado tener mayor cantidad de HDN que el juego de construcción (Leaper & Gleason, 1996) y el juego libre más que el juego con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Es importante señalar que en tanto las actividades no son entelequias abstractas, sino acciones llevadas adelante por ciertos participantes en ciertos contextos y culturas, se ha observado cómo esos factores influyen en la cantidad total del HDN. De este modo, se ha observado cómo la cantidad de HDN puede variar según el género del cuidador (Lewis & Gregory, 1987), la materialidad de los elementos con los que interactúan (Kim & Anderson, 2008; Ozturk & Hill, 2018) y las condiciones de la situación (Pempek *et al.*, 2014).

1.2. Nivel léxico

Además de la cantidad de habla, se ha resaltado la importancia de las características cualitativas del HDN para el desarrollo lingüístico infantil (Anderson *et al.*, 2021). A nivel léxico, uno de los objetos de interés ha sido la diversidad léxica, dado que esta se ha asociado con el desarrollo del vocabulario de los/as niños/as (Hoff, 2003). La diversidad léxica refiere a la variedad de palabras distintas que componen un texto o que un hablante emplea, y es un fenómeno que se mide mediante una amplia variedad de procedimientos. Uno de ellos es la contabilización de palabras distintas dentro de una determinada muestra, denominadas *types*. Utilizando esta medida, Villacis (2020) identificó una mayor diversidad léxica por minuto

durante el juego con juguetes que durante tareas de limpieza (se les pedía a los/as niños/as y sus cuidadores/as que limpiaran el salón después de jugar). En contraste, Crain-Thoreson *et al.* (2001) documentaron una mayor cantidad de *types* en situaciones de lectura frente a situaciones de rememoración (las diadas debían recordar un paseo compartido) y de juego con juguetes, en línea con lo visto por Salo *et al.* (2016).

Al interior de las situaciones de juego, Pempek *et al.* (2014) señalaron que cuando la televisión estaba prendida los/as cuidadores/as empleaban menos palabras nuevas por minuto que cuando la televisión estaba apagada. A su vez, se hallaron diferencias entre comunidades a nivel de la diversidad léxica. Mientras las familias angloparlantes presentaban una mayor cantidad de *types* en las actividades centradas en adultos/as que en la lectura de cuentos, esta diferencia no se reportó para las familias latinas (Bang *et al.*, 2025).

Sin embargo, esta forma de estimación de la diversidad léxica ha sido cuestionada por ser extremadamente sensible a la cantidad total de habla en la muestra: fragmentos de habla más extensos tendrán una mayor cantidad de *types* que fragmentos más cortos. Se intentó controlar esta desventaja calculando un ratio de palabras distintas sobre total de palabras (*types-tokens-ratio*), pero esta medida sufría el efecto opuesto: mientras más largo fuera el fragmento, menos frecuente sería la aparición de palabras no repetidas. De esta manera, los fragmentos cortos tienden a tener un *ratio* más alto que los fragmentos más largos. Esto hace que no sea una medida adecuada para comparar la diversidad léxica de fragmentos de distinta longitud. Para intentar resolver estos problemas, se propuso el índice de diversidad léxica VOCD, que promedia el cálculo de la cantidad de palabras distintas en series de muestreos aleatorios, con o sin repetición, sobre el fragmento a analizar (MacWhinney, 2000). De esta forma, se busca controlar el efecto de la cantidad de habla total (para conocer más sobre este índice ver McCarthy & Jarvis, 2007).

Empleando el VOCD, trabajos como el de Rosemberg *et al.* (2023), en el marco de un corpus de interacciones espontáneas, identificaron que las

comidas en los hogares de clase media presentaban una mayor diversidad léxica que las situaciones de juego, lectura, cuidado y actividades domésticas. Por su parte, Twente (2022) informó que era mayor la diversidad léxica durante el juego social frente al juego en solitario y la lectura. Otro trabajo que reportó una diferencia a favor de las situaciones sociales (juego y conversación con otros y lectura de cuentos) frente a las actividades en solitario (juego en solitario y contemplación) y de cuidado (momentos de comidas o de higiene) fue el de Glas *et al.* (2018). Sin embargo, esta diferencia solo se reportó para las familias norteamericanas y tunecinas, pero no para las francesas, las cuales presentaron su mayor índice de VOCD en las situaciones de cuidado. Al interior de una actividad que sería categorizada como social que es la lectura de cuentos, Petrie *et al.* (2021) reportaron que la diversidad léxica era mayor cuando los padres y las madres leían libros con texto en comparación con la lectura de libros sin texto.

Otra serie de estudios se ha enfocado en los distintos tipos de palabras presentes en el entorno lingüístico; esto es relevante en cuanto a que, por ejemplo, la diversidad de verbos en el habla de los cuidadores predice parcialmente la diversidad de verbos en el habla infantil (Crandall *et al.*, 2019; Hsu *et al.*, 2017). En esta línea, se analizó la relación entre cantidad de frases verbales o verbos frente a la cantidad de frases nominales o sustantivos. Entre estos trabajos, varios han establecido un predominio de sustantivos en el marco de las situaciones de lectura frente a las de juego y, a su vez, de verbos en las situaciones de juego frente a las de lectura (Altinkamış *et al.*, 2014; Choi, 2000; Ogura *et al.*, 2006). Rosemberg *et al.* (2020) reportaron que la probabilidad de que los enunciados tuvieran más sustantivos incrementaba en las actividades sociales centradas en el/la niño/a, frente a aquellas centradas en el hogar y actividades solitarias centradas en el/la niño/a. Sin embargo, al analizar qué sucedía con estas actividades en distintos grupos, Choi (2000) documentó que en las situaciones de juego, las madres norteamericanas producían más sustantivos que las coreanas en la misma actividad. Tamis-LeMonda *et al.* (2019) advirtieron un mayor uso de sustantivos y menor cantidad de verbos

durante la lectura que en situaciones de comida, juego y cuidado. Al interior de las situaciones de juego, O'Brien y Nagle (1987) observaron un mayor uso de sustantivos en el juego con muñecas que con autos. Aunque no distinguieron específicamente en HDN, Quiroga *et al.* (2023) reconocieron más sustantivos en las actividades centradas en el hogar –tales como los momentos de comida o higiene, actividades domésticas o conversaciones entre adultos–, más verbos en las actividades centradas en el niño/a estructuradas –juegos estructurados, momentos de lectura o alfabetización, juegos lingüísticos– y más adjetivos durante las actividades centradas en el niño/a no estructuradas –exploración de objetos, momentos de televisión, dibujo, juegos físicos y no estructurados.

Como el aprendizaje de gran parte de las nuevas palabras que los/as niños/as pequeños/as incorporan suele estar sujeto a la escucha repetida de estas palabras en un mismo contexto, Rosemberg *et al.* (2023) y Tamis-LeMonda *et al.* (2019) estudiaron la relación entre las actividades y los campos semánticos a los que pertenecían las palabras que componían el HDN. Informaron un mayor uso de sustantivos vinculados con la comida y con utensilios de cocina y verbos de cocinar durante las comidas, mientras que en las situaciones de baño o cambiado incrementaba los sustantivos pertenecientes al campo semántico de la ropa y el baño y los verbos asociados al cambiado. Por su parte, las palabras asociadas a la lectura y la escritura así como sustantivos vinculados a formas y números eran más comunes durante la lectura.

Otros/as autores/as se han centrado en la cantidad de palabras sofisticadas o raras. Weizman y Snow (2001) reportaron que los/as niños/as escuchaban mayor proporción de palabras sofisticadas en el marco de sus comidas, seguido por las situaciones de juego y, en último lugar, durante la lectura de cuentos, al excluir las palabras propias del texto. En oposición a estos resultados, Crain-Thoreson *et al.* (2001) advirtieron que la lectura de cuentos presentaba mayor cantidad de palabras raras que las situaciones de rememoración y estas, a su vez, que las situaciones de juego con juguetes.

En este apartado se presentaron distintas medidas utilizadas por la literatura para evaluar la relación entre las actividades y las características léxicas del HDN. Las investigaciones que examinaron la cantidad de *types* encontraron una mayor diversidad léxica durante el juego con juguetes respecto a las tareas de limpieza (Villacis, 2020), mientras que otros autores identificaron mayor diversidad léxica en la lectura frente al juego (Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Salo *et al.*, 2016). Quienes emplearon el VOCB informaron una mayor diversidad léxica en situaciones de comida frente a otras actividades como el juego o la lectura (Rosemberg *et al.*, 2023), y en situaciones sociales frente a las situaciones solitarias (Glas *et al.*, 2018; Twente, 2022). Dentro de quienes analizaron la cantidad de cada clase de palabra, se ha encontrado una mayor cantidad de sustantivos en lectura frente al juego (Altinkamış *et al.*, 2014; Choi, 2000; Ogura *et al.*, 2006) y el patrón inverso para verbos (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019). A nivel de los campos semánticos a los que pertenecían las palabras empleadas, se encontró una clara relación entre estos y las actividades en curso.

Se debe señalar, que independientemente de las formas de medición, se observaron diferencias en la diversidad léxica de una misma actividad en función de la procedencia de las familias (Bang *et al.*, 2025; Choi, 2000; Glas *et al.*, 2018). En esta misma línea, el objeto con el que se interactuaba (O'Brien & Nagle, 1987; Petrie *et al.*, 2021) y las condiciones en las cuales tenía lugar (Pempek *et al.*, 2014) también mostraron incidir en las características léxicas del HDN.

1.3. Nivel oracional

A fin de poder dar cuenta de la complejidad a nivel oracional del HDN, dos características comúnmente exploradas son el largo promedio del enunciado, conocido como MLU por su sigla en inglés (*mean length utterance*), y el tipo de enunciado. El MLU puede medirse tanto en morfemas como en palabras y es uno de los indicadores más extendidos de la complejidad sintáctica entre quienes estudian el HDN. Por otro lado, el tipo de enunciado permite conocer acerca de la estructura oracional.

El MLU tendría incidencia en el habla infantil tanto a nivel sintáctico (Huttenlocher *et al.*, 2002) como léxico (Hoff, 2003). Al comparar qué sucedía con este fenómeno en el marco de distintas actividades, muchos trabajos no identificaron diferencias (Lawrence & Shipley, 1996; Rosemberg *et al.*, 2023; Tulviste, 2003); entre quienes sí encontraron diferencias significativas, los resultados fueron bastante heterogéneos.

Salo *et al.* (2016) y Lewis y Gregory (1987) compararon entre distintas actividades, entre las que se encontraban el juego y la lectura, y reportaron un MLU más largo en situaciones de juego con juguete. Quienes también advirtieron esta diferencia a favor del juego con juguetes fueron Doering *et al.* (2020), sin embargo, esta solo lo observaron en los/as cuidadores/as norteamericanos, pero no en sus pares alemanes.

Contrario a estos resultados, al comparar con juego libre, otros/as autores/as documentaron una mayor complejidad sintáctica durante las situaciones de lectura (Bang *et al.*, 2025; Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Lewis y Gregory, 1987). En línea con esto, Hoff-Ginsberg (1991) informó un MLU mayor en la lectura frente a situaciones de juego, comida y cambiado, sin encontrar diferencia entre las tres últimas. Un dato a destacar proviene del trabajo de Twente (2022), quien no identificó diferencias entre el MLU de las distintas actividades examinadas, pero precisó que si bien la variabilidad dentro de las actividades era amplia tanto en situaciones de juego como de lectura, esta variabilidad interna era menor entre situaciones de lectura. Al comparar entre situaciones con libros con y sin texto, Petrie *et al.* (2021) observaron que el MLU en morfemas era mayor en los momentos de lectura de libros con texto que sin texto. Al analizar la complejidad de los enunciados al interior de las situaciones de juego, Pempek *et al.* (2014) no documentó diferencias entre situaciones con y sin televisión prendida. Por su parte, O'Brien y Nagle (1987) al comparar entre juego con autos y con muñecas identificaron un MLU más largo en el caso del juego con muñecas.

Otra característica del HDN que nos permite saber más acerca de la estructura del habla son los tipos de enunciados (interrogativos, declarativos, etc.), cuya mayor o menor frecuencia se ha asociado con el

desarrollo léxico y discursivo de los/as niños/as (Hoff-Ginsberg, 1985; Rowe *et al.*, 2017). Si bien pocos estudios se han enfocado en ver cómo la actividad en curso incide en la frecuencia de los distintos tipos de enunciado, los que sí lo han hecho tampoco han reportado resultados homogéneos.

Algunas investigaciones han señalado una mayor cantidad de preguntas pronominales durante la lectura que durante el juego (Hoff *et al.*, 2024; Salo *et al.*, 2016; Snow *et al.*, 1976), pero también de preguntas sí/no (Hoff *et al.*, 2024). Sin embargo, otros autores reportaron la tendencia contraria: Doering *et al.* (2020) encontraron un mayor uso de este tipo de preguntas en contexto de juego que en contexto de lectura de cuentos, aunque esta diferencia solo fue identificada para madres norteamericanas y no para alemanas, y Noble *et al.* (2018) documentaron esta misma tendencia en una muestra británica. En este sentido, Twente (2022), quien trabajó con una muestra alemana, no reportó diferencias en la frecuencia de preguntas pronominales entre situaciones de lectura y de juego. Estos trabajos ponen de relieve nuevamente las diferencias culturales al momento de realizar verbalmente las distintas actividades.

A su vez, al comparar situaciones de juego con situaciones de lectura (Salo *et al.*, 2016; Tulviste, 2003) y de comida (Tulviste, 2003; Tulviste y Raudsepp, 1997), se documentó un mayor uso de imperativos durante el juego. En el caso de la comparación con situaciones de comida, esta diferencia se identificó solamente para los/as niños/as más pequeños/as de la muestra (24 meses) (Tulviste & Raudsepp, 1997). Mención aparte merece el trabajo de Walker y Armstrong (1995) quienes exploraron situaciones espontáneas y categorizaron a las actividades como orientadas al cuidado (baño, cambiado, comida o cocinar) u orientadas al juego, donde incluían situaciones de lectura y pintura. Informaron una mayor presencia de imperativos en las situaciones orientadas al cuidado y mayor cantidad de preguntas pronominales en el caso de las situaciones orientadas al juego.

Al interior de las situaciones de juego, al distinguir entre juego simbólico y juego funcional, Creaghe *et al.* (2021) observaron que los imperativos y los declarativos fueron usados más frecuentemente en el juego funcional que en el simbólico. Dato no menor es que, en este mismo trabajo, el uso de imperativos estuvo negativamente asociado con el vocabulario de forma tanto concurrente como longitudinal, y con el conocimiento gramatical longitudinalmente.

A modo de resumen, en este apartado se presentaron estudios que analizaron el impacto de las actividades sobre el nivel oracional del habla que compone el HDN. En cuanto al estudio del MLU, muchos trabajos no han identificado diferencias en función de las actividades que se estaban llevando a cabo (Lawrence & Shipley, 1996; Rosemberg *et al.* 2023; Tulviste, 2003); los que sí las encontraron, evidenciaron diferencias según las comunidades al comparar lectura y juego (Bang *et al.*, 2025; Crain-Thoreson *et al.*, 2001; Lewis y Gregory, 1987), o distintos tipos de juego (Lewis & Gregory, 1987; Salo *et al.*, 2016). Esto puede relacionarse, entre otras cuestiones, a que el MLU en el juego parece presentar una mayor variabilidad que en las situaciones de lectura (Twente, 2022).

Por otro lado, los estudios que analizaron los tipos de enunciados que predominaban en las distintas actividades tampoco mostraron resultados concluyentes. Mientras algunos reportaron mayor cantidad de preguntas durante la lectura frente al juego (Hoff *et al.*, 2024; Salo *et al.*, 2016; Snow *et al.*, 1976), otros autores reportaron la tendencia contraria (Doering *et al.*, 2020; Noble *et al.*, 2018), y Twente (2022) no documentó diferencias entre estas actividades. En el caso de uso de imperativos, estos fueron señalados como más frecuentes en el marco de situaciones de juego frente a la lectura (Salo *et al.*, 2016; Tulviste, 2003).

Resulta fundamental observar cómo en este nivel lingüístico también se observaron diferencias en función del tipo de objeto con el que se interactuaba (O'Brien & Nagle, 1987; Petrie *et al.*, 2021) y la cultura de los participantes (Doering *et al.*, 2020; Twente, 2022).

1.4. Nivel interactivo

A nivel de la interacción, se han estudiado cuestiones tan variadas como la función pragmática de los enunciados, la responsividad o el foco de la interacción. En relación con la función pragmática, que explora la intención comunicativa de los enunciados del HDN, se la ha asociado, por ejemplo, con el léxico infantil (Chang & Ya-Hui, 2020; Masur *et al.*, 2005). Por su parte, la responsividad se refiere a las respuestas apropiadas, rápidas y contingentes por parte de los cuidadores/as hacia los/as niños/as (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989) y ha sido asociada al logro de distintos hitos en el desarrollo del lenguaje (Hudson *et al.*, 2015; Tamis-LeMonda *et al.*, 2001). Estas relaciones han hecho que se indague cómo se distribuyen o no estas características del HDN en función de las actividades en curso.

En esta línea, varios trabajos han abordado diferencias en la cantidad absoluta y relativa, pero también en la distribución de enunciados con distinta función pragmática en el HDN en el marco de distintas actividades. Así se ha observado que en las situaciones de juego había más habla destinada a regular la conducta infantil que en la lectura (Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff *et al.*, 2024; Tulviste, 2003; Salo *et al.*, 2016), en los momentos de rememoración (Hoff *et al.*, 2024) o en la comida (Junefelt y Tulviste, 1997); más directivas de apoyo (directivas que siguen el foco de atención del niño/a) y directivas de atención que durante el baño (Flynn & Masur, 2007) y la comida (Junefelt & Tulviste, 1997).

En cambio, la lectura presentaba más etiquetas y preguntas o enunciados para elicitación de conversación (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016), más discusiones sobre el presente (Yont *et al.*, 2003) y lenguaje didáctico que el juego y que las tareas de limpieza (Villacis, 2020). Frente a situaciones de comida, juego y cuidado, la lectura mostraba mayor cantidad de habla referencial (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019), y menores chances de que se empleara habla regulatoria (Rosemberg *et al.*, 2023). Contrario a estos resultados, Hoff-Ginsberg (1991) informó que las situaciones de cambiado y comida presentaban más frecuentemente enunciados destinados a fomentar la conversación que la lectura y el juego.

Por su parte, Adi-Bensaid *et al.* (2022) reportaron que había una mayor cantidad de directivas durante la comida frente a lo que sucedía en situaciones de juego. Choi (2000) señaló que durante la lectura se empleaban más directivas orientadas al objeto, mientras que en el juego con juguete se usaban más directivas orientadas a la acción. Asimismo, identificó que esta diferencia era más marcada en las madres coreanas que en las norteamericanas, dando cuenta del carácter cultural de estas cualidades del HDN. Petrie *et al.* (2021) al comparar situaciones de lectura con distintos tipos de libros encontraron que al leer libros con texto los padres producían mayor proporción de enunciados narrativos que al emplear libros sin texto.

En relación con las actividades de cuidado, estas fueron las que menos habla didáctica (etiquetamientos y comentarios) presentaban (Villacis, 2020) y en las que había más directivas intrusivas (Flynn & Masur, 2007; Villacis, 2020) frente a otras actividades. Rosemberg *et al.* (2023) señalaron que las tareas domésticas incrementaban las chances de que se empleara habla regulatoria. Un contexto poco estudiado es la observación (los participantes exploraban los objetos presentes con sus hijos/as): Puccini *et al.* (2010) señalaron que, comparada con el juego, esta actividad exhibía una mayor cantidad de invitaciones y menor cantidad de directivas, pero no difería en los comentarios.

Algunos trabajos atendieron a cómo las distintas funciones pragmáticas se distribuían al interior de las actividades. Gros-Louis *et al.* (2016), al comparar lectura, juego y juego con títeres, identificaron que durante la lectura se utilizaban más preguntas que enunciados de reconocimiento y nombramiento; en el juego los reconocimientos se produjeron significativamente más que las atribuciones y la imitación. Por último, en el juego con títeres, los reconocimientos y las preguntas ocurrieron significativamente más que las atribuciones, directivas e imitaciones. Villacis (2020) constató que en la lectura y el juego había más lenguaje didáctico que directivo y en menor medida lenguaje afirmativo y correctivo, aunque en el caso de la lectura era significativamente mayor la cantidad de lenguaje afirmativo, mientras que en el juego no hubo

diferencias entre estos. Por el contrario, en las situaciones de limpieza se produjo más lenguaje directivo y didáctico que de otro tipo, pero sin diferencias entre estos dos.

Asimismo, al igual que en otras de las características del HDN, también se encontraron diferencias en cuanto a las distintas funciones pragmáticas al interior de ciertas actividades. En este sentido, los distintos tipos de juego han sido especialmente explorados. Por ejemplo, Leaper y Gleason (1996) advirtieron que en el juego dramático había menos enunciados destinados a guiar y brindar información que el juego de construcción. A su vez, en los juegos con juguete (muñecos y granja) se reportó una mayor cantidad de enunciados de etiquetamiento que en las situaciones de juego con autos (O'Brien & Nagle, 1987) y juego dramático (Yuksel *et al.*, 2021), aunque en este último había más directivas e invitaciones. En el caso de la lectura, quienes estudiaron qué sucedía con libros electrónicos comparados con libros en papel informaron que mientras que con el libro electrónico se empleaban más directivas de comportamiento, con el de papel se usaban más enunciados de etiquetamiento (Ozturk *et al.*, 2018). De hecho, Kim y Anderson (2008) observaron que las madres dirigían mayor cantidad de enunciados enfocados a las ilustraciones en los libros físicos, mientras había más enunciados enfocados en la historia en el caso de los libros electrónicos.

En el marco de interacciones naturales, Alam *et al.* (2022) y Rosemberg *et al.* (2020) señalaron que en las actividades centradas en el hogar había más chances de que se produjera habla regulatoria que en situaciones centradas en los/as niños/as solitarias. Adicionalmente, la probabilidad de escuchar pedidos orientados al objeto se incrementaba en las actividades solitarias.

Otro foco de interés dentro de las características interactivas del HDN ha sido la relación entre lo que los/as niños/as han dicho y la respuesta que reciben. Bang *et al.* (2025) hallaron que las repeticiones eran más frecuentes en situaciones centradas en los/as niños/as que en situaciones no centradas en ellos/as. Al interior de los distintos tipos de juego, los/as

adultos/as empleaban más repeticiones durante el juego libre que durante el juego con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Por su parte, al comparar situaciones de juego con LEGO, lectura de cuentos y momentos de rememoración no encontraron diferencias entre estas en la cantidad de repeticiones (Hoff *et al.*, 2024).

Por último, algunas investigaciones han advertido diferencias según la actividad a nivel de la responsividad. Gros-Louis *et al.* (2016) registraron una mayor cantidad de enunciados responsivos durante la lectura que durante el juego. Pero al comparar el juego con situaciones de baño, Flynn y Masur (2007) identificaron una mayor cantidad de enunciados responsivos en el juego. Finalmente, al analizar distintas situaciones de juego, los/as cuidadores/as resultaron ser más responsivos con los/as niños/as en el marco del juego libre que del juego estructurado (Kwon *et al.*, 2013).

En este apartado se han referido tres aspectos en los cuales las actividades influyen en la interacción en la que los/as niños/as participan: la función pragmática, la respuesta al enunciado infantil y la responsividad. En cuanto a la función pragmática, las investigaciones reportaron que el juego suele presentar una mayor cantidad de habla regulatoria (Flynn & Masur, 2007; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff *et al.*, 2024; Junefelt y Tulviste, 1997; Tulviste, 2003; Salo *et al.*, 2016), si bien se han encontrado diferencias en función del tipo de juego (dramático frente a juegos de construcción o juego con juguetes) (Leaper & Gleason, 1996; Yuksel *et al.*, 2021). La lectura, en cambio, tiende a exhibir más etiquetas (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016), preguntas (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo *et al.*, 2016) y habla referencial (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019), mientras que suele mostrar menos habla regulatoria (Rosemberg *et al.*, 2023) que las situaciones de juego.

Asimismo, se informaron más repeticiones en actividades centradas en los/as niños/as (Bang *et al.*, 2025), y más en juego libre que con juguetes (Lewis & Gregory, 1987). Sin embargo, cuando Hoff (2024) comparó situaciones de juego con situaciones de lectura o rememoración no documentó diferencias en este nivel. En último lugar, los/as adultos/as se

mostraron más responsivos en situaciones de lectura que frente a juego (Gros-Louis *et al.*, 2016). De igual modo, se observaron diferencias al interior de los distintos tipos de juegos (Kwon *et al.*, 2013).

Por último, en los distintos elementos estudiados en el nivel interactivo se observaron diferencias en las intervenciones adultas producto de las características del objeto con el que se interactuaba (Kim & Anderson, 2008; O'Brien y Nagle, 1987; Ozturk *et al.*, 2018; Petrie *et al.*, 2021). A su vez, aunque en este nivel han sido menos los trabajos de corte comparativo, también se ha observado cómo la cultura a la que las familias pertenecían influía en la forma en la cual llevaban adelante estas actividades (Choi, 2000).

Discusión

Tras realizar este recorrido por las investigaciones que han analizado las diferentes características lingüísticas del HDN en función de la actividad, hemos observado que todos los niveles lingüísticos han mostrado ser sensibles a la actividad en curso. Independientemente de los resultados sistematizados para cada nivel al final del correspondiente apartado, esta investigación nos permite señalar limitaciones al momento de generalizar la información que nos brindan estos estudios y posibles vacíos en la bibliografía, al tiempo que nos permite contribuir a repensar futuros trabajos y proyectos de intervención.

Para comenzar, tal como señalara Casillas (2023) atendimos a cómo la mayoría de los antecedentes se centran en comprender las situaciones de lectura y de juego. Sin embargo, estas no eran las únicas actividades que diferían entre sí. De igual manera lo hacían actividades propias de la cotidianidad familiar, como las tareas domésticas y de cuidado (por ejemplo, Bang *et al.*, 2025; Rosemberg *et al.*, 2023; Soderstrom y Wittebolle, 2013). Esto supone un gran abanico de actividades que forman parte del día a día de la vida de los/as niños/as y sus familias que se encuentran aún muy poco exploradas.

Asimismo, las diferencias reportadas no se advirtieron solamente entre actividades, sino también al interior de ellas. Así, por ejemplo, dada la importancia que el juego tiene en la vida de niños/as tan pequeños/as resulta especialmente rico el aporte de los trabajos que han abordado distintos tipos de juegos (Creaghe *et al.*, 2021; Leaper y Gleason, 1996; Kwon *et al.*, 2013; Yuksel *et al.*, 2021, entre otros). Conocer las características lingüísticas del HDN en el marco de cada tipo de juego brinda información fundamental para la elaboración de intervenciones lúdicas que se enfoquen en aquellas propuestas que más enriquezcan este habla sin considerar que todo juego tendrá la misma relación con el HDN.

Desde la psicología sociocultural se brinda especial atención a cómo las reglas y convenciones de cada comunidad se relacionan con las formas como se llevan adelante las actividades. Trabajos como los de Choi (2000) o Doering *et al.* (2020) que han comparado además de distintas actividades, distintas culturas, permiten observar cómo las comunidades de pertenencia pueden incidir en todos los niveles lingüísticos. La influencia de las comunidades no resulta un dato menor en tanto gran parte de lo publicado en las revistas más reconocidas sobre desarrollo del lenguaje corresponde a comunidades hablantes de inglés (Kidd & García, 2022). La conjugación entre esta influencia de la cultura y el sesgo muestral reportado por Kidd y García (2022) supone un limitante al momento de generalizar los resultados de estas investigaciones. Especialmente, al elaborar programas de intervención para poblaciones que difieran de aquellas sobre las cuales fueron reportados dichos resultados.

Asimismo, otro elemento que desde la psicología cultural ha sido señalado como parte de la dinámica de la actividad ha sido el objeto de la interacción. Por ejemplo, el tipo de juguete (O'Brien & Nagle, 1987) o las características de los libros (Kim y Anderson, 2008; Ozturk y Hill, 2018; Petrie *et al.*, 2021) han evidenciado modular la forma en que las personas llevaban adelante la actividad junto a los/as niños/as. Esto supone para futuros programas de intervención pero también investigaciones la necesidad de evaluar a conciencia los objetos elegidos para sus protocolos, dado que una misma propuesta puede producir un habla distinta en los/as

mismos/as adultos/as simplemente por las características del objeto. Esto, a su vez, debe reforzar los lazos entre las propuestas de intervención y de investigación.

De igual modo, el contexto en el cual se produce la interacción ha mostrado ser relevante. Pempek *et al.* (2014) identificaron la incidencia de que hubiera un televisor prendido en distintas características del HDN. A su vez, Bergelson *et al.* (2019) han señalado que la presencia de una videograbadora puede influir en el HDN: por ejemplo, observaron que los fragmentos de video y de audiograbación mostraban diferencias en algunas medidas lingüísticas utilizadas; el uso de cámaras de grabación, por ejemplo, modificaba la composición del *input* y mostraba una heterogeneidad en los vocabularios que puede no ser representativo del lenguaje utilizado por las familias. Entonces, dado que muchos de los trabajos sistematizados fueron realizados en el marco de situaciones propuestas por los/as investigadores/as en laboratorios o entornos del hogar controlados pueden no reflejar acabadamente lo que sucede en entornos naturales, donde las actividades no son fácilmente delimitables ni identificables. Por todo esto, mucho de lo que conocemos acerca del HDN puede encontrarse parcialmente sesgado por la curaduría del entorno y no brindarnos información completamente precisa sobre cómo estas mismas actividades se presentan en las interacciones naturales. En este sentido, trabajos que han estudiado las interacciones en el entorno natural pueden brindarnos un panorama más certero sobre cómo se desarrollan las distintas actividades en los hogares y, consecuentemente, permitiéndonos tener un acercamiento más real.

Sin embargo, estas investigaciones realizadas en entornos más naturales presentan sus propios desafíos. Al no tener control sobre lo que sucede durante las grabaciones, la mayoría de estos estudios (Alam *et al.*, 2022; Rosemberg *et al.*, 2020; 2023; Tamis-LeMonda *et al.*, 2019; Walker y Armstrong, 1995) han tenido que colapsar actividades para poder realizar sus análisis. Esto supuso que quedaran subsumidas dentro de una misma categoría actividades distintas como el juego, la lectura, etc. De igual forma, en tanto la materialidad de los objetos y las condiciones en las

cuales las actividades se desarrollan influyen en el HDN, el no poder controlar esto limita las posibilidades de realizar análisis con cada subtipo de actividad. En este sentido, esta revisión nos permitió observar con mayor claridad algunos de los aportes y limitaciones propias de las metodologías semiestructuradas, pero también de los enfoques más naturalísticos. Por ello, resulta crucial además de reconocer estas limitaciones al momento de estudiar qué sucede con las actividades, que se atienda a una complementariedad que permita reinterpretar los resultados comprendiendo que ninguna de estas pueda dar cuenta de forma acabada de lo que sucede en el marco de las actividades.

De igual manera, este trabajo presenta sus propias limitaciones y complejidades. Tal como se ha desglosado a lo largo de todo el apartado de resultados y de esta discusión, tanto las diferencias culturales como la gran heterogeneidad de actividades y de formas en que estas han sido definidas, hacen que la reconstrucción de un panorama general deba realizarse con cautela. La segunda limitación tiene que ver con la definición de las actividades en sí. En este trabajo se incluyeron investigaciones que revisten de gran relevancia pero no necesariamente responden a la definición de actividad desde una perspectiva sociocultural. Si bien esto responde a decisiones metodológicas propias de cada investigación, supuso poner en comparación nociones muy distintas de qué es y cómo se desarrolla una actividad.

En conclusión, este recorrido resalta la importancia de las actividades como forma de aproximarnos al estudio del desarrollo lingüístico (Casillas, 2023). Más allá de las limitaciones comentadas, refuerza la necesidad de seguir explorando cómo las actividades modelan distintas cualidades del HDN y señala puntos importantes a tener en cuenta en esta tarea.

Referencias

Adi-Bensaid, L., Sela, T., & Tubul-Lavy, G. (2022). The context matters: The use of communicative intentions by others to their children during playtime and mealtime. *Infant Behavior and Development*, 69, 101778.

- Alam, F., Rosemberg, C. R., Garber, L., & Stein, A. (2022). Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households: SES and type of activity effects. *Journal of Child Language*, 49(4), 799–823.
- Altinkamış, N. F., Kern, S., & Sofu, H. (2014). When context matters more than language: Verb or noun in French and Turkish caregiver speech. *First Language*, 34(6), 537–550.
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484–501.
- Bang, J. Y., Mora, A., Munévar, M., Fernald, A., & Marchman, V. A. (2025). Time to talk: Multiple sources of variability in caregiver verbal engagement during everyday activities in English-and Spanish-speaking families in the US. *Infancy*, 30(6), e70051.
- Bergelson, E., Amatuni, A., Dailey, S., Koorathota, S., & Tor, S. (2019). Day by day, hour by hour: Naturalistic language input to infants. *Developmental Science*, 22(1), e12715.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1989(43), 49–61.
- Casillas, M. (2023). Learning language in vivo. *Child Development Perspectives*, 17(1), 10–17.
- Chang, C. J., & Ya-Hui, L. U. O. (2020). A longitudinal study of maternal interaction strategies during joint book-reading in Taiwan. *Journal of Child Language*, 47(2), 401–417.
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korean: Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts. *Journal of Child Language*, 27(1), 69–96.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 23–38.
- Crandall, M. C., McDaniel, J., Watson, L. R., & Yoder, P. J. (2019). The relation between early parent verb input and later expressive verb vocabulary in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1787–1797.
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980–1010.
- Doering, E., Schluter, K., & Von Suchodoletz, A. (2020). Features of speech in German and US-American mother-toddler dyads during toy play and book-reading. *Journal of Child Language*, 47(1), 112–131.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.

- Flynn, V., & Masur, E. F. (2007). Characteristics of maternal verbal style: Responsiveness and directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language*, 34(3), 519–543.
- Glas, L., Rossi, C., Hamdi-Sultan, R., Batailler, C., & Bellemmouche, H. (2018). Activity types and child-directed speech: A comparison between French, Tunisian Arabic and English. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 63(4), 633–666.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2016). The influence of interactive context on prelinguistic vocalizations and maternal responses. *Language Learning and Development*, 12(3), 280–294.
- Hedegaard, M. (1995). Theory and practice of doing and knowing. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing* (pp. 293–325). Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Hoff, E., Trecca, F., Højen, A., Laursen, B., & Bleses, D. (2024). Context and education affect the quality of parents' speech to children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 91, 101632.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782–796.
- Hoff-Ginsberg, E. (1985). Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language*, 12(2), 367–385.
- Holme, C., Harding, S., Roulstone, S., Lucas, P. J., & Wren, Y. (2022). Mapping the literature on parent-child language across activity contexts: A scoping review. *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 6–24.
- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 136–142.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337–374.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365.
- Hsu, N., Hadley, P. A., & Rispoli, M. (2017). Diversity matters: Parent input predicts toddler verb production. *Journal of Child Language*, 44(1), 63–86.

- Junefelt, K., & Tulviste, T. (1997). Regulation and praise in American, Estonian, and Swedish mother-child interaction. *Mind, Culture, and Activity*, 4(1), 24–33.
- Kidd, E., & Garcia, R. (2022). How diverse is child language acquisition research? *First Language*, 42(6), 703–735.
- Kim, J. E., & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245.
- Kwon, K. A., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H. J., & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play: The influence of social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent-toddler language use. *Child Youth Care Forum*, 42(3), 207–224.
- Kütt, A. (2018). Direktiivsed kõneaktid eelkooliealistele lastele suunatud kõnes, nende seotus lapsevanema haridustasemega ja mõju lapse sõnavarale. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 64, 37–64.
- Lawrence, V. W., & Shipley, E. F. (1996). Parental speech to middle-and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*, 17(2), 233–255.
- Leaper, C., & Gleason, J. B. (1996). The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 689–703.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000299>
- Leontiev, A. N. (2009). La importancia del concepto de actividad objetiva para la psicología. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*, 54–63. Trillas.
- Lewis, C., & Gregory, S. (1987). Parents' talk to their infants: The importance of context. *First Language*, 7(21), 201–216.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Transcription format and programs* (Vol. 1). Psychology Press.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(1), 63–91.
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). Vcod: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459–488.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language*, 45(3), 753–766.

O'Brien, M., & Nagle, K. J. (1987). Parents' speech to toddlers: The effect of play context. *Journal of Child Language*, 14(2), 269–279.

Ogura, T., Dale, P. S., Yamashita, Y., Murase, T., & Mahieu, A. (2006). The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, 33(1), 1–29.

Ozturk, G., & Hill, S. (2018). Mother-child interactions during shared reading with digital and print books. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1425–1440. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1538977>

Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., & Anderson, D. R. (2014). The effects of background television on the quantity and quality of child-directed speech by parents. *Journal of Children and Media*, 8(3), 211–222.

Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F., & Montanari, S. (2021). Parent-child interaction during storybook reading: A wordless narrative book versus a book-with-text. *Journal of Child Language*, 50(1), 104–131.

Puccini, D., Hassemer, M., Salomo, D., & Liszkowski, U. (2010). The type of shared activity shapes caregiver and infant communication. *Gesture*, 10(2–3), 279–296.

Quiroga, M. S., Rosemberg, C. R., & Alam, F. (2023). Impacto de las actividades cotidianas, las circunstancias socioeconómicas y el input lingüístico en el vocabulario de niños argentinos de 4 años. *Lingüística y Literatura*, 84, 205–229.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 67, 45–65.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710.

Rosemberg, C. R., Alam, F., Audisio, C. P., Ramírez, M. L., Garber, L., & Migdalek, M. J. (2020). Nouns and verbs in the linguistic environment of Argentinian toddlers: Socioeconomic and context-related differences. *First Language*, 40(2), 192–217.

Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., & Ibañez, M. I. (2023). Activity contexts and child-directed speech in socioeconomically diverse Argentinian households. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 1–25.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185–205.

- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 41, 162–179.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21.
- Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201–223.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385–1399.
- Shneidman, L. A., Arroyo, M. E., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, 40(3), 672–686.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(1), 1–20.
- Soderstrom, M., & Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PLOS ONE*, 8(11), e80646.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767.
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K., & Lo, T. (2019). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child Development*, 90(6), 2135–2152.
- Twente, L. R. (2022). *Characteristics of German child-directed speech during book sharing and play activities in a standardized naturalistic setting* [Doctoral dissertation, Universität zu Köln].
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23(3), 311–325.
- Tulviste, T., & Raudsepp, M. (1997). The conversational style of Estonian mothers. *First Language*, 17(50), 151–163.
- Villacis, P. (2020). *Quantity, diversity, and function of caregiver language input across contexts in low-SES households* [Doctoral dissertation, Rutgers University-Camden Graduate School].

Vygotsky, L. (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Lautaro.

Walker, K., & Armstrong, L. (1995). Do mothers and fathers interact differently with their child or is it the situation which matters? *Child: Care, Health and Development*, 21(3), 161–181.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435–454.

Yuksel, P., Lowry, C., & Brooks, P. J. (2021). Laz caregivers' talk to their young children: The importance of context and utterance type in eliciting ancestral language use. *First Language*, 41(3), 268–293.

Notas biográficas

María Laura Ramírez

María Laura Ramírez es doctora en Educación y licenciada y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET).

Macarena Sol Quiroga

Macarena Sol Quiroga es magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM, y licenciada y profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Hurlingham.

La construcción de la autenticidad en el rap escrito (rap canción)

The Construction of Authenticity in Written Rap (Rap Song)

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.031>

Agustina Arias

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Nacional del Sur,
Instituto de Humanidades,
Centro de estudios lingüísticos "Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg"

agustina.arias@uns.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-5375-4493>

Resumen

Desde hace algunos años, el rap se revela con fuerza en grupos juveniles que participan en el movimiento del rap, ya sea en certámenes o mediante la composición de letras. El rap canción, escrito y compartido en espacios de distribución musical, constituye una muestra de las representaciones discursivas que los jóvenes dinamizan en torno a su visión del mundo, sus concepciones sobre la música que producen y su codificación de valores. A la luz de un enfoque sociolingüístico amplio que integra aportes de la etnografía de la comunicación (Gumperz & Hymes, 1972), la pragmática sociocultural (Bravo, 2003), los estudios de la imagen (Goffman, 1967), actividades de cortesía y descortesía y análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2008, 2016; Authier-Revuz, 1984), el objetivo de este trabajo consiste en indagar en uno de los tópicos más frecuentes en el rap: la identidad asociada al "ser real". Se aspira a relevar de qué modo se construye la autenticidad y cómo se articula con la gestión de identidades sociales. En el aspecto metodológico, se ha conformado un corpus integrado por 44 canciones de rap, pertenecientes a los raperos más representativos de la escena musical de Bahía Blanca. Las letras han sido transcritas y analizadas en función de sus componentes lingüísticos y de la orientación argumentativa e ideológica (Del Prato & Melián, 2019). Los resultados alcanzados revelan que uno de los mecanismos

más empleados se construye a partir de la estrategia de polarización entre un nosotros y un ellos, atravesada por una serie de oposiciones.

Palabras clave: rap canción, autenticidad, identidades sociales, imágenes sociales

Abstract

For some years now, rap has been strongly taking root among youth groups - either in competitions or through the composition of lyrics. Written and shared in spaces of musical distribution, rap songs constitute a sample of the discursive representations that young people dynamise around their vision of the world, their conceptions about the music they produce and their codification of values. In the light of a broad sociolinguistic approach that integrates contributions from the ethnography of communication (Gumperz & Hymes, 1972), sociocultural pragmatics (Bravo, 2003), critical discourse analysis (Van Dijk, 2008) and image studies (Goffman, 1967) and activities of courtesy and discourtesy, this paper looks into one of the most frequent topics in rap: being “real”. Our research aims to reveal how the idea of authenticity is constructed and how it is linked to the management of social identities.

In relation to the methodological aspect, we build a corpus of 44 rap songs uploaded between 2019 and 2023 on official YouTube channels by the most representative rappers in the music scene of Bahía Blanca city. The lyrics have been transcribed and analysed in terms of their linguistic components, and argumentative and ideological orientation (Del Prato & Melián, 2019). The outcome so far shows that one of the main mechanisms is using the strategy of polarisation between an “us” and a “them”, with a series of intertwined oppositions.

Keywords: written rap, authenticity, social identity, face

Introducción

Desde hace algunos años, el fenómeno del rap ha cobrado especial sentido para algunos grupos juveniles que se asocian a las disciplinas artísticas del movimiento hiphop, compuesto mayormente por cuatro elementos: el baile (*breakdance*), el graffiti (*writing*), la música del DJ (*DJing*) y el rap (*rapping/MCing*) (Alim & PennyCook, 2007). Tanto en circuitos profesionales (de alcance internacional y con fines comerciales), como en ámbitos amateur (de alcance regional, autogestionado y con fines no lucrativos), la práctica discursiva del rap se revela con fuerza en jóvenes raperos/as que aspiran a consagrarse ganadores/as en un entorno de

naturaleza competitiva. Además de la práctica oral improvisada, conocida como “competencia de rap”, “batallas de gallos” o “rap en duelo”¹, algunos/as raperos/ras despliegan sus habilidades discursivas en modo escrito, a través de letras o “ideas sueltas”, que posteriormente se convierten en canciones, se graban y se publican en plataformas de distribución musical (YouTube) o se materializan en discos compactos, por lo general editados de manera autogestiva.

Para los/as jóvenes que escriben canciones de rap, estos textos musicales se tornan espacios discursivos portadores de identidad y habilitan la construcción dinámica de imágenes relativas a sus identidades al poner en juego una serie de recursos lingüísticos que, en cuanto estrategias discursivas, permiten revelar la dimensión ideológica respecto de lo que estos/as jóvenes piensan, sienten y conciben, sobre todo en torno a un modo de ser y rapear “auténtico”. En este marco, el propósito de este trabajo consiste en indagar en uno de los tópicos más frecuentes en el mundo del rap: el ser “real” (o ser auténtico), que alude al grado de congruencia entre lo representado y la realidad del/la raper/a como miembro de una comunidad. Se aspira a revelar de qué modo se construye la idea de autenticidad y cómo se articula con la gestión de imágenes sociales. Así, este artículo se propone describir y analizar de qué modo los/as raperos/as construyen la noción de autenticidad, a partir de recursos lingüísticos y la orientación argumentativa e ideológica del mundo discursivo representado en sus canciones.

Luego de la presente introducción, en el segundo apartado presentamos el marco teórico, los aspectos metodológicos y una caracterización del género discursivo de la canción de rap (rap escrito) a partir de su estructura y sus tópicos predominantes. Seguidamente, se sistematizan y analizan los principales resultados, dando cuenta de los recursos más representativos

¹ En los eventos de competencia de rap, los/as participantes deben improvisar sus rimas, ateniéndose a un formato específico de improvisación y a una base musical, ante la presencia del público y de los jurados, quienes determinan quién se consagra vencedor/a.

para la construcción de la autenticidad. Por último, se ofrecen reflexiones finales.

Marco teórico

El artículo se enmarca en un enfoque sociolingüístico amplio, que contempla aportes de la etnografía de la comunicación (Gumperz & Hymes, 1972), la pragmática sociocultural (Bravo, 2003), los estudios de la imagen (Goffman, 1967) en relación con la autoimagen y aloimagen (Hernández Flores, 2013), actividades de cortesía y descortesía y el análisis crítico del discurso de Van Dijk (2008, 2016), y de la escuela francesa del análisis del discurso (Authier-Revuz, 1984). Asimismo, se siguen contribuciones referidas al fenómeno sociopragmático de la (des) cortesía verbal para la gestión de imágenes e identidades sociales (Goffman, 1967), dentro de la propuesta de la pragmática sociocultural (Bravo, 2003; Hernández Flores, 2013), y se incorporan aportes de estudios sobre gestión interrelacional (Spencer-Oatey, 2000; Fant & Granato, 2002).

Desde una perspectiva semántico discursiva, para la descripción de los grupos sociales que se inscriben en torno al rap, resultan operativos los conceptos de Van Dijk (2008) de *estructura ideológica* y *valor*, que refiere al conjunto de valores socioculturales y construcciones ideológicas que cada grupo social conforma “en función de sus objetivos y su posición social” (p. 209). Las categorías básicas que organizan las proposiciones evaluativas y definen el tipo de grupo se condensan en una serie de criterios de identificación y diferenciación que definen los intereses del grupo. Para el análisis de la conformación del autoesquema grupal seguimos las categorías de: identidad o pertenencia, tarea/actividades, objetivos, normas o valores, posición (aliados/adversarios) y recursos. Como señala Van Dijk (2008), “estas categorías y sus contenidos proposicionales no reflejan necesariamente la realidad social, pero son una construcción ideológica autoservida, una autoimagen del grupo y sus relaciones con los demás grupos” (p. 212).

Asimismo, consideramos el mecanismo de la *polarización* como estructura ideológica discursiva (Van Dijk, 2016), que marca una representación

positiva del endogrupo y una representación negativa del exogrupo y, en ese sentido, bajo esta polaridad, atendemos al *cuadrado ideológico*: “combinación retórica de énfasis hiperbólico y mitigación de lo bueno y malo de endo y exogrupos” (p. 180). Esto es, un énfasis en autodescripciones positivas y en la descripción negativa del otro y la mitigación o soslayo de aspectos negativos y de las propiedades positivas de los demás. De este modo, para el análisis, realizaremos el registro de *pronombres* y *lexicalizaciones* en tanto conjunto de voces para conformar la imagen del endogrupo y del exogrupo, cargadas de valoración ideológica (positiva o negativa) de alcance variable según el contexto en el que se inserten.

Para el análisis de la orientación ideológica presente en las canciones de rap, complementamos la visión de *estructura ideológica* con aportes de Eagleton (1997) en torno a las concepciones que revisa sobre este concepto². Adherimos a la noción cercana a la idea de *cosmovisión*, que atiende a “las ideas y creencias (tanto verdaderas como falsas) que simbolizan las condiciones y experiencias de vida de un grupo o clase concreto, socialmente significativo” (p. 52). Como agregado a esta definición, añadimos el carácter relacional de otra de sus definiciones, en torno a la idea de *promoción y legitimación* de los intereses de grupos sociales con intereses opuestos. Así, la ideología supone un campo discursivo en el que los poderes sociales que se promueven a sí mismos

² Nos referimos al recorrido exhaustivo propuesto en la introducción de *Ideología* (1997), en la que condensa y contrasta distintos sentidos en torno al complejo concepto de *ideología*. Así, en primer lugar, el autor presenta una definición neutral y global del término, según la cual la ideología se aproxima a la idea de *cultura*, en tanto se la concibe como “proceso material de producción de ideas, creencias y valores en la vida social” (p. 52). En un sentido más restringido, Eagleton propone otra noción más próxima al concepto de *cosmovisión* de un determinado grupo social: “ideas o creencias que simbolizan las experiencias de la vida de un grupo determinado, socialmente significativo”. Sin embargo, esta noción resulta insuficiente dado que carece del carácter relacional o conflictivo de un grupo, por lo que propone una tercera definición asociada a las ideas de *promoción y legitimación* de los intereses opuestos de los grupos sociales. Esta noción se acerca a la idea de campo discursivo “en el que poderes sociales que se promueven a sí mismos entran en conflicto o chocan por cuestiones centrales para la reproducción del conjunto del poder social” (p. 54). En adhesión a la definición previa, el autor propone que la promoción y legitimación se asocian a las prácticas de un poder social dominante. Y como sexta y última concepción, alude a que estas creencias no derivan de los “intereses de una clase dominante sino de la estructura material del conjunto de la sociedad” (p. 54).

entran en conflicto por cuestiones centrales para la reproducción del conjunto del poder social.

Respecto de la elaboración de imagen (*face work*), seguimos las bases teóricas de Goffman (1967) y su conceptualización de la actividad comunicativa como una escena donde los actores interpretan un papel, como un personaje que se va definiendo en el proceso interaccional. Así, el *self* (sí mismo) supone una construcción social que se manifiesta a través de la imagen (*face*), los atributos sociales de un sujeto aprobados en virtud de su interacción, y se vincula con cualidades individuales y entidades abstractas como el honor, el respeto, la estima y el yo (Goffman, 1967), con los que cada actor se presenta en las ocasiones de interacción. De acuerdo con esta perspectiva coconstructivista, la imagen social se configura dinámicamente en un determinado grupo en un contexto sociocultural particular, por tanto, su caracterización no resulta aplicable a cualquier comunidad de habla.

Desde la perspectiva de la pragmática sociocultural se aborda el fenómeno sociopragmático de la (*des*) *cortesía verbal* (Bravo, 2003). Integramos la noción de gestión interrelacional (Spencer-Oatey, 2000), en tanto actividad discursiva mediante la cual los interlocutores construyen su *autoimagen* (de sí mismos) y la *aloimagen* (de los demás). La autoimagen supone proyectar, mantener, proteger y defender la imagen de uno mismo, mientras que la aloimagen implica proteger o restablecer la imagen social del interlocutor (Fant & Granato, 2002). Siguiendo estos aportes, se desagregan cinco necesidades de imagen mediante las categorías de: *imagen de semejanza, de cooperatividad, de excelencia, de rol o de identidad relacional y de jerarquía*. Las dos primeras refieren a la imagen de la persona en relación con un grupo; las últimas tres, aluden al carácter individual de la imagen. La imagen de semejanza refiere a la necesidad de ser incluido y sentirse igual a los demás. La imagen de cooperatividad alude al compromiso compartido con los integrantes de un grupo. Por su parte, la imagen de excelencia comprende la exhibición de características que socialmente son deseables. La imagen de rol se vincula con la identidad en

relación a un oficio o profesión y lo que se espera en la proyección de ese rol. La imagen de jerarquía alude al estatus y la dimensión de poder.

La propuesta de Hernández Flores (2013) respecto de la *actividad de imagen* ofrece una categoría englobadora que supera las categorías de cortesía y descortesía, y recupera los aportes de los estudios sociológicos de la imagen. Esta actividad de autoimagen “se evidencia cuando el efecto es positivo en la imagen propia, lo cual, a la manera de los efectos de cortesía, sucede por fortalecimiento, protección o reparación” (p. 188).

Por su parte, en relación con fenómenos discursivos formados a partir de la interdiscursividad, seguimos la noción de *heterogeneidades enunciativas* (Authier-Revuz, 1984; Pendones, 1992), manifestadas en el discurso mediante irregularidades gramaticales, variaciones formales del código, marcas tipográficas o reconocibles por sus efectos polifónicos en la ironía, las referencias intertextuales, paráfrasis, pastiche, parodia, discurso indirecto libre, entre otros. Como señala Authier-Revuz (citado en Pendones, 1992) “lo relevante de tales fenómenos enunciativos es su capacidad de introducir voces de otros enunciadores a través de la palabra del locutor, actos polifónicos que dan lugar a estrategias interdiscursivas y metadiscursivas” (p. 11). En definitiva, tales mecanismos rompen o alteran la imagen de un mensaje monódico, revelando huellas de otros discursos y de sus enunciadores, puesto que el acto de citar consiste en “extraer un material que ya tiene su significado en un discurso para hacerlo funcionar en un nuevo sistema de significación” (Maingueneau, 1980, p. 141).

Metodología

En relación con los aspectos metodológicos, la fuente de datos más importante está constituida por piezas musicales recogidas de cuatro artistas de rap de la ciudad de Bahía Blanca: dos raperos solistas, es decir, la presentación de un solo artista que se asume como autor de la canción

³ y dos grupos de rap, esto es, la participación colectiva de varios artistas que intervienen en la creación de la canción en tanto grupo o *crew* y reconocen su autoría de manera grupal. El período de recogida y transcripción de las canciones en su versión sonora comprende desde 2019 a 2023.

1. Conformación del corpus

Para la constitución del corpus consideramos las producciones musicales de los cuatro artistas de rap mencionados, que han sido entrevistados y observados mediante la técnica de participante-observador (Labov, 1970), bajo la modalidad observador no participante (Moreno Fernández, 1990) en el marco de un trabajo de campo más amplio⁴. La comunidad de estudio se centra en la ciudad de Bahía Blanca (sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina), perteneciente a la variedad dialectal del español bonaerense. El universo de análisis está compuesto por nueve varones y una mujer, cuyas edades oscilan entre los 19 y 30 años, reagrupados en dos rangos etarios (Grupo 1: de 19 a 25 años y Grupo 2: de 26 a 30 años), variables a atender en el procesamiento y elaboración de los datos. Por tratarse de artistas de exposición pública, consignamos los nombres artísticos (a.k.a.)⁵ empleados por ellos/as mismos/as para la publicación de sus producciones musicales. En relación con ello, en la muestra conformada se advierte la presencia de artistas solistas (como Serafín y Exe) y grupos de artistas que se presentan bajo una denominación grupal (como el grupo Ojo por ojo, integrado por los raperos ACH, Simmer e Izuna, y el grupo Funky Saiyans, integrado por los raperos Ariez, Seed y Nigga).

³ Si bien estos artistas desarrollan su carrera musical en formato solista, ocasionalmente, en algunas canciones, suelen invitar a otros artistas a participar de la canción. Esto se expresa como una “colaboración” y se consigna como “ft”, abreviatura de la voz inglesa *featuring*.

⁴ Se trata de la investigación seguida para la tesis doctoral en la que se registra y observa a un grupo de jóvenes que integran la red de consultantes del trabajo global (desde junio de 2019 a la actualidad). Es un grupo integrado por 28 varones y 8 mujeres, en rangos etarios que oscilan entre 12 y 30 años.

⁵ Resultado de la expresión abreviada *also known as* (‘también conocido como’). Se trata de seudónimos que elaboran para participar en sus presentaciones artísticas. Por ejemplo: Confi, Simmer, Izuna.

El material musical se compone de 44 canciones, disponibles en los canales oficiales de la plataforma musical YouTube, publicados en el período comprendido entre 2019 y febrero de 2023, que han sido transcritas y sistematizadas, en primera instancia, en función de sus temáticas como se mostrará más adelante. En el siguiente cuadro (**tabla 1**) se presentan los artistas (solistas y en grupo) y las canciones que conforman la muestra:

Tabla 1: distribución de la muestra a partir del nombre de los artistas de rap (solistas y en grupo) y las canciones que integran el corpus.

Artistas	Canciones
☐ Solistas	
Serafín	"Diciembre", "Vicisitudes" (ft. Dicko y Wako), "Pizza", "Jaula de plastilina", "Purista del rap", "Que quede entre nosotros", "Perdón y gracias", "Bestia del Boombap", "Mundo cruel".
Exe	"Golden kids", "Hits incógnitos 1", "Hits incógnitos 2", "Hits incógnito 3".
☐ Grupos	
<i>Ojo por ojo</i>	"Blanco y negro", "La calle", "Al árbol de los recuerdos", "Aura", "Grimey Knowledge" (ft. Cheppy), "Etéreo", "Rules", "Apatía", "Resiliencia", "4myniggaz", "Karma" (ft. Santaderi), "Bad boyz", "Inaudito", "Recíproco".
<i>Funky Saiyans</i>	"Hellboy", "Give me five", "Preludio", "Baires", "Renacer", "Wack x original fonk", "Soldout", "Intentar", "Old days", "Body bags", "Sueña", "Do it", "Está aquí", "Libre", "Peace and root", "Championshit", "Right now".

2. Procesamiento y elaboración de los datos

La estrategia metodológica que se sigue es de tipo cualitativo. En el procesamiento de los datos se toman en cuenta distintas variables sociodemográficas: género, edad, origen geográfico y nivel socioeducativo, concebidas como categorías dinámicas (Hernández Campoy & Almeida, 2005). Asimismo, se atiende a la variable de género discursivo (rap canción) y a la conformación de la figura de cada artista (solista, con colaboración o grupal).

Para la sistematización y presentación de los resultados, se adapta el modelo propuesto por Del Prato y Melián (2019), construido con aportes tomados de diferentes corrientes lingüísticas, con el fin de poder dar cuenta de: a) las formas lingüísticas más salientes en relación con los registros empleados, b) el componente argumentativo en relación con las estrategias de cortesía para la conformación de sus imágenes sociales y c) la orientación ideológica, atendiendo al mecanismo de la intertextualidad⁶.

Género discursivo rap canción: estructura y tópicos

1. Estructura

Si bien la estructura de la canción de rap no presenta un esquema regular ni fijo en su composición, por lo general, tiende a perseguir un formato de estrofas-estribillo (o viceversa), precedido por enunciados “marca de agua”, que muchas veces suelen editarse con efectos en la voz (*autotune*)⁷.

1.1 Título, estrofas y estribillos

Muchos de los títulos de las canciones que integran nuestro corpus suelen construirse a partir de un solo término, por lo general expresado en español (“Apatía”, “Aura”, “Resiliencia”), o en inglés, a partir de una voz o expresión de tipo coloquial (“Give me five”, “Right now”, “Sold Out”, “Do it”). En algunos casos, como también sucede en grafitis de la cultura hip hop, se juega con la grafía, como es el caso del título de la canción “4myniggaz” en el que la preposición en inglés *for* (‘para’), se sustituye a través de la cifra numérica cuatro (4).

Algunas canciones suelen iniciar con un bloque versificado, que luego se repite en la parte media y final de la canción, a modo de estribillo, o, en otros casos, el tema musical puede comenzar con estrofas y alojar su

⁶ Por tratarse del género discursivo canción de rap, en esta adaptación se prescinde del componente interaccional y de lo atinente al género texto noticioso propuesto por las autoras en el modelo original.

⁷ Los enunciados “marca de agua” se insertan al inicio o final de la canción y suelen hacer referencia a la propia identidad del rapero que se menciona a sí mismo o al estudio de grabación en el que hizo la canción.

estribillo en la parte media, reiterándose en alternancia con las demás estrofas (ver Tabla 2). Los estribillos suelen replicar el título de la canción, con refuerzo de coros o voces al unísono, y versos con rimas consonantes o asonantes.

1.2 Introducciones y cierres

En las partes de inicio del tema musical (primeros segundos) o cierre de la canción (últimos segundos) se incluyen los nombres de los artistas de manera explícita (mencionados por ellos mismos) y el nombre de la productora o del estudio de grabación donde se realiza la producción musical o del creador de las bases instrumentales (*beatmaker*). De acuerdo con Arias Salvado (2020), este rasgo estilístico es posible rastrearlo, por un lado, en la tradición de los géneros musicales tropicales y latinos que se filtraron en el *trap* y en el reguetón y, por otro, en la emergencia de los nuevos artistas de música urbana que privilegian el formato “sencillo” (*single*) para distribuir su música. Respecto de esto último, se aprecia cómo la repetición del nombre del intérprete funciona como una “marca de agua”, es decir, como un elemento que le permite a la audiencia recordar la autoría de los creadores.⁸

En las canciones de nuestro corpus es posible advertir alusiones a los propios autores, por lo general, en las instancias de apertura o cierre de los temas musicales. Se nombran a sí mismos y refuerzan sus epítetos, es decir, los sintagmas (normalmente adjetivales, pero puede haber de otros tipos) que denotan una característica que se considera prototípica en el nombre que le precede (Buscató Vazquez, 2016, p. 93). Por ejemplo, el rapero Simmer es apodado “el psicólogo del verso” porque su capacidad de reflexión es valorada como una característica típica del artista. Además, suelen emplear frases que funcionan como “localizadores” figurados: “estar en la casa”, expresados en tercera persona, (“Ach está en la casa”), o sus versiones inglesas *in the house* o *in the place*. Esta marca, lejos de ser un elemento ornamental o estético, se torna un rasgo identitario de su

⁸ Según Arias Salvado (2020) este rasgo no es exclusivo del rap o del trap; también se revela en la música pop y en la música clásica.

imagen de rol (Fant & Granato, 2002) como artistas, al mismo tiempo que se convierte en un identificador sonoro de su a.k.a (muchas veces presentado mediante un deletreo, como se muestra en **Tabla 2**). Dado que en varias producciones participan más de dos artistas, se vuelve necesario individualizarlos, estableciendo una jerarquía entre el autor del tema y el/la “invitado/a” (nombrado/a en los créditos como *feat* o “ft”).

Tabla 2: estructura típica de una canción de rap. Ejemplo tomado a partir de la canción “Está aquí” de Funky Saiyans.

Estructura del género discursivo rap canción		
Título: “Está aquí”, <i>Funky Saiyans</i> . Duración: 2: 45.		
Min/seg	Estructura	Letra
00:20	Introducción (marca de agua)	Funky Saiyans,/ Yeah, Aries in the place /Yeah, Seed is in the place, Funky Saiyans
00:21	Estrofa	Qué querés que te diga, nigga/ Hay cosas que se aprenden/ hay cosas que se olvidan/ Se aprende, se olvida/ Así es la vida Armar jugadas/ Salir, cantar movida/ Miradas agresivas al mesías que nada decía solo se mecía...
00:54	Estribillo	Está aquí, está en mí/ Lo sé porque lo vi/ It around...
1:04	Estrofa	Mirando las estrellas/ Viendo alguna que otra caer/ El ritmo me invita y yo sé lo que voy a hacer/ En mi bille unos Roca y no lo quiero perder/ Yo no quiero deber/ La vida vale poco Hey you protect your neg...
1:47	Estribillo	Está aquí, está en mí/ Lo sé porque lo vi/ It around...
2:16	Cierre (marca de agua)	El arte está en ti/ Arianseed... / Aries s, e, e, d/ F studio es el lugar... you know my friend...

2. Tópicos

Las temáticas más representadas en las canciones que integran nuestro corpus guardan relación con la sociedad, en un sentido amplio; las vidas personales de los/as raperos/as; y la práctica del rap. Respecto de la sociedad contemporánea, se suelen enfocar aspectos de la vida social desde un posicionamiento crítico (hacia valores, costumbres, tradiciones).

Así, es altamente frecuente que se haga alusión a mandatos sociales (en relación con el mundo laboral o educativo) y a la hipocresía (en relación con celebraciones). Respecto de asuntos de índole personal, se refieren a aspectos de sus biografías (formas de crianza, emociones, consumos, actividades cotidianas), de su familia (figura de la madre, del padre o de los abuelos) y del grupo de amistades (miembros de su *crew* o equipo). Además, el rap como práctica se vuelve un tema de autorreferencialidad respecto de estilo (vieja escuela/nueva escuela), propósito (como trabajo, como escape, como religión) o método de sustento económico (autosustento). Seguidamente, trazamos una breve reseña de las temáticas más representadas en los artistas de nuestro corpus.

2.1 *Serafín*

En las producciones textuales de este rapero solista podemos advertir la presencia de los tres tópicos mencionados anteriormente. Por un lado, algunas canciones proyectan una mirada global del mundo, hacia el “deber ser” y lo instituido (“Diciembre”, “Mundo cruel”). En este grupo de canciones se narran sucesos, se retratan situaciones y se critica el cinismo de las personas a partir del uso de la técnica del *storytelling*⁹. Por otro lado, otro grupo de temas musicales se concentra en su biografía: su pasado, representado como un “mal ejemplo”, ligado a los vicios y el sufrimiento, y su actualidad, representada como una vida aburrida, “monótona” (“Jaula de plastilina”, “Que quede entre nosotros”, “Perdón y gracias”). Por último, el tercer conjunto de canciones refiere a sus concepciones sobre el arte y la música rap (“Vicisitudes”, “Purista del rap”, “Bestia del boombap”) y, en relación con la idea de autenticidad, se manifiesta en favor de la originalidad, en contra de la copia (del estilo del canto, la lengua y la vestimenta) de los artistas del rap o trap comercial, y manifiesta su apoyo explícito al “artista que entiende de temas”, es decir, al rapero que, como él, ostenta un conocimiento apoyado en la experiencia, en las raíces y el

⁹ Nos referimos a uno de los géneros más practicados en el rap canción en el que el rapero asume la primera persona y narra una historia, con carácter testimonial. Este estilo discursivo fue el más representativo de la denominada “edad de oro” del rap norteamericano en el que se destacaron grandes figuras del rap como Tupac, Notorious BIG, Public Enemy, etc. (Llonch i Méndez, 2020).

underground, elementos que, como se verá más adelante, conforman su noción de autenticidad.

En la mayoría de sus canciones predomina la operación discursiva de la narración y su posicionamiento a la manera de un “cronista” que observa, narra y cuestiona los signos de su tiempo. En el grupo de canciones asociadas a su vida, asume un tono confesional en el que cuenta hechos de su pasado, se confiesa, siente culpa, se arrepiente, pide perdón y agradece. En otra de sus canciones (“Diciembre”), se distancia de quien vende drogas y, sin identificar abiertamente la identidad, toma postura en contra de quienes se dedican a esta actividad. Él mismo evalúa su estilo de rap como un “modo conflictivo de decir las cosas”, y se posiciona como un rapero con “personalidad” por ser “diferente” del resto de raperos y “sentir” el rap de un modo auténtico.

2.2 Ojo por ojo

Por su parte, en las canciones del grupo de rap denominado Ojo por ojo podemos advertir también la presencia de los tres temas aludidos. Por un lado, la alusión a la calle y a la nocturnidad como coordenadas espacio temporales de socialización y formación (“Calle”, “Grimey knowledge”, “Rules”, “4myniggaz”, entre otras). Por otro lado, la espiritualidad y la constante alusión al pasado y los recuerdos personales se hace presente en canciones como “Aura”, “Etéreo”, “El árbol de los recuerdos”, “Resiliencia”, “Karma”. Finalmente, encontramos la concepción del rap como trabajo y sustento económico en canciones como “Bad Boyz”.

Una de las temáticas que se encuentra más presente en sus letras refiere al estilo de vida vinculado con el estar en la calle, la esquina o el barrio. Esto se entronca con, como observaremos más adelante, la construcción de una autoimagen grupal elaborada sobre la base de ser “chicos malos”¹⁰, que comparten un estilo de vida particular.

¹⁰ Esto se corresponde con la única participación femenina registrada, de la rapera Santaderi en calidad de invitada o colaboradora (*feat*), quien se autoconcibe bajo la imagen de “chicas malas” (canción “Karma”).

La imagen colectiva de “chicos malos” se refuerza con la idea de los “malos hábitos” asociados a la nocturnidad y al rap (vandalismo, excesos, criminalidad), como se representa en las canciones “4myniggaz” y “Grimey knowledge”. En relación con la autenticidad del rap y de sus imágenes de rol y excelencia (Fant & Granato, 2002) que desean proyectar como artistas, se refieren a su grupo como quienes “develan verdades”.

Por su parte, otro grupo de canciones de Ojo por ojo se asocia con la espiritualidad, la energía y el equilibrio. Sobresale una idea nostálgica de un pasado analógico en blanco y negro y se observa la intención de acudir a frases o expresiones de índole popular, como así también a establecer comparaciones hiperbolizadas con figuras reconocidas del ámbito deportivo o cultural.

2.3 Exe

La temática predominante en las canciones del rapero solista Exe hace alusión a sus habilidades para rapear y su vínculo con la actividad del rap. Mediante expresiones hiperbolizadas y apelando al recurso de la ironía, presenta su autoimagen exacerbada de vencedor y superior a los demás (“Hits incógnitos 2”). En relación con la autenticidad, al igual que el rapero Serafín, se distancia de los artistas que copian moldes, a quienes llama “artistas genéricos”, y hace alusión a la hipocresía de la sociedad.

2.4 Funky Saiyans

Por su parte, las temáticas que predominan en las canciones de la *crew* Funky Saiyans se relacionan con un conjunto de valores compartidos por el grupo en torno al rap y al hiphop (“Peace y root”, “Hellboy”), vinculados con sensaciones como fluir, ser libre, soñar y vivir el presente (“Sueña”, “Intentar”, “Give me five”, “Está aquí”, “Libre”, entre otras). Asimismo, en sus canciones se refieren a tópicos como el dinero, las drogas (“Soldout”) y la ciudad, asociada con un ámbito hostil, gris, materialista y animalizada como jungla o safari (“Body bag”, “Old days”). También aluden explícitamente a su experiencia y presencia en la escena del rap, dada su reconocible trayectoria artística en la ciudad.

A diferencia de la representación de los “chicos malos” de la *crew* Ojo por ojo, este grupo se enuncia como “buena gente” (*good fellaz*), abiertos a entablar lazos sociales con los demás miembros de la comunidad artística.

Resultados

El cuerpo de datos de las canciones de rap testimonia la presencia de un nutrido conjunto de estrategias discursivas al servicio de la construcción de imágenes e identidades consideradas “auténticas” por parte de los/as participantes. Presentamos los principales resultados siguiendo parte de la sistematización de recursos propuesta por Del Prato y Melián (2019), previamente señalada: (a) aspectos lingüísticos, (b) dimensión argumentativa y (c) orientación ideológica.

1. Aspectos lingüísticos

En las canciones de rap pertenecientes a la variedad del español bonaerense se observa la conformación de un repertorio verbal diverso, que abreva en distintas fuentes, para la construcción de un estilo de rap que se pretende “distinto” del de los demás raperos. Este aspecto se constata también en estudios lingüísticos de rap producido en otras variedades lingüísticas del español, como la variedad dialectal del español andaluz (Checa & Camargo, 2022) o la variedad de Puerto Rico (Vizcarrondo, 2011).

Uno de los aspectos más salientes en relación con el nivel léxico lo constituye, por un lado, la presencia de voces o expresiones provenientes de otras lenguas (inglés, francés, italiano), además del español y, por otro, voces o expresiones de registro informal (del campo de las drogas, del sociolecto joven, del lunfardo) o de registro formal (términos provenientes de campos disciplinares diversos). Resulta frecuente advertir el mecanismo de la alternancia diafásica en la mezcla de registros coloquial y culto, la alternancia de código (español-inglés), así como la incorporación de voces provenientes del lunfardo.

En el siguiente ejemplo (1), extraído de una canción del grupo Funky Saiyans, se hace evidente la diversidad de fuentes que se ponen en juego

en las letras: préstamos provenientes del inglés (*shits, beats, in my negga tripping*), voces provenientes de un campo disciplinar científico (*sintaxis, catarsis, metástasis*) y léxico del registro informal (*hachís, pibes*), en especial aquel que ha sido relexificado por la comunidad del rap (*barras*)¹¹. La mezcla de diversas fuentes funciona estratégicamente para favorecer la rima y contribuir al sentido rítmico de la composición textual y musical:

(1)

En el templo creando *my shits*/ Afinar el lápiz contra esos *beats*/ Lo hago ágil *in my negga tripping*/ Hago *barras* pa' moverte/
Escapando de la Matrix encontré el oasis Hice *sintaxis* con mi *catarsis*/
Esa idea va haciendo *metástasis*/ No me conformo y no me sirve el casi/
Con los *pibes* voy buscando el cáliz/ De Bahía voy buscando *hachís*/
Barras y mariachis.

("Body bags", Funky Saiyans. La cursiva nos pertenece)

En otra de sus canciones ("Preludio") se registra la recurrencia a préstamos de otras lenguas (*delivery, bakery, c' est la vie, It is what it is, son*) también en favor de la rima, construida a partir de una serie de palabras de acentuación esdrújula. Se recurre a expresiones coloquiales (*cortar el rostro*) y a léxico proveniente del campo de la religión (*alegoría, cáliz, Génesis*).

Por su parte, el grupo Ojo por ojo también hace uso de este recurso como se observa en el siguiente ejemplo (2):

(2)

In your face pero ellos no lo pueden ver/ No sé cuál es mi motivo
en este rubro/ perdí mi rumbo/ Ahora solo quiero todo para mí/
Busco oro, el niño lobo *like a wannabe*/ *For my people, foy my niggaz*/
Rap de night.

("4myniggaz", Ojo por ojo)

¹¹ Para la comunidad del rap, la voz *barras* se refiere a una serie de enunciados que poseen un "doble sentido" que debe ser repuesto por la audiencia que participa del evento de rap y por el interlocutor en la interacción.

El singular repertorio verbal que es posible advertir en algunas canciones de rap del corpus da cuenta del empleo de una serie de recursos lingüísticos que funcionan como estrategias discursivas para la construcción de un estilo de rap que se pretende “original”, al mismo tiempo que a la gestión de la autoimagen en tanto raperos “auténticos” y “diferentes”.

Sin embargo, se observa que la recurrencia a fuentes diversas no es un recurso que se encuentre en la producción discursiva de Serafín, quien se manifiesta en contra de la copia y la apropiación de expresiones de otras lenguas. Así lo expresa explícitamente en el siguiente extracto de su canción “Purista del rap”:

(3)

Apoyo al artista que entiende de temas/ No al *pibe* altanero que quiere decenas/ No a estos pioneros que se creen *cremas*/ Que copian la ropa, el idioma y *la flema*/ Salió NCA, cantaban a gritos/ Salió el Dukito y fluían distinto/ Salían no sé cuánto y copiaron su escrito.

(“Purista del rap”, Serafín)

2. Dimensión argumentativa

En relación con la construcción discursiva de imágenes sociales se registra la presencia de imágenes grupales e individuales. Los grupos de rap tienden a construir una imagen colectiva, que revela una identidad grupal, enmarcada en la afiliación a un equipo o *crew* (Ojo por ojo, Funky Saiyans)¹² y, en tanto solistas, perfilan una identidad personal (Serafín, Exe).

Respecto de la autenticidad, estas imágenes adquieren sentidos singulares en el mundo discursivo de las canciones de rap de nuestro corpus. A continuación, analizaremos, en primer lugar, las imágenes grupales (b.1, b.2) y, en segundo término, las individuales (b. 3 y b.4).

¹² Esto no invalida que, en algunas canciones, algunos integrantes de esos grupos (*crew*) se enuncien de manera individual, como es el caso de Arianseed, integrante del grupo Funky Saiyans.

2.1 Autoimagen grupal. Ojo por ojo (“chicos malos”)

Como observamos previamente, los integrantes del grupo Ojo por Ojo construyen el endogrupo de “chicos malos” (o su equivalente en inglés, *bad boys*) y proyectan una imagen de sí mismos vinculada con la nocturnidad y el consumo de alcohol, tabaco y drogas. Siguiendo los criterios de identificación y diferenciación (Van Dijk, 2008) es posible reconstruir el autoesquema grupal de Ojo por ojo, que plasmamos en la **tabla 3** :

Tabla 3: autoesquema grupal del grupo de rap Ojo por ojo.

<i>Identidad/membresía</i>	son chicos malos, asociados al mundo de la calle, los vicios y los malos hábitos.
<i>Tareas</i>	rapear, decir la verdad, lo que sienten, no callar, aconsejar, no seguir ejemplos, con "negocios que atender".
<i>Metas</i>	obtener dinero ("llevar el pan") y salud.
<i>Normas/valores</i>	familia (madre, padre, abuelos) y compañeros. Los sueños y el respeto hacia sus pares.
<i>Posición (aliados/adversarios)</i>	los aliados son del barrio, "los míos", "mi gente" y los adversarios los que critican, los "sin código", los que no bancan.
<i>Recurso</i>	la palabra y los recuerdos.

Respecto del registro de pronombres y lexicalizaciones para atender al mecanismo de polarización, algunos participantes del grupo Ojo por ojo emplean de manera explícita la primera persona del singular para referirse a sí mismos (4 y 6), en tanto miembro del grupo, plural (7) o la forma verbal correspondiente a la primera persona del plural (*somos*) para referir a la imagen grupal de “chicos malos” (5). Además, se alterna entre los pronombres personales *vos* y *usted* para referir a una segunda persona del singular (6 y 7) y, de modo referencial, el pronombre de la tercera del plural para aludir a los demás (*les*), quienes critican su modo de actuar (6).

(4)

Hermano, no *te* preocupes mucho/ Sé que afuera hablan de *mi*/ Pero *yo* me ocuparé que *les* llegue lo que escribí.

(“Blanco y negro”, Ojo por ojo)

(5)

Volvimos al rubro/ Baby, somos chicos malos/ Paseando por la noche/ En el hood haciendo asados/ Guachos *viven* de negocios/ Eso lo tengo claro/ Pero acá nadie se entera/ porque *la hacen* de callados/ Borracho por la noche / y cigarros en la mañana.

(“Calle”, Ojo por Ojo)

(6)

Sé que *yo* camino con un feo aspecto/ Y me da lo mismo lo que *vos* me estés diciendo/ O lo que pienses de *mí*.

(“Aura”, Ojo por ojo)

(7)

Y esto es Ojo por Ojo/ Poniendo la clave con la necesidad de contarte / lo que *usted* no sabe/ Hoy en día *nos* sigue llamando la calle/ Negocios que atender dentro del garage.

(“4myniggaz”, Ojo por ojo)

En ese sentido, esa grupalidad proyectada funciona, en lo discursivo, como un recurso preponderante que establece relaciones entre quienes pertenecen y quienes no y conforma un mecanismo de polarización “nosotros/ellos” entre los productores del rap canción (*nosotros*) y los demás (*ellos*), entre quienes es posible destacar a raperos de otros grupos o a otros actores sociales.

De la identificación de sí mismos como “chicos malos” se desprende una serie de lexicalizaciones que, en esta oportunidad, adquieren un sentido positivo puesto que comportan rasgos de lo que el grupo considera “auténtico”. Si bien se observa claramente el predominio de lexemas de valor axiológico negativo, desde su particular modo de significación, esta construcción de “vida no tan normal” es percibida como lo “real”, lo “verdadero”, el “auténtico” modo de rapear. En nuestro corpus, se registran las siguientes lexicalizaciones:

vandálicos, borrachos, con feo aspecto, criminales, jodidos, quemados, distantes, distraídos, guachos jarra, niños índigo, fuertes, sucios, atrevidos, encendidos, arruinados, cagados de frío, desde abajo.

Como se observa, en función de su posición social y de sus objetivos, “cada grupo social da por supuesto que puede hacer una selección interesada de estos valores y asignarles una jerarquía de relevancia” (Van Dijk, 2008, p. 209). De esto se desprende que los valores que cada grupo ha elegido pueden considerarse como el criterio básico para evaluar las opiniones que definen los sistemas ideológicos.

2. 2. Autoimagen grupal. Funky saiyans (“chicos buenos”)

Por su parte, los integrantes del grupo Funky Saiyans construyen el endogrupo de “chicos buenos” (o sus equivalentes en inglés *good fellaz* o *big fellaz*) y proyectan una imagen de sí mismos vinculada con valores y saberes compartidos vinculados con fluir, soñar e intentar.

Siguiendo el autoesquema grupal, de acuerdo con los criterios de identificación y diferenciación (Van Dijk, 2008), se observa respecto del grupo Funky Saiyans la información que plasmamos en la **tabla 4**:

Tabla 4: autoesquema grupal del grupo de rap Funky Saiyans.

<i>Identidad/membresía</i>	son chicos buenos y se vinculan con la “buena gente”.
<i>Tareas</i>	escribir rap con “buenas letras”, hacer cosas (“activar”).
<i>Metas</i>	hacer shows, soñar, abrir la mente y escribir como liberación. No buscan fama.
<i>Normas/valores</i>	respeto, amor y libertad.
<i>Posición (aliados/adversarios)</i>	los aliados son los miembros de su <i>clicka</i> (‘familia’) y los adversarios son el sistema, la policía y el resto de la sociedad que no pertenece al mundo hiphop.
<i>Recurso</i>	palabra (barras), música/arte y años de experiencia.

Respecto del registro de pronombres y lexicalizaciones se advierte que este grupo emplea (8) el pronombre posesivo de primera persona del singular (*mi*) y el pronombre posesivo de tercera persona del plural (*su*). En otra de las canciones (9) también usan la primera persona del singular (*yo*), formas conjugadas en primera persona (*dije, miro*) como oposición a la tercera persona para referir a los demás (*dicen, hablan, son, fingen, escapan*) y la segunda persona del plural (*guarden, precipiten*) y del singular (*hablás, darte*).

(8)

Mi equipo ya es una leyenda entre los grandes *bboys*/ *Su* mierda está en el olvido.

(“Hellboy”, Funky Saiyans)

(9)

Pensando bien en cada párrafo que dije/ Y por atrás *dicen, hablan* de más, dicen/ No *son* real, sé que *fingen*/ *Mi* generación trata con pensamientos místicos/ *Escapan* de lo falso con el microphone/ Lejos de los críticos y comentarios cínicos/ Miro para atrás a ver qué *hablás*/ *Darte* la atención que necesites/ *Yo* buscando paz, man/ No se *precipiten*/ *Guarden* sus palabras para cuando necesiten/ *Anden* por *su* camino y por el *nuestro* ni se fijen.

(“Peace y roots”, Funky Saiyans)

Los “chicos buenos” son descritos como tranquilos, elegidos, subidos/high, prendidos, semillas, leyenda, ilusionados, alucinados.

Como se evidencia a partir de las selecciones léxicas del grupo Ojo por Ojo y del grupo Funky Saiyans, los rasgos definitorios se establecen en términos de bondad/maldad. Si bien no es posible constatar que un grupo sea (de manera explícita) el exogrupo representado por el otro endogrupo, es posible hacer una caracterización de ambos grupos, de acuerdo a cómo son percibidos por ellos mismos (cómo se describen y a qué entidades acuden) para revelar de qué modo construyen una idea de autenticidad a partir de

rasgos sociales diferentes, atribuidos a los “malos”, por un lado, y rasgos sociales atribuidos a los “buenos”, por otro.

A su manera, estos grupos comparten la adscripción a un estilo de rap denominado “vieja escuela” (old school) en contraste con la “nueva escuela” representada por una generación de raperos que creció con el visionado de las batallas de rap en YouTube y fuerte presencia de las redes sociales (view/vistas).

2. 3. Autoimagen individual. Serafín (el frustrado)

Este artista conforma una imagen individual de “frustrado”, que no cumple con las expectativas de la sociedad ni de su familia (“soy un antro y no un astro”) pero que se asume como “diferente” y “original” en su estilo artístico de rap. Como ya se ha señalado, apela al uso de narraciones (*storytelling*) como actividad de imagen para reparar su imagen de excelencia (Fant & Granato, 2002) y revelar, así, aspectos deseables en el mundo social que habita.

Emplea el pronombre en primera persona (*yo*) para referir a su autoimagen, que se presenta como autosuficiente, o el pronombre posesivo expresado en plural para referir a una tercera persona, los demás (*sus*).

En este caso, se desafilia de un *ellos* construido sobre la base de la hipocresía y falta de consistencia entre lo que se hace y lo que se muestra en las redes sociales. Así, en el siguiente ejemplo (10) se observa, por un lado, como critica la inconsistencia entre la prédica y la práctica de algunos raperos, entre la vida real y la vida digital y, por otro, entre sus estilos musicales, *boombap* y *trap*, considerados como antagónicos:

(10)

Ahora no digan que no lo medito/ Me ven en la calle: abrazo y besito/ Me ven en las redes: machito, machito/ Mejor para mí yo no lo necesito/ Pero tenía fe de que fueran distintos/ *La crew tanto nombran y no la respetan/ En redes sociales se caen sus caretas/ Se ven sus me gustas a fotos de tetas/ Pero después hablan de cosas discretas/ Ocultan su cara y se*

manifiestan/ Antes eran boombap ahora son fiesta/ Lo entienden que no es que no me guste el trap/ Sino que es su música la que molesta.
 (“Purista del rap”, Serafín)

Para este artista la polarización se construye entre él (*yo*) y los demás (*ellos*), a quienes refiere, de manera indirecta, como “la *crew* que tanto nombran” o “que pocos sienten”

(11)
 No soy el dueño del *boombap*/ Mucho menos una bestia caminante del hiphop/ Solo puedo darte rap/ Tanto rap que pocos sienten/ Pero me hace diferente al darme personalidad.
 (“Bestia del boombap”, Serafín)

Como se ve en el ejemplo (11), para este rapero la idea de ser auténtico se construye sobre la fidelidad a un estilo musical de rap (“antes eran boombap”) y no hacia otros ritmos ligados a tendencias modernas, como el género del trap, considerado un estilo para “bailar” (“ahora son fiesta”). Además, en el siguiente ejemplo puede constatarse de qué modo se distancia de los raperos “nueva school”, vinculados con las plataformas tecnológicas (“querer las view”)

(12)
 Raperos *nueva school* miden sus vicisitudes/ Querer las *view* pero ganar el pan siempre es la *priori*.
 (“Vicisitudes”, Serafín)

2. 4. Autoimagen individual. Exe (el vencedor)

Este rapero, por su parte, proyecta la imagen de un vencedor y se presenta como “el favorito”, “el jefe”, con un talento natural que supera los límites en términos de calidad artística. Apela al uso de expresiones hiperbolizadas o a la ironía como actividad de imagen para exacerbar y reforzar su imagen de rol (Fant & Granato, 2002) de artista de rap.

Exe emplea el pronombre en primera persona (*yo*) para referir a su autoimagen, que se presenta fortalecida por aspectos de valía artística (“romper el track”, “hit hecho con *class*”) y la tercera persona en singular

(ese *hater*) o el pronombre expresado en plural para referir a una tercera persona, los demás (*les duele*)

(13)

Yo no elegí romper el *track*/ Nací así, fue natural/ Les traje un hit hecho con *class* / ¿qué más quieren?/ Sé que les duele saber que siendo tan joven sea el jefe *game*/ [...] Que esto no se trata de merecer/ Quiere borrarle ese *hater* con *paper liquid*/ Y yo estoy haciendo que tiemblen todas las ventanas / dentro de su *fucking living*, *niggi*.

(“Hits incógnitos 2”, Exe)

De este modo, Exe construye una polarización entre él mismo (*yo*) y los demás (*ellos*), que son quienes critican (los *hater*) y quienes no lo valoran por su corta edad. Además, también presenta su marcación autonómica mediante el uso de la fórmula contrastiva *yo/vos*, reforzada por el uso de los pronombres *mis* y *tuyos*, para recortarse ante los demás. Esto supone una marca de identidad en la construcción discursiva del rap, en la que se evidencia con claridad la gestión interrelacional de los participantes: recortarse favorablemente en su individualidad frente al contrincante para exaltar su propia imagen mediante la focalización explícita del papel del emisor y el de su destinatario (Haverkate, 1994, p. 133).

(14)

Yo quiero ser yo y vos no querés que sea yo mismo/ Mis pies y los tuyos buscan distintos caminos.

(“Hits incógnitos 3”, Exe)

El bloque de sentido asociado al uso pronominal encabezado con la primera persona (*yo*), en relación con la autoimagen, revela por parte del rapero productor del discurso una marcación autonómica, es decir, la búsqueda de recortarse del grupo, proyectarse con “contorno propio” (Bravo, 2003) y provocar la exclusión discursiva del otro (*vos*). En general, este tipo de estructuras contribuyen a la construcción de una realidad simbólica valorada por el rapero que pone de manifiesto el sistema de valores que opera en la elaboración de su autoimagen como artista.

Respecto de las lexicalizaciones, se advierte que tienden a una valoración ponderativa de su modo de rapear: *natural, jefe, logros, evolución, fuego verbal*, entre otros.

Al igual que Serafín, Exe se encolumna en la denominada “vieja escuela” y refiere a su propia escritura como con reminiscencias de “viejos clásicos” (“Hits incógnitos 1”).

3. Orientación ideológica

Finalmente, respecto del mundo discursivo representado en las canciones de nuestro corpus se observa que, en buena medida, el sistema de creencias de estos jóvenes se opone a la lógica organizacional y normativa propia de las instituciones (escuela, policía, medios de comunicación), en favor de la ponderación de su saber experiencial y de la construcción de reglas y códigos propios. Esto se entronca con aspectos centrales en el desarrollo histórico del rap social: “la crítica a las estructuras hegemónicas, el virtuosismo retórico, la búsqueda de identidad a través de la autenticidad y la conexión vernácula” (Checa & Camargo, 2022, p. 225). Además, se refuerzan valores de una oposición clásica en el mundo hiphop (“vieja escuela” *versus* “nueva escuela”) y se establece una relación dialógica evidente con la tradición de este movimiento sociocultural.

Respecto de la autenticidad, las ideas y creencias que sustentan la cosmovisión general de estos grupos se perfilan en torno a valores que recuperan y revalorizan un saber popular y experiencial, asociado con un determinado origen social (“venir de abajo”). Asimismo, como señalamos en b. 1 y b. 2, las imágenes grupales de dos de los grupos de rap refuerzan ideas y valores asociados al “ser buenos” o “ser malos” chicos. Especialmente este último grupo recrea una cosmovisión asociada a la criminalidad y a la crudeza de la vida en la calle, aspectos que adquieren fuerza y legitimidad en tanto campos semánticos significativos para este género musical (Checa & Camargo, 2022).

Por su parte, en lo atinente al fenómeno de la interdiscursividad como clave que articula la orientación ideológica de las canciones, se observa que

una de las manifestaciones de *heterogeneidad mostrada* (Authier-Revuz, 1984) más frecuente en las canciones del corpus la constituyen las citas, en calidad de proverbios, que revelan huellas de un saber popular, de verdades inmemoriales que “son parte del diccionario cultural de la lengua” (Pendones, 1992, p. 20). La fuente de origen de estos enunciados es anónima, desconocida y, ante todo, no es preciso restablecerla en el discurso.

Como se registra en el grupo Ojo por ojo, los jóvenes ponen a circular en sus letras algunos proverbios o frases para solidarizarse con el mensaje que transmiten dado que, gracias al carácter didáctico moralizante de estas frases, los raperos las emplean no solo para adherir al discurso reproducido sino también para incorporar alguna palabra o expresión que completa y expande el sentido de la cita. Es decir, al proverbio fácilmente reconocible por la audiencia suele incorporarse un enunciado extra que opera como “refuerzo” o como “adición” de un elemento novedoso y que, por tratarse de una canción, potencia la rima con el verso precedente.

En los siguientes ejemplos se constata de qué forma el contenido de los proverbios es continuado por enunciados adicionales que expanden la frase y, al mismo tiempo, operan en favor de la rima de la canción.

(15)

Cada loco con su tema con su problema/ Si estamos todos perdidos por esta escena/ Igual sabemos que el que mucho abarca poco aprieta/ Estate alerta, hay que estar cerca/ Que no hay rosas sin espinas ni chorros sin espías/ Todo drama/ Pero después de la tempestad viene la calma/ Que quería/ Al mal tiempo buena cara y sabiduría.

(“Blanco y negro”, Ojo por ojo)

Como se observa en este ejemplo (15) el refrán “cada loco con su tema” es “continuado” con el enunciado “con su problema”, por lo que, además de provocar la rima, añade sentidos nuevos al refrán popular. De igual modo sucede con “no hay rosas sin espinas” y la expansión creada por el grupo “ni chorros sin espías”, que logra el doble propósito de provocar la rima y

expandir el proverbio, replicando la estructura sintáctica del discurso fuente.

Mediante esta estrategia polifónica los raperos acuden a frases que, como ecos, suponen la repetición de un número ilimitado de enunciados anteriores y las insertan en un nuevo sistema de significación (Maingueneau, 1980) que es el mundo discursivo de sus letras. Así, los proverbios escogidos por este grupo operan como sugerencias o advertencias para la acción de quienes escuchan. Motivan un modo de ser y actuar, referido con el estar alerta, y revelan una visión de mundo del que se asumen conocedores.

De igual modo, los raperos de nuestro corpus apelan a frases de uso popular para expresar modos de ser y comportarse.

(16)

Maté dos pájaros de un tiro/ y me puse a escribir.

(“Golden Kids”, Exe)

(17)

Es automático, soy el antídoto/ El ácido que despertó tus químicos/ Todo es efímero pero me ceba/ Donde hubo fuego las cenizas quedan.

(“Championshit”, Funky Saiyans)

En otros casos, los refranes populares son alterados de manera creativa y adaptados a voces de registro coloquial, como sucede con la expresión “veo pocos charcos para tantos sapos” que recupera “sapo de otro pozo” y reactualiza su significado, en este caso, aplicado al ambiente artístico del rap.

(18)

Prefiero seguir incógnito, discreto y solitario/ Claro que quiero vivir en los escenarios/ Pero detesto sus efectos secundarios/ Veo pocos charcos para tantos sapos / Traigo barras más sólidas que la cárcel del Chapo.

(“Hits incógnitos 1”, Exe)

La apelación estratégica al saber popular de los proverbios se relaciona con una de las ideas constantes de la comunidad del rap construida en torno a

la metáfora conceptual “la vida es una escuela”, según la cual se considera que el aprendizaje y la formación no se encuentran estrictamente en espacios institucionalizados ni en sistemas formales. Desde esta perspectiva de la vida y el mundo, las instituciones, la obtención de títulos o las certificaciones no garantizan conocimiento ni valores auténticos. Por el contrario, estos se obtienen fruto de la experiencia y del saber construido en torno a la pertenencia a un barrio. Así lo expresa el rapero Serafín en una de sus canciones:

(19)

Y ojo, si me pongo a pensarlo/ No creo que tu triunfo lo decida un salario/
los mejores valores los tenés en los barrios/ tengo muchos maestros que
no tienen secundario.

(“Diciembre”, Serafín)

De este modo, las ideas, creencias y valores que se plasman en las canciones articulan y dan sentido ideológico a las claves discursivas más salientes del rap que producen ciertos grupos en la ciudad de Bahía Blanca. Las canciones operan como dispositivos que dinamizan la *promoción y legitimación* de los intereses de estos grupos sociales tanto al interior de la propia comunidad de rap, como al exterior de ella, en relación con elementos externos e intereses opuestos a la sociedad en general.

Reflexiones finales

De manera general, se observa que las canciones de rap del corpus se orientan hacia dos grandes direcciones vinculadas, en grados diferentes, a la gestión de la autenticidad: por un lado, aquellas que celebran el género del rap y, sobre todo, un modo de rapear “auténtico”, considerado “real” y, por otro, las que plantean una crítica a la sociedad. En algunos casos, los rasgos de ambas orientaciones resultan complementarios, dado que en la celebración del rap “auténtico” puede hacerse explícita una crítica hacia la sociedad considerada superficial e hipócrita.

Atender a la idea de autenticidad en las canciones del rap supone la consideración de una serie de elementos complejos que, en algunos casos,

revelan las tensiones existentes entre los grupos y/o solistas que integran la comunidad de estudio. En el análisis de las formas lingüísticas y la orientación argumentativa e ideológica en torno a la noción de autenticidad, se observa que cada grupo o solista de rap apela a ciertos recursos que resultan compartidos y otros que resultan singulares de cada uno de ellos.

Así, respecto de las formas lingüísticas, mientras que los grupos de rap (Ojo por ojo, Funky Saiyans) optan por incorporar voces o expresiones de otras lenguas o variedades, uno de los solistas (Serafín) se manifiesta en contra de la copia de rasgos lingüísticos y de estilos de rap. Esto demuestra la tensión que se establece entre la copia, reproducción o selección de rasgos de manifestaciones extranjeras frente a la idea de “originalidad” construida sobre la base de la prescindencia de apropiaciones extranjeras.

En relación con las construcciones de imágenes en torno al ser un rapero auténtico, se evidencia que los grupos (Ojo por ojo y Funky Saiyans) proyectan sus autoimágenes a partir de la selección de valores trazados sobre la idea de maldad y bondad. Mientras que unos encuentran en la conformación del “ser chicos malos” una serie de valores que les confieren credibilidad en su quehacer artístico, otros apelan a la conformación del “ser chicos buenos” también para representar una idea de autenticidad apegada a la experiencia y la trayectoria en el género y la escena musical. Si bien esta oposición no se expresa explícitamente opuesta al interior de las letras de las canciones de ambos grupos, es posible advertir con claridad cómo cada grupo recorta y reconfigura valores propios que les confieren autenticidad y se opone a un otro (exogrupo) externo que no entiende, no tiene códigos, se burla o critica a los miembros de su equipo. En uno solo de los casos, ese otro se representa como la autoridad policial.

En ese sentido, la estrategia de polarización conforma un *nosotros* (endogrupo) que, en el caso de Ojo por ojo se sostiene sobre la idea del ser “malo” y en el caso de Funky Saiyans sobre la idea de ser “bueno” y un *ellos* (exogrupo) construido sobre la base de la construcción discursiva de un

otro que no pertenece al grupo y no comparte los valores que son significativamente representativos para la comunidad del rap.

Entre los aspectos que resultan afines a la proyección de imagen de los artistas del corpus se encuentra la consideración y revalorización de espacios como la calle, el barrio o la esquina como ámbitos de socialización, aprendizaje y constitución de una “realidad auténtica”. Se observa que todos los raperos de nuestro corpus adoptan un posicionamiento forjado desde una mirada opuesta a las identidades construidas en un sentido hegemónico: medios masivos de comunicación, la autoridad policial, el sistema educativo formal y las instituciones, entre otros.

En relación con la orientación ideológica, se observa que el sistema ideológico de estos grupos se organiza sobre la idea de “ser auténtico” vinculado a ciertas creencias que simbolizan las condiciones y experiencias de vida de este grupo (Eagleton, 1997, p. 52). Así, se ve que acuden al saber popular, en forma de proverbios o refranes que incorporan a sus letras para dar cuenta de un acervo popular y de conocimiento compartido por todos, que no necesita explicación ni referencia de fuentes y que es adquirido por la propia experiencia, antes que por la formación sistemática. Este recurso se asocia con la idea de que la autenticidad se corresponde con una determinada procedencia social (“venir de abajo”) y la afiliación artística a un determinado movimiento dentro del hip-hop (*underground*, “vieja escuela”), vinculado con elementos tradicionales del género rap, que evocan un conocimiento respecto de los orígenes del movimiento hip-hop y se entroncan con una tradición cultural y artística que los posiciona y legitima en el marco de los valores de la comunidad del rap. En suma, las referencias a una esfera social compartida, que es urbana (valores del barrio) y marginal (valores de la calle), junto con el apego a una selección de valores asociados al circuito de rap “vieja escuela”, alejado de lo mediático, de lo consagrado y de las modas pasajeras logran cimentar y dar orientación a una idea de autenticidad a partir de la cual estos jóvenes construyen su visión del mundo, sus concepciones sobre la música y su escala de valores.

Referencias

- Alim, S., & Pennycook, A. (2007). Global linguistic flows: Hip-hop culture(s), identities, and the politics of language education. *Journal of Language, Identity and Education*, 6(2), 89–100. <https://doi.org/10.1080/15348450701341238>
- Arias Salvado, M. (2020, noviembre). Yeah, el barrio, drogas y lujo. Así suenan y de esto hablan los traperos en la playlist de los centennials. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/yeah-el-barrio-drogas-y-lujo-asi-suenan-y-de-esto-hablan-los-traperos-en-la-playlist-de-los-nid16092021/#/>
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73), 98–111.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción. En D. Bravo (Ed.), *Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 98–108). Universidad de Estocolmo.
- Buscató Vazquez, A. (2016). *Las figuras retóricas en el rap español del siglo XXI*. Comunicación y Publicaciones Caudal.
- Checa, F. O., & Camargo, L. (2022). Interdiscursividad y variación estilística en la obra de Gata Cattana. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (42), 1–33.
- Del Prato, J., & Melián, B. (2019). La comunidad detrás de las noticias: Análisis de representaciones sociales en foros de comentarios de Facebook. En L. Rivas & M. S. García (Eds.), *Estudios del discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales* (pp. 61–71). Universidad Nacional de La Pampa.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Exe. (2019). *Canal oficial* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/@exe9478/featured>
- Fant, L., & Granato, L. (2002). *Cortesía y gestión interrelacional: Hacia un nuevo marco conceptual*. *Stockholm Studies in Interaction, Identity and Linguistic Structure, Working Papers IV*. Universidad de Estocolmo.
- Funky Saiyans. (2015, mayo 19). *Funky Saiyans* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/@FunkySaiyans/videos>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday Anchor.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragalingüístico*. Gredos.
- Hernández Campoy, J. M., & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Editorial Comares.
- Hernández Flores, N. (2013). Actividades de imagen, caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural*, 1(2), 175–198.

- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30–87.
- Llonch Méndez, P. (2020). *El rap a l'aula: Aprenentatges d'una revolució en marxa* (Dossiers Rosa Sensat, 84). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Ojo por Ojo. (2012, enero 23). *Ojo por Ojo* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/@OJOPOROJO/videos>
- Pendones de Pedro, C. (1992). La heterogeneidad enunciativa: Algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 8, 9–24.
- Serafin. (2011, septiembre 22). *Serafin. rap* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/@SerafinRap/videos>
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: A framework for analysis. En H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 11–46). Continuum.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201–261.
- Van Dijk, T. A. (2016). Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 167–193.
- Vizcarrondo, D. (2011). Estrategias lingüísticas empleadas por los raperos/reguetoneros puertorriqueños. *Enunciación*, 16(2), 31–47.

Nota biográfica

Agustina Arias

Agustina Arias es Doctora en Letras y docente (Universidad Nacional del Sur). Sus principales líneas de investigación, en el ámbito de la sociolingüística y la pragmática sociocultural, giran en torno a las estrategias discursivas que emplean los y las jóvenes en lo relativo al rap en duelo o rap improvisado estilo libre (*freestyle*) para la conformación de identidades e imágenes sociales. Ha realizado publicaciones académicas sobre rasgos del lunfardo, fórmulas de tratamiento y empleo de préstamos y cambio de código en el rap improvisado en la variedad dialectal del español bonaerense.

Tecnologías Emergentes en la Enseñanza de la Pronunciación: Herramientas Digitales y Actividades Prácticas

Emerging Technologies in Pronunciation Teaching: Digital Tools and Practical Activities

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.032>

Israel Ramiro Lagos

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas
Argentina

israramone@gmail.com

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

Valeria Fernanda Arana

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas
Argentina

valeria.arana@fadel.uncoma.edu.ar

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

Bettiana Andrea Blázquez

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas
Argentina

bettianablazquez@hotmail.com

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

Resumen

El progreso tecnológico ha hecho posible el uso de herramientas digitales, tales como la inteligencia artificial (IA), plataformas de contenido, aplicaciones para la edición de audio y video, entre otras. La enseñanza apoyada en estas herramientas ofrece diversos beneficios, entre ellos, el aumento de la motivación, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la concientización sobre características fonéticas y fonológicas (Pennington & Rogerson-Revell, 2019; Reed,

2023). Estos recursos multimodales pueden facilitar la práctica de aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación, dado que las actividades mediadas por estas tecnologías son más atractivas y dinámicas que los métodos tradicionales. Además, fomentan una experiencia educativa multisensorial que se adapta a diferentes estilos de aprendizaje.

Este artículo analiza el potencial de las tecnologías emergentes en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera a partir de experiencias desarrolladas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Para ello, se describen seis herramientas digitales y se presentan tres propuestas didácticas que integran su uso. Asimismo, se exponen variantes de actividades orientadas a abordar distintos aspectos de la pronunciación con grupos de estudiantes de diferentes años de las carreras de profesorado y traductorado en inglés. Las propuestas se enmarcan en la instrucción centrada en la forma (*Form-Focused Instruction*, FFI) (Schmidt, 1990; Ellis, 2005). Finalmente, se destaca la necesidad de futuras investigaciones que permitan evaluar los efectos de estas herramientas y profundizar en estrategias para su integración efectiva en un entorno educativo en permanente transformación tecnológica.

Palabras clave: tecnologías emergentes, enseñanza de pronunciación, actividades prácticas

Abstract

Technological progress has enabled the use of digital tools such as artificial intelligence (AI), content platforms, and applications for audio and video editing, among others. Teaching supported by these tools offers several benefits, including increased motivation, the development of autonomous learning skills, and greater awareness of phonetic and phonological features (Pennington & Rogerson-Revell, 2019; Reed, 2023). These multimodal resources can facilitate the practice of both segmental and suprasegmental aspects of pronunciation, given that activities mediated by these technologies tend to be more engaging and dynamic than traditional methods. In addition, they foster a multisensory educational experience that adapts to different learning styles.

This article explores the potential of emerging technologies in the teaching of English pronunciation as a foreign language, based on experiences carried out at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). To this end, six digital tools are described, and three teaching proposals that integrate their use are presented. Variations of these activities are also shared, aimed at addressing different aspects of pronunciation with student groups from different years of the English language teacher training and translation programmes. The proposals are framed within Form-Focused Instruction (FFI), a methodological approach that

aims to draw learners' attention to key elements of the target language in order to promote conscious and effective learning (Schmidt, 1990; Ellis, 2005). Finally, the need for future research is acknowledged to assess the real effects of these tools and explore strategies to integrate them effectively into an educational environment undergoing constant technological transformation.

Keywords: emerging technologies, pronunciation teaching, practical activities

Introducción

En un mundo cada vez más digitalizado, las tecnologías emergentes están transformando la educación a un ritmo sin precedentes. La integración de estas tecnologías en el ámbito educativo no solo optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también abre nuevas puertas para hacer estos procesos más atractivos, accesibles y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, y específicamente en la pronunciación del inglés, estas tecnologías ofrecen oportunidades únicas para superar barreras tradicionales como la limitada exposición al idioma fuera del aula, la dificultad para ofrecer práctica oral individualizada y la escasa flexibilidad de metodologías que no siempre se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje. El progreso tecnológico ha permitido el uso de recursos en cualquier momento y lugar, ampliando así las oportunidades de aprendizaje. El acceso a internet y la disponibilidad de aplicaciones y programas para computadoras y teléfonos inteligentes proporcionan una variedad de recursos multimodales que favorecen el aprendizaje de la pronunciación. La enseñanza mediante herramientas digitales provee una serie de beneficios, como el aumento de la motivación, el incremento de la concientización de diversos aspectos de la pronunciación, el desarrollo de habilidades y la promoción del aprendizaje autónomo (Pennington & Rogerson-Revell, 2019; Reed, 2023). Además, las actividades lúdicas tecnológicas resultan más atractivas que los métodos tradicionales y facilitan la enseñanza multisensorial, atendiendo a los diferentes modos de aprendizaje - visual, auditivo, lectura/escritura y kinestésico- descritos en el modelo VARK (Fleming & Mills, 1992), lo que puede resultar en una experiencia educativa más significativa y duradera.

Este artículo presenta una exploración práctica del uso de herramientas digitales en la enseñanza de la pronunciación en un contexto universitario, específicamente en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Las actividades desarrolladas, diseñadas para estudiantes del profesorado y traductorado en inglés, están orientadas a trabajar tanto aspectos segmentales como suprasegmentales. El enfoque metodológico adoptado, basado en la instrucción basada en la forma (FFI), facilita que los estudiantes presten atención a elementos específicos de la lengua meta y promueve un aprendizaje consciente y eficaz (Schmidt, 1990; Ellis, 2005).

Panorama Teórico

Las tecnologías emergentes son aquellas herramientas, conceptos, innovaciones y avances que se utilizan en diversos contextos educativos (Veletsianos, 2010). Si bien el concepto de emergente a menudo se asocia con lo nuevo, las tecnologías emergentes no se limitan a desarrollos recientes. También incluyen tecnologías ya existentes que, al aplicarse de manera innovadora, transforman las prácticas educativas tradicionales. Las tecnologías emergentes ofrecen herramientas digitales que se destacan por su accesibilidad, capacidad de personalización y enfoque interactivo favoreciendo un aprendizaje más dinámico y ajustado a las demandas actuales (Adell & Castañeda, 2012; Quirino Rodríguez *et al.*, 2024). Sin embargo, estas tecnologías se presentan como organismos en evolución que, aunque disruptivas, aún están en fase de comprensión e investigación (Adell & Castañeda, 2012; Diseiye *et al.*, 2024).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas tecnologías emergentes ofrecen oportunidades para enriquecer los métodos de enseñanza. Una de las propuestas más efectivas es la gamificación mediada por herramientas tecnológicas. La gamificación integra dinámicas y mecánicas de juego en los procesos educativos, lo cual incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes (Serrano Pastor & Casanova López, 2018). Al utilizar plataformas digitales, sistemas de respuesta inmediata, códigos QR, redes sociales y sintetizadores de voz, por ejemplo,

los estudiantes participan en actividades interactivas que combinan el aprendizaje colaborativo con la motivación inherente a los juegos. Estas herramientas no solo convierten actividades tradicionales en experiencias más atractivas, sino que también mejoran el rendimiento académico de los estudiantes (Kouninef, Merad & Djelti, 2015; Stowell, 2015).

En particular, la aparición de la inteligencia artificial (IA) ha supuesto un cambio aún más significativo en el contexto educativo. La IA facilita la personalización del aprendizaje y proporciona retroalimentación inmediata y adaptada a las necesidades de cada estudiante, lo que fomenta una experiencia de aprendizaje más dinámica y eficiente. En la enseñanza de lenguas extranjeras, la IA no solo permite una práctica autónoma, sino que también motiva a los estudiantes al ofrecer oportunidades de práctica constante y en tiempo real (Vančová, 2023; De las Heras Blasco, 2024).

En el campo de la pronunciación de lenguas extranjeras, a lo largo del tiempo, los avances tecnológicos, desde el uso temprano del fonógrafo hasta las herramientas actuales impulsadas por IA, han revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hincks, 2015). Según Edmett *et al.* (2024), en el desarrollo de habilidades orales, la IA ha demostrado ser especialmente efectiva en la mejora de la pronunciación. Estos autores detallan una serie de estudios que dan cuenta de este fenómeno. Por ejemplo, Liu y Hung (2016) destacan cómo la representación visual del tono a través de espectrogramas mejora significativamente los patrones de entonación y pronunciación de estudiantes taiwaneses. Además, Dizon y Tang (2020) describen el empleo de asistentes de voz, como Alexa, en el rol de interlocutores con el fin de promover interacciones significativas y mejorar el vocabulario y la fluidez. Asimismo, Shivakumar *et al.* (2019) exploran herramientas de IA multimodales que combinan texto, imágenes, audio y video para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, y lograr así una instrucción más eficaz y personalizada. En otro ejemplo, algunos modelos de pronunciación apoyados por IA ayudaron a estudiantes turcos a mejorar la articulación de sonidos vocálicos y consonánticos, a incrementar la retención de vocabulario y a lograr aprendizajes duraderos (Kazu & Kuvvetli, 2023). Estos estudios confirman

el potencial transformador de la IA en el desarrollo de habilidades orales en lenguas extranjeras.

Sin embargo, como señalan Pennington y Rogerson-Revell (2019), Rogerson-Revell (2021) y Vančová (2023), aunque la IA y otras tecnologías emergentes ofrecen un gran potencial, su efectividad depende de la calidad pedagógica en el uso de las herramientas y de la interacción con los profesores. Rogerson-Revell (2021) destaca que, si bien la incorporación de innovaciones tecnológicas puede generar un atractivo inicial o *wow factor*, este efecto tiende a disiparse rápidamente si las herramientas no están alineadas con principios pedagógicos sólidos. Lima y Wallace (2024) coinciden en que, aunque las tecnologías de IA pueden complementar la enseñanza de la pronunciación, la conexión emocional, la adaptabilidad y el juicio pedagógico de los docentes siguen siendo fundamentales para proporcionar retroalimentación de calidad y garantizar un aprendizaje duradero. A pesar de sus ventajas, la implementación de la IA en el aprendizaje de lenguas sigue siendo incipiente, y es necesario fortalecer su integración con prácticas pedagógicas efectivas a través de la colaboración entre tecnólogos, docentes e investigadores (Rogerson-Revell, 2021).

En este escenario, el presente trabajo busca contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas que aprovechen el potencial de las tecnologías emergentes en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.

1. Exploración y Aplicación de Herramientas Digitales

La presente sección describe, en primer lugar, una serie de herramientas digitales que hemos seleccionado debido al potencial que ofrecen para lograr el aprendizaje de distintos aspectos de la pronunciación de una lengua extranjera. Posteriormente, se expone el contexto educativo en el que se enmarca este trabajo y los lineamientos teóricos que fundamentan nuestra propuesta didáctica. Finalmente, se describen una serie de actividades que hemos diseñado con el objeto de integrar el uso de estas

herramientas digitales y mostrar cómo pueden utilizarse de manera práctica en nuestras aulas de fonética y fonología inglesa.

1.1. Herramientas Digitales

En esta sección se presentan seis herramientas digitales que consideramos se destacan por su capacidad de enriquecer el aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. Las primeras tres, *ChatGPT* (OpenAI, 2024), *PlayHT* (PlayHT, 2024) y *Suno* (Suno, Inc., 2024), tienen en común el uso de IA para generar contenido personalizado tanto en forma de texto, audio, imagen o música. Las tres restantes, *Brush Ninja* (Binary Moon, 2024), *Padlet* (Wallwisher, Inc., 2024) y *AhaSlides* (AhaSlides, 2024), son plataformas colaborativas y creativas diseñadas para fomentar la interacción y participación activa en el aula mediante actividades visuales, organizativas e interactivas. Es importante señalar que las funcionalidades de estas herramientas pueden variar con el tiempo, ya que algunas opciones gratuitas pueden pasar a estar disponibles solo mediante suscripción paga.

ChatGPT es una herramienta basada en IA desarrollada por OpenAI que destaca por su versatilidad y facilidad de uso. Ofrece respuestas instantáneas, modo de voz para conversaciones orales, generación de imágenes y sugerencias personalizadas, convirtiéndose en un aliado para diversas tareas. Según Lima y Wallace (2024), su potencial para la enseñanza de la pronunciación es significativo: permite generar materiales como listas de palabras, diálogos y rúbricas; diseñar actividades adaptadas a los niveles e intereses de los estudiantes; y facilitar interacciones conversacionales mediante texto y voz. Además, ayuda a ahorrar tiempo al automatizar la planificación y elaboración de recursos. Aunque la guía del docente sigue siendo indispensable para personalizar y evaluar el aprendizaje, *ChatGPT* fomenta la creatividad, facilita el acceso a recursos y optimiza la productividad en cualquier momento y lugar.

PlayHT es una plataforma de conversión de texto a voz impulsada por IA que genera voces humanas realistas, ideales para narraciones en videos, audiolibros, podcasts y más. La plataforma permite ajustar parámetros como

velocidad e intensidad, además de seleccionar voces según género o nacionalidad. Actualmente, soporta 36 idiomas, incluidos alemán, ruso, español, japonés y polaco, además de hablantes nativos de diversas variedades del inglés, ofreciendo versatilidad para múltiples contextos. Toda la edición de texto y audio se realiza en línea, sin necesidad de descargar programas, lo que facilita su uso desde cualquier dispositivo. Aunque algunas funciones son gratuitas, las capacidades se amplían mediante una suscripción paga. En el ámbito educativo, *PlayHT* es una herramienta valiosa para la enseñanza de la pronunciación. Permite crear materiales didácticos personalizados, como diálogos y monólogos, que exponen a los estudiantes a una diversidad de acentos y promueven la práctica de aspectos segmentales y suprasegmentales. Su versión 2.0 permite ajustar la actitud del hablante (feliz, triste, enojado), útil para trabajar aspectos prosódicos. Además, los audios pueden regenerarse múltiples veces para lograr la entonación deseada y descargarse como un archivo único o en partes, lo que aporta flexibilidad y precisión en el diseño de actividades educativas.

Suno es otra herramienta impulsada por IA diseñada para la creación de canciones, que combina la composición musical con la generación de voces realistas. La plataforma ofrece la posibilidad de personalizar las letras o crear canciones completas a partir de descripciones simples, adaptándose a una amplia variedad de necesidades creativas. Las canciones generadas pueden ser descargadas en formato de audio o video, con la letra visualmente integrada y acompañada de una imagen creada por IA que representa el contenido de la composición. La plataforma cuenta con un plan gratuito que permite generar un número limitado de canciones por día, con la posibilidad de crear nuevos temas musicales cada veinticuatro horas, lo que garantiza un uso continuo. Además, ofrece opciones pagas para ampliar funcionalidades y volumen de producción. En el ámbito educativo, *Suno* se destaca por su capacidad de generar canciones personalizadas que se pueden alinear con objetivos de aprendizaje específicos. Actividades como cantar en grupo, completar letras de canciones o practicar la escucha activa contribuyen a mejorar la pronunciación, ampliar el vocabulario y desarrollar habilidades

auditivas, al tiempo que fomentan la confianza y la fluidez de los estudiantes (Phalaguna, 2024).

Brush Ninja es un editor en línea destinado al diseño de animaciones simples y creativas, con una interfaz intuitiva que facilita el uso tanto para principiantes como para usuarios avanzados. La plataforma ofrece herramientas versátiles como pinceles, formas, líneas, borrador y texto, además de la posibilidad de incorporar fondos personalizados y efectos de sonido. Las animaciones generadas pueden exportarse como GIFs, lo que permite compartir las creaciones fácilmente. Aunque *Brush Ninja* es gratuito, también ofrece una suscripción paga que proporciona acceso a herramientas y funcionalidades adicionales. En el ámbito educativo, *Brush Ninja* se destaca por su utilidad para desarrollar proyectos creativos y visuales en diversas áreas del aprendizaje. La plataforma incluye una sección dedicada a docentes, con ejemplos de animaciones y planificaciones didácticas que sugieren cómo integrar esta herramienta en el aula. Los estudiantes pueden utilizarla para crear narraciones animadas, ilustrar conceptos complejos o generar actividades colaborativas, fomentando habilidades como la creatividad y la comunicación. Si bien *Brush Ninja*, por el momento, no ofrece planes de clase específicos para la enseñanza de la pronunciación, esta herramienta puede adaptarse a este propósito, ya que brinda un enfoque visual que permite reforzar aspectos segmentales y suprasegmentales de forma atractiva y efectiva.

Padlet es una plataforma en línea que permite la creación de murales colaborativos interactivos. Su diseño accesible y funcionalidades diversas la convierten en una herramienta versátil para compartir y organizar contenido multimedia como textos, imágenes, videos y enlaces. Los usuarios pueden elegir entre diferentes formatos de visualización, como cuadrículas o flujos de ideas, adaptando la presentación a sus necesidades específicas. Además, la plataforma permite trabajar en tiempo real desde cualquier dispositivo con conexión a internet, lo que facilita la colaboración y la interacción. Cuenta con controles de privacidad que permiten a los creadores gestionar el acceso y la participación en sus murales. En el ámbito educativo, Padlet se distingue por fomentar el aprendizaje colaborativo e interactivo. Los estudiantes pueden utilizarla para organizar sus ideas, compartir recursos y proveer y recibir

valoración inmediata (Lara Zambrano & López López, 2023). La plataforma es especialmente útil para la práctica de la pronunciación en inglés, al permitir que los alumnos suban grabaciones de su voz, o videos, y mejoren su producción oral mediante el trabajo colaborativo y la retroalimentación de docentes y compañeros.

AhaSlides es una herramienta en línea que permite crear presentaciones interactivas con cuestionarios en vivo, encuestas, nubes de palabras y preguntas y respuestas. Su interfaz intuitiva facilita la participación de la audiencia en tiempo real mediante códigos QR o enlaces y ofrece retroalimentación instantánea y reportes analíticos para mejorar futuras presentaciones. Esta herramienta cuenta con una opción gratuita y una paga con más funcionalidades. En el ámbito educativo, herramientas como *AhaSlides* se están volviendo cada vez más populares. Serrano Pastor y Casanova López (2018) postulan que estos programas incrementan la participación de los estudiantes en las actividades y, al mismo tiempo, contribuyen a mejorar los resultados de aprendizaje. En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, desde nuestra perspectiva, las encuestas y los cuestionarios gamificados e interactivos son herramientas que favorecen el debate y el aprendizaje colaborativo e incrementan la participación y motivación de los estudiantes.

Las herramientas seleccionadas para este trabajo se caracterizan tanto por sus funcionalidades como por haber sido utilizadas satisfactoriamente en nuestro contexto educativo. Actualmente, existen alternativas con utilidades similares. Por ejemplo, para *ChatGPT*, herramientas como *Meta* (Meta Platforms, Inc., 2024), *Gemini* (Google, 2024) o *Copilot* (Microsoft, 2024) cumplen roles equivalentes. Suno tiene opciones como *iLoveSong.ai* (iLoveSong.ai, 2024) o *Udio* (Udio, 2024). En el caso de *Padlet*, *Mural* (Mural, 2024) o *Lino* (Asteria, 2026) ofrecen propuestas comparables y *AhaSlides* encuentra equivalentes en *ClassPoint* (Classpoint, 2024) o *Mentimeter* (Mentimeter, 2024). Para *Brush Ninja*, opciones como *Flipanim* (Flipanim, 2024) o *Picsart Color Pintar* (Picsart, 2024) podrían ser consideradas; y en cuanto a *PlayHT*, herramientas como *Murf* (Murf, 2024) y *Genny* (Lovo.ai, 2024) ofrecen funcionalidades semejantes. El avance constante de la tecnología seguramente dará lugar a

nuevas herramientas más avanzadas y especializadas, lo que impulsará una evolución continua en las opciones disponibles y mejorará la experiencia educativa de manera significativa.

2. Contexto educativo y lineamientos teóricos

En Argentina, la enseñanza de la Fonética y Fonología Inglesa ocupa un lugar destacado en los planes de estudio de los profesorados y traductorados en inglés. Tradicionalmente, la meta que se ha planteado implica el desarrollo de una pronunciación lo más cercana posible a la de un hablante nativo por parte de los estudiantes. El modelo de referencia adoptado históricamente ha sido el acento del inglés del sur de Inglaterra, debido a su detallada descripción y a su consideración como variedad estándar ampliamente documentada (Rogerson-Revell, 2011). Sin embargo, enfoques más recientes sobre el uso del inglés como lengua franca en contextos internacionales —como los propuestos por Jenkins (2000) y Walker (2010)— han cuestionado este paradigma. Desde esta nueva perspectiva, se promueve una mayor flexibilización en la meta de enseñanza, es decir, en lugar de focalizarse exclusivamente en la imitación de un acento nativo, se prioriza la inteligibilidad y la comunicación efectiva tanto entre hablantes no nativos como entre no nativos y nativos del inglés.

En este escenario, la Facultad de Lenguas (UNCo) ha buscado orientar la formación en Fonética y Fonología Inglesa según esta perspectiva más flexible y centrada en la inteligibilidad internacional. En particular, el área de Fonética y Fonología Inglesa de nuestra facultad está conformada por cinco espacios curriculares distribuidos a lo largo de los cinco años de formación: un módulo de dicción en primer año, tres materias anuales de fonética y fonología inglesa, y un taller en el último año. A lo largo de este recorrido, se desarrollan habilidades de percepción y producción oral, desde el reconocimiento y producción de sonidos vocálicos y consonánticos, hasta la entonación, el ritmo, el acento y los fenómenos del habla corrida. Aunque cada espacio se focaliza en ciertos contenidos, estos se articulan verticalmente y se reciclan constantemente a lo largo del programa, lo que permite reforzar, ampliar y consolidar el conocimiento fonético-fonológico de los estudiantes.

Las actividades prácticas que compartimos en este trabajo fueron concebidas en el marco de nuestra experiencia como docentes de Fonética y Fonología Inglesa en la Facultad de Lenguas (UNCo) y responden a un enfoque de instrucción basada en la forma (FFI) (Schmidt, 1990, 2001; Ellis, 2005; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016), que busca orientar la atención consciente hacia rasgos específicos de la pronunciación y promover un aprendizaje reflexivo y significativo. En el ámbito de la enseñanza de la pronunciación, Rogerson-Revell (2011) destaca que la instrucción explícita en esta área desempeña un papel clave, ya que permite a los estudiantes enfocar su atención en un aspecto específico y notar (*noticing*) las diferencias entre la forma lingüística percibida (*input*) y su propia producción (*output*). Este enfoque pedagógico trasciende la simple práctica de escuchar o repetir frases aisladas, proponiendo un análisis reflexivo y metacognitivo del fenómeno en cuestión (Reed & Michaud, 2015). En el caso particular de la prosodia, estos autores sostienen que la instrucción explícita es esencial para que los estudiantes logren una correcta identificación y producción de los elementos suprasegmentales del idioma, mientras adquieren una comprensión más profunda de sus funciones discursivas.

Asimismo, desde el área de Fonética y Fonología Inglesa, buscamos generar propuestas didácticas que acompañen los cambios en los enfoques de enseñanza y respondan a las necesidades de nuestros estudiantes. En este sentido, promovemos la integración de tecnologías y herramientas digitales como parte del trabajo en el aula, ya que consideramos que su incorporación favorece un enfoque más interactivo, multisensorial y centrado en el aprendizaje autónomo. Estas herramientas no solo aportan variedad e innovación, sino que también resultan motivadoras y permiten adaptar la enseñanza a las demandas del contexto educativo actual. Además, fomentamos instancias de reflexión conjunta entre docentes y estudiantes, a través de encuestas que nos permiten evaluar el potencial pedagógico de las herramientas utilizadas, su grado de aceptación, las preferencias del alumnado y las dificultades encontradas en el proceso educativo.

3. Actividades diseñadas

En esta sección se presentarán tres actividades diseñadas por los autores y llevadas a cabo por parte de alumnos de distintos años de las carreras de la Facultad de Lenguas (UNCo). Las mismas tienen la finalidad de integrar las herramientas digitales previamente descriptas al aprendizaje de la pronunciación del inglés. Cada propuesta busca ofrecer una práctica significativa que refuerce los conceptos teóricos trabajados en clase. *Giftionary: Compounds Edition* aborda la acentuación en palabras compuestas. *Sing the Rules* se centra en las reglas de pronunciación relacionadas con la unión entre consonante final y vocal inicial, conocida como juntura. Por su parte, *PlaySounds.HT* se enfoca en la creación de un banco colaborativo de recursos didácticos para la práctica de las consonantes oclusivas del inglés /p t k b d g/.

Estas actividades se caracterizan por su adaptabilidad, es decir, pueden ajustarse para enseñar otros aspectos de la pronunciación, tanto segmentales como suprasegmentales, y aplicarse en diferentes contextos educativos. Para destacar el potencial de estas propuestas, al final de cada actividad se presentan alternativas que permiten abordar nuevos temas siguiendo la misma estructura.

3.1. *Giftionary: Compounds Edition*

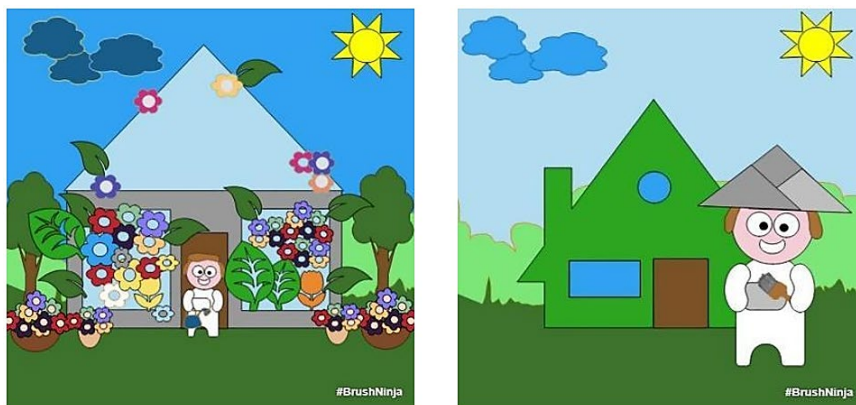
Giftionary: Compounds Edition es una actividad diseñada con el propósito de fortalecer el aprendizaje de los patrones acentuales en palabras compuestas en inglés¹. Esta propuesta, dirigida a estudiantes de segundo año de las carreras de profesorado y traductorado en inglés, combina el trabajo colaborativo con el uso creativo de herramientas digitales. En equipos de dos

¹ Los compuestos son unidades léxicas formadas por más de una palabra, con significado y funcionamiento gramatical propios, es decir, su significado es diferente e independiente del de sus componentes. Por ejemplo, las palabras *red* (rojo) y *coat* (abrigo) al combinarse en una palabra compuesta adquieren un nuevo significado: *redcoat* se refiere a un soldado británico. Según el patrón acentual, las palabras compuestas se clasifican en compuestos con acento único o simple (*single-stressed compounds*), con acento principal en la primera palabra, como '*RED*coat, y compuestos con acento doble (*double-stressed compounds*), con acento principal en la segunda palabra, como , *RED* 'COAT (abrigo rojo) (Ortiz-Lira, 1998).

o tres integrantes, los estudiantes crean GIFs animados utilizando la herramienta *Brush Ninja* para representar palabras compuestas seleccionadas previamente. Las producciones finales son enviadas al docente a través de la plataforma *Moodle* y compartidas en *Padlet* para su análisis en clase.

La actividad se estructura en dos etapas. En la primera, se introduce el tema mediante una breve revisión de conceptos y un ejercicio de activación de conocimientos previos. El docente presenta dos GIFs animados que ilustran palabras compuestas con patrones acentuales distintos, como 'GREENhouse (invernadero) y ,GREEN 'HOUSE (casa verde) (**figuras 1 y 2**). Estos ejemplos permiten a los estudiantes identificar la relación entre el acento y el significado de las palabras, reflexionar sobre las reglas que aplican en estos casos y proponer ejemplos similares para reforzar la comprensión del tema.

Figuras 1 y 2



GIFs animados representando palabras compuestas con patrones acentuales diferentes: 'GREENhouse (invernadero) con acento simple, y ,GREEN 'HOUSE (casa verde) con acento doble. Las imágenes animadas pueden verse en los siguientes enlaces: <https://tinyurl.com/2m3wy2s4>, <https://tinyurl.com/5d386n9u>

A continuación, se brinda una explicación sobre el uso de *Brush Ninja* y se realiza una práctica guiada para familiarizar a los estudiantes con sus principales funcionalidades. Luego, a cada grupo se le asignan dos palabras compuestas, previamente trabajadas en clase, para que diseñen sus GIFs animados como tarea para realizar en casa. Estas producciones deben ser

subidas de manera privada a la plataforma *Moodle*, donde únicamente el docente puede acceder a ellas. Este procedimiento garantiza que los estudiantes no vean las creaciones de sus compañeros antes de la siguiente clase, preservando la dinámica del juego planeado.

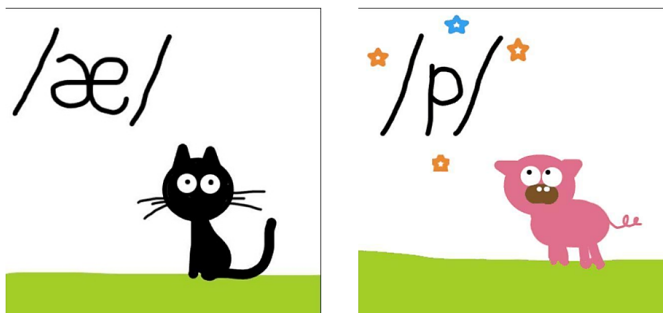
Una vez que el docente reúne todos los GIFs enviados de forma individual, los sube al muro colaborativo de Padlet, al cual los estudiantes tendrán acceso al finalizar la actividad. Durante la segunda etapa en clase, los GIFs se proyectan uno a uno, permitiendo que los estudiantes los vean por primera vez. En equipos, deben identificar la palabra representada, pronunciarla con el acento adecuado y explicar la regla correspondiente. Podrán consultar si fuera necesario el material teórico y práctico previamente trabajado. Se otorgan puntos por cada respuesta correcta: uno por identificar la palabra y otro por justificar la regla. Mientras participan en el juego, los estudiantes completan una grilla destinada a registrar y clasificar las palabras compuestas según su patrón acentual. Este recurso les permite organizar la información de manera clara y sistemática.

Esta actividad busca consolidar el conocimiento sobre la acentuación de palabras compuestas y fomentar un análisis consciente y colaborativo de las reglas subyacentes. Los GIFs producidos y la grilla con las palabras clasificadas se convierten en recursos que promueven la comprensión, la retención y la aplicación práctica de los conceptos teóricos trabajados, favoreciendo así un aprendizaje duradero.

Actividades alternativas

Práctica del alfabeto fonético: Los estudiantes pueden trabajar con el inventario de sonidos específicos de la variedad del inglés que estén estudiando, vocales o consonantes. Cada grupo recibe un sonido y debe dibujar el símbolo del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) correspondiente y crear una imagen representativa de una palabra en inglés que incluya ese sonido. Por ejemplo, los sonidos /æ/ y /p/ pueden ilustrarse con un gato (*cat*) y un cerdo (*pig*) animado (**figuras 3 y 4**). Al final de esta actividad, los estudiantes tendrán un alfabeto fonético visual que les ayudará a recordar cómo suenan esos sonidos.

Figuras 3 y 4



GIFs animados representando las palabras que contienen los sonidos /æ/ y /p/: *cat* y *pig* del inglés. Las imágenes animadas pueden verse en los siguientes enlaces: <https://tinyurl.com/ynhu6wd2>, <https://tinyurl.com/yt9fh3bs>

Animación de los órganos del habla: Otra opción consiste en diseñar una actividad centrada en la articulación de consonantes. Los estudiantes representan los órganos del habla y crean una animación que muestra cómo se articulan distintos sonidos. En las **figuras 5 y 6** pueden observarse las animaciones de los sonidos /p/ y /g/. Esta propuesta permite a los alumnos visualizar y tomar conciencia de los movimientos de todos los articuladores implicados en la producción de las consonantes.

Figuras 5 y 6

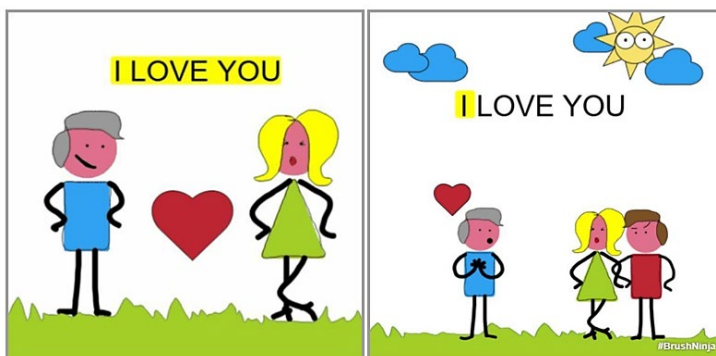


GIFs animados representando la articulación de los sonidos oclusivos /p/ y /g/.

Fuente: Estas imágenes fueron creadas por alumnos de la cátedra Fonética y Fonología Inglesa I: sonido /p/ Alejandro Iglesias, Fernanda Fuentes y Lucía Heredia; sonido /g/ Fausto Canullo, Milagros Gacitúa y Enzo Salazar. Las imágenes animadas pueden verse en los siguientes enlaces: <https://tinyurl.com/38srjfyx>, <https://tinyurl.com/5fnfbp92>

Foco amplio y foco restringido: Una tercera alternativa para trabajar con alumnos más avanzados consiste en examinar el concepto de foco informativo en inglés² mediante la creación de GIFs animados. En esta actividad, los estudiantes ilustran frases que representan visualmente las diferencias entre foco amplio y foco restringido. Como se observa en las **figuras 7 y 8**, se puede utilizar un efecto de resaltador mediante el cual los estudiantes pueden "iluminar" toda la frase para denotar foco amplio o resaltar únicamente una palabra específica para indicar foco restringido. En el caso de la **figura 7** la atención se concentra sobre todo en el mensaje *I love you* (te amo) - foco amplio. Por su parte, en la **figura 8** la atención se focaliza solo sobre el pronombre *I* (yo) - foco restringido - denotando contraste: "yo te amo, no él". Además, los alumnos deben incluir un dibujo animado que ilustre el contexto en el que se diría cada una de estas frases, proporcionando un marco visual que facilite la interpretación del foco.

Figuras 7 y 8



GIFs animados representando foco amplio y foco restringido. Las imágenes animadas pueden verse en los siguientes enlaces: <https://tinyurl.com/2rpt2mz4>, <https://tinyurl.com/3nt4sdv6>

Las actividades alternativas descritas estimulan la creatividad de los estudiantes mientras trabajan aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación.

² El foco informativo se puede definir como la concentración de atención sobre una parte específica del mensaje. Al emitir un enunciado, el hablante puede enfocar su atención en toda la información de manera general, foco amplio (*broad focus*) o resaltar selectivamente un elemento o una porción en particular, foco restringido (*narrow focus*), dependiendo de su intención comunicativa (Wells, 2006).

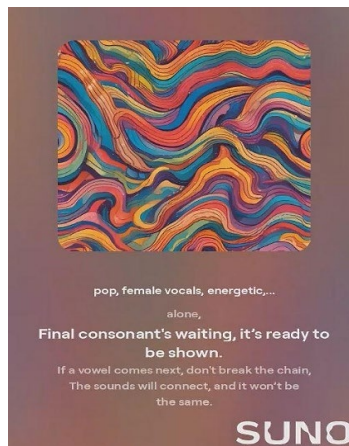
Gracias a su enfoque multisensorial, favorecen distintos estilos de aprendizaje, como el visual y el auditivo, y fomentan una práctica divertida, dinámica y significativa.

3.2. *Sing the Rules*

Sing the Rules es una actividad diseñada para estudiantes de primer año de las carreras de profesorado y traductorado en inglés, con el propósito de afianzar el aprendizaje de reglas de pronunciación. En equipos de dos o tres integrantes, los estudiantes utilizan herramientas digitales como *ChatGPT*, *Suno*, *Padlet* y *AhaSlides* para crear, compartir y valorar videos musicales que representan dichas reglas de manera práctica y entretenida.

La actividad se divide en dos etapas. En la primera, realizada en clase, se presenta una canción sobre la regla de juntura (*liaison*) como ejemplo para introducir la actividad (ver **figura 9**). A través de ejercicios de comprensión auditiva, como completar espacios en blanco o responder verdadero o falso, los estudiantes activan conocimientos previos y reconocen la relación entre la regla de pronunciación y su aplicación práctica.

Figura 9



Producción musical correspondiente a la regla de juntura.

El video puede verse en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/yc2f46j2>

A continuación, se explica a los estudiantes cómo se creó la canción utilizando las herramientas *ChatGPT* y *Suno*. Se explora el proceso de generación de letras de canciones con *ChatGPT* y se subraya la importancia de diseñar instrucciones (*prompts*) precisas para obtener el contenido deseado. Posteriormente, se muestra cómo transformar estas letras en producciones musicales a través de *Suno*, configurando los metadatos para definir el estilo musical y ajustando elementos como la estructura y duración de la canción. Tanto la letra como la música pueden regenerarse tantas veces como sea necesario hasta obtener el resultado deseado.

Como tarea para realizar fuera de clase, cada grupo trabaja sobre una regla de pronunciación, como la *r* conjuntiva (*linking R*), aspiración de oclusivas sordas, o las reglas de pronunciación de plurales y pasados regulares. Los estudiantes deben crear la letra y la canción siguiendo pautas específicas: generar dos versos, un estribillo memorable que refuerce la regla, limitar la duración a un máximo de un minuto, e incluir en la letra tanto una explicación clara de la regla como ejemplos que ilustren su aplicación. Las producciones finales se suben al muro colaborativo de *Padlet*, donde los estudiantes pueden reaccionar a los videos de sus compañeros marcándolos con “me gusta” (*likes*).

La segunda etapa, realizada en clase, consiste en la proyección de los videos musicales. Utilizando *AhaSlides* y sus teléfonos celulares, los estudiantes participan en una votación interactiva para destacar las producciones en diferentes categorías. Además de reconocer al video con más “me gusta” en *Padlet*, se incluyen categorías como “El estribillo más memorable”, “La regla mejor explicada” y “El estilo musical más creativo”. Cada alumno tiene la posibilidad de votar por más de un video en cada categoría, garantizando que todas las producciones obtengan algún reconocimiento.

Esta actividad no solo consolida las reglas de pronunciación estudiadas, sino que también fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad y el uso efectivo de herramientas tecnológicas en un entorno dinámico y motivador.

Alternativas temáticas

La actividad *Sing the Rules* puede adaptarse a distintas temáticas relacionadas con la pronunciación del inglés. Una opción es trabajar con la relación entre sonidos y

reglas ortográficas, para identificar patrones específicos como la ortografía de /i:/ en *sheep* (oveja) en contraposición a /ɪ/ en *ship* (barco), o letras mudas como la "b" en *climb* (escalar) y la "p" en *cupboard* (armario). Otra alternativa se centra en asignar a distintos grupos un proceso fonológico, como elisión, juntura, asimilación o coalescencia, para desarrollarlo. Una tercera opción aborda reglas de pronunciación que rigen el uso de formas fuertes y débiles en categorías gramaticales como preposiciones, pronombres o el verbo *ser/estar* (*to be*). En todas las variantes, los estudiantes utilizan *ChatGPT* para crear letras que reflejen las reglas asignadas y generan canciones con Suno, como se muestra en las **figuras 10, 11 y 12**.

Figuras 10, 11 y 12



Producciones musicales correspondientes a /i:/ /ɪ/ y reglas ortográficas, reglas de procesos fonológicos (coalescencia)³ y reglas de pronunciación de formas fuertes y débiles de palabras gramaticales (preposiciones)⁴. Los videos pueden verse en los siguientes enlaces: <https://tinyurl.com/ybzyrw3p>, <https://tinyurl.com/2p9pc7x2>, <https://tinyurl.com/bddbzpwa>

³ El proceso fonológico denominado coalescencia ocurre cuando dos sonidos adyacentes se combinan para formar uno nuevo. Por ejemplo, en la frase *don't you* el sonido final /t/ en *don't* puede combinarse con el sonido inicial /j/ en *you* y resultar en el sonido /tʃ/: /dəʊnt ju/ o /dəʊntʃu/.

⁴ En inglés, por lo general las preposiciones se pronuncian en su forma débil. Solo se utiliza la forma fuerte cuando están al final de una frase, cuando se quiere enfatizar la preposición o cuando ocurren en forma aislada. Por ejemplo, en la frase *What are you looking at?* la preposición *at* se pronuncia en su forma fuerte /æt/. Por el contrario, en la frase *I'm looking at a book*, la misma preposición se pronuncia en su forma débil /ət/.

Estas actividades fomentan la reflexión sobre las reglas de pronunciación del inglés, lo cual permite el desarrollo de la conciencia fonológica. De esta manera los estudiantes mejoran la comprensión de las reglas fonológicas y su aplicación en el habla cotidiana. Además, el uso de herramientas tecnológicas estimula la creatividad y la motivación, lo cual redundará en un aprendizaje más dinámico y memorable.

3.3. *PlaySounds.HT*

PlaySounds.HT es una actividad creada para reforzar el aprendizaje de los sonidos del inglés, tanto vocales como consonantes, mediante la creación de un banco colaborativo de recursos didácticos. Dicha propuesta está destinada a estudiantes de segundo año de las carreras de profesorado y traductorado en inglés. Se caracteriza por combinar el uso de herramientas digitales como *ChatGPT*, *Play.HT*, *Meta AI* y *Padlet* con el fin de fomentar la creatividad, la colaboración y la producción de materiales significativos y reutilizables.

La actividad se desarrolla en tres etapas principales. En la primera, se explica el objetivo final: la creación colaborativa de un banco de recursos para la práctica de oclusivas en inglés. Los estudiantes, quienes previamente han adquirido los conocimientos teóricos sobre este grupo consonántico, analizan ejemplos presentados por los docentes y exploran las herramientas digitales que serán empleadas para completar la tarea.

En la segunda etapa, los estudiantes son agrupados en pares y a cada pareja se le asigna un sonido específico del grupo en cuestión. Bajo la supervisión del docente, utilizan *ChatGPT* para generar una historia breve que incluya el mayor número posible de palabras con el sonido asignado. Para guiar la creación del texto se proporcionan modelos de instrucciones, como, por ejemplo:

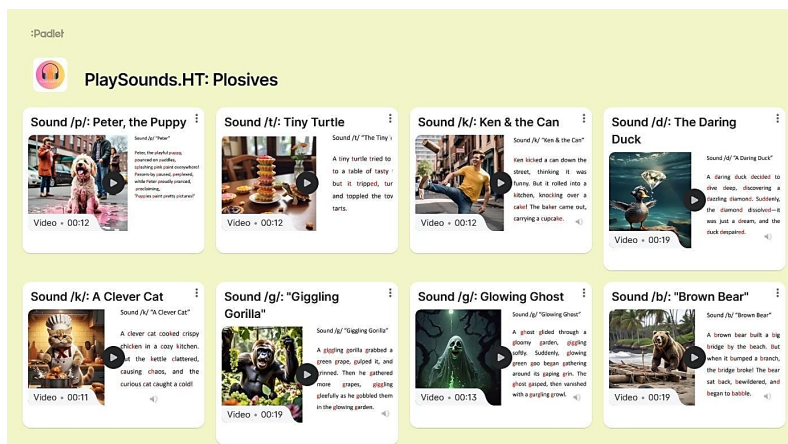
- *Create a [funny/scary/cute] short story of 20–30 words focusing on the [p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/] sound.*
- *Use the following words: [list] to create a short story (20–30 words) about [topic].*
- *Create a short story (20–30 words) about [an animal]. It should involve an unexpected twist and contain as many words as possible with the consonant sound [p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/].*

El siguiente paso consiste en utilizar *Play.HT* para convertir el texto creado en audio y emplear *Meta AI* para diseñar una imagen que represente visualmente el contenido del texto.

La tercera etapa se realiza fuera de clase. Cada grupo combina los materiales creados (texto, audio e imagen) para producir un video que será subido al muro colaborativo de *Padlet*. Los videos deben incluir un título descriptivo, el sonido trabajado y los nombres de los autores.

El resultado final es un banco de recursos didácticos colaborativo (ver **figura 13**) que ofrece múltiples beneficios. En primer lugar, la creación de materiales propios incrementa la motivación de los estudiantes y proporciona una práctica significativa. También, estos materiales pueden ser utilizados en diversas tareas de la asignatura y estimular el trabajo autónomo y la corrección entre pares. Además, generan un legado valioso para futuros alumnos, quienes podrán beneficiarse de estos recursos en años subsiguientes. El banco de materiales puede ampliarse cada año, cubriendo una mayor variedad de sonidos y convirtiéndose en una herramienta educativa dinámica y en constante evolución.

Figura 13

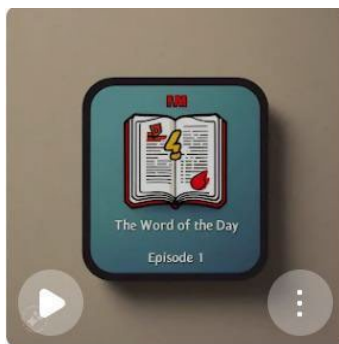


Muro colaborativo para la práctica de oclusivas. En el siguiente enlace se puede acceder a uno de los videos para la práctica de la oclusiva sorda /p/: <https://tinyurl.com/27c7nm4>

Actividades alternativas

Suffixes Podcast: Una alternativa para consolidar los conceptos relacionados con la acentuación de palabras con sufijos es la creación de un podcast utilizando *ChatGPT* y *Play.HT*. Destinada a estudiantes de tercer año del profesorado y traductorado en inglés, esta propuesta se realiza en grupos de 2 o 3 integrantes. Cada equipo por turnos crea un episodio breve que es publicado semanalmente. Cada episodio se centra en una palabra específica, por ejemplo, la palabra *realise* puede ser la palabra del día (ver **figura 14**) y se incluye su definición, un análisis de la acentuación según el sufijo y se proporcionan ejemplos de uso⁵. Los episodios se envían al docente, quien los aloja en una plataforma de distribución de podcasts como *Podcastle* (Podcastle Inc., 2024) o *Buzzsprout* (Buzzsprout, 2024). Al finalizar el cuatrimestre, se dispondrá de un podcast colaborativo completo y útil para futuras actividades y cohortes de estudiantes.

Figura 14



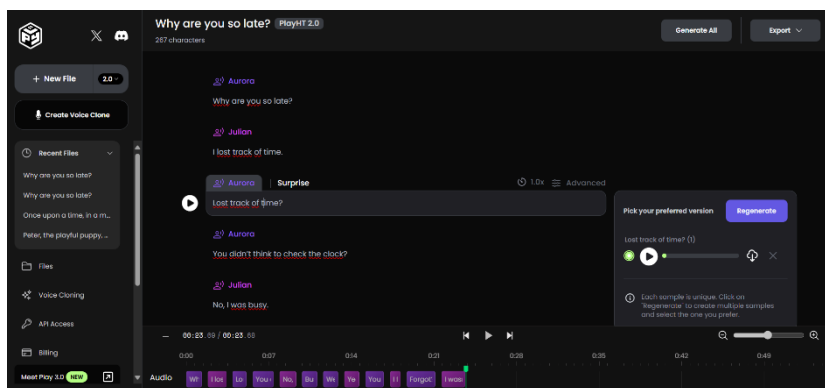
Podcast *Word of the day: Stressing of complex words*. Episodio 1: *Realise*. El audio generado por *Play.HT* puede escucharse en: <https://tinyurl.com/7y4bxs9>

Entonación bajo la lupa: Esta actividad propone trabajar la entonación de la variedad del inglés estudiado mediante el uso de la herramienta *Play.HT*,

⁵ En este caso, el verbo *realise* significa darse cuenta de o tomar conciencia de algo, por ejemplo, *I didn't realise how late it was* (No me di cuenta qué tan tarde era). El acento recae en la primera sílaba de la palabra, ya que el sufijo *-ise* no modifica el patrón acentual de la palabra base: *real – realise*.

aprovechando una de sus limitaciones actuales: la generación de patrones suprasegmentales aún presenta un carácter artificial en el paso de texto a voz. Diseñada para alumnos de cuarto año del profesorado en inglés, la actividad fomenta tanto la percepción auditiva como la revisión crítica de conceptos teóricos. En grupos de 2 o 3 integrantes, los estudiantes crean un breve texto que incluya diferentes tipos de preguntas, como *yes/no* (preguntas de respuesta sí/no), *wh-* (preguntas con palabras interrogativas) y *tag questions* (preguntas de confirmación). Utilizando *Play.HT*, generan un audio basado en ese texto (ver **figura 15**). Posteriormente, analizan en clase la entonación del audio, evaluando qué tan precisa resulta según las reglas teóricas estudiadas y discutiendo si otras opciones serían más apropiadas para el contexto descripto.

Figura 15



Audio “Why are you so late?” generado por Play.HT puede escucharse en:

<https://tinyurl.com/2s3tdcun>

La actividad se convierte en una herramienta doblemente enriquecedora: no solo permite identificar áreas de mejora en la entonación generada por la IA, sino también consolidar el aprendizaje teórico a través del análisis crítico. Como extensión, los estudiantes pueden grabar su propia versión del audio con la entonación correcta o más apropiada según los conceptos teóricos para fortalecer su producción oral. Además, esta propuesta es

adaptable a otros tipos de oraciones, como exclamaciones, órdenes, declaraciones o interjecciones.

Reflexiones y proyecciones futuras

A través de las actividades presentadas, diseñadas para abordar aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua, se ha buscado resaltar el potencial que las tecnologías emergentes ofrecen para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. No obstante, su integración en el ámbito educativo requiere de una implementación pedagógica reflexiva que valore tanto sus beneficios como los desafíos que conllevan.

Entre los beneficios más destacados señalados en la literatura se encuentra el aumento de la motivación y el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y colaborativo, y la posibilidad de lograr experiencias educativas más dinámicas, creativas y significativas. En nuestra experiencia, varios de estos beneficios se manifestaron en las aulas donde se implementaron las propuestas pedagógicas presentadas: las clases se tornaron más dinámicas y entretenidas y los estudiantes demostraron una actitud positiva y una participación activa. Herramientas como *AhaSlides*, por ejemplo, se destacan por fomentar la interactividad en el aula mediante el rápido acceso a la información, la integración con dispositivos móviles mediante códigos QR y la capacidad para proporcionar retroalimentación inmediata y útil tanto al instructor como a los estudiantes. *ChatGPT* y *Play.HT* permiten generar materiales personalizados que facilitan la práctica de aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación, mientras que herramientas como *Brush Ninja* y *Suno* promueven la creatividad y el aprendizaje multisensorial. Además, la accesibilidad y disponibilidad de estos recursos posibilitan que los estudiantes practiquen en cualquier momento y lugar, alentando el aprendizaje autónomo y ofreciendo un entorno de práctica sin el temor de ser juzgados. *Padlet*, por su parte, fomenta el trabajo colaborativo al recopilar producciones que consolidan el aprendizaje. Más allá del potencial de las herramientas en sí, las actividades áulicas compartidas en este trabajo también aportan

beneficios pedagógicos concretos. Propuestas como *Giftionary* o *Sing the Rules* combinan tecnología digital con dinámicas de gamificación, lo cual favorece la participación activa en tareas significativas y entretenidas. A su vez, la creación de bancos colaborativos de recursos —como en la propuesta didáctica *PlaySounds.HT*— refuerza el aprendizaje al tiempo que genera materiales útiles para distintas actividades y para los estudiantes de futuros ciclos académicos.

Sin embargo, el uso de herramientas tecnológicas implica también varios desafíos. Uno de los principales es el acceso desigual a la tecnología. No todos los estudiantes cuentan con los recursos necesarios para participar plenamente en actividades tecnológicas, lo que puede acentuar las brechas educativas existentes. En este contexto, la alfabetización tecnológica se presenta como un desafío clave. Tanto docentes como estudiantes deben desarrollar competencias digitales que les permitan integrar estas herramientas de manera responsable y efectiva. Esto no solo rompe las barreras del temor hacia la innovación tecnológica, sino que también garantiza una participación equitativa y significativa en el proceso de aprendizaje (Rodríguez Torres *et al.*, 2023). Asimismo, las cuestiones éticas, como la privacidad de datos y el uso responsable de la información, son fundamentales al integrar tecnologías en la educación. Es esencial garantizar que las plataformas respeten la confidencialidad de los usuarios y operen con transparencia.

En el campo de la enseñanza de la pronunciación también se observan desafíos en torno al uso de la tecnología. Tal es el caso de los asistentes virtuales como *ChatGPT* o *Copilot*, que, si bien pueden proporcionar entornos ideales para practicar la fluidez, carecen de la precisión necesaria para corregir errores específicos relacionados con la entonación o los sonidos individuales. Como señalan Edmett *et al.* (2024), la IA facilita la práctica autónoma y fomenta la confianza del estudiante, pero su capacidad para abordar detalles lingüísticos sigue siendo insuficiente sin la guía de un docente que supervise y medie el proceso. Es importante complementar el uso de la tecnología con la interacción humana de manera equilibrada priorizando principios pedagógicos.

A pesar de los desafíos mencionados, el futuro de la enseñanza de la pronunciación mediada por tecnologías emergentes resulta prometedor. Las herramientas y actividades exploradas en este trabajo constituyen un recurso con potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe aclarar que al finalizar los cursos se administraron *Formularios Google* para obtener información acerca de las percepciones de los alumnos respecto de la experiencia áulica. En ellos, se indagó sobre aspectos como la familiaridad con las herramientas, su utilidad y facilidad de uso, el nivel de motivación alcanzado, las emociones experimentadas y la percepción de progreso en relación con los contenidos trabajados. Los datos cualitativos obtenidos serán analizados en futuras investigaciones. Asimismo, para avanzar en la validación de nuestras propuestas, también sería necesario llevar a cabo estudios empíricos que permitan evaluar de manera sistemática su eficacia en el desarrollo de habilidades específicas, como la percepción y producción oral. Diseños experimentales con grupos de control podrían ofrecer datos comparativos que orienten futuras decisiones pedagógicas y contribuyan a optimizar el uso de la tecnología en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.

Finalmente, es importante reconocer que la formación de los alumnos trasciende el ámbito de la pronunciación. Al incorporar estas tecnologías en actividades educativas, se les enseña a integrarlas de manera responsable en su proceso de aprendizaje y se los prepara para un futuro donde el dominio de herramientas digitales será indispensable en diversos contextos profesionales y académicos. En última instancia, la integración de estas tecnologías debe entenderse como un recurso complementario, no como un reemplazo de la labor docente. La formación continua de los profesores es clave para garantizar que puedan guiar a los estudiantes en el uso responsable y significativo de estas herramientas.

Conclusión

Este trabajo presentó una serie de propuestas pedagógicas diseñadas para integrar tecnologías emergentes en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. Las actividades denominadas *Giftionary*,

Sing the Rules y *PlaySounds.HT* permitieron abordar de forma lúdica e innovadora diversos aspectos segmentales y suprasegmentales, entre ellos, la articulación de consonantes, la relación entre sonidos, grafía y símbolos fonéticos, el uso de formas fuertes y débiles, la acentuación en palabras compuestas, procesos fonológicos, foco amplio y restringido y la entonación en preguntas.

La implementación de tecnologías emergentes en la enseñanza de la pronunciación constituye un avance en términos de innovación pedagógica y diversificación de estrategias didácticas. En comparación con enfoques más tradicionales, el uso de herramientas como *ChatGPT*, *Play.HT*, *Suno*, *Brush Ninja*, *Padlet*, y *AhaSlides* permite enriquecer las experiencias de aprendizaje al facilitar prácticas más dinámicas, interactivas y personalizadas. Como señalan Pennington y Rogerson-Revell (2019) y Rogerson-Revell (2021), el uso efectivo de estas herramientas requiere una mediación docente que asegure una conexión entre la tecnología y principios pedagógicos claros. Las actividades desarrolladas en este trabajo buscaron precisamente responder a este desafío: no solo promover un uso creativo de las tecnologías, sino también reforzar su valor educativo mediante una planificación cuidadosa, contextualizada en un entorno específico, pero con potencial de adaptación a otros contextos de enseñanza. El papel del docente sigue siendo esencial, tanto como facilitador del uso de estas tecnologías, como así también formador que guía a los estudiantes en su aplicación responsable y efectiva. Esta combinación permite a los alumnos mejorar sus habilidades de pronunciación y adquirir competencias digitales que les serán útiles más allá del aula.

También resulta necesario atender las limitaciones inherentes a estas herramientas, como la retroalimentación limitada en aspectos específicos de la pronunciación, los desafíos éticos relacionados con la privacidad de los datos y el acceso desigual a la tecnología. Una alfabetización tecnológica robusta, tanto para docentes como para estudiantes, es clave para superar estos obstáculos y aprovechar al máximo los beneficios que las tecnologías emergentes pueden ofrecer.

En última instancia, estas herramientas deben considerarse como un recurso complementario que enriquece el proceso educativo, pero que no puede reemplazar la interacción humana y el juicio pedagógico. La integración equilibrada de tecnología e instrucción docente es el camino hacia un aprendizaje más inclusivo, significativo y duradero.

Referencias

AhaSlides. (2024). *AhaSlides: Software interactivo para presentaciones en vivo* [Software]. <https://ahaslides.com/es/>

Adell, J. & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Asteria Corporation. (2026). *Lino: Sticky and photo sharing for you* [Software]. <https://en.linoit.com/>

Binary Moon. (2024). *Brush Ninja: Online animation maker* [Software]. <https://brush.ninja>

Buzzsprout. (2024). *Buzzsprout: Podcast hosting made easy* [Software]. <https://www.buzzsprout.com/>

Cintrón-Valentín, M. & Ellis, N. C. (2016). Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology*, 7, 1284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01284>

De las Heras Blasco, M. (2024). *Artificial intelligence in teaching a foreign language: Tools and uses*. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Diseiye, O., Ejiofor Ukubeyinje, S., Oladokun, B. D. & Kakwagh, V. V. (2024). Emerging technologies: Leveraging digital literacy for self-sufficiency among library professionals. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3(59). <https://doi.org/10.56294/mr202459>

Dizon, G. y Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal*, 16(2), 107–120. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.273>

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H. & Crichton, R. (2024). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (2nd ed.). British Council. <https://doi.org/10.57884/78EA-3C69>

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.

Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>

Flipanim. (2024). *FlipAnim: Create flipbook animations online* [Software]. <https://flipanim.com/>

Google. (2024). *Gemini* [Modelo de lenguaje de IA generativa]. <https://gemini.google.com>

Hincks, R. (2015). Technology and learning pronunciation. En M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 505–518). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118346952>

iLoveSong.ai. (2024). *iLoveSong.ai: AI music generator* [Software de IA generativa]. <https://ilovesong.ai/>

Inknoe. (2024). *ClassPoint: Interactive teaching tools inside PowerPoint* [Software]. <https://www.classpoint.io>

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.

Kazu, I. Y. & Kuvvetli, M. (2023). The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 480–493. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044>

Kouninef, B., Merad, G. & Djelti, M. (2015). The use of QR codes and mobile technology in the blended learning approach. Paper presented at the Fifth International Conference on e-Learning (econf) de 2015 (pp. 135–143). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ECONF.2015.90>

Lara Zambrano, J. B. & López López, J. E. (2023). Mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas mediante el uso de Padlet en la Educación General Básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(4, Especial ISTT23), 611–622.

Lima, E. F. & Wallace, L. (2024). Friend or foe: Considering what pronunciation teachers can do that ChatGPT cannot. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 14(1). <https://doi.org/10.31274/psllt.17652>

Liu, S. C. & Hung, P. Y. (2016). Teaching pronunciation with computer assisted pronunciation instruction in a technological university. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1939–1943. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040902>

Lovo.ai. (2024). *Genny: AI voice generator y text-to-speech software* [Software]. <https://genny.lovo.ai>

Mentimeter. (2024). *Mentimeter: Make your presentations interactive* [Software]. <https://www.mentimeter.com/>

Meta Platforms, Inc. (2024). *Meta AI* [Modelo de lenguaje de IA generativa]. <https://about.meta.com/>

Microsoft. (2024). *Copilot* [Modelo de lenguaje de IA generativa]. <https://copilot.microsoft.com/>

Mural. (2024). *Mural: Visual collaboration workspace* [Software]. <https://www.mural.co>

Murf. (2024). *Murf.ai* [Software de IA generativa]. <https://murf.ai>

OpenAI. (2024). *ChatGPT (Versión GPT-4)* [Modelo de lenguaje de IA generativa]. <https://chat.openai.com/>

Ortiz-Lira, H. (1998). *Word stress and sentence accent* (Cuadernos de la Facultad, colección Monografías Temáticas N°16). Blackpool.

Pennington, M. & Rogerson-Revell, P. (2019). Pronunciation in the language classroom: Teachers and teaching methods. En M. Pennington & P. Rogerson-Revell (Eds.), *English pronunciation teaching and research* (pp. 173-233). Palgrave Macmillan.

Phalaguna, I. B. G. (2024). Empowering young learners in English education: Potential and limitations of Suno AI. *Journal of English Language Education*, 7(2), 161-166.

Picsart. (2024). *Picsart: Create stunning visual content* [Software]. <https://picsart.com>

PlayHT. (2024). *Generador de voz de IA y conversión de texto a voz realista en línea* [Software]. <https://play.ht>

Podcastle. (2024). *Podcastle: AI-powered podcast creation platform* [Software]. <https://podcastle.ai/>

Quirino Rodríguez, L. G., López López, H. L., Martínez García, V. M. & Ultreras Rodríguez, A. B. (2024). Emerging technology and teaching methodologies in virtual learning environments. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3(91). <https://doi.org/10.56294/mr2024.91>

Reed, M. y Michaud, C. (2015). Intonation in research and practice: The importance of metacognition. En M. Reed y J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 454-470). John Wiley & Sons.

Reed, M. (2023). The limitations of imitation: Instilling metalinguistic awareness of the discourse and pragmatic functions of English intonation. En V. Sardegna y A. Jarosz (Eds.), *English pronunciation teaching: Theory, practice and research findings* (pp. 34-51). Multilingual Matters.

Rodríguez Torres, A. F., Orozco Alarcón, K. E., García Gaibor, J. A., Rodríguez Bermeo, S. D. y Barros Castro, H. A. (2023). La implementación de la inteligencia artificial en la educación: análisis sistemático. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2162-2178. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3548>

- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 52(1), 189-205. <https://doi.org/10.1177/0033688220977406>
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Serrano Pastor, R. M. & Casanova López, O. (2018). Recursos tecnológicos y educativos destinados al enfoque pedagógico Flipped Learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 155-173.
- Shivakumar, A., Shukla, S., Vasoya, M., Kasrani, I. M. & Pei, Y. (2019). AI-enabled language speaking coaching for dual language learners. *IADIS International Journal on WWW/Internet*, 17(1), 66-78. https://doi.org/10.33965/ijwi_2019171105
- Stowell, J. R. (2015). Use of clickers vs. mobile devices for classroom polling. *Computers & Education*, 82, 329-334. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.008>
- Suno, Inc. (2024). *Suno: AI-powered creativity platform* [Software]. <https://suno.com>
- Udio. (2024). *Udio: Next-gen learning platform* [Software]. <https://www.udio.com>
- Vančová, H. (2023). AI and AI-powered tools for pronunciation training. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(3), 12-24. <https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0022>
- Veletsianos, G. (2010). A definition of emerging technologies for education. En G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Athabasca University Press.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Wallwisher, Inc. (2024). *Padlet* [Software]. <https://padlet.com>
- Wells, J. C. (2006). *English intonation: An introduction*. Cambridge University Press.

Notas biográficas

Israel Ramiro Lagos

Israel Ramiro Lagos es docente de las materias Fonética y Fonología Inglesa I y II en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), y profesor de Fonética y Fonología Inglesa II y III en el Instituto Neuquino del Profesorado de Inglés. Además, se desempeña como investigador en la UNCo como integrante del proyecto J038 “Prosodia y significado: caracterización del discurso oral y aplicaciones a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación del inglés y del español rioplatense como lenguas extranjeras”, que estudia la prosodia y su significado en el español rioplatense y sus implicancias en la enseñanza/aprendizaje del inglés y del español como lenguas extranjeras.

Valeria Fernanda Arana

Valeria Fernanda Arana se desempeña como docente en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Obtuvo su título de grado en esta universidad en el año 2000 y, desde entonces, ha trabajado en el área de Fonética y Fonología Inglesa. En 2013 obtuvo el título de magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén (España). Actualmente se desempeña como investigadora en la UNCo e integra el proyecto J038 “Prosodia y significado: caracterización del discurso oral y aplicaciones a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación del inglés y del español rioplatense como lenguas extranjeras”.

Bettiana Andrea Blázquez

Bettiana Andrea Blázquez se desempeña como profesora adjunta en el área de Fonética y Fonología de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Obtuvo el título de M.A. in English Language Teaching and Applied Linguistics por King's College London en 2003. En 2020 obtuvo el título de doctora en Educación, con orientación en Lingüística Aplicada, por la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Es investigadora de la UNCo desde 2005 y dirige el proyecto “Prosodia y significado: caracterización del discurso oral y aplicaciones a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación del inglés y del español rioplatense como lenguas extranjeras”.

The English Pronunciation Practice Portfolio Project: Developing Autonomous Learning and Phonemic Transcription Skills at University Level

El Proyecto Portafolio de Práctica de la Pronunciación en Inglés: desarrollo del aprendizaje autónomo y las habilidades de transcripción fonémica a nivel universitario

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.033>

Evangelina Aguirre Sotelo

Universidad Nacional de Córdoba,
Facultad de Lenguas
Argentina

evangelina.aguirre.sotelo@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0006-3896-2186>

Noelia Battellino Valenti

Universidad Nacional de Córdoba,
Facultad de Lenguas
Argentina

noelia.battellino@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7614-9982>

Abstract

This descriptive pilot study explores the effectiveness of incorporating portfolios within a university-level English pronunciation course to encourage autonomous learning and enhance phonemic transcription skills. Two core theoretical components guide this study: the use of portfolios as an educational tool and the role of phonemic transcription in English pronunciation acquisition. Portfolios serve as comprehensive collections of students' work, actively involving them in their assessment process and fostering self-reflection, which is key to self-directed learning. According to Galimberti et al. (2020), portfolios act as self-assessment instruments, empowering students to

monitor their progress independently. In the realm of pronunciation learning, phonetic transcription is emphasized as a crucial tool in pronunciation learning, where it supports students in representing spoken language through, for example, the International Phonetic Alphabet (IPA). This specialized skill enables learners to understand phonetic and phonological distinctions essential for mastering English, as it compensates for the irregularities of English spelling (Wells, 1996) and aids comprehension of phonological contrasts between native and target languages (Mompean & Lintunen, 2015). Employing a mixed-methods approach, the study combines, on the one hand, qualitative data from questionnaires on students' expectations and experiences, and on the other, quantitative analysis of participation rates in the portfolio project and exam performance. The findings aim to clarify the impact of portfolio integration on engagement and academic achievement in an English pronunciation course. Additionally, the study assesses learner efficacy in developing transcription skills, offering recommendations for future implementation and improvement of portfolio-based learning approaches.

Keywords: portfolio, English pronunciation, autonomous learning, phonemic transcription, university level

Resumen

Este estudio piloto descriptivo explora la efectividad de incorporar portafolios en un curso de pronunciación de inglés a nivel universitario para fomentar el aprendizaje autónomo y mejorar las habilidades de transcripción fonémica. Dos componentes teóricos fundamentales guían este estudio: el uso de portafolios como herramienta educativa y el papel de la transcripción fonémica en la adquisición de la pronunciación en lengua inglesa. Los portafolios funcionan como recopilaciones integrales del trabajo de los estudiantes, involucrándolos activamente en su proceso de evaluación y fomentando la autorreflexión, clave para el aprendizaje autodirigido. Según Galimberti et al. (2020), los portafolios actúan como instrumentos de autoevaluación, permitiendo que los estudiantes supervisen su progreso de manera independiente. En el ámbito del aprendizaje de la pronunciación, la transcripción fonética se destaca como una herramienta crucial, ya que apoya a los estudiantes en la representación del lenguaje hablado mediante, por ejemplo, el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Esta habilidad especializada permite a los estudiantes comprender las distinciones fonéticas y fonológicas esenciales para dominar el inglés, ya que compensa las irregularidades de la ortografía inglesa (Wells, 1996) y facilita la comprensión de los contrastes fonológicos entre el idioma materno y el idioma meta (Mompean & Lintunen, 2015). Empleando un enfoque de métodos mixtos, el estudio combina, por un lado, datos cualitativos obtenidos a través de cuestionarios sobre las expectativas y experiencias de los estudiantes, y por otro, un análisis cuantitativo de los índices de participación en el proyecto y el rendimiento en los exámenes. Los hallazgos buscan

clarificar el impacto de la integración de portafolios en el compromiso y rendimiento académico en un curso de pronunciación de inglés. Además, el estudio evalúa la eficacia de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de transcripción, ofreciendo recomendaciones para la implementación y mejora futura de enfoques de aprendizaje basados en el uso de portafolios.

Palabras clave: portafolio, pronunciación del inglés, aprendizaje autónomo, transcripción fonémica, nivel universitario

Introduction

The development of effective pedagogical tools is paramount in language education, particularly in specialized areas such as pronunciation. This pilot and descriptive study explores the use of portfolios as a means to foster autonomous, self-directed learning while enhancing phonemic transcription skills in a university-level English pronunciation course. The integration of portfolios, which offer a comprehensive record of students' tasks, assignments, and reflections, has been increasingly recognized as an approach to facilitate active student involvement in the learning process. Phonemic transcription, on the other hand, has been considered as fundamental for developing an accurate understanding of pronunciation as it enhances learners' awareness of phonological differences between their native language and the target language, making it an invaluable tool in pronunciation learning. This study investigates the effectiveness of portfolio integration in an English pronunciation course. By examining students' participation rates, end-of-term exam results, and their reflections on the portfolio process, this research aims to assess the impact of portfolios on student engagement and the development of phonemic transcription skills. The findings will provide insights into the pedagogical benefits of portfolios and offer recommendations for future implementation.

Theoretical Underpinnings

The Use of Portfolios in Learning and Assessment

Portfolios represent a collection of students' works, tasks, assignments, progress, achievements, capabilities and reflections (Delett et al., 2001;

Moya & O'Malley, 1994; Paulson et al., 1991) that help learners become involved in their own assessment, identify their best performance and demonstrate what they have learned during their instruction. According to Galimberti et al. (2020), portfolios can be used as self-assessment tools where students can evaluate their skills and check their progress. Portfolios support the evaluation process and help construct and promote understanding as they “provide accurate information about the depth and breadth of a student’s capabilities in many domains of learning” (Moya & O'Malley, 1994, p. 17). This particular teaching methodology promotes learner autonomy and critical thinking as portfolios help students become independent learners (Allen, 2004; Delett et al., 2001). Autonomy is defined as the ability of taking responsibility for one’s learning (Benson, 2001). The recent shift from teacher-centered to student-centered learning reinforces the importance of autonomous learning. Wang and He (2020) emphasize portfolios as tools for both instruction and assessment, enhancing learner involvement and self-reflection. One of the functions of the portfolio is to empower students to focus on the process of learning, and to increase students’ participation and involvement in their learning process by teaching them to set goals and plan, monitor and reflect on their performance. Some researchers have also viewed the function of portfolios from the perspective of improving autonomous or self-regulated learning (González, 2009; Lo, 2010; Moeller et al., 2012; Wang & He, 2020; Yang, 2003; Ziegler, 2014), which also involve the use of metacognitive learning strategies, which are essential for effective learning.

Phonemic Transcription and the Learning of Pronunciation

Phonetic or phonemic transcription is a graphic representation of spoken language that employs graphemes or symbols which represent a phoneme allowing the analysis of speech (Heselwood, 2013). The International Phonetic Alphabet (IPA) is one of the most widely used notation systems consisting of symbols and diacritics that allow the description and representation of speech phenomena (Esling, 2010; Heselwood, 2013).

There are several reasons for the use of phonetic transcription in the process of learning a foreign language at university level, particularly English. Learners of EFL at university level need to gain specialised knowledge of the phonetic and phonological features of the language they are studying and that involves being familiar with and handling the conventions used for the symbolic representation of those features (Capell, 2016). By the use of phonetic transcriptions of utterances, we can give specific reference to its pronunciation, and this is particularly useful since English spelling is not a reliably informative source of actual pronunciation and there are phonetic characteristics that are not reflected in the orthography of the language (Wells, 1996). Explicit phonetic transcription teaching plays a very important role as regards awareness-raising, especially if students either do not possess a trained ear or cannot distinguish a particular sound. Here phonetic transcription provides unequivocal reference to the sound or sounds in focus which can be easily represented by a phonetic symbol. This is also useful when studying and analysing the differences between L1 and L2 sounds (Hancock, 1994; Mompean & Lintunen, 2015). What is more, as we have seen, the development of autonomous learning is highly desirable at university level. Knowledge of phonetic transcription gives students the opportunity to work independently in the process of learning a foreign language by being able to obtain information on its phonological properties, such as stress patterns and phonemic identities from independent dictionary work (Capell, 2016).

Literature Review

Some studies that have been carried out in our teaching context suggest improved learning outcomes involving regular practice and explicit instruction of phonemic transcription. Studies showed that those students who received systematic and frequent monitoring through self-correction exercises with grading achieved better results in formal written assessments (Giménez & Aguirre Sotelo, 2015). Besides, Giménez & Aguirre Sotelo (2016) found a reduction in the number of mistakes committed as learners developed awareness of errors in phonemic

transcriptions. Results have also shown that learners improved their self-correction skills at the end of the experience. Moreover, Capell (2016) found that explicit phonics instruction contributed positively to the oral production and phonemic transcription of unfamiliar words of L1 Spanish learners of L2 English at university level in comparison with students who did not receive such instruction.

Moreover, past research in foreign language learning has shown portfolios to be an effective means to integrate the teaching and learning process as well as evaluation as a means to promote critical thinking and learner autonomy (Allen, 2004; Delett et al., 2001). As regards studies involving the use of portfolios in the field of pronunciation, we can refer to some interesting cases. Özemir-Çagatay (2012) carried out some research considering students and teachers' attitudes in relation to speaking skills at university level in Turkey. In this study, the speaking portfolio involved students preparing their speeches in groups, and the instructors recording students' repertoires through videos. Students used different checklists to guide their performance and after completing them, they were asked to write some reflections about their work. Negrelli and Capell (2016) used portfolios in higher education as an alternative assessment tool in the fields of grammar and phonetics. In relation to pronunciation, this tool was used to assess mainly oral skills by collecting work samples from students that included dictations and recordings. In their research, portfolios encouraged students to reflect upon their learning experiences, considering their strengths and weaknesses in relation to the articulation of sounds, the ability to speak accurately and fluently, among other related aspects. Cantarutti (2012, 2015) has also worked with the development of self-regulatory skills in the practice of speaking skills in pronunciation with the use of e-portfolios, with positive results, as students profited from individual feedback and self-awareness of different pronunciation aspects. Cabrera-Solano (2020) has also researched the use of digital portfolios for enhancing English speaking skills in higher education. In this study, students used their smartphones to create digital portfolios which included videos and audios of different speaking tasks on which they received

personalized feedback. The findings showed that digital portfolios were effective to enhance students' pronunciation and fluency and to increase students' motivation to practice oral skills.

These studies highlight the value of using portfolios to improve speaking skills and foster learners' autonomy. However, they primarily include portfolios for the teaching and learning of pronunciation, with a focus on the oral component while overlooking phonemic practice through transcriptions. This skill also poses challenges for students learning English phonetics as a foreign language. Therefore, we believe our research is novel, particularly in our teaching context, and may offer significant contributions to experts in this area.

The Pilot Study

The project was implemented in the course English Pronunciation Practice (EPP) offered in the English Programmes in the National University of Córdoba (UNC) during the first term of 2024. There is an important number of students attending this course; thus, one concern was related to the need for developing autonomous learning among our students. Besides, during the academic year, students are evaluated on their ability to transcribe phonemically and, as in final exams most students are external, they need to sit a final written exam, where phonemic transcription skills are evaluated. Having taken this into consideration, a pilot study was conducted within the framework of what was called "The Portfolio Project". This project represents a strategic approach to improving the phonemic transcription skills of students enrolled in the EPP course at the School of Languages (UNC). As phonemic transcription proficiency is paramount for individuals aspiring to excel in developing their pronunciation skills and improve their learning process experience, this project aims to cultivate study habits that facilitate enhanced class participation and improved performance in written examinations by the use of portfolios. The primary objectives of the Portfolio Project include improving phonemic transcription skills through active class participation in transcription assignments and subsequent feedback sessions while

promoting reflective learning through the use of portfolios as a reflective tool, enabling students to monitor their progress, identify areas for improvement, and take ownership of their learning experience in the EPP course. Moreover, by offering bonus points for students who meet predetermined task completion criteria, consistent participation and commitment to the project are encouraged.

The Methodology

Before the Portfolio Project was implemented, an expert reviewed pre-experience survey was carried out so as to collect information about learners' perceptions about developing transcription skills, their previous learning experience with the use of portfolios and their opinions about the relevance of this tool for the acquisition of phonemic transcription skills. Following, the Portfolio Project was introduced to students at the beginning of the course where the whole procedure was explained in detail. First, students would periodically receive phonemic transcription tasks which should be completed on separate sheets of paper, clearly indicating their names, to facilitate record-keeping by teachers. The collected assignments would be returned to students, who were expected to compile them into their portfolios over the first term of the academic year. This process was expected to allow students to document their progress and reflect on their learning experience. After returning the assignments, teachers would randomly select students to transcribe the assigned task on the board. After that, teachers would provide constructive feedback on accuracy by making detailed comments on achievements and improvement areas related to phonemic transcription. At this point, students were expected to ask questions, discuss different transcription options and revise their own assignments based on this feedback. They were also expected to highlight recurrent mistakes and add comments at the end of their transcriptions in relation to effective performance and areas of improvement, particularly as regards vowel and consonant phonemes, Endings and the use of Weak Forms. In order to motivate participation, students were expected to engage actively and periodically by submitting at least 80% of the assigned tasks to qualify for a bonus point

in their written exam grades. This criterion aimed at motivating students to actively engage with the project and foster their own academic improvement.

Once all the assignments have been completed, a midterm written exam was carried out so as to evaluate students' performance in relation to phonemic transcription skills. The evaluation consisted in different activities which involved knowledge of phonemic transcription such as a multiple-choice exercise where the correct transcription had to be identified and also a short paragraph to be phonemically transcribed, which contained words taken from the assignments that were part of the Portfolio Project.

Finally, a post-experience survey was conducted with the objective of gathering information about learners' perceptions about the project itself, their commitment and participation in the project and also about this particular aspect in relation to their exam results.

Results

This study includes a mixed-methods approach, where a qualitative analysis of questionnaires concerning students' expectations and perceptions of their experience in the Portfolio Project were analysed together with a quantitative analysis of participation rates of students involved in the project, alongside with their marks in their midterm exams.

The Pre-Experience Survey

The pre-experience questionnaire (see Appendix 1) contained eight closed and one opened-ended question to collect data on students' perceptions as regards the role of phonemic transcription for the development of accurate pronunciation skills, the difficulties in the development of transcription skills, their previous experience at using portfolios and their interest in participating in the Portfolio Project.

121 students answered the pre-experience questionnaire. All participants (100%) agreed that acquiring phonemic transcription skills supports

accurate pronunciation. Besides, 65.3% anticipated that learning phonemic transcription may be difficult; 32.2% acknowledged that was difficult; and 2.5% answered that this skill did not pose any difficulty. Additionally, the majority (87.6%) had never used portfolios before, while 12.4% (15 students) had experience in areas such as Literature, Art, Biology, English Language, History Teaching, Methodology and Graphic Design. When asked to indicate how they used portfolios, some students had used them mainly for practice exercises (53.3%), others for assessment (33.3%), and the rest for personal reflection (13.3%). Furthermore, regarding benefits for transcription skills, 82.6% believed portfolios would be helpful; 15.7% claimed possible benefits, and 1.7% stated that using those tools was not useful to enhance transcription abilities. When asked why working with portfolios could be useful for practicing transcription skills, the majority (70%) reported that portfolios can help them enhance phonemic transcription and understand its rules and conventions and acquire accuracy as well as greater awareness of pronunciation. 23.3% believed that portfolios may be helpful for improving phonemic transcription skills and 6.7% stated that they may be helpful for acquiring pronunciation accuracy. As regards students that considered working with portfolios was not useful, 50% believed that they would not help them pronounce in a more accurate way or raise awareness about the pronunciation of words, whereas 25% claimed that its use could be time-consuming and boring, and 25% thought they may not be helpful to enhance phonemic transcription abilities and learn transcription rules and conventions. Regarding students' expectations about the project, 33.1% considered it very useful; another 33.1% found it challenging; 30.6%, motivating, while only 2.5% found it potentially time-consuming and 0.8%, useless.

Project Participants

In the project, teachers would periodically assign once a week transcription tasks which consisted in transcribing phonemically short texts from the course material. Students were expected to hand in their transcriptions with their names to record their participation and task completion in relation to the project. Considering the results, 149 students registered

participation in the Portfolio Project. This means that these students handed in their assignments at least once and teachers were able to record the date when these students presented their transcriptions. As a way of motivating project participation, students could be assigned a bonus point if they completed no less than 80% of the transcription assignments, and that would be considered if they could demonstrate minimum correct performance in their written exams. The project was implemented during 7 weeks, which means that there were a total of 7 transcription assignments, and each one could involve the transcription of one or two texts. From the 149 students who participated in the project, 96 students were candidates for the bonus point; in other words, around 65% of the project participants had completed at least 80% of the phonemic transcription tasks assigned.

Exam Results

As regards the analysis of the written exam which was carried out at the end of the first term, it was found that 164 students completed this examination, and from this amount, 57.3% obtained a passing mark, whereas the remaining 42.7% did not pass this exam. Of all passing exams, 91.5% corresponded to project participants. Apart from that, in order to pass the exam, students are required to obtain a minimum of 60 points to consider a passing mark. When analysing the passing exams from project participants, 68% obtained a bonus point, which increased their final score (e.g. from 7 to 8), as they had completed the majority of the project transcription assignments. The remaining 32% of passing exams did not receive a bonus point, as they could not comply with the minimum completion criteria. It is important to point out that those students who completed at least 80% of the transcription tasks but scored slightly below the passing mark (55 points) were granted passing grades if eligible for the bonus point. Only 8 out of the 65 project participants obtained this benefit.

When considering non-passing exams, 90% corresponded to project participants, while 10% of the students who failed the exam had not participated in the project. Finally, nearly half (49.2%) of those who failed

had completed at least 80% of the assignments, making them candidates for the bonus point.

Post-Experience Survey

After the Portfolio Project experience was completed, and once the examination had taken place, a post-experience survey (see Appendix 2) was conducted, with closed and open questions to gather information as regards students' perceptions and attitudes towards their own learning experience. 86 students answered the survey, which represents around 50% of those who had taken the exam. 84.9% of the respondents completed 80% of the transcription tasks assigned; 11.6 % completed about half of those assignments, and the remaining 3.5% completed a few. When asked about their attitudes and actions after completing the assignments, 74.4% stated that they always reviewed and corrected them using class feedback. 19.8% sometimes corrected their assignments in class or consulted a classmate's notes, and 5.8% corrected them and other times they left them unchecked without revising them with any feedback.

In relation to students' perception as regards the relationship between their participation in the project and exam results, and considering those respondents who obtained a passing mark in the written exam, 53% answered that they thought that doing the assignments every class had helped them obtain a good exam mark. 41% stated that they were committed to doing the transcriptions and checking them afterwards. Only 6% of participants stated that the exam was easier than expected. On the other hand, considering those respondents who had not obtained a passing mark in their written exams, 46% answered that they had not understood some theoretical concepts; 43% said that they thought they did not pass the exam due to lack of practice and study, and the remaining 11% stated that they had not corrected their transcriptions after completing them.

As regards the contents of the course they considered that they had been able to learn as a result of their experience in the Portfolio Project, 25% answered that they were able to learn vowel phonemes; another 25% answered consonant phonemes; 20%, Weak Forms; 16%, Endings, while

14% answered that Strong Forms was the aspect that they could learn the most during the project.

In relation to students' perceptions regarding the whole process in the Portfolio Project, the majority (82.6%) stated that it was useful and they had learned a lot. 16.3% stated that the experience was sometimes useful and only 1.1% answered that the experience was not useful and that they had not learned much. Finally, when asked to briefly justify these answers, many students pointed out that the project provided consistent practice, which helped them improve their phonemic transcription skills, understand Weak and Strong Forms, learn vowel sounds, and correct common mistakes. They also stated that it enhanced their overall pronunciation and speaking and listening skills (*"It help me to practice and develop my transcription and pronunciation skills and the use of some features such as the weak forms or endings"; "It help me with other skills such as speaking and listening"* [sic]¹). Other responses were related to their experience with feedback and corrections. In this case, students answered that they appreciated receiving feedback on their work, both individually and through class discussions. They stated that this feedback was valuable for learning from mistakes and refining their transcription abilities (*"I believe it was useful as I received valuable feedback"; "I think it is important to learn from mistakes and the portfolio project helped a lot, it was a useful practice"* [sic]). Other answers were related to other aspects such as motivation and engagement. It was found that the project motivated students to engage more actively in class and complete assignments. Some participants mentioned that the opportunity to earn extra points encouraged them to participate and study more consistently (*"The Portfolio Project helped me get hooked on the subject, and to practice what I think is the most difficult part (transcription)"; "The project helped me because I'm not used to doing homework but getting the opportunity to gain an extra point motivate me to do it and I ended up learning a lot"; "The project was useful to me because it gave me more motivation to do the*

¹ The answers that contain grammatical errors are original and have not been edited.

assignments before class and to practice more” [sic]). As regards answers related to the preparation for exams, several students noted that the project helped them prepare for exams by reinforcing the material covered in class and enabling them to remember common words and transcription patterns (“Correcting and comparing with classmates in class was also super helpful when i had to study on my own”; “The repetition of some words made me learn them more easily and helped in the exam”; “The Portfolio Project helped me to prepare for certain words that were in the exam and I already knew how to transcribe them” [sic]). Finally, some answers pointed out how participating in the project improved students’ confidence in their ability to transcribe phonemically, especially those who had struggled in the past or had repeated the course (“I’m doing this subject again because the last year I couldn’t pass the exams and I think this portfolio helped me a lot to practice frequently. And also I liked that teachers appreciate our effort”; “I’m doing this course again. Last year I haven’t passed the first exam but now I did it because of the portfolio project” [sic]).

Finally, participants were asked to include some final remarks and comments in relation to their experience with the project by sharing ideas related to other aspects such as difficulties in the experience, the frequency of assignments, etc. Several students expressed satisfaction with the project, considering it an effective method for learning phonemic transcription and appreciating the teachers’ support throughout the process. They found the project useful for enhancing their skills and improving their grades (“I think it was an excellent way to learn a bit more”; “The teachers are kind at the moment to help you and the project is also useful to practise by your own” [sic]; “Many students recommended continuing the project in future courses, noting that it helps maintain interest in the subject and provides a structured way to practice regularly”; “I think the portfolio should be done every year. I think it help students be more interested in the subject”; “I really would like to follow the project as it helped me learn more easily” [sic]). Some mentioned they would like to continue using it because it made learning easier. Students who were

repeating the course highlighted significant improvements in their transcription skills, attributing this progress to the project. They felt more confident and comfortable with the material compared to their first attempt in doing the course (*"this is the second time i'm doing Pronunciation Practice, and I've improved a lot since the first time, partly because of the Portfolio Project. Not only it helped me improve my grade on the first term test, but also to really understand transcription which used to be really hard for me. I'm very grateful! it was a nice experience"; "I am doing this course for the second time and I really noticed a difference with my transcription... it was the most difficult part for me but now I can do it in a very well way. Thank you teachers !!!" [sic]*). As regards areas for improvement, some students stated the need to have access to answer keys to the transcriptions assigned in the virtual classroom so that they would review and self-correct their work even if they miss a class. Besides, one student proposed that when correcting transcriptions on the board, some students could read the text aloud to practice sound production and receive feedback on their pronunciation.

Discussion of Results

By analysing the data collected in the pre-experience questionnaire, there is valuable information as regards students' perceptions about the importance of developing phonemic transcription skills, their previous experience with portfolios and their expectations in relation to the Portfolio Project itself. First of all, all the participants coincided in the importance of mastering transcription skills for acquiring more accurate pronunciation, even though the vast majority considered this skill to be difficult or potentially difficult. This may provide hints as regards the high level of commitment and engagement in the project, as almost 91% of the students who did the EPP course participated actively in this proposal.

As regards students' previous experience with portfolios, it was interesting that almost 90% of participants answered that this would be their first experience working with this tool, and, even though a small percentage had some previous experience, nobody had used portfolios in a

pronunciation course, making this methodology something novel to these students, particularly in our field.

In relation to the use of portfolios for the development of pronunciation skills, the vast majority of students (98%) believed that using this tool may help them improve their transcription skills and enhance their understanding of transcription rules and conventions, while acquiring accurate pronunciation and greater awareness of the pronunciation of English words. Only 8 out of 121 students considered that working with portfolios was not useful as they believed that they would not help them pronounce in a more accurate way. Again, the high participation rate shows that the project was engaging and represented a meaningful and motivating learning experience for students. These results suggest that, before the project was actually implemented, the students already had a high degree of motivation and commitment which coincided with the fact that, later on, the majority of the project participants (65%) completed at least 80% of the phonemic transcription tasks assigned. We may also interpret that, even though the proposal included the allocation of a bonus point in the written exams, the students who took part of the project seemed more interested in developing their transcription skills rather than just gaining an extra point to help them pass an exam.

Finally, as regards the expectations in relation to the project, the answers were more varied as one third of the participants considered that this proposal would be useful whereas another third of respondents stated that it would be challenging and almost another third considered it a motivating experience. These results suggest that students were motivated and had positive expectations as regards the experience itself, which correlated with their level of engagement and participation. Actually, the project showed a high level of commitment, as most of the students who took the midterm exam were already engaged in the initiative. This could suggest that students were motivated to prepare, attend, and perform better in their exams by participating in the project.

Considering exam results, we could also gather very valuable insights in relation to the students' exam performance and marks, which can give us hints regarding the success of the project. First of all, around 60% of the students who took the subject passed the exam, and within passing exams, the majority (91.5%) corresponded to project participants. Besides, of those who passed, nearly 70% earned the bonus point. This data may suggest that the project effectively encouraged practice and regular study habits, showing students' high commitment by completing at least 80% of the tasks assigned. Moreover, very few students (8) passed due to the bonus point, which implies that most succeeded through their own efforts and preparation, rather than relying on this extra point.

We also found that, even though around 42% did not pass the first written exam, the majority of these non-passing tests belonged to project participants. What is more, around half of these exams belonged to students who were candidates for a bonus point. Here, the post-experience survey provided some hints in relation to students' attitudes after completing the tasks and why taking part of the project did not correspond necessarily to a passing mark in the exam.

A small percentage of respondents in the post-experience survey (around 6%) stated that they sometimes corrected assignments and some other times they did them but left them unchecked. When asked about what they did once they completed the transcriptions or why they thought they could not pass the exams in spite of participating in the project, the majority presented different reasons that were not related to the project itself: 46% stated that they had not understood theoretical issues; 43% considered they needed more practice and regular study and 11% revealed that they had not checked their transcriptions after receiving feedback.

The post-experience survey also provided valuable insights related to the success cases. From the responses collected, the majority of students stated they checked their own transcriptions considering the feedback provided during the lessons, whereas around 20% of students answered that they sometimes corrected their assignments in class or consulted a

classmate's notes. Besides, in the case of those participants that had passed the exam, half of them stated that they thought that doing the tasks in every class had helped them obtain good marks. And another 41% answered that they were committed to the process of completing the transcriptions and checking them afterwards. This data seems to confirm our hypothesis which stated that the project motivated students to get involved in their own learning process through systematic and regular practice.

Another interesting aspect shown by the post-experience survey was related to the contents students were able to acquire through this project. Half of students who answered this survey claimed that they were able to learn vowel and consonant sounds which is the main focus during the first semester of the EPP course; 20% answered that Weak Forms was the aspect they had been able to learn the most; a smaller percentage (14% and 16%, respectively) expressed that Strong Forms and Endings were the contents they were able to achieve with their participation in the project. In this sense, it can be interpreted that students' participation encouraged them to consolidate those theoretical topics that were presented, discussed and practised in class, and that the project seemed successful in helping students acquire the main contents developed in the course.

Finally, students' viewpoints in reference to the whole experience provided relevant information for assessing the project itself. The majority of the answers collected in the post-experience survey (almost 83%) showed a positive attitude by stating they had learned a lot and improved their acquisition of phonemic transcription skills. The answers showed that the project provided students the opportunity to have consistent practice, helping them improve phonemic transcription, pronunciation, and even listening skills. Students also valued positively the feedback received periodically, which helped them refine their transcription abilities and, at the same time, stay engaged in the pronunciation class. The respondents also showed that the project motivated them to participate, complete assignments, and be better prepared for exams. Many reported increased confidence, especially those who had struggled to cope with the contents

or repeated the course. Overall, students found the project effective for learning transcription skills, and they recommended continuing it in future courses, as it helped sustain their interest and improve their pronunciation skills.

Conclusions

To conclude, we can state that the Portfolio Project experience had a positive impact on both teachers and students and had shed light on learners' attitudes related to the use of portfolios as a tool to learn pronunciation. For learners, it could contribute to gaining autonomy and commitment in their own learning process. Moreover, it showed that systematic and regular practice by checking and receiving feedback seemed quite helpful for mastering transcription skills. Results suggest that the implementation of this tool was successful and helped students improve their transcription skills, reinforce theoretical concepts and raise awareness in relation to the pronunciation of English words. This project is intended to be used in the future as an instrument for self-monitoring and self-assessing learners' written assignments. For this reason, we consider the possibility of including model transcriptions of the written assignments that can be shared through the course's virtual classroom. In this way, those students who could do the assignments but could not attend classes would still benefit from the feedback and continue with their progress in the project.

As instructors, we believe that this experience fulfilled its main objective by having positive results and by receiving very positive feedback from participants. As regards future experiences, one advantageous activity that could be implemented in future academic years is that of peer-assessment. After doing the transcriptions assigned, students may exchange their works among their classmates and correct them with the feedback provided in class. In doing so, learners may learn from their peers' performances and gain confidence through those exchanges. Another possible suggestion for future experiences could be the integration of the use of portfolios with other learning techniques, particularly the ones that focus on the

development of oral skills, such as student-recorded audio productions, guided oral performance self-assessment tasks, or the use of other digital resources for oral practice in our virtual classroom.

All in all, portfolios in higher education serve as a comprehensive tool that includes assessment, self- reflection and autonomous learning fostering deeper engagement with the learning process. In our subject, the use of portfolios showed to be an effective learning tool, as they helped students become engaged in their academic achievement in our course and, at the same time, it helped them develop and acquire phonemic transcription skills, eventually, and improve their speaking abilities as well.

References

Allen, L.Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37(2), 232–39.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.

Cabrera-Solano, P. (2020). The Use of Digital Portfolios to Enhance English as a Foreign Language Speaking Skills in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(24), 159–175. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.15103>

Cantarutti, M. (2012). *Pronunciation 2.0: Developing self-regulatory learning habits through computer-based pronunciation tasks and portfolios*. In G. Leighton (Comp.). *II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras* (pp. 1-14). Universidad Nacional de San Martín. UNSAM Edita. https://www.researchgate.net/publication/274069615_

Cantarutti, M. (2015). E-portfolios for pronunciation practice and assessment. *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter*, (52), 6–14.

Capell, M. (2016). *Interweaving Letters and Sounds: The Impact of Phonics Instruction in English on the Oral Production and Symbolic Representation of Sounds Among University-Level L2 English Learners*. [Master's Thesis]. Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6191/Capell%2c%20Mart%2c%20adn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Delett, J.S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J.A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6), 559–68.

Esling, J. (2010). Phonetic notation. In W. Hardcastle, J. Laver, & F. Gibbon (Eds.), *The handbook of phonetic sciences* (2nd ed., pp. 678–702). Wiley-Blackwell.

Galimberti, J. V., Cardenas-Sanchez, S. E., & Goyes-Robalino, A. P. (2020). Use of portfolios to develop formative assessment in an EFL class. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 802–820. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1317>

Giménez, F. & Aguirre Sotelo, E. (2015). Tareas de autocorrección: herramientas útiles en el área de pronunciación del inglés. En P. L. Luchini, M. A. García Jurado y U. K. Alves. (Eds.). *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación*, pp. 222-230. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Giménez, F. & Aguirre Sotelo, E. (2016). El error en tareas escritas y su potencialidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de pronunciación del inglés. En G. Leiton (Ed.). *Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras*, pp. 52-62. Universidad Nacional de San Martín.
https://www.academia.edu/34956325/III_Jornadas_Internacionales_de_Did%C3%A1ctica_de_la_Fon%C3%A9tica_en_Lenguas_Extranjeras

Gonzalez, J. A. (2009). Promoting students autonomy through the use of the European Language Portfolio. *ELT Journal*, 63(4), 373-382. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn059>.

Hancock, M. (1994). On using the phonemic script in language teaching. <http://hancockmcdonald.com/ideas/using-phonemic-script-language-teaching>.

Heselwood, B. (2013). *Phonetic transcription in theory and practice*. Edinburgh University Press.

Lo, Y. F. (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77-95. <https://doi.org/10.1177/1362168809346509>.

Moeller, A. J., Theler, J., & Wu, C. R. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153–169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x>

Mompean, J. A., & Lintunen, P. (2015). Phonetic notation in foreign language teaching and learning: Potential advantages and learners' views. *Research in Language*, 13(3), 292-314. <https://doi.org/10.1515/rela-2015-0026>.

Moya, S. S., & O'Malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13(1), 13-36.

Negrelli, F. & Capell, M. (2016). Advantages of implementing a portfolio in the areas of grammar and phonetics. En A. Brunori, A. Machnicki y C. Orgnero. (Eds.). *Actas del V Encuentro Nacional de Profesorados de Inglés*, pp. 59-67. Instituto Juan Zorrilla de San Martín, Córdoba.

Özemer-Çagatay, S. (2012). *Speaking portfolios as an alternative way of assessment in an EFL context*. [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.

Paulson, F. L.; Paulson, P. R. & Meyer, A, (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63..

Wang, L., & He, C. (2020). Review of research on portfolios in ESL/EFL context. *English Language Teaching*, 13(12), 76–82.

Wells, J. (1996). Why phonetic transcription is important. *Malsori (Phonetics), the Journal of the Phonetic Society of Korea*, 31-32, 239-242. <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/whytranscription.htm>

Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics*, 41, 293-317. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.014>.

Ziegler, N. A. (2014). Fostering self-regulated learning through the European Language portfolio: An embedded mixed methods study. *The Modern Language Journal*, 98(4), 921-936. <https://doi.org/10.1111/modl.12147>.

Appendix 1

Pre-experience Survey

1- Do you think acquiring phonemic transcription skills are useful for pronouncing more accurately?

a) Yes

b) No

2-Do you think acquiring the abilities for phonemic transcription may be difficult?

a) Yes

b) No

c) May be

3- A portfolio is a collection of student work, which includes assignments, reflections, assessments, tasks, etc., that represents students' achievements, skills, progress, and learning experiences over time. Considering this, have you ever worked with portfolios before?

a) Yes

b) No

3- (only if the answer to question 3 was “yes”) If you have worked with portfolios, in what course of study have you used them?

4- (only if the answer to question 3 was “yes”) Indicate if your experience with the use of portfolios was related to:

a) Practice activities (exercises, tasks, etc)

b) Assessment activities (tests or part of an examination process)

c) Personal reflections

5-Do you think that working with portfolios to help you improve your transcription skills in a pronunciation course can be useful?

a) Yes

b) No

c) May be

6-If you think that working with portfolios to practice your transcription skills IS OR MAY BE USEFUL, why do you think so?

a) It may help me improve my phonemic transcription skills and learn transcription rules and conventions.

b) It may help me pronounce more accurately and become aware of the pronunciation of words.

c) Options a and b.

7-If you think that working with portfolios to practice your transcription skills IS NOT USEFUL, why do you think so? (Choose ONLY ONE option)

a) I think it may not help me improve my phonemic transcription skills and learn transcription rules and conventions.

b) It may not help me pronounce more accurately and become aware of the pronunciation of words.

c) Because I think it is time consuming and boring.

8- How do you feel about participating in this project? I think it is... (Choose ONLY ONE option)

a) motivating

b) challenging

c) very useful

d) time- consuming

e) useless

We appreciate your participation!

Appendix 2

Post-experience Survey

Only those students who have participated in the Portfolio Project should answer this survey.

Now that we have finished our end of term exams, we would like to know how you found the learning experience in the Portfolio Project. Please, answer the following questions:

1- How was your participation in the Portfolio Project?

a) I did most of the transcription assignments (at least 80 %)

b) I did some of the transcription assignments (around half)

c) I did few transcription assignments.

2- After you completed the transcriptions, what did you do?

- a) I always checked and corrected them with the feedback in class.
- b) I sometimes corrected them in class or I consulted a classmate's notes.
- c) I sometimes corrected them and sometimes I did them without correcting them.
- d) I only did the transcription assignments, but I did not correct them with any feedback.

3- How did you do in the first written exam?

- a) I passed the exam.
- b) I did not pass the exam.

4- If you participated in the Portfolio Project and did not pass the first term exam, why do you think that was so?

- a) Lack of practice and study.
- b) Lack of understanding of some theoretical issues.
- c) Lack of correction after the transcriptions were done.
- d) Non applicable. I passed the exam.

5- If you participated in the Portfolio Project and passed the first term exam, why do you think that was so?

- a) Doing the assignment every class helped me obtain a good mark.
- b) The exam was easier than expected.
- c) I was committed to the process of doing the transcriptions and checking them afterwards.
- d) Non applicable. I did not pass the exam.

6- How would you describe your experience with the Portfolio Project?

- a) Useful, I learned a lot.

b) It was sometimes useful.

c) Not useful, I did not learn much.

7- Can you briefly justify your answer to the previous question?

8- If you think you benefited by participating in the Portfolio Project, what aspect(s) of English pronunciation do you think you learned the most?

a) Vowel phonemes

b) Consonant phonemes

c) Weak forms

d) Strong forms

e) Endings

f) Others

9- Would you like to share more ideas or comments in relation to this experience? (e.g. difficulties in the experience, the frequency of assignments, etc.)

Notas biográficas

Evangelina Aguirre Sotelo

Evangelina Aguirre Sotelo is an English Language Teacher, Certified Public Translator of English, and Specialist in Interpreting, graduated from the School of Languages at the National University of Córdoba (UNC), Argentina. She is currently pursuing a Master's degree in Technology-Mediated Teaching Processes at the Center for Advanced Studies, Faculty of Social Sciences, UNC. She currently serves as Associate Professor of English Pronunciation Practice and Commercial Translation and as Chair Professor of Introduction to Interpreting at the School of Languages, UNC. In addition, she teaches Phonetics and Phonology I and II as a Professor at the Ken Robinson Higher Teacher Training Institute in Córdoba, Argentina. As a freelance translator and interpreter, she combines professional practice with academic work. A researcher

accredited by SECyT, she has participated in numerous research projects focusing on English phonetics and phonology, translation and interpreting pedagogy, and the integration of information and communication technologies in higher education. She has presented and published her research at national and international conferences and scholarly events.

Noelia Battellino Valenti

Noelia Battellino Valenti is an English Language Teacher, Certified Public Translator of English, and holds an M.A. in Languages and Interculturality from the School of Languages at the National University of Córdoba (UNC), Argentina. She is currently an Assistant Professor of English Pronunciation Practice at the School of Languages, UNC. Throughout her career, she has also taught at several higher education institutions dedicated to teacher education and professional training. In the professional sphere, she works as a translator and instructional designer specializing in digital materials for foreign language teaching and learning. Her academic activities include participation in outreach programs and research initiatives. She is a member of a SECyT-funded research project whose primary focus is the study of phonetics and phonology. She has authored and co-authored papers and book chapters in the field and has presented her work at national and international academic conferences.

Debates estudiantiles: ejercicio de oralidad académica, argumentativa y epistémica

Student Debates: Exercising Academic, Argumentative and Epistemic Oral Discourse

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.034>

Cecilia Costas

Universidad Nacional de Tucumán,
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

cecicostas93@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-4423-7803>

Silvina Douglas

Universidad Nacional de Tucumán,
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

silvinadouglas@filo.unt.edu.ar

 <http://orcid.org/0000-0001-9944-5568>

Resumen

En esta investigación analizamos el género debate estudiantil producido en las Jornadas académicas del Taller de Comprensión y Producción Textual, asignatura de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Nos interesa indagar cómo los estudiantes asumen un posicionamiento argumentativo al formular hipótesis y discutir resultados de investigación, cómo gestionan un registro adecuado al contexto académico y cómo ensayan formas de participación en una comunidad de práctica disciplinar (Wenger, 2001).

Entendemos el debate estudiantil como un género de oralidad académica caracterizado por la interacción cara a cara y por un alto grado de determinación

temática y organizativa. En este sentido, se ubica en una instancia intermedia entre la inmediatez y la distancia comunicativa (Douglas, 2017).

La hipótesis plantea que los debates no pueden desvincularse del evento científico que los contiene (Müller, 2015) ni de las prácticas de lectura, escritura y argumentación en las que se inscriben. El debate se configura en una tensión entre lo coloquial y lo académico que se manifiesta en la construcción de un ethos enunciativo.

Presentamos resultados del análisis de debates de la cohorte 2023, desarrollados en las XIX Jornadas del Taller. Metodológicamente, el corpus se aborda mediante una ficha de análisis de la atenuación coloquial (Albelda *et al.*, 2014) y tres dimensiones de análisis: pragmática, global y local (Padilla, Douglas & López, 2011). Los resultados permiten reconocer estrategias discursivas vinculadas con la construcción colaborativa del conocimiento y la construcción afiliativa estudiantil.

Palabras clave: debates – argumentación – oralidad académica – imagen – atenuantes

Abstract

In this study, we analyze the student debate genre produced during the academic sessions of the Workshop on Textual Comprehension and Production, a first-year course in the Bachelor of Arts program at the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán. We are interested in investigating how students adopt an argumentative stance when formulating hypotheses and discussing research findings, how they manage a register appropriate to the academic context, and how they experiment with forms of participation in a disciplinary community of practice (Wenger, 2001).

We understand the student debate as a genre of academic orality characterized by face-to-face interaction and a high degree of thematic and organizational determination. In this sense, it occupies an intermediate position between communicative immediacy and distance (Douglas, 2017).

The hypothesis posits that debates cannot be separated from the scientific event that hosts them (Müller, 2015) nor from the practices of reading, writing, and argumentation in which they are embedded. The debate is shaped by a tension between the colloquial and the academic, which manifests in the construction of an enunciative ethos.

We present results from the analysis of debates by the 2023 cohort, conducted during the 19th Workshop Conference. Methodologically, the corpus is analyzed using a colloquial attenuation analysis form (Albelda *et al.*, 2014) and three dimensions of analysis: pragmatic, global, and local (Padilla, Douglas & López, 2011). The results

highlight discursive strategies linked to the collaborative construction of knowledge and the development of student bonds.

Keywords: debates – argumentation - academic oral discourse - face - attenuation

Introducción

En esta investigación indagamos el género debate estudiantil, producido en el marco de las Jornadas académicas del Taller de Comprensión y Producción textual, asignatura de primer año de la carrera de Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Tucumán (FFyL-UNT), en las que los estudiantes exponen resultados de investigación. Nos interesa analizar cómo los estudiantes asumen un posicionamiento argumentativo cuando plantean sus hipótesis y discuten sus datos; cómo gestionan el registro académico adecuado al contexto enunciativo y ensayan la participación en una comunidad de práctica disciplinar (Wenger, 2001). Esta dimensión argumentativa convoca un juego de imágenes por parte de los enunciadores (Goffman, 1959; Brown & Levinson, 1987; Bravo, 1993, 2003; Fant & Granato, 2004 en Douglas, 2007; Amossy, 2010), quienes dejan su impronta cuando seleccionan, por ejemplo, estrategias discursivas de atenuación que favorecen la negociación de las representaciones y significados propuestos, desde la metacognición en torno a su parcialidad, provisionalidad y perfectibilidad.

El debate estudiantil se entiende como un género textual que, caracterizado desde la perspectiva de una conversación coloquial, se identifica con su inmediatez comunicativa, porque se trata de una comunicación cara a cara, aunque presenta un alto grado de determinación en cuanto al tema y la toma de turnos, hecho que lo distancia de la conversación coloquial. El escenario de los debates implica cierto nivel de formalidad, por lo que se definen en una instancia intermedia entre la inmediatez y la distancia comunicativa (Douglas, 2017).

La hipótesis de esta investigación plantea que los debates estudiantiles, entendidos como un género de la oralidad académica, no pueden desvincularse del evento científico que los contiene (Müller, 2015) y de las prácticas de lectura, escritura y argumentación. Al mismo tiempo, entendemos que el registro de los debates se define en una tensión entre el

registro coloquial y el registro académico. En ese sentido, describimos marcas locales que nos permitan identificar negociaciones del significado y la construcción de un *ethos* enunciativo. Amossy (2010) plantea este tema por la importancia que se le confiere a la cuestión de la credibilidad de los escritos que se identifican con diversos dominios de la ciencia. El “*Ethos* de la ciencia” retoma normas que guían a los investigadores en su práctica en las dimensiones pragmáticas, globales y locales de la construcción argumentativa del género ponencia y de su posterior debate. El escritor/orador intenta proyectar una imagen de sí confiable a través de la cual construye y legitima, a la vez, su identidad de científico.

Es necesario preguntarse ¿cómo se construye el *ethos* del investigador digno de confianza y de respeto? En estos enunciadores novatos, menos expertos, el dominio del género discursivo de la ponencia y su posterior debate constituye un desafío tanto en la escritura como en la oralidad respectivamente. En consecuencia, desde un punto de vista metodológico asumimos una perspectiva pragmalingüística que da cuenta de las dimensiones pragmáticas, globales y locales de los debates como género de aprendizaje de la oralidad académica.

Metodología

La metodología empleada desde una perspectiva pragmalingüística asume un abordaje descriptivo que considera una hermenéutica cualitativa y cuantitativa de las marcas lingüísticas propias de los debates. A continuación, se presenta la descripción del corpus y el procesamiento de los datos.

En esta oportunidad, el corpus está compuesto por tres debates desarrollados en el marco de las XIX Jornadas del Taller de Comprensión y Producción textual (Letras), FFyL-UNT. Cada debate incluye mesas temáticas con los ejes abordados en los trabajos de investigación de los estudiantes.

Los datos analizados corresponden a los tres debates suscitados en el desarrollo de las Jornadas, en las que participaron 35 estudiantes de la materia. No obstante, en el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta solo algunos ejemplos significativos.

En la **tabla 1** se sistematizan temáticamente los debates a partir de su relación con las secciones correspondientes de las ponencias expuestas:

Tabla 1

DEBATES XIX Jornadas de Taller de comprensión y producción textual: <i>En la era del discurso multimodal, ¿cuál es mi mood textual hoy?</i>
DEBATE I <i>Mesa temática 1: La poesía en Oriente, Occidente y el aula</i> Aproximaciones al <i>haiku</i>: observación y comparaciones en la educación secundaria en Tucumán <i>Mesa temática 2: Actualidad y antigüedad en las redes sociales</i> Periodismo digital a través de carruseles de Instagram La divulgación en tiempos digitales: los <i>reels</i> de Instagram y el mundo mitológico
DEBATE II <i>Mesa temática 3: Nuevas formas de reseñar literatura</i> Las reseñas de libros en la plataforma de Tik Tok La reseña literaria en “Goodreads”
DEBATE III <i>Mesa temática 4: Los géneros discursivos en el aula</i> Cartas de amor: el trabajo de la escritura epistolar en la educación secundaria Los “fanfiction”: un nuevo género literario. Análisis sobre la influencia dentro de la comunidad juvenil y su inclusión en las aulas Las leyendas y su impacto en alumnos del ciclo básico del secundario La alfabetización de jóvenes y adultos como práctica democratizadora: análisis de dos propuestas didácticas

En este artículo, por un lado, problematizamos el género debate estudiantil en consonancia con otras investigaciones que indagan géneros de oralidad académica estudiantil y sus potencialidades epistémicas, tales como: encuentros orales con fines de estudio (Sologuren Insúa, 2018), debates socio-científicos en cafés científicos estudiantiles (Polo *et al.*, 2017), entre otros.

Por otro lado, a modo de ejemplo, analizamos tres dimensiones: pragmática, global y local (Padilla, Douglas & Lopez, 2011) en debates de la cohorte 2023, desarrollados en las XIX Jornadas del Taller de comprensión y producción textual (Letras). La dimensión pragmática alude a la descripción contextual o situacional del género objeto de investigación, es decir, los debates

estudiantiles. La dimensión global refiere a descripciones temáticas y la descripción local identifica las estrategias lingüísticas de atenuación como índices de negociación de imagen.

Metodológicamente el corpus se describe a partir de una ficha de análisis de la atenuación coloquial¹ (Albelda *et. al.*, 2014). La instancia de debate se valora porque promueve procesos metacognitivos de revisión, confirmación o transformación del conocimiento (Padilla, 2020); y se destaca por la construcción de vínculos cooperativos y afiliativos entre estudiantes, quienes gestionan discursivamente un lugar de pertenencia en la comunidad académica.

Dimensión pragmática

En la asignatura Taller de Comprensión y Producción textual (Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, se proyecta en el segundo cuatrimestre un trayecto educativo que propone la elaboración gradual de una ponencia, con su posterior exposición en unas Jornadas intracátedra abiertas a la comunidad universitaria. La cohorte 2023 participó de las XIX Jornadas que se titularon *En la era del discurso multimodal, ¿cuál es mi mood textual de hoy?*, porque el planteo del problema de investigación consiste en indagar una clase textual, desde su caracterización de multinivel, y desde la consideración del polo de la producción y el polo de la recepción, es decir, de productores y usuarios.

La exposición de las ponencias suscita la posterior discusión o debate estudiantil. Los estudiantes construyen preguntas y respuestas en torno a una temática especializada, disciplinar y académicamente construida.

Además de caracterizar los debates nos interesa reparar en la construcción de imagen o del *ethos* discursivo que logran los estudiantes (Goffman, 1959, Bravo, 1999, Spencer-Oatey, 2000, Fant & Granato, 2004 en Douglas, 2007; Maingueneau, 2012; Amossy, 2010). Según los planteos de Albelda Marco *et*

¹ Ver síntesis de la ficha en el Anexo.

al. (2014), las imágenes sociales siempre se exponen en una interacción y son la causa y el motor de distintas estrategias discursivas.

Dimensión global

Para caracterizar los debates que nos ocupan no podemos prescindir del evento científico que los contiene: las Jornadas estudiantiles mencionadas en las que los estudiantes exponen sus investigaciones. Esa puesta en escena desafía al estudiante en el manejo del género discursivo ponencia, como resultado de un proceso de investigación. Después de las presentaciones académicas orales (ponencias) se desencadenan los debates, que podemos definir como un género epigenético, dependiente de las exposiciones que los preceden y abiertos a la discusión. Al mismo tiempo, el ejercicio de la oralidad académica en los debates convoca el sentimiento colectivo de construir conocimiento, por lo que, a la función socializadora y significativa de la dinámica interaccional oral, se le suma una interesante función epistémica. Asimismo, las tensiones entre el registro oral coloquial y académico permiten reconocer ciertos aspectos que aproximan y otros que distancian ambos registros. Tanto la ponencia como el debate son géneros que favorecen un posicionamiento argumentativo, ya que se parte de un problema que se circunscribe a partir del planteo de hipótesis, de un enfoque teórico metodológico, del análisis de un corpus, del reconocimiento de los usuarios de la clase textual (objeto de investigación) y de la discusión de los resultados. En el caso de los debates, se consideran las preguntas que surgen, porque sus respuestas dan cuenta del proceso de investigación recorrido y del conocimiento construido.

Dimensión local

En este nivel, analizamos las estrategias lingüísticas de atenuación como marcas que nos permitan acceder a la interpretación de los debates estudiantiles, en tanto ejercicio de oralidad académica, argumentativa y epistémica.

La *atenuación* es una categoría pragmática que actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, motivada por

necesidades de imagen en los participantes (Caffi, 1999, 2007; Briz, 2003, 2005, 2007; Briz & Albelda 2013; Douglas, Soler & Vuoto, 2018). Al mismo tiempo, esta estrategia permite mitigar a nivel semántico el significado de palabras o enunciados e incluso reparar, prevenir o negociar en la interacción de la participación dialógica. La descripción y el análisis de los procedimientos lingüísticos atenuantes posibilitan reflexionar sobre las actividades de imagen de los enunciadores estudiantiles, quienes gestionan discursivamente un lugar de pertenencia en una comunidad disciplinar, a partir de la construcción de vínculos cooperativos y afiliativos con los pares. En tal sentido, es en el juego interactivo de imágenes donde se puede indagar la dimensión dialéctica y epistémica de la argumentación, puesto que, al socializar lo investigado con otros miembros de la comunidad discursiva disciplinar, tanto expertos como aprendices, la participación multivoceada (Carlino, 2020) promueve procesos metacognitivos de revisión, confirmación o transformación del conocimiento (Padilla, 2020). Además, el investigador principiante evoluciona desde posturas expositivas hacia posturas argumentativas y dialécticas cuando habilita el interjuego de la dimensión teórica contrastada con datos de la realidad, en el reconocimiento de las convenciones del registro académico y de la postura dialéctica. Esto le permite identificar el propio trabajo inserto en el diálogo que la comunidad discursiva especializada plantea.

Asimismo, se caracteriza el registro que los estudiantes logran construir: un registro en tensión entre lo coloquial y lo académico, con el que ensayan la construcción de un *ethos* enunciativo desde su participación en las Ciencias del lenguaje, a partir de la apropiación de saberes disciplinares contruidos en un proceso de investigación.

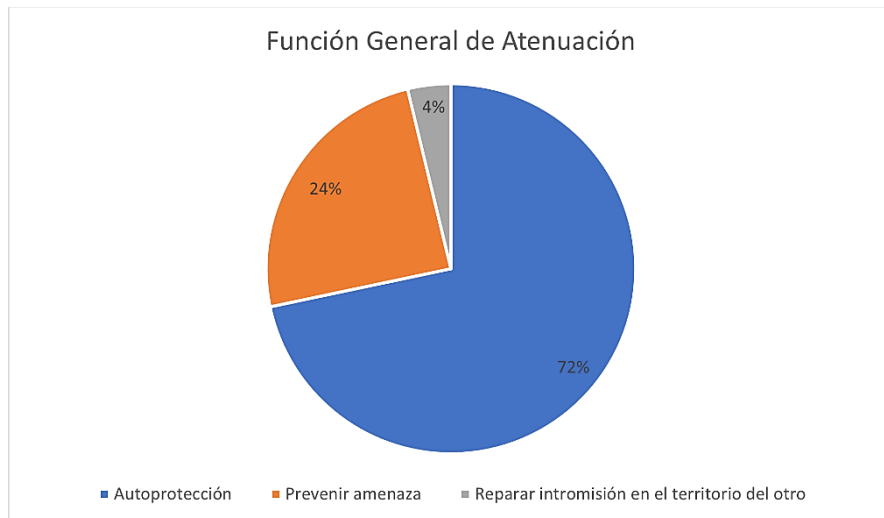
Resultados

En este apartado ponemos a consideración, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, las estrategias seleccionadas por los estudiantes en los debates para argumentar, negociar significados y construir su imagen de enunciadores de un género académico.

Relevamiento de datos cuantitativos

La **gráfica 1** sistematiza la función general de la atenuación de los procedimientos estratégicos analizados en las intervenciones estudiantiles:

Gráfica 1

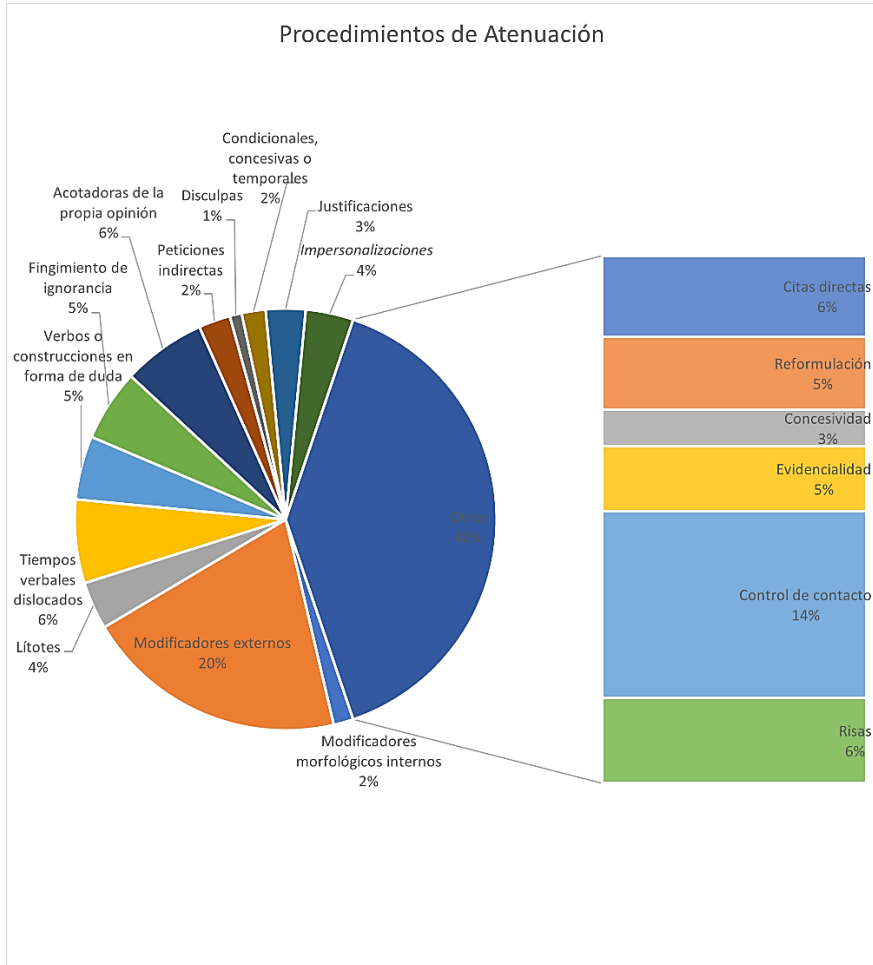


Los resultados manifiestan que las estrategias de autoprotección (72%) para ganar o no perder imagen, para evitar responsabilidades que puedan dañar o suponer una exposición de la propia imagen, son las estrategias seleccionadas prioritariamente. El hecho de que se trata de un debate con moderación garantiza el bajo porcentaje de reparación (4%) en relación con los turnos de habla, que se respetan prácticamente en todos los debates.

Con respecto a las estrategias de prevención de amenaza a la imagen del otro (24%), se trata del tacto que manifiesta el grupo clase cuando asume la pregunta, para que ese acto directivo no signifique poner en evidencia o amenazar la imagen del grupo expositor. La instancia de debate resulta, de este modo, un movimiento afiliativo y cooperativo que los posiciona en una postura comunicativa convergente (Maliandi, 1997), en términos de un genuino interés por construir conocimiento y compartir resultados de investigación.

En la **gráfica 2** se desagregan las diferentes estrategias de atenuación seleccionadas por los estudiantes. Aunque se analizan aquellas que han adquirido porcentajes más relevantes. Además de considerar la presencia cuantitativa, se proponen ejemplos de los debates que permiten observar el funcionamiento pragmático de cada estrategia.

Gráfica 2



En la **gráfica 2** se reconoce que los modificadores externos con 20% de uso en los procedimientos de atenuación analizados, en su mayoría, responden a partículas discursivas que tienen valor de difusores del significado. Expresiones como “digamos”, “por así decirlo”, “como que” son recurrentes en los debates protagonizados por estudiantes. Todos estos movimientos son debilitadores del significado o minimizan la intención comunicativa en las intervenciones.

En el **ejemplo 1**, la estudiante utiliza los modificadores morfológicos externos: “un poco”, “como un”, “por así decirlo”, “como que”, “digamos”. Estos difusores, por un lado, atenúan y minimizan la intención comunicativa (solicitar información a uno de los grupos); y, por otro lado, debilitan la construcción de la propia opinión cuando la enunciadora esgrime su comentario sobre el anonimato en las redes sociales y la potencialidad de este fenómeno de cancelación o boicot: “...Ee *como que* se ataca *como* con la finalidad de hundir la reputación. No sé si lo han llegado a ver en los trabajos que han hecho ustedes o si lo han tenido en cuenta siquiera. Pero me parece *como* un apartado que está BUENO (...) tenerlo en cuenta para diferentes análisis”. En este ejemplo, llama la atención la convergencia de estrategias de atenuación para no exponer la imagen de los compañeros. En este sentido, destacamos la construcción de la lítote: “no he visto que se haya tocado tanto el hecho de qué le daría validez o no a la reseña”, que traducida estaría reclamando que se ha tocado poco el tema de cuándo las reseñas de literatura son válidas.

- (1) E.1²: ee bueno esto va, ee son dos cosas, la primera va *un poco* para los dos grupos que es que ee si bien están estas reseñas y están, pueden ser tanto a favor o en contra de la lectura de los libros ee no, no he visto que se haya tocado tanto el hecho de qué le daría validez o no a la reseña; si hay algún tipo de parámetro que tengan, ya sea las propias comunidades o las páginas en sí inclusive que le den cierta validez al al prosumidor como lo lo nombraban los chicos. La segunda parte que es más *como un* comentario así como reuniendo *un poco* lo que ha

² Las iniciales E.1, E.2... remiten al estudiante.

hablado esto de de *digamos* de este anonimato que permiten las redes sociales o no tanto en el caso de tik tok que a pesar de eso siempre se puede poner un alias ee sin revelar tu nombre verdadero. Este anonimato y que da lugar a la libertad de expresión, da lugar a este fenómeno, tiene un nombre en específico no lo recuerdo ahora mismo, pero es básicamente gente que se reúne únicamente para boicotear libros o películas o lo que sea ee de manera totalmente ee organizada *por así decirlo*. Ee *como* que se ataca *como* con la finalidad de hundir la reputación. No sé si lo han llegado a ver en los trabajos que han hecho ustedes o si lo han tenido en cuenta siquiera. Pero me parece *como* un apartado que está BUENO, no tomarlo en cuenta para sus trabajos, porque sus trabajos van por otro lado, pero sí ee tenerlo en cuenta para diferentes análisis. (Debate II: Nuevas formas de reseñar literatura).

Las partículas fático-apelativas, con un 14 %, enfatizan en el control de contacto de los enunciadores con los demás participantes del debate, las cuales buscan y solicitan el consentimiento del interlocutor. Las partículas “¿no es cierto?”, “¿sí?”, “¿no?” apelan a la alianza y a la minimización del desacuerdo, especialmente, cuando los enunciadores manifiestan un punto de vista y se exponen argumentativamente.

Los **ejemplos (2) y (3)** evidencian partículas fáticas (“¿no?”, preguntas de control de contacto que interpelan al interlocutor), que apelan a la minimización del desacuerdo y hacen evidente la función dialógica de los debates, lo que traduce esa tensión entre un registro coloquial y un registro académico:

- (2) E.2.: Yo también quería agregar me ha parecido volviendo a lo que decía ¿no? esto de que las noticias son como bien concretas, por ahí objetivas, ¿no? o sea, es decir, hay paro de colectivo y bueno, no hay mucho que discutir sobre eso más allá de que alguien pueda comentar “uy estos viven de paro, el aumentar el boleto y el servicio es pésimo”. Bueno, la noticia es esta y no hay como mucho más. Me ha parecido a mí muy interesante, yo incluso lo había propuesto al tema para la comisión de la profe Esther y bueno, ninguno de los grupos lo quiso trabajar. Así que me he alegrado cuando, cuando sabía que ustedes investigaban

sobre esto porque a mí me parecía algo MUY novedoso que yo había empezado a ver ee en la Gaceta había visto y también en la cuenta de ee la Bolívar del centro de estudiantes de la facultad. Bueno, y vuelvo a esto ¿no? que la, que las noticias son como cortas así, concreta la información es justamente porque a mí me parece, bueno, dentro de las características digamos de de que tiene la información para ser noticia, o sea, como que tiene que cumplir con ciertas características me parece que la que más destacan en estos carruseles es el hecho de que esa información que se está brindando afecta a todos casi. (Debate I: El periodismo en carruseles de Instagram).

- (3) E.3: No, yo creo que el problema es el modo de abordar todas estas, todas estas cosas en el aula ¿no? porque si vos le das herramientas correctas a los jóvenes ellos van a estar interesados en los temas. Entonces si vos, yo creo, que aparte de eso el acompañamiento de los profesores también es algo vital a la hora de de acostumbrarlo o de enseñarles a los chicos ya sean leyendas o ya sea libros como más pesados, es decir, el modo de abordaje creo que (es) lo lo fundamental, digamos. (Debate III: los géneros discursivos en el aula).

Las construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona también se manifiestan en los debates con una recurrencia del 6%. Las expresiones “a mí me parece”, “yo creo” y “creo yo” son utilizadas en su mayoría por los estudiantes, restringen el alcance de la opinión sobre el tema en discusión y escudan su imagen de investigadores en estas expresiones, dado que el objeto discutido puede suponer tesis opuestas a la tesis del eventual enunciador.

En los **ejemplos (4) y (5)**, observamos las partículas “a mí me parece” y “yo creo” que son utilizadas para particularizar la propia opinión ante temas que podrían generar controversias. Por ejemplo, el carácter histórico de los géneros discursivos **(4)** y los *haikus* entendidos como clase textual elegida para estudiar y problematizar su caracterización y circulación **(5)**.

- (4) E.4: igual *a mí me parece* el ahí, o sea, específicamente con el tema de las leyendas ee que bueno, están yaa como en un periodo de decadencia ¿no? O sea, *me parece* que hay textos que en determinadas épocas nos quieren decir algo y por eso la sociedad los conserva y los transmite de generación en generación y de boca en boca como se dice de las leyendas, ¿no? (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).
- (5) E.5: Hemos tenido un par de temas pero porque como que no queríamos trabajar una clase que se encuentra en un mundo virtual *yo creo* que un poco es porque podemos intuir o nuestra hipótesis podría como haber coincidido con los resultados porque estamos como muy englobadas en lo mismo y como que no veía mucha motivación en encontrar algo como queríamos investigar algo nuevo, algo que no conocíamos o que quite un poco más alejado digamos. Entonces *yo creo* que por ahí el haiku sí ha sido una motivación muy grande porque es otra cosa totalmente distinta en donde nosotros tenemos una poesía de 3 versos, y ya está ahí, pero la verdad que terminó siendo mucho más grande y bueno la Guille quiere contar todas las opciones. (Debate I: Aproximaciones al *Haikus*).

El registro de los debates manifiesta una tensión entre lo formal y lo coloquial. Los estudiantes, en tanto investigadores principiantes, participan de este interjuego que les permite posicionarse académicamente. La ficha de análisis de la atenuación³ contempla dos tipos de movimientos de *impersonalización* entendidos como movimientos que escudan la propia opinión y, por consiguiente, evitan perder imagen. El primer movimiento para impersonalizar (4%) consiste en apelar al juicio de la mayoría mediante el uso de pronombres (uno, nosotros inclusivo, entre otros). Otra forma de impersonalización es a través del estilo directo (citas directas, 6 %), en las que se expresa la opinión y el propio pensamiento citando voces ajenas. Es interesante observar este movimiento a nivel argumentativo, dado que es una forma en la que los

³ Ver Anexo.

enunciadores construyen una imagen académica al recurrir a voces autorizadas científicamente.

En el **ejemplo (6)**, se observa el uso del pronombre *uno*, se apela al juicio de la mayoría para evitar exponer la propia imagen en el compromiso que implica un proceso de investigación: “*uno* empieza a ver cómo se plasman los conceptos”. En el **ejemplo (7)**, la estudiante reflexiona sobre los cambios y transformaciones de los géneros discursivos. Los contenidos teóricos de la materia Taller de Comprensión y Producción textual, le permiten vincular su punto de vista a los postulados de Bajtin (aunque no lo menciona directamente), pero sí recurre a la voz autorizada (“profe Constanza”) para legitimar su punto de vista sobre la vida de los géneros discursivos. En el **ejemplo (8)**, la estudiante apela a argumentos de autoridad que validan su propia voz: “*profesor*”, “*Paulo Freire*” y “*Rosa Torres*”. Se observa una argumentación justificativa que valida y posiciona la propia enunciación, al apelar a referentes teóricos autorizados en el tema que investigan (la alfabetización de adultos).

- (6) E.6.: bueno en mi caso personal, no sé si mis compañeras comparten mi opinión, me emocionó mucho más la parte de hacer la entrevista, la encuesta o incluso el análisis del corpus porque ahí era cuando yo veía todo eso bibliográfico, digamos, que pasamos un montón de tiempo buscando, interpretando, todo, empezaba a cobrar vida, y me parece que es igual a cuando por ejemplo nosotros leemos los libros eem que nos dan por ejemplo en introducción a los estudios literarios y ahí *uno* empieza a ver cómo se plasman los conceptos y me parece que esa fue la parte más interesante del trabajo. (Debate I: Actualidad y antigüedad en las redes sociales).
- (7) E.7.: igual a mí me parece el ahí o sea, específicamente con el tema de las leyendas ee que bueno están ya como en un periodo de decadencia ¿no? O sea, me parece que hay textos que en determinadas épocas nos quieren decir algo y por eso la sociedad los conserva y los transmite de generación en generación y de boca en boca como se dice de las leyendas, ¿no? Ee me parece que *cada género ee tiene su época de auge y vida y muere* digamos, o sea, debe ser que en un momento

actuales en los tiempos en que vivimos capaz que no tenga nada para decirnos ya en las leyendas, o sea, porque *conforme la sociedad va cambiando me parece que los géneros también se van adecuando a eso*. Era lo que decía la *profe Constanza*, ¿no? o sea cómo han desaparecido los carteles los grafitis, digamos, de acción poética, bueno ya está, o sea, no deben tener nada para decirnos en la actualidad por eso, bueno, me parece también esto es la leyenda que que va ahí ¿no? (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).

- (8) E.8.: La educación de adultos es como que está olvidada pero pertenece al sistema, un poco traerlo al presente porque quizás son los que menos, los que tiene más derechos vulnerados desde los recursos económicos que se mandan; de los docentes que que no tienen títulos, que son maestros de primaria, que ejercen en adultos y ahora también hay profesores de educación especial y la educación de adulto pero también son profesores de grado entonces esto lo acabamos de descubrir nosotros, ¿no? con nuestra investigación. Pero además resultó valioso también ponernos en contacto con esos grandes autores como *Rosa Torres* que tiene experiencia desde ya hace muchos años, desde una cartilla de alfabetización de 2004, ya ella estaba allí. Y después *Paulo Freire* es un grande también y pues y y (()). bueno eso ha sido el motivo en mi caso. Y quería yo aprovechar el momento de agradecer a la dirección de adultos, de jóvenes y adultos porque nos abrió las puertas para que vayamos a hacer esta investigación porque, le digo, que no lo dije allí que la tarea del alfabetizador, del maestro que alfabetiza no es tenida en cuenta porque cuando le hacen la visita a las autoridades solamente van a ver la parte, la parte administrativa y los chicos sienten eso, que están olvidados, a ellos no le dan computadora, no tiene biblioteca. Y también y la la autora *Rosa Torres dice* que eso debería reorganizarse porque sí, las escuelas tienen computadora, tienen libros, tienen internet, pero a la noche no se los prestan. Entonces entonces todo eso que el Estado debiera mediar para que ellos tengan eso. Entonces hemos descubierto, le agradecemos que nos hayan abierto la puerta y bueno también al profesor que nos ha sugerido el tema. (Debate III: Los géneros discursivos en el aula).

Además, consideramos en este análisis los usos modalizados (dislocados) de los tiempos verbales (6%). Estos suponen una desfocalización del eje temporal; por ello, expresan la acción de forma más suave. Por ejemplo, el uso de un tiempo condicional o imperfecto por presente o imperativo.

En el **ejemplo (9)**, el estudiante utiliza un tiempo verbal condicional *estaría*. Supone una desfocalización dado que funciona como un escudo, un mecanismo de autoprotección de la propia imagen de investigador. No habían considerado un aspecto en la investigación, pero el estudiante propone que sería posible para futuras investigaciones. En el **ejemplo (10)**, la estudiante atenúa la pregunta, con el uso del tiempo verbal imperfecto *quería saber*, y expresa de este modo el acto directivo de forma más suave.

- (9) E.9. Para el apartado de la veracidad de las noticias es una cosa que sí hemos como llegado a tocar, pero no hemos profundizado, aunque como bien hemos mencionado al final *estaría* interesante que se profundice más, valga la redundancia, para futuras investigaciones. (Debate I: Periodismo digital en carruseles de Instagram).
- (10) E.10.: yo tengo una pregunta, es para todos los grupos: ¿cuál es la parte del trabajo que les ha entusiasmado más? Porque he sido testigo del proceso de trabajo de uno de los grupos, de las chicas de haikus y me acuerdo que ellas se emocionaban mucho al ver los resultados que iban teniendo en la encuesta. Entonces *quería* saber si para todos los grupos había sido esta parte del proceso que los había entusiasmado más o si había otra. (Debate I: Actualidad y antigüedad en las redes sociales).

***Ethos* de la ciencia e imágenes estudiantiles (descripción cualitativa)**

Los debates convocan a los estudiantes a la construcción de su propia imagen de investigadores principiantes. Los enunciadores, a partir de movimientos afiliatorios y cooperativos, intentan incorporarse a un grupo de pertenencia específico, al académico especializado. La construcción de un *ethos* de la ciencia (Amossy, 2010) consiste en mostrar un enunciador fiable y digno de confianza que busca legitimidad entre sus pares científicos.

En el **ejemplo (11)**, los estudiantes se posicionan como parte de la comunidad académica de estudiantes de Letras. En este debate, problematizan sobre la plataforma Goodreads y las nuevas formas de reseñar literatura. Se pone en cuestionamiento la capacidad de distinguir la mirada “más académica” sobre el tipo de literatura consumida por el público juvenil (*lego*).

(11) E.11: perdón. Bueno yo tenía mucha curiosidad acerca de la experiencia de ustedes al encontrarse con esta nueva forma de reseñar y esta nueva forma de consumir que incluso es un fenómeno en el mercado de los libros de que en las librerías hay mesas que tienen recomendados de tik tok. O que tienen el top de goodreads del 2023. Eem me da curiosidad el saber ee la experiencia de ustedes de encontrarse con todo esto porque yo siendo usuaria de ambas aplicaciones ee como que por ahí intento hacer una separación entre lo que es mi yo consumidora de, por ejemplo “el príncipe cruel”, y mi yo que estudia Letras. Y como que tiene que tener una mirada mucho más académica. Me da curiosidad el saber cómo loos, esta especie de de. No sé cómo explicarlo.

E12.: o sea qué es lo que les hizo pensar a ustedes ee esto de, como decir bueno ahora la gente consume basura por así decirlo desde el punto de vista de ustedes como estudiantes de letras.

E.13: o sea *yo como estudiante de letras sí te diría*, sí le diría a los libros reseñados por algunos de los creadores, no por todos los creadores de contenido porque van más a lo que está de moda, a lo juvenil y a lo de ahora. En cambio, me llamó más la atención a los creadores de contenido que van ee géneros diversos y que se van (()) que se atrapa más a la lectura. (Debate 2: Nuevas formas de reseñar literatura. La reseña literaria en Goodreads).

Es interesante esta construcción de imagen de estudiantes: al encontrarse con nuevos reseñadores de la plataforma Goodreads, identifican la calidad literaria como estudiantes de Letras, lo que presupone que tienen contacto con literatura del canon. Los estudiantes de Letras, por su formación,

pueden construir un criterio más experto para discernir la calidad de los textos reseñados en la plataforma.

En el siguiente **ejemplo (12)**, se discute sobre las fuentes a las que recurren los creadores de contenidos en carruseles periodísticos en la plataforma Instagram. Uno de los estudiantes del grupo expositor responde a interrogantes sobre el alcance del trabajo, en cuanto a cuestiones metodológicas de las encuestas realizadas y sobre si las noticias que se comparten en los carruseles informativos se encuentran verificadas.

- (12) E.14.: Primero que nada, para la primera pregunta es sobre el alcance en el trabajo es un apartado que es muy relevante por lo menos en nuestro tema porque la gran cantidad de los encuestados son de la franja etaria de menores de treinta años. Como que la mayoría de la población que llegamos, de personas que llegó a la encuesta, pertenecen a esa franja. Y esto también nos lo confirma el propio Matías en la entrevista que en su en, su apartado de noticias, él se enfoca que lo más relevante sea para noticias ee que le sirvan a gente que se encuentra estudiando como trabajando ya sea por ejemplo con el paro de bondis, o que esté alguna calle cortada por alguna marcha o lo que sea que pueda servir para el día a día. Y no sé si alguna quiere contestar lo de.... Ee Para el apartado de la veracidad de las noticias es una cosa que sí hemos como llegado a tocar, pero no hemos profundizado, aunque como bien hemos mencionado al final *estaría interesante que se profundice más, valga la redundancia, para futuras investigaciones*. (Debate I: Periodismo digital a través de carruseles de Instagram).

Se observan ciertos movimientos concesivos que negocian el significado y la imagen estudiantil. Concede que es un tema abordado periféricamente, restringe que no lo llegaron a profundizar en el trabajo. Este movimiento argumentativo es relevante como posicionamiento de un *ethos* enunciativo de investigadores. Reconocen como investigadores iniciales el carácter perfectible, provisional y parcial del conocimiento; por lo tanto, los aspectos no indagados pueden ser retomados en futuras investigaciones.

La tensión entre la afectividad y el registro académico permite repensar cómo estos aspectos emocionales se juegan en la construcción del conocimiento disciplinar. La dinámica socio-afectiva en el razonamiento colectivo (Polo, 2022) es una dimensión interesante para abordar la construcción de los saberes disciplinares. Los estudiantes dan valor al aspecto afectivo, necesario en los procesos de investigación. En el siguiente **ejemplo (13)**, una estudiante pregunta a los grupos cuál fue la dimensión del proceso que “les había entusiasmado más”. Las respuestas estudiantiles se focalizan en distintos momentos según sus intereses:

(13) E.15: yo tengo una pregunta, es para todos los grupos: ¿cuál es la parte del trabajo que les ha entusiasmado más? Porque he sido testigo del proceso de trabajo de uno de los grupos, de las chicas de haikus y me acuerdo que ellas se emocionaban mucho al ver los resultados que iban teniendo en la encuesta. Entonces quería saber si para todos los grupos había sido esta parte del proceso que los había entusiasmado más o si había otra.

E.16: emm bueno respondiendo, nosotros consideramos que la parte que más nos emocionó de la, o sea del trabajo es cuando a partir de la respuesta de la *encuesta y de la entrevista* con Matías, que además fue ree, nos ayudó un montón ee pudimos ir *confirmando o rechazando nuestras hipótesis*, o sea, como articulándolo con el trabajo que ya habíamos hecho.

E.17: emm bueno, para nosotras lo más, digamos, emocionante fue el *análisis del corpus* porque fue el momento en el que teníamos que empezar a analizar cada reel entonces nos dividimos los reels y empezamos a verlos y era entretenido para ver qué parte, qué contenían, qué plantilla utilizaban, los tipos de voces, entonces nos parecía muy interesante.

E18: bueno, en mi caso personal, no sé si mis compañeras comparten mi opinión, me emocionó mucho más la parte de hacer la *entrevista, la encuesta o incluso el análisis del corpus* porque ahí era cuando yo veía todo eso *bibliográfico*, digamos, que pasamos un montón de tiempo buscando, interpretando, todo, empezaba a cobrar vida (...) (Debate 1: La poesía en

Oriente, Occidente y el aula; antigüedad y actualidad en las redes sociales).

En las respuestas, los estudiantes reconocen que el momento de mayor interés es el encuentro con la clase textual estudiada, el análisis del corpus y el contraste con los datos de la realidad, con las encuestas y entrevistas. En el debate se plantea una comunicación, en este caso, simétrica entre alumnos-alumnos, mediante la cual los estudiantes intentan, a partir de movimientos afiliatorios y cooperativos, formar parte de esta nueva comunidad de práctica disciplinar. El lugar de pertenencia se vincula con prácticas epistémicas, entendidas como actividades relacionadas con la producción, comunicación y evaluación de saberes que permiten la apropiación de la cultura científico- académica (Padilla, 2023). El ejercicio de la oralidad académica en su función epistémica instrumenta, capacita y entrena a los estudiantes en el reconocimiento de la contribución, que suponen los aportes teóricos de la investigación bibliográfica para la interpretación de los datos del corpus o de la realidad y la articulación del saber ajeno con el saber propio (Kaiser, 2005).

En los debates podemos reconocer cómo los estudiantes asumen tres roles fundamentales que se traducen en diferentes movimientos argumentativos: roles directivos, cooperativos y cuestionadores. Estos roles comunicativos revelan la tensión entre dos enfoques principales. Por un lado, se observa la tendencia a privilegiar la propia postura, es decir, ejercitar una perspectiva de autoafirmación, que también se relaciona con el movimiento de imagen al que remite la postura comunicativa estratégica (Maliandi, 1997) o postura retórica (Perelman & Olbechts Tyteca, 1989). Por otro lado, se evidencia la búsqueda del consenso y colaboración que se identifican con la postura comunicativa convergente (Maliandi, 1997) e incluso con la postura pragmatialéctica, en términos de priorizar la discusión crítica y la construcción del conocimiento (Van Eemeren *et al.* 2006). Los roles directivos y cuestionadores se identifican, por un lado, con las numerosas preguntas suscitadas por los estudiantes en el marco del debate y, por otro lado, con algunas objeciones, los pedidos de aclaración o de repetición de contenidos, y las dudas que buscan ser resueltas. Los

roles cooperativos, por su parte, tienen que ver con las sugerencias de miradas alternativas o de aspectos no abordados, que permitirían ampliar la construcción del conocimiento en torno al tema objeto de discusión. Así pues, estos roles surgen por la circunstancia académica que supone el género debate estudiantil, y evidencian su valor epigenético; en términos de cómo un entorno propicio estimula y suscita los diferentes roles argumentativos ejercidos en los debates por los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Numerosas investigaciones ponen en el centro de la escena la investigación en torno a la oralidad académica. En ese sentido, nuestro trabajo dialoga con los aportes de Sologuren Insúa (2018) en el contexto chileno, los aportes de Cubo de Severino y Müller (2012) y Müller (2015) en el contexto argentino, quienes indagan la oralidad de tesis y su preocupación por formar parte de la comunidad científica. Asimismo, estudios exploratorios de exámenes orales universitarios destacan que la dificultad se encuentra en el acceso al conocimiento científico y, en consecuencia, en el dominio del género discursivo solicitado (García Negroni & Hall, 2011). Otro aporte reconocido son las reflexiones de Ainciburu *et al.* (2013) en torno a las presentaciones orales y más recientes las de Dolz en Navarro (2023) sobre la centralidad de la enseñanza explícita de la oralidad en ámbitos institucionales. Asimismo, Polo *et al.* (2017) destacan el valor cognitivo de las interacciones orales argumentativas en torno a la construcción colaborativa de los saberes científicos.

Se reconoce que las competencias y saberes con los que llegan los estudiantes a primer año de la universidad son sumamente heterogéneos, desiguales y presentan diferentes grados de experiencia argumentativa. Por consiguiente, los miembros más expertos de la comunidad discursiva colaboran y brindan herramientas que, en el marco de los debates, guían y orientan para facilitar la articulación entre el saber propio y el saber ajeno (Kaiser, 2005), necesarios para la comprensión y producción de conocimiento científico disciplinar y para la participación en la comunidad discursiva. En ese sentido, se construyen como enunciadores que controlan

su propio discurso desde una heterogeneidad mostrada y marcada (Authier, 1995) de voces que muchas veces son ecos de lo que presentaron en la exposición de sus ponencias. Sin embargo, los miembros menos expertos se caracterizan por un decir más cercano al polo de la explicación que de la argumentación, con dificultades para apropiarse de un registro más disciplinar y académico.

No obstante, rasgos de la construcción de un *ethos* enunciativo, el dialogismo y la argumentación están presentes en el discurso estudiantil cuando participan de los debates. Asimismo, la práctica enunciativa como práctica argumentativa y dialógica asume una función epistémica que los estudiantes revalorizan como un “hablar para aprender” y que los legitima en el uso de la palabra disciplinar, académica y especializada.

Tal como se ha demostrado en el artículo, las partículas fático-apelativas, los difusores del significado, las construcciones acotadoras de la propia opinión, las impersonalizaciones y los usos modalizados (dislocados) de los tiempos verbales han sido las marcas locales que permitieron descubrir la construcción de imagen y las negociaciones de los significados gestionadas por los estudiantes en el intercambio argumentativo.

La interacción entre las actividades de oralidad y escritura favorece los procesos de andamiaje del estudiante (Cassany, 2002, 2006), por lo que es sumamente provechoso promover estas prácticas discursivas, en especial los debates, como un género epigenético (Müller, 2015) dependiente de las ponencias que los preceden y abierto a la discusión. Es a través de estas prácticas discursivas cómo los estudiantes aprenden no solo el contenido disciplinar, sino los modos de decir y construir conocimientos propios de la comunidad de práctica especializada y disciplinar de la que forman parte, incluso desde su participación como estudiantes. En tiempos de inteligencia artificial estas prácticas de oralidad académica resultan especialmente significativas. La oralidad es un ejercicio de apropiación del conocimiento que articula lectura, escritura y comunicación disciplinar, y que tiene una función epistémica muy redituable en términos de aprendizaje.

Referencias

- Ainciburu, C. & Villar, C. M. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la presentación académica oral EFE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8 (13), 30-44. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/coocurrencia-de-rasgos-linguisticos-en-la-caracterizacion-de-la-presentacion-academica-oral-efe.html>
- Albelda Marco, M., Briz Gómez, A., Cestero Mancera, A., Kotwica, D. & Villalba Ibáñez, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. *Oralia*, 17, 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Amossy, R. (2010). *La presentación de sí: ethos e identidad verbal*. Prometeo Libros.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*. Larousse.
- Bravo, D. (1993). *La atenuación de las divergencias mediante la risa en negociaciones españolas y suecas*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática sociocultural y componentes de *face*. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 2, 155–184.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las Comunidades hispanohablantes* (pp. 98-107). Programa EDICE: www.edice.org
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Stockholms Universitet.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Dunker.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29 (1), 5-44.
- Briz, A. & Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués: la base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*, 28, 288-319. <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). On Mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier

Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 86-91). Universidad Nacional de Córdoba.

Cassany, D (2002). Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional. En Elvira Arnoux y María Marta García Negroni coords. *Homenaje a Oswald Ducrot*. (pp. 95-116). Buenos Aires: Eudeba, ISBN: 950-23-1312-7.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Douglas, S. (2007). *Estrategias de atenuación en el discurso oral y escrito en Tucumán*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad

Nacional de Tucumán, Colección Tesis.

Douglas, S., López, E., & Padilla, C. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Comunicarte.

Douglas, S. (2017). Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles. En M., Albeda y W., Mihats (Eds.), *Fenómenos semánticos-pragmáticos de intensificación y atenuación en español*, (pp. 133-151). Iberoamericana/Vervuert.

Douglas, S., Soler-Bonafont, M. A., & Vuoto, J. (2018). La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 34 (3), 1280-1312. <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1280-312>

García Negroni, M., M. & Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, (pp. 191-222). Editoras del Calderón.

Goffman, E. ([1959] 2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 1° ed. 1959. Tadeo Hildergerde B Torres Perrén y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu.

Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre estudiantes de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, 17-35.

Maingueneau, D. (2012). El enunciadorencarnado. Versión. *Estudios de comunicación y política*, (24), 203-225.

Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Biblos.

Müller, G. E. & Cubo, L. (2012). En realidad lo que yo trataba de ver... Valores semántico-funcionales de la locución en realidad en defensas de tesis. En I. V., Bosio, V. M. Castel, G. Ciapusio, L. Cubo y G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, (pp. 87-102). Editorial FFyL-UNCuyo.

Müller, G. E. (2015). Efectos atencionales y expansión semiótica en la defensa de tesis. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura como prácticas sociales. 4. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 233–240). Cátedra UNESCO.

Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz: “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-Es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>

Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *RIA. Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20 (1), 7-29. https://revistas.uam.es/ria/article/view/ria2020_20_001/12268

Padilla, C. (2023). Aportes liminares de Plantin al estudio integrado de las dimensiones cognitiva, emocional y social de las prácticas argumentativas en contextos educativos. *Rétor*, 13 (2), 199-217. <http://doi.org/10.61146/retor.v13.n2.205>

Perelman, C. & Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.

Polo, C., Plantin, C., Lund, K., & Niccolai, G. (2017). Group emotions in collective reasoning: A model. *Argumentation*, 31 (2), 301-329. <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9407-5>

Polo, C. (2022). L’exploration de controverses comme argumentation socio-cognitivo-émotionnelle: débattre de la gestion de l’eau potable de façon constructive. *Questions Vives*, 37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6824>

Spencer-Oatey, H. (2000). Gestión de la relación: Un marco para el análisis. *Culturalmente hablando: Gestionar la relación a través de la charla entre culturas*, 1146.

Sologuren Insúa, E. (2018). *Oralidad académica informal: la argumentación en el grupo de estudio. Hablar, conversar e interactuar en la formación universitaria de pregrado: un estudio de caso en contexto de español L1*. Editorial Académica Española.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Notas biográficas

Cecilia Costas

Cecilia Costas es profesora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con el tema de investigación “Potencialidades epistémico-argumentativas de la oralidad académica y construcción de imágenes sociales dialógicas en estudiantes universitarios de Humanidades”. Su lugar de trabajo es el

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Además, integra el proyecto de investigación PIUNT 26/H732 (2023-2027), “Interacciones entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos ecológicos: potencialidades epistémicas, argumentativas y colaborativas en prácticas y perspectivas de estudiantes y docentes”, dirigido por las doctoras Constanza Padilla y Silvina Douglas.

Silvina Douglas

Silvina Douglas es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán, y profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora asociada de Lengua y Comunicación y de Taller de Comprensión y Producción Textual (Letras) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Codirige el proyecto de investigación PIUNT 26/H732 (2023-2027), “Interacciones entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos ecológicos: potencialidades epistémicas, argumentativas y colaborativas en prácticas y perspectivas de estudiantes y docentes”. Asimismo, dirige el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas “Dra. Elena Rojas Mayer”.

Anexo

Resumen de la ficha Es.Var.Atenuación, extraído de Villalba (23-24) y cuya referencia completa puede localizarse en Albelda *et al.* (2014)

Bloque de factores	Factores para el análisis discursivo de la atenuación
(A) Función de la atenuación	1. Función general del atenuante
(B) Procedimiento de atenuación	2. Tácticas lingüísticas y no lingüísticas de atenuación 2.1. Modificadores morfológicos internos: sufijos (diminutivos). 2.2. Modificadores externos: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos proposicionales o extraproposicionales. 2.3. Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo. 2.4. Empleo de palabras extranjeras. 2.5. Usos modalizadores (“dislocados”) de los tiempos verbales.

2.6. Empleo de verbos, construcciones verbales, así como de partículas discursivas con valor modal que expresan opiniones en forma de duda o de probabilidad.

2.7. Empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia.

2.8. Construcciones acotadoras de la opinión.

2.9. Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresados de forma indirecta.

2.10. Expresiones de disculpa.

2.11. Estructuras sintácticas o significados condicionales, concesivos o temporales.

2.12. Partículas y construcciones justificadoras o de excusa.

2.13. Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas.

2.14. Impersonalizaciones (i).

2.15. Impersonalizaciones (ii) a través del recurso al estilo directo.

2.16. Movimiento de reformulación.

2.17. Concesividad.

2.18. Partículas discursivas (sobre todo, evidenciales).

2.19. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto.

2.20. Uso de formas de tratamiento y de fórmulas apelativas convencionalizadas.

2.21. Empleo de elementos prosódicos, paralingüísticos o gestuales.

	2.22. Otros. 3. Número de procedimientos de atenuación
(C) Factores estructurales	4. Posición discursiva del atenuante en el miembro discursivo al que afecta. 5. Tipología textual.
(D) Factores enunciativos	6. Contenido de lo dicho en relación con las imágenes de las personas. 7. Fuerza ilocutiva del acto de habla.
(E) Factores situacionales	8. Temática. 9. Fin de la interacción. 10. Marco físico. 11. Relación vivencial y saberes compartidos entre los interlocutores. 12. Relación social y funcional entre interlocutores. 13. Edad del hablante. 14. Relación de edad entre interlocutores. 15. Sexo del hablante. 16. Relación de sexo entre interlocutores. 17. Nivel de instrucción del hablante. 18. Relación de nivel de instrucción entre los interlocutores. 19. Origen y procedencia del hablante. 20. Tipo de actividad comunicativa (género discursivo). 21. Lengua habitual del hablante. 22. Registro.