

INFORME DE INVESTIGACIÓN

MEDICIONES DE RITMO, GRADO DE ACENTO EXTRANJERO Y **FLUIDEZ** **DISCURSIVA**: UN ESTUDIO EVALUATIVO CON ESTUDIANTES ARGENTINOS DE LE

Pedro Luis LUCHINI  

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

RESUMEN

Durante mucho tiempo, la pronunciación estuvo relegada del currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Sin embargo, con la aparición de la globalización y los nuevos avances tecnológicos, en la actualidad, el inglés se ha convertido en una *lengua franca*. Este nuevo contexto ha conllevado un cambio en el paradigma de la enseñanza de la pronunciación del inglés en el que resulta necesario garantizar la comunicación. Para ello, la pronunciación adquiere un rol protagónico, porque constituye el eje vertebral del habla. Por lo tanto, es necesario hacer una evaluación de los diferentes enfoques pedagógicos empleados para su enseñanza. El propósito de este estudio es evaluar dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en LE, utilizando mediciones de ritmo, acento extranjero y fluidez. Participaron dos grupos de estudiantes universitarios de habla hispana. Cada grupo fue expuesto a un tratamiento pedagógico diferente: A: enfoque tradicional, B: enfoque tradicional que integró un componente comunicativo. Los participantes grabaron pre- y post-tests, antes y después de los períodos de instrucción. Los resultados indicaron que el



OPEN ACCESS

EDITORES

- Miguel Oliveira, Jr. (UFAL)
- René Almeida (UFS)

EVALUADORES

- Plinio Barbosa (UNICAMP)
- Regina Cruz (UFPA)

FECHAS

- Recibido: 30/10/2020
- Acepto: 02/02/2021
- Publicado: 16/02/2021

CÓMO CITAR

LUCHINI, Pedro (2021). Mediciones de ritmo, grado de acento extranjero y fluidez discursiva: un estudio evaluativo con estudiantes argentinos de LE. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-21.

grupo expuesto al enfoque que incluyó el bloque comunicativo obtuvo mejores resultados que el otro, en los tres índices evaluados. Finalmente, a la luz de los resultados, se discutirán algunas implicancias pedagógicas y sugerirán nuevos caminos de investigación en el área.

ABSTRACT

For a long time, pronunciation was relegated from the Foreign Language Teaching curriculum. However, with the emergence of globalization and new technological advances, today English has become a *lingua franca*. This new context has led to a paradigm shift in the teaching of English pronunciation to guarantee effective communication. As a result of this, pronunciation has acquired a leading role, constituting a major component of speech. Therefore, it is necessary to conduct evaluation of the different approaches for pronunciation teaching. The purpose of this study is to analyze two pedagogical proposals for the teaching of pronunciation, using measurements of rhythm, accentedness and fluency. Two groups of Spanish-speaking college students participated in the study. Each group was exposed to a different pedagogical treatment: A: Traditional approach, B: Traditional approach that integrated a communicative component. Participants recorded pre- and post-tests, before and after instruction. The results showed that the group exposed to the approach that included the communication block obtained better results than the other for the three analyzed parameters. Finally, in light of the results obtained, some pedagogical implications will be discussed and new research paths will be suggested in the area.

PALABRAS CLAVE

Pronunciación; Ritmo; Acento Extranjero; Fluidez; Evaluación.

KEYWORDS

Pronunciation; Rhythm. Accentedness; Fluency; Evaluation.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, tanto la enseñanza de la pronunciación como la evaluación de LE¹ han generado un evidente interés por el estudio de las dimensiones del habla y de las diversas variables que intervienen en su proceso de producción y percepción. Constructos como inteligibilidad, comprensibilidad, fluidez y grado de acento extranjero han reaparecido como dimensiones de análisis que, sin bien se sabe que operan de manera independiente, se sitúan en un escenario en el que se interpola la relación entre hablantes y oyentes, la reacción de los interlocutores, y la competencia en el desarrollo de discurso oral en LE.

Las investigaciones realizadas hasta la fecha dan cuenta de que existen dos polos de contraste con respecto a los objetivos que persigue la enseñanza de la pronunciación en LE: la búsqueda del acento nativo y el principio de la inteligibilidad (LEVIS, 2005). La búsqueda del acento nativo sostiene que es posible y deseable lograr que un estudiante de LE adquiera una pronunciación similar o igual a la de los hablantes nativos de esa lengua. Este principio fue el paradigma dominante de la enseñanza de la pronunciación en LE durante mucho tiempo. No obstante, a partir de las últimas dos décadas, su impacto comenzó a decaer a partir de una serie de investigaciones en las que se demostró que, apuntar a la erradicación total de un acento extranjero es un objetivo poco realista tanto para los estudiantes de LE como para los docentes. Por su parte, el principio de inteligibilidad sostiene que los estudiantes de LE necesitan ser fácilmente comprensibles. La comunicación puede ser posible a pesar de que los hablantes tengan un notable acento extranjero. Y esto se debe a que no se ha documentado, a la fecha, una correlación directa entre acento extranjero y comprensibilidad (MUNRO; DERWING, 1995; 1997; 1999). Por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación en LE debe enfocarse en aquellas características del habla que favorecen la comprensibilidad y que son relevantes para el desarrollo de una comunicación eficaz. Para ello se necesita recurrir a enfoques pedagógicos comunicativos sustentados en la concreción de tareas que integran aspectos segmentales y suprasegmentales, centrando la atención en parámetros fonológicos de realización fonética enseñables y aprendibles y que cumplen un rol decisivo en el desarrollo del habla espontánea fluida (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; 2010).

Para corroborar esta creencia se llevó a cabo el presente estudio en el que se evalúan dos tratamientos pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación en LE, con foco en el desarrollo de la prosodia. Para llevar a cabo la evaluación de los dos enfoques se

1 Entendemos la L2 (segunda lengua) como la lengua que cumple una función social o institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende. Por su parte, la LE (lengua extranjera) no cumple una función social, ya que se aprende y utiliza solamente en contextos académicos, como por ejemplo, colegios o academias de idiomas. En este trabajo, haremos referencia al término LE para referirnos a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera adicional (inglés) en un contexto donde la comunidad habla español rioplatense como lengua primera.

realizaron mediciones de ritmo, grado de acento extranjero y fluidez. Participaron dos grupos de 25 estudiantes universitarios en cada uno (A: n=25; B: n=25), todos hablantes de español argentino con acento rioplatense. Ambos grupos fueron expuestos al mismo enfoque tradicional para la enseñanza de la prosodia del inglés. El enfoque tradicional hace hincapié en la enseñanza de reglas de pronunciación, la habilidad para percibir y diferenciar sonidos, y la capacidad de leer, imitar y reproducir en voz alta textos grabados por hablantes nativos de inglés. El objetivo de este enfoque es lograr que los estudiantes logren producir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a los acentos dominantes *RP* (en inglés, *Received Pronunciation*) o *GA* (en inglés, *General American*). Sin embargo, en la actualidad, esta preocupación por lograr que los estudiantes suenen como hablantes nativos ha disminuido notablemente. Cabe resaltar que, a diferencia del grupo A, el grupo B incluyó un componente comunicativo (CC).

En la primera parte del estudio, se presenta el marco teórico que sustenta el fundamento de la investigación. Posteriormente, se describe el método y se analizan y discuten los datos. Finalmente, se abordan algunas cuestiones relacionadas con las implicancias pedagógicas del estudio y se presentan las conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

Con la llegada de los enfoques comunicativos aplicados a la enseñanza del inglés como LE, el desarrollo de la lengua oral espontánea ha adquirido un rol preponderante. Su uso eficiente y eficaz está estrechamente relacionado y depende, en gran medida, de la pronunciación. Por consiguiente, en la actualidad, con la llegada de la globalización y la tecnología aplicada al servicio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la importancia brindada a la pronunciación y a su rol internacional para el logro de la inteligibilidad ha reivindicado un notorio interés en el campo de la Fonética y Fonología. Sin embargo, esta motivación por el estudio de la pronunciación ha ocasionado un estado de cierta confusión en relación a los enfoques, técnicas y estrategias que pueden adoptarse para lograr este fin (BROWN, 1991; DALTON; SEIDLHOFER, 1994; DERWING; MUNRO; WIEBE, 1997; MORLEY, 1991, 1994; PENNINGTON, 1996; YULE; MACDONALD, 1995).

Los enfoques tradicionales sustentan sus principios en la necesidad de exponer a los estudiantes a descripciones teóricas, integradas con sesiones de práctica controlada, en las que los estudiantes escuchan y repiten grabaciones de hablantes nativos de inglés, generalmente con acento británico o americano. Por medio de esta combinación pedagógica, se espera que los estudiantes logren adquirir una pronunciación en LE similar a la empleada por los mismos modelos nativos que emulan.

Por su parte, los enfoques comunicativos focalizan el uso de la lengua y se inclinan por equipar a los estudiantes con una pronunciación inteligible y comprensible, considerando poco plausible la adquisición de un acento equivalente al de un hablante nativo (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; 2010). Los enfoques comunicativos toman como referencia la postura de Abercrombie (1949) en la que este investigador reconoce como innecesario que los estudiantes de una LE adquieran una pronunciación cuasi-perfecta. La enseñanza comunicativa considera la inteligibilidad y la comprensibilidad como objetivos más realistas y plausibles, dejando de lado la reducción del acento extranjero. Munro y Derwing (1995) y Derwing y Munro (1997) aportaron los primeros datos experimentales que ratificaron la inteligibilidad como el principal objetivo de la enseñanza de la pronunciación, reiterando que la reducción del acento es un aspecto redundante para el logro de una comunicación exitosa.

Para garantizar la inteligibilidad/comprensibilidad es recomendable recurrir a un enfoque pedagógico basado en la concreción de tareas comunicativas, organizadas progresivamente en grado de dificultad, que promuevan el desarrollo del habla espontánea, siempre atendiendo al desarrollo fonético-fonológico y al uso apropiado de estrategias metacognitivas. El componente comunicativo que se integró al tratamiento aplicado al grupo B incluye una batería de tareas de este tipo que responden a estas características. La concreción de estas tareas, que combinan fluidez con precisión lingüística, se da a través del desarrollo y entrenamiento de los aspectos segmentales y suprasegmentales de la cadena discursiva (LUCHINI, 2013; 2015; SAMUDA, 2001; SKEHAN, 2003; WILLIS, 1996). A su vez, cada tarea es complementada con un período de análisis y reflexión metalingüística. El objetivo de esta combinación es hacer que los estudiantes, en el marco de sus propias producciones orales, tomen conciencia del rol, el uso y la relevancia de determinados aspectos fonológicos y de su componente de realización fonético a nivel segmental y, especialmente suprasegmental, y de cómo estos factores influyen en la comunicación. Asimismo, se espera que los estudiantes logren establecer una conexión significativa entre los conceptos teóricos y prácticos (LUCHINI; FERREIRO, 2009).

En consonancia con esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la pronunciación en LE, Ferreiro y Luchini (2015) presentaron un conjunto de actividades destinadas a promover la inteligibilidad fonológica. En su enfoque, sugieren integrar las diferentes características y elementos de la pronunciación, tales como la calidad de la voz hablada, la localización del acento nuclear y el uso apropiado del ritmo y la entonación, sin descuidar la dimensión discursiva de la pronunciación. Recomiendan, además, adoptar un enfoque holístico en el que los aspectos segmentales se integran con los suprasegmentales y el discurso, creando efectos positivos en la motivación e interés de los estudiantes, ayudándolos a aumentar su conciencia lingüística de cómo la pronunciación se relaciona con la comunicación.

En este estudio se analizan y evalúan dos diferentes tratamientos pedagógicos para la enseñanza de la prosodia con detenimiento en una propuesta didáctica abarcadora del modo en que el CC interactúa con el enfoque tradicional. Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron tres variables de medición: ritmo, grado de acento extranjero y fluidez. De la totalidad de los diferentes componentes que conforman la prosodia², se seleccionaron estos tres constructos con el objetivo de delimitar el área de análisis.

2. MÉTODO

2.1. CONTEXTO

El contexto donde se desarrolló el experimento fue la asignatura Discurso Oral II del programa de Profesorado de Inglés de una universidad estatal en Mar del Plata, Argentina. Se trata de un curso de pronunciación del inglés, con énfasis en la fonología suprasegmental que se dicta en el segundo año de la carrera. Los estudiantes toman este curso luego de haber aprobado otras dos materias relacionadas con la descripción formal y entrenamiento controlado de los aspectos segmentales de la lengua. El objetivo de DOII es lograr que los estudiantes desarrollen una pronunciación aceptable que supere el umbral de inteligibilidad básica, porque se trata de futuros docentes de inglés que deberán actuar como modelos de sus propios alumnos y de otros hablantes de LE.

2.2. PARTICIPANTES

Participaron 50 hablantes nativos de español rioplatense, estudiantes de inglés. Al momento de recolectar los datos, los participantes informaron desconocer otras lenguas extranjeras, excepto el inglés. Los estudiantes fueron seleccionados y divididos en dos grupos, conforme a sus características individuales: grupo A (n =25) y grupo B (n = 25). La edad promedio del grupo A fue de 21.88 (20-41), mientras que la del B fue de 21.60 (19-39). Cada grupo fue expuesto a diferentes tratamientos, implementados en diferentes tiempos. El grupo A recibió instrucción basada en un enfoque tradicional, mientras que el B, adoptó el mismo enfoque, pero integró un componente comunicativo (CC).

2 La prosodia está conformada por las variaciones de frecuencia del fundamental, ritmo, tempo, pausas, intensidad, acento, la sílaba, ritmo, la fluidez, la velocidad de habla y la entonación, entre otros elementos fónicos. En las últimas décadas, se ha insistido en cuatro rasgos prosódicos: acento, entonación, juntura y ritmo.

2.3. MUESTRAS DE HABLA

Los datos fueron recolectados por medio de una tarea que forma parte de un test de rendimiento (LUCHINI, 2004). La tarea consistió en la descripción de dos fotos de personas realizando diferentes actividades. Cada estudiante, individualmente, grabó su tarea en una consola del laboratorio de idiomas de la universidad en dos oportunidades, previo al período de instrucción y posteriormente. Estas grabaciones fueron empleadas como pre- y post-tests. El período de instrucción entre los dos tests fue de 13 semanas. De cada muestra de habla, se seleccionaron 30 segundos de grabación tanto del pre- como del post-test para realizar las mediciones correspondientes. La duración de la tarea completa fue de aproximadamente 90 segundos. Sin embargo, para realizar el análisis correspondiente se seleccionó la porción del medio de la señal de habla, porque este segmento suele estar libre de vacilaciones y falsos arranques, y por lo tanto, cuenta con mayor fluidez discursiva que el resto de la grabación.

3. VARIABLES DE MEDICIÓN

3.1. RITMO

La relación entre el tiempo y las sílabas conforman el ritmo de una lengua. Las sílabas forman patrones temporales que contribuyen al reconocimiento del comienzo y terminación de cada palabra. Estos patrones también ayudan a identificar que algunas palabras son más salientes o importantes que otras en la cadena discursiva (GARCÍA JURADO; ARENAS, 2005).

Según sus patrones rítmicos, las lenguas se pueden clasificar en tres grandes grupos: de ritmo acentual (inglés, holandés y polaco), de ritmo silábico (francés, italiano, español y catalán) y de ritmo moraico (japonés) (RAMUS *et al.*, 1999). En un estudio interlingüístico sobre las diferentes configuraciones rítmicas de ocho lenguas, estos autores demostraron que para las lenguas con un ritmo acentual como el inglés y el alemán, las métricas rítmicas arrojaban valores con una gran variación, reflejando una estructura silábica compleja y la presencia de reducción vocálica. Por otro lado, las lenguas con ritmo silábico como el español o el francés presentaban resultados menos variables en las métricas, mostrando una estructura silábica comparativamente simple y la ausencia de reducción silábica. Por medio de estos hallazgos, Ramus *et al.*, (1999) demostraron que las métricas logran discriminar los ritmos de habla de distintas lenguas. El inglés, al igual que otras lenguas germanas, siempre ha sido considerado como una lengua con un tipo de ritmo acentual, mientras que el español ha sido asociado a un tipo de ritmo silábico. Sin embargo, ambos patrones pueden mostrar alteraciones, porque esta clasificación no es siempre constante (BORZONE de MANRIQUE; SIGNORINI, 1983; GARCÍA JURADO; ARENAS, 2005; TOLEDO, 1988).

El ritmo en inglés se forma por la alternancia de sílabas fuertes con débiles o inacentuadas. Las sílabas acentuadas son más largas, más claras y, en algunas ocasiones, realizadas por medio del acento tonal. Las sílabas inacentuadas, por el contrario, tienden a acortarse y a sufrir un proceso de reducción o compresión. Por lo general, una sílaba acentuada es precedida o seguida de una o más sílabas inacentuadas (BOLINGER, 1965). Por otro lado, el tipo de ritmo del español adopta un patrón silábico en el cual no existe esta alternancia en grados de acentuación y, por lo tanto, tiene sílabas que son aproximadamente iguales en duración (GARCÍA JURADO; ARENAS, 2005; GUTIÉRREZ-DÍAZ, 2001).

Por ejemplo, si asignáramos la misma duración a todas las sílabas en una determinada oración, probablemente, un hablante nativo de inglés tendría dificultad en comprenderla, porque la velocidad de elocución de este enunciado sería demasiado lenta, el proceso de reducción y compresión silábica desaparecería, y por tanto, el patrón acentual rítmico del inglés se vería seriamente afectado. Para el inglés, la regla general que gobierna la acentuación en el marco oracional, en casos no marcados, indica que las palabras monosilábicas, cargadas de contenido, tales como sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres demostrativos y adverbios, normalmente, suelen acentuarse. Por otro lado, las palabras gramaticales, como los artículos, las preposiciones, los pronombres, las conjunciones y los verbos auxiliares no suelen acentuarse.

Para lograr un ritmo del tipo acentual, característico del inglés, se debe disminuir la velocidad de habla, alargar y pronunciar claramente las palabras monosilábicas cargadas de contenido semántico y las sílabas acentuadas en palabras polisilábicas, y se deben reducir y comprimir aquellas palabras gramaticales y todas aquellas sílabas inacentuadas (SOLÉ SABATER, 1991; RAMÍREZ VERDUGO, 2006).

3.2. PROCEDIMIENTO PARA LA MEDICIÓN DEL RITMO

Sobre las transcripciones ortográficas de cada grabación se marcaron las sílabas acentuadas de acuerdo con las reglas de acentuación que las palabras, en el marco oracional, tienen para el inglés. El análisis perceptivo permitió determinar cuáles componentes silábicos, según las reglas de acentuación y el contexto, debían acentuarse y cuáles no. Dos especialistas en la enseñanza de la pronunciación del inglés identificaron, en las transcripciones, las sílabas acentuadas de acuerdo con las restricciones provenientes de las reglas lingüísticas. La solución en común se utilizó como respuesta patrón para que, posteriormente, en la prueba de percepción auditiva los dos especialistas evalúen y comparen el ritmo de las producciones de los participantes con esta respuesta patrón. Según comunicación personal con Pavel Trofimovich (2009), la medición del ritmo es equivalente a la ecuación que resulta de dividir las sílabas acentuadas por las inacentuadas. Para los especialistas (en sus transcripciones) este ratio resultará

seguramente menor, porque identificarán -según lo indican las reglas del ritmo en inglés- un menor número de sílabas acentuadas y un mayor número de sílabas inacentuadas que las que percibirán en la escucha de las grabaciones.

3.3. ACENTO EXTRANJERO

Se sabe que el acento extranjero es una consecuencia del aprendizaje de una LE. Resulta complejo referirse a lo que realmente caracteriza al acento extranjero a nivel fisiológico, acústico y perceptivo. Los interrogantes se acumulan en torno a posibles contenidos fonéticos por la representación de fenómenos co-articulatorios, los parámetros establecidos para uso de la voz hablada, las pausas, los contornos melódicos, las variaciones en la altura tonal, las diferencias en duración y la localización de acentos.

Según Boula de Mareüil y Vieru-Dimulescu (2006), las variaciones en la frecuencia fundamental en combinación con desviaciones en la pronunciación de ciertos sonidos contribuyen a la producción de un acento extranjero. No obstante, estos autores afirman que estos aspectos fonológicos actuando independientemente no producen el mismo efecto. El acento extranjero, señala Lozano (2005), es ciertamente producto de la entonación del hablante y no de la pronunciación de los sonidos aislados. En la mayoría de los casos en que se produce un malentendido en la comunicación, éste es el producto del uso de diferentes entonaciones (GUMPERZ, 1982).

Boula de Mareüil y Vieru-Dimulescu (2006) sostienen que el acento extranjero surge a partir del contacto entre dos sistemas fonológicos: L1-LE y depende de la cantidad, frecuencia y circunstancias del uso de L1/LE, tiempo de residencia en el país donde se habla la LE, y el estado del desarrollo neurocognitivo de una persona al momento en que se la expone al aprendizaje de una LE (FLEGE, 2002; FLEGE; MACKAY; MEADOR, 1999; GUION; FLEGE; LOFTIN, 2000).

Sin embargo, las causas que hacen que un estudiante de lenguas extranjeras retenga un determinado acento aún siguen siendo complejas de dilucidar, en parte, debido a la dificultad del control y poder sociolingüístico involucrado en el proceso. Laroy (1995) explica que la manera de hablar de los estudiantes forma parte de su identidad, por lo que debería respetarse su acento (JENKINS, 2007). Jenkins (2000) explica que el acento extranjero puede tener varias ventajas, porque informa al interlocutor de que se encuentra ante una persona no nativa y, esto hace que el interlocutor sea más tolerante y adapte su pronunciación para que el hablante no nativo pueda comprender el mensaje más fácilmente.

En el marco de la adquisición de LEs, un acento extranjero ocasiona una serie de consecuencias (FLEGE, 1988). Por un lado, le alerta a un oyente nativo que un hablante de LE no es nativo, y por ello requiere de input modificado (GASS; SELINKER, 1994; GASS;

VARONIS, 1989). Por el otro, un acento extranjero puede reducir la inteligibilidad/comprendibilidad. Un acento extranjero también puede generar una evaluación negativa y provocar discriminación social (LIPPI-GREEN, 2011; MUNRO, 2003).

A pesar de que se asume que un mayor grado de acento extranjero implica una reducción en la inteligibilidad y comprendibilidad, esta ecuación no siempre se cumple. Isaac y Trofimovich (2012, p.479) demostraron que estos constructos operan de manera independiente, señalando que "accentedness does not necessarily lead to poor comprehensibility or communication breakdowns but tends to be overemphasized due to its perceptual salience". En otra investigación, Trofimovich e Isaac (2012) sugieren que, a pesar de observarse una estrecha relación entre grado de acento extranjero, inteligibilidad y comprendibilidad, un acento no nativo no impide necesariamente la comunicación por habla, porque todas estas dimensiones funcionan de manera autónoma.

3.4. FLUIDEZ DISCURSIVA

Uno de los pioneros en investigar el precepto de fluidez es Lennon (1987, 1990). Este autor distingue dos tipos de fluidez: la que se analiza desde una perspectiva más amplia, y otra que se estudia desde una representación más acotada. Compara el primer tipo de fluidez con la habilidad o destreza verbal. Y representa el punto más alto en una escala que generalmente indica valores que van desde un buen desarrollo de la fluidez a un discurso discontinuo. Esta visión es útil si se considera al desarrollo del discurso oral en LE como el resultado del proceso de aprendizaje. Sin embargo, incluso desde esta perspectiva, no resulta del todo claro qué significa poder hablar una LE fluidamente, y si verdaderamente existe la posibilidad de ir aún más allá de esta noción de fluidez discursiva (SÁNCHEZ AVENDAÑO, 2002).

Desde una perspectiva más acotada, la fluidez se refiere, según este autor, a un componente de la destreza verbal. Esta noción es a la que comúnmente se tiene en cuenta como parámetro en los exámenes orales cuando se evalúa la precisión lingüística, la idiomática, la relevancia, la pronunciación y el vocabulario, entre otros aspectos. Por ejemplo, se puede decir que un estudiante de LE es fluido, pero no es preciso en su uso de la gramática o del vocabulario. Entre otras razones, porque es un aspecto del factor naturalidad que difiere de otros elementos de la destreza oral. Por un lado, es un fenómeno de la producción del habla, y no forma parte de un almacenamiento (en inglés, *fluency store*), como lo denomina Lennon (1990). Por otro lado, es el producto de la impresión que tiene el oyente con respecto a la eficiencia y eficacia del proceso psicolingüístico de planificación y producción del habla. De hecho, indicadores de un discurso discontinuo marcan al oyente que el proceso de producción del habla se encuentra en problemas. Por lo tanto, la fluidez refleja la habilidad del hablante en hacer

que el oyente se focalice en su mensaje, como producto terminado o en los procesos que intervienen a tal fin. Generalmente, se suele comparar el habla de LE con la de L1 para determinar la fluidez discursiva de un hablante no nativo. No obstante, Lennon (1990, p. 392) afirma que los hablantes nativos también muestran diferencias en su fluidez dependiendo del tópico a desarrollar, del interlocutor, del contexto de situación y también del estrés, entre otros factores.

Möehle (1984) sugiere que es posible evaluar la fluidez de los estudiantes a través del estudio de determinadas variables temporales como la velocidad del habla corrida, expresada en palabras o sílabas articuladas por minuto, duración y posicionamiento de las pausas sordas o vacías, duración de frases corridas entre pausas, frecuencia y distribución de pausas llenas o sonoras, repeticiones y auto-correcciones. Como estas características también se encuentran en el habla de una L1, la diferencia entre la fluidez del hablante nativo con la del no nativo radica fundamentalmente en la frecuencia y la distribución de estos aspectos.

Para comprender la fluidez, es necesario observar el proceso de producción del habla. Levelt (1989) describió el proceso de producción del habla en L1 en tres etapas: la conceptualización del mensaje, la formulación pre-verbal y la articulación. Los investigadores de LE que examinan la fluidez han adaptado este modelo para describir el habla en LE (de BOT, 1992; KORMOS, 2006; SEGALOWITZ, 2010; 2016). Sin embargo, destacan algunas diferencias importantes entre los procesos de producción entre L1 y LE. La principal diferencia es que en L1 gran parte de la mecánica de la construcción del habla es automática y ocurre en forma de procesamiento paralelo, mientras que en el procesamiento de LE, especialmente en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, la producción del habla no es automática y los diferentes procesos pueden no suceder en paralelo (DERWING *et al.*, 2009). La falta de automaticidad y procesamiento paralelo, hace que el proceso de producción del habla sea más complejo, lo que resulta en una producción más lenta, caracterizada por pausas y vacilaciones más frecuentes, particularmente en medio de las cláusulas (de JONG, 2016).

En el presente estudio, se tomará la concepción de fluidez como una percepción global de la información emitida en función de la presencia o ausencia de variables temporales tales como hesitaciones, falsos arranques, pausas sordas o llenas, entre otros fenómenos que inciden positiva o negativamente en la calidad del discurso hablado. Estos aspectos se analizarán teniendo en cuenta el contexto en el que se utilicen y la intencionalidad de los hablantes (DERWING *et al.*, 2004; MENJURA TORRES, 2007). Es decir, cada locución encierra la información conceptual del enunciado, mientras que la fuerza elocutiva recoge la intención comunicativa del mensaje que debe ser interpretada por el oyente. Esta fuerza elocutiva del mensaje es expresada de acuerdo con reglas gramaticales y pragmáticas y tiene como función central transmitir las representaciones conceptuales e intenciones del

hablante. En la evolución de la expresión de las intenciones comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras interviene, claramente, el progresivo dominio de componentes formales de la lengua, como el contenido articulatorio o segmental de la estructura rítmica o patrón acentual, diferentes contornos tonales, el uso de las pausas (sordas y sonoras), entre otros aspectos lingüísticos. Los distintos saberes que componen una lengua son aprendidos de forma progresiva, y algunos constituyen procesos de aprendizaje más tardíos que otros (BATES *et al.*, 1975).

3.5. PROCEDIMIENTOS PARA MEDIR EL ACENTO EXTRANJERO Y LA FLUIDEZ

Diez residentes de Montreal, hablantes de la variedad de inglés de Canadá, con edad promedio 36.5 (27-55), 7 femeninos y 3 masculinos, especializados en la enseñanza de la pronunciación del inglés, escucharon y evaluaron las grabaciones individualmente. Ninguno de los oyentes evaluadores reportó tener algún impedimento físico auditivo antes de realizar las escuchas. Los resultados obtenidos por cada uno fueron comparados entre sí para determinar el grado de moderación entre los evaluadores. Para realizar las mediciones, utilizaron una escala del tipo Likert con una progresión de 1-9 en la que el puntaje de 1 indica el valor mínimo y el 9 es equivalente al máximo. Para la descripción de grado de acento extranjero, 1 indicó fuerte presencia de acento extranjero en la producción de LE y 9 indicó un acento cercano o igual al nativo. De esta misma forma se procedió con la medición del constructo de fluidez; es decir, los oyentes canadienses escucharon las muestras de habla, y utilizando la misma escala de Likert con progresión de 1-9, en la que 1 representa escasa fluidez y 9 indica el valor máximo en el dominio de la fluidez discursiva, evaluaron las 100 muestras de habla.

4. RESULTADOS

4.1. RITMO

Como se explicó anteriormente, la medición del ritmo es equivalente a la ecuación que resulta de dividir la cantidad de sílabas acentuadas por las inacentuadas. En la Tabla 1 se muestran los valores obtenidos, en condición pre- post-test, para cada grupo en el marco de los dos tratamientos administrados.

Grupo A (Sin CC)	Especialistas		Alumnos		Grupo B (Con CC)	Especialistas		Alumnos	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test		Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
1	0.36	0.26	0.52	0.57	1	0.34	0.38	0.60	0.54
2	0.38	0.48	0.71	0.79	2	0.35	0.39	0.44	0.61
3	0.36	0.37	0.47	0.60	3	0.37	0.29	0.58	0.45
4	0.50	0.40	0.84	0.73	4	0.45	0.33	0.60	0.47
5	0.26	0.30	0.55	0.60	5	0.31	0.39	0.49	0.60
6	0.25	0.31	0.70	0.48	6	0.30	0.24	0.50	0.45
7	0.32	0.58	0.55	0.48	7	0.32	0.35	0.57	0.64
8	0.34	0.47	0.56	0.54	8	0.37	0.31	0.46	0.46
9	0.36	0.40	0.85	0.65	9	0.37	0.37	0.70	0.58
10	0.36	0.44	0.64	0.75	10	0.33	0.30	0.42	0.62
11	0.35	0.33	0.55	0.64	11	0.29	0.31	0.51	0.59
12	0.35	0.30	0.60	0.53	12	0.35	0.33	0.53	0.50
13	0.35	0.32	0.33	0.50	13	0.32	0.36	0.68	0.85
14	0.42	0.35	0.62	0.58	14	0.44	0.36	0.83	0.57
15	0.37	0.44	0.60	0.63	15	0.42	0.43	0.72	0.60
16	0.44	0.39	0.51	0.64	16	0.23	0.28	0.50	0.55
17	0.40	0.37	0.59	0.67	17	0.46	0.40	0.82	0.50
18	0.36	0.45	0.75	1.13	18	0.35	0.47	0.75	0.70
19	0.39	0.29	0.77	0.69	19	0.47	0.37	0.74	0.67
20	0.40	0.57	0.80	0.83	20	0.28	0.36	0.40	0.66
21	0.33	0.39	0.57	0.65	21	0.40	0.39	0.71	0.58
22	0.44	0.44	0.67	0.58	22	0.39	0.42	0.60	0.79
23	0.40	0.34	1.06	0.56	23	0.58	0.45	0.80	0.60
24	0.42	0.37	0.87	0.69	24	0.29	0.38	0.69	0.51
25	0.32	0.31	0.52	0.34	25	0.38	0.41	0.56	0.45

Tabla 1. Cantidad de sílabas acentuadas divididas por las inacentuadas en ambos grupos.

Del análisis de los datos se observa que en el grupo A un 48% de los estudiantes mejoró su ritmo en inglés, en tanto un 52% lo empeoró (Gráfico A). Más de la mitad de los participantes en este grupo registró una regresión en su producción rítmica de tipo acentual, ya que en el post-test aumentaron (en promedio) la cantidad de sílabas acentuadas con respecto a las registradas en el pre-test.

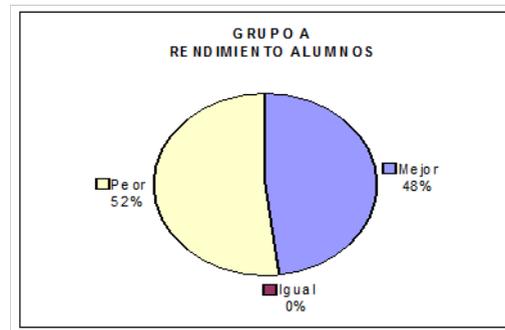


Gráfico A. Rendimiento ritmo Grupo A

Por su parte, en el grupo B los estudiantes que mejoraron su ritmo representan el 60% del total de la muestra, en tanto que el 36% lo empeoró (Gráfico B). Se puede afirmar que en este grupo, luego del período de instrucción, el 60% de los participantes tuvo una evolución favorable en su producción rítmica en LE, disminuyendo la cantidad de sílabas acentuadas en su Post-Test.

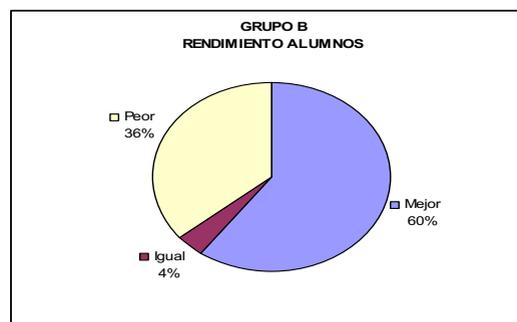


Gráfico B: Rendimiento ritmo Grupo B

Los resultados muestran que el enfoque tradicional que incluyó el CC resultó ser más beneficioso que el otro tratamiento aplicado al grupo A para la producción de un ritmo de tipo acentual, característico del inglés.

4.2. ACENTO EXTRANJERO Y FLUIDEZ

La exploración de medias (Tabla 1.) muestra que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más elevados en ambos parámetros.

	Grado de acento extranjero		Fluidez	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Grupo A	4.72	5.03	5.00	5.53
Grupo B	5.28	5.23	5.84	5.57

Tabla 2. Análisis multivariado de varianza.

Con respecto al acento extranjero, se realizó un test de Wilcoxon que comparó el mismo grupo A, en dos momentos temporales diferentes (pre/post-test). Los resultados para $Z = -2,389$ y $p = 0,017$ indican que se verifican diferencias significativas entre el pre y post-test para este grupo. En cuanto a la variable fluidez, también se verifican diferencias significativas entre el pre/post-test de este grupo, con valores de $Z = -2,103$ y $p = 0,035$.

Con respecto al grupo B (tratamiento que incluyó el CC), se realizó un test de Wilcoxon que comparó los resultados de grado de acento extranjero entre el pre y el post-test en el que no se encontraron diferencias significativas ($Z = 0,148$; $p = 0,882$). Esto muestra que si bien no mejoraron su acento en inglés, tampoco lo empeoraron. Sin embargo, en términos de fluidez, el test de Wilcoxon reveló que la diferencia entre el pre y el post-test para el grupo B es marginalmente significativa, porque hubo una disminución en esta variable ($Z = -1,675$; $p = 0,094$). Esto revela que el componente comunicativo tuvo un efecto marginalmente adverso en esta variable. Cabe recordar que, en el caso del constructo grado de acento extranjero, un puntaje más elevado, indica mayor presencia de acento extranjero en LE.

5. DISCUSIÓN

En esta sección la discusión gira en torno a la comparación inter-grupo, siempre teniendo en cuenta la diferencia existente en el tratamiento al que cada grupo fue expuesto. Y se complejiza en relación con lo que García Jurado y Arenas (2005) denominan como el carácter escurridizo y evasivo de la prosodia, porque constituye uno de los aspectos más complicados de la señal de habla, difícil de analizar y sistematizar, porque presenta intrincadas relaciones entre los rasgos, y por otro lado, múltiples funciones que cumple en el proceso de la comunicación oral (KANG; JOHNSON, 2018). Trofimovich e Isaac (2012, p. 913) comparten esta caracterización de la prosodia al afirmar que “[...] *prosodic errors, compared to segmental errors, are difficult to describe without reference to specialized terminology and that examples of noticeable prosodic features are difficult to represent orthographically in written comments*”.

Pasando a la discusión del análisis e interpretación de los datos, el grupo A logró puntajes comparativamente más altos que los del grupo B en grado de acento extranjero y fluidez. Debe recordarse que una mayor diferencia en determinados puntajes no implica necesariamente una mejor adquisición o práctica de la pronunciación de una LE, tal como se observa en el parámetro grado de acento extranjero. Para esta variable en particular, una calificación más alta representa una mayor transferencia del acento de L1 en la producción de LE.

Al manifestar una mayor presencia de acento extranjero en la producción de LE, el grupo A demostró un cierto alejamiento de una pronunciación cercana a la de los hablantes

nativos de inglés. Por lo tanto, se infiere que el enfoque tradicional para la enseñanza de la pronunciación aplicado al grupo A no contribuyó a disminuir la percepción del acento extranjero de los estudiantes. Si bien somos conscientes de que la búsqueda de la erradicación del acento extranjero no debe ser el principal objetivo de la enseñanza de la pronunciación en LE, en el contexto del presente estudio, la aproximación a una pronunciación cercana a la hablada por los nativos de esta lengua reporta a los participantes -futuros profesores de inglés- una serie de beneficios. A nivel personal, gozarían de una mejor acogida en la comunidad lingüística. A nivel profesional, en un futuro, estos estudiantes deberán actuar como modelos de sus propios alumnos y de otros estudiantes de LE (CORTÉS, 2002). De todas formas, queda a criterio de cada participante, y será su responsabilidad decidir si aceptan o trabajan arduamente para disminuir su acento extranjero.

En cuanto al ritmo, un mejor puntaje en este parámetro demuestra que el grupo B, expuesto al tratamiento que anexó el CC a su tratamiento, obtuvo una notable mejoría en el uso de este constructo con respecto al otro grupo. Como se mencionó anteriormente, para lograr un adecuado ritmo en inglés, se debe disminuir la velocidad de habla, alargar las sílabas acentuadas y comprimir aquellas inacentuadas. Para lograr este objetivo, y sobre todo aplicarlo al habla espontánea, se requiere de un gran esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes de LE, porque luego del período de instrucción, los alumnos necesitan un cierto tiempo para reajustar, organizar, sistematizar y finalmente poder hacer uso espontáneo y adecuado del contenido y las habilidades lingüísticas recientemente aprendidas. Es esperable que en el corto plazo, como sucedió en este experimento (el período de instrucción comprendido entre pre- y post-test fue de 13 semanas), los estudiantes no logren manipular con comodidad y en simultaneidad las tres etapas que Levelt (1989) propone en su modelo de producción del habla. Y este fenómeno se complejiza aún más cuando, en el proceso de aprendizaje de una LE, intervienen el desarrollo de la concientización lingüística (SCHMIDT, 1990; 1997) y el conocimiento metacognitivo (WHITE; RANTA, 2002).

Tanto la atención a la forma (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998) como la metacognición son aspectos centrales para el desarrollo de una LE. La atención a la forma lingüística, en este caso la fonológica, se concibe por medio del feedback comunicativo, que capta la atención de los alumnos y los hace focalizar en la diferencia entre el input y el output (SWAIN, 1997; SWAIN; LAPKIN, 2001). Esta técnica promueve la toma de conciencia acerca del uso de ciertas formas lingüísticas que de otra forma pasarían inadvertidas (LONG; ROBINSON, 1998). Por otro lado, la inclusión de procesos de metacognición en la enseñanza de una LE tiene una serie de ventajas. En primer lugar, los alumnos pueden aumentar su autonomía en el aprendizaje en la medida en que tienen cierto conocimiento de los objetivos que desean alcanzar y qué estrategias pueden emplear para lograrlos. En segundo lugar, pueden evaluar y auto-regular

su proceso de aprendizaje y darse cuenta si las estrategias utilizadas son las apropiadas o no, y también evaluar los resultados que van obteniendo y valorar en qué medida han alcanzado sus objetivos previamente establecidos. Es posible que la incorporación de estos dos componentes al tratamiento aplicado al grupo B haya sido la causa por la cual estos estudiantes lograron acercarse al tipo de ritmo acentual, característico del inglés y disminuir su grado de acento extranjero en sus producciones.

No obstante, es importante destacar que esta práctica de autorregulación y control de sus propios procesos de aprendizaje puede generar en los estudiantes una sobrecarga cognitiva que, al menos en el corto plazo, se manifieste por medio de efectos adversos. Es decir, la falta de reordenamiento y sistematización del conocimiento nuevo puede provocar un exceso de autocorrección y monitoreo en los alumnos que, a corto plazo, obstaculiza o al menos retrasa el proceso de aprendizaje. Tal vez, sea esta una de las razones por la cual los participantes del grupo B obtuvieron puntajes más bajos en fluidez que los del otro grupo. Sabemos que la fluidez es un constructo sumamente complejo en el que intervienen diferentes variables lingüísticas y psicolingüísticas interconectadas entre sí. En el proceso de producción del habla en LE esta complejidad se hace aún más notoria, porque los estudiantes no cuentan con la necesaria automaticidad y acceso al procesamiento paralelo para construir un mensaje inteligible de forma espontánea. En el corto plazo, el exceso de autorregulación y monitoreo puede generar un impacto negativo en el desarrollo de la fluidez verbal en el habla espontánea. A la luz de datos del presente estudio, se plantea la necesidad de realizar nuevos estudios que contemplen las variables de durabilidad y sostenibilidad de los efectos de la instrucción a corto y largo plazo y la medición de otras dimensiones prosódicas para comparar resultados.

6. CONCLUSIÓN

En este trabajo se comparó la eficacia de dos tratamientos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la pronunciación en LE. Uno de los tratamientos incluyó un CC que integró procesos de concientización lingüística (VENKATAGIRI; LEVIS, 2007) y estrategias de metacognición (SARDEGNA, 2012). La evaluación se realizó a partir de la medición de tres variables lingüísticas: ritmo, grado de acento extranjero y fluidez verbal. Los hallazgos señalaron que para que los alumnos logren adecuación en la adquisición de un tipo de ritmo acentual, similar al del inglés y disminuyan su grado de acento extranjero es recomendable adoptar un enfoque pedagógico que incluya un CC. En el contexto de este estudio, por tratarse de futuros profesores de inglés, es necesario equipar a estos estudiantes con los recursos lingüísticos necesarios para que operaren eficiente y eficazmente a lo largo de sus trayectos profesionales. Es decir, es importante brindarles los recursos y las destrezas

lingüísticas indispensables para que en el futuro estos estudiantes puedan actuar como buenos modelos docentes. Ahora bien, si el objetivo es lograr que los alumnos desarrollen fluidez verbal a corto plazo, entonces, se sugiere la implementación de un enfoque tradicional, sustentado en la práctica mecánica y controlada, focalizando en la repetición e imitación del habla producida por nativos de la lengua. Tal vez, este enfoque puede ser de utilidad para estudiantes viajeros o ejecutivos, cuyas metas comunicacionales en LE suelen ser inmediatas y a corto plazo.

Para poder comparar, corroborar y expandir los resultados obtenidos aquí, sería necesario realizar otras investigaciones en contextos similares o diversos, y contar con otras muestras poblacionales. También sería interesante explorar los efectos de este mismo CC en el desarrollo o regresión de otros patrones prosódicos como la velocidad del habla, frecuencia, duración y localización de pausas, emplazamiento del acento tonal, inteligibilidad y comprensibilidad, entre otros. Dada la gran cantidad de datos por analizar y la complejidad que ello implicaría, por cuestiones de tiempo y espacio, en este estudio, este objetivo tuvo que ser descartado. De todas maneras, quedan abiertas las puertas para la realización de futuras investigaciones que exploren el comportamiento de estas nuevas variables en el marco de los dos tratamientos aplicados. Estos hallazgos permitirán establecer nuevas comparaciones y corroborar posibles correlaciones entre las variables intervinientes. Asimismo, se sugiere complementar estos resultados con información de corte cualitativa para poder brindar explicación a los valores numéricos. Un diseño de estudio mixto, en el que se comparen datos numéricos con cualitativos, permitiría incrementar la validez y expandir el alcance y las implicancias de los resultados obtenidos.

Si bien aún tenemos un conocimiento fragmentado por la imposibilidad de descripciones cuantitativas y generativas completas de cualquier lengua, se espera sumar, por medio de este estudio, un ingrediente más al reunir aspectos teóricos y prácticos de tinte prosódico en el marco de la pedagogía de la pronunciación en LE.

REFERENCIAS

- ABERCROMBIE, David. Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, v. 3, p. 113-122, 1949.
- BATES, Elizabeth.; CAMAIONI, Luigia; VOLTERRA, Virginia. The aquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 21, n.3, p. 205-226, 1975.
- BOLINGER, Dwight. "Pitch accent and sentence rhythm". *Er: I. ABI, Isamu; KANEKIYO, Tetsuya (eds.), Forms of English: Accent and morpheme*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965, p. 39-180.
- BORZONE DE MANRIQUE, María Ana; SIGNORINI, Angela. Segmental duration and rhythm in Spanish. *Journal of Phonetics*, v. 11, p. 117-128, 1983.
- BOULA DE MAREÜIL, Philippe; VIERU-DIMULESCU, Bianca. The contribution of prosody to the perception of foreign accent. *Phonetica*, v. 63, p. 247-267, 2006.

- BROWN, Adam. *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London/New York: Routledge, 1991.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janet. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janet; GRINER, Barry. *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- CORTÉS, Max. *Didáctica de la prosodia del español: Acentuación y entonación*. Madrid: Edinumen, 2002.
- DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DE BOT, Kees. Applied linguistics. *Applied linguistics*, v.13, p. 1–24, 1992.
- DE JONG, Nivja. Predicting pauses in L1 and LE speech: the effects of utterance boundaries and word frequency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 54, p. 113–132, 2016.
- DERWING, Tracey, MUNRO, Murray, THOMSON, Ron & ROSSITER, Marian. The relationship between L1 fluency and LE fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 31, p. 533–557, 2009.
- DERWING, Tracey; ROSSITER, Marian; MUNRO, Murray; THOMSON, Ron. Second language Fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, v.54, n.4, p. 655-679, 2004.
- DERWING, Tracy; MUNRO, Murray. Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, v.19, p. 1-16, 1997.
- DERWING, Tracy; MUNRO, Murray; WIEBE, Grace. Pronunciation instruction for 'fossilized' learners. Can it help? *Applied Language Learning*, v. 2, p. 217-235, 1997.
- DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- FERREIRO, Gabriela; LUCHINI, Pedro. Redirecting goals for Pronunciation Teaching: A new proposal for adult Spanish-L1 learners of English. *International Journal of Language Studies*, v. 9, n. 2, p. 49-68, 2015.
- FLEGE, James, MACKAY, Ian; MEADOR, Diane. Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 106, n. 5, p. 2973-2987, 1999.
- GARCÍA JURADO, María Amalia; ARENAS, Mónica. *La Fonética del Español; Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Quórum/UMSA, 2005.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GASS, Susan; VARONIS, Evangeline. "Incorporated repairs in NNS discourse". En: EISENSTEIN, Miriam (ed.). *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum, 1989, p. 71-86.
- GUIÓN, Susan, FLEGE, James y LOFTIN, Jonatan. The effect of L1 use on pronunciation in Quichua-Spanish bilinguals. *Phonet*, v. 28, p. 27-42, 2000.
- GUTIÉRREZ-DIÉZ, Francisco. (2001). The acquisition of English syllable timing by native Spanish learners of English: An empirical study. *International Journal of English Studies*, v. 1, p. 93-113.
- ISAAC, Talia; TROFIMOVICH, Pavel. Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 34, p. 475-505, 2012.
- JENKINS, Jeniffer. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JENKINS, Jeniffer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KANG, Okim; JOHNSON, David. The roles of suprasegmental features in predicting English oral proficiency with an automated system. *Language Assessment Quarterly*, v. 15, p. 1-19, 2018.

- KORMOS, Judith. *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- LAROY, Clement. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Lennon, Paul. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, v. 40, p. 387-417, 1990.
- Lennon, Paul. *Second language acquisition of advanced German learners*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Reading, Reading, Berkshire, 1987.
- LEVELT, Williem. *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press, 1989.
- LEVIS, John. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.
- LONG, Michael; ROBINSON, Peter. "Focus on Form: Theory, research and practice". En: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (eds.) *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*, New York: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.
- LUCHINI, Pedro. Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study. *IATEFL SPEAK OUT!*, v. 31, p. 12-24, 2004.
- LUCHINI, Pedro. *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto*. Disertación (Tesis de Doctorado en Letras) - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 2015.
- LUCHINI, Pedro. *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. (2da ed.) Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/Pincu, 2013.
- LUCHINI, Pedro; FERREIRO, Gabriela. Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Didáctica, Lengua y Literatura*, v. 21, p. 203-225, 2009.
- MENJURA Torres, Martha. La fluidez discursiva oral. Una propuesta de Evaluación. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, v. 1, p. 7-16. Universidad de los Andes Mérida: Venezuela, 2007, [Versión electrónica]. [consulta: 9 abril 2009]. <<http://www.ogigia.es>>
- MÖEHLE, Dorothea. A comparison of the second language speech production of different native speakers. En: DECHERT, Hans; MÖLE, Dorothea; RAUPACH, Manfred (eds.), *Second language productions*. Tübingen, FRG, Narr., 1984, p. 26-49.
- MORLEY, Joan. *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. Alexandria, VA: TESOL, 1994.
- MORLEY, Joan. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 481-520, 1991.
- MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, v. 45, p. 73-97, 1995.
- PENNINGTON, Martha Carswell. *Phonology in English language teaching: An international approach*. London: Longman, 1996.
- RAMIREZ VERDUGO, Dolores. Prosodic realization of focus in the discourse of Spanish learners and English native speakers. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* v. 27, n. 14, p. 9-32, 2006.
- RAMUS, Frank; NESPOR, Marina; MEHLER, Jacques. Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, v. 73, p. 265-292, 1999. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00058-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00058-X)
- SAMUDA, Virginia. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. En: BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter & SWAIN, Merril (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001, p. 119-140.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos. La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística XXVIII*, v. 1, p. 137-163, 2002.

- SARDEGNA, Verónica. *Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs, and pronunciation improvement*. En: LEVIS, John; LEVELLE, Kimberly (eds.) *PROCEEDINGS OF THE 3RD PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING CONFERENCE*, Ames: Iowa State University, 2012, p. 39-53.
- SCHMIDT, Richard. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En: SCHMIDT, Richard (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, v. 9, p. 1-63, 1995.
- SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SEGALOWITZ, Norman. *Cognitive bases of second language fluency*. London: Routledge, 2010.
- SEGALOWITZ, Norman. Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 54, p. 79-95, 2016.
- SKEHAN, Peter. Task based instruction. *Language Teaching*, v. 36, p. 1-14, 2003.
DOI: 10.1017/S026144480200188X
- SOLÉ SABATER, María José. Strees and Rhythm in English. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, v. 4, p. 145-162, 1991.
- SWAIN, Merril. The output hypothesis, focus on form and second language learning. En: BERRY, Rita; ADAMSON, Bob; LITTLEWOOD, William (eds.) *Applying Linguistics*, Hong Kong: University of Hong Kong, 1997, p. 1-21.
- SWAIN, Merril; LAPKIN, Sharon. "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects". En: BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter; SWAIN, Merril (eds.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, London: Pearson Education Limited, 2001, p. 99-118.
- TOLEDO, Guillermo Andrés. *El ritmo en español*. Madrid: Gredos, 1988.
- TROFIMOVICH, Pavel; ISAACS, Talia. Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 15, n. 4, p. 905-916, 2012.
- VENKATAGIRI, H.S.; LEVIS, John. Phonological awareness and speech comprehensibility: An exploratory study. *Language Awareness*, v. 16, n. 4, p. 263-277, 2007.
- WHITE, Joanna; LEILA Ranta. Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in second language. *Language Awareness*, v. 11, n. 4, p. 259-290, 2002.
- WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, London: Longman, 1996.
- YULE, George; MACDONALD, Doris. The different effect of pronunciation teaching. *IRAL* v. 33, n. 4, p. 345-350, 1995.