



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Lenguas
Especialización en Lingüística Aplicada
Orientación: Enseñanza de Lenguas Extranjeras



LA UBICACIÓN DEL ACENTO NUCLEAR
EN INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA POR PARTE DE
ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES

Trabajo Final Integrador

Alex William Martínez

Tutor: Dr Gonzalo Eduardo Espinosa

Marzo 2024

Resumen

La enseñanza de las reglas de acentuación en el inglés cobra una gran relevancia para aprendientes hispanohablantes, ya que diversos estudios demuestran que el emplazamiento incorrecto del acento nuclear puede ocasionar interrupciones o dificultades en la comunicación (Hahn, 2004; Levis, 2014). Teniendo en cuenta esto, nos propusimos llevar a cabo una investigación con el fin de explorar la manera en la que se aborda la enseñanza de las reglas de emplazamiento nuclear en el inglés en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. En primer lugar, se llevó a cabo un relevamiento bibliográfico de las investigaciones sobre el aprendizaje de la ubicación del acento nuclear en segundas lenguas, con especial foco en el inglés. Luego, el foco se ubicó en la enseñanza de las reglas de acentuación en el contexto de la UNCo, particularmente en el área de Fonética y Fonología. Se realizó un relevamiento de los contenidos de las distintas asignaturas del área, con especial énfasis en Fonética y Fonología II (FyF II) de ambas carreras, asignatura en la que se imparte instrucción explícita sobre el emplazamiento del acento nuclear en inglés. Por último, se realizó un análisis crítico de la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza de las reglas acentuales del inglés en FyF II y se ensayaron algunas propuestas que podrían optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas reglas.

Palabras Clave: acento nuclear – acentuación – aprendizaje – estudiantes hispanohablantes – enseñanza explícita

Abstract

The teaching of accentuation rules in English is highly relevant for Spanish-speaking learners, as various studies demonstrate that incorrect placement of the nuclear accent can lead to interruptions or difficulties in communication (Hahn, 2004; Levis, 2014). Taking this into account, we set out to conduct research to explore how the teaching of nuclear accent placement rules in English is approached in the Teacher Training and Translation programmes in English at Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. Firstly, a bibliographical review of research regarding the learning of nuclear accent placement in second languages, with a special focus on English, was carried out. Subsequently, the focus shifted to the teaching of accentuation rules in the context of UNCo, particularly in the area of Phonetics and Phonology. A survey of the content of different subjects in the area was conducted, with special emphasis on Phonetics and Phonology II (FyF II) in both programmes, which is the subject where explicit instruction

on the placement of nuclear accent in English is provided. Finally, a critical analysis of how the teaching of English accentuation rules is carried out in FyF II was conducted, and some proposals to possibly optimise the teaching/learning process of these rules were suggested.

Key words: nuclear accent – accentuation – learning – Spanish-speaking students – explicit teaching

Agradecimientos

Me gustaría empezar agradeciendo a mi tutor, Dr. Gonzalo Espinosa, por su acompañamiento en el proceso de escritura, por cada palabra de aliento, y por su profesionalismo, dedicación y claridad para guiarme. Tenía el placer de conocerlo y de haber trabajado con él previamente, por lo que, al momento de comenzar a escribir este trabajo final, sabía que haríamos un gran equipo.

Quiero, además, agradecer a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, la casa de estudios que fue testigo de mi formación de grado y que me permitirme continuar ampliando mi formación de posgrado junto a grandes docentes y compañeros, cuyos aportes han sido de gran inspiración para este trabajo.

Por último, deseo agradecer a mis afectos, sin los cuales habría sido difícil concretar esta meta. Quiero agradecerle, en primer lugar, a mi compañera de vida, Julieta, mi mayor pilar y apoyo en este proceso, quien comparte mis alegrías y me sostiene en momentos difíciles. También agradezco a mi familia, siempre atenta a mis avances, aun desconociendo, en algunas ocasiones, de qué se trata todo esto. Y, finalmente, les agradezco a mis amistades, que siempre me alientan a seguir y me ayudan a encontrar calma cuando es necesario. Cada uno aporta un granito de felicidad a mi vida y me da fuerzas para alcanzar los objetivos que me propongo.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	6
1.1 Consideraciones generales	6
1.2 Preguntas de investigación y objetivos	9
2. Teorías sobre el acento nuclear	10
2.1. Modelo Tradicional.....	10
2.2. Modelo Sintáctico	11
2.3. Modelo Semántico	12
2.4. Modelo Focal	13
3. El acento nuclear en contextos de enseñanza-aprendizaje	14
3.1. Estudios sobre la ubicación del acento nuclear en la producción de HNN	15
3.2. Estudios sobre la percepción del acento nuclear.....	21
4. Enseñanza de las reglas de acentuación del inglés en la Universidad Nacional del Comahue.....	23
4.1. Reglas de acentuación del inglés y ubicación del acento nuclear como contenidos en el plan de estudio	24
4.2. El acento nuclear y su enseñanza explícita.....	28
4.3. Reglas de acentuación en inglés y ubicación del acento nuclear: ¿qué más se puede hacer para potenciar el aprendizaje?	39
5. Conclusión.....	44
6. Referencias Bibliográficas	46

1. Introducción

1.1 Consideraciones generales

La prosodia de las lenguas naturales se segmenta en unidades entonativas, que poseen una estructura interna cuyo constituyente central es el acento nuclear (Jenkins, 2000; Ortiz Lira, 1998). Este último ha sido también referido con los términos *sílaba tónica* (Tench, 1996, 2011), *acento tonal nuclear* (Nava & Zubizarreta, 2008; Ramírez Verdugo, 2006), *núcleo* (Cruttenden, 1997; Prieto, 2003; Wells, 2006) y *acento primario* (Hahn, 2004). Desde un enfoque fonético, el acento nuclear se distingue por su prominencia, que se manifiesta a través de la duración de la sílaba acentuada, el volumen, y el tono, por lo que generalmente las sílabas acentuadas sonarán más fuertes y serán más largas que las desacentuadas (Dalton & Seidlhofer, 1994; Estebas-Vilaplana, 2000; Hualde, 2014, Tench, 1996). Además, el acento nuclear se define como la sílaba en la que se inicia el movimiento tonal en una frase entonativa (Brazil, 1994; Wells, 2006). Desde una perspectiva fonológica, se trata de la sílaba que generalmente está en el centro del foco (Ortiz Lira, 2000). Algunos autores definen el foco del mensaje como aquella información en la oración que el enunciador asume no es compartida por él y su destinatario (Jackendoff, 1972). Otros consideran que se trata de un fenómeno fonológico utilizado por los hablantes para resaltar información nueva en el discurso que el oyente no puede recuperar del contexto que precede a dicho mensaje (Lambrecht, 1996; Levis & Levis, 2010) y realiza un aporte efectivo al conocimiento compartido entre el hablante y el oyente (Barreiro, 2008; Halliday, 1967; Wells, 2006). En este sentido, el acento nuclear se ubica en la sílaba tónica de la palabra más importante de la frase entonativa, que se destaca del resto por tener mayor prominencia, y uno de sus roles es el de indicar el alcance del foco.

Las lenguas recurren a diferentes recursos lingüísticos para transmitir distintos tipos de información según lo que el hablante asume que comparte con su interlocutor, es decir, para marcar la informatividad (Cruttenden, 1997; Ladd, 2008; Martínez Caro, 1995; Nava & Zubizarreta, 2008; Trouvain & Braun, 2020; Zubizarreta, 1998). Estos recursos se constituyen como instrucciones de procesamiento que posibilitan que la información transmitida ingrese al terreno común compartido entre el hablante y el oyente (Labastía, 2006). Las lenguas romances tienden a utilizar recursos sintácticos y las lenguas germánicas recurren más frecuentemente al desplazamiento

del núcleo a posiciones no finales (Gutiérrez Díez, 2005; Estebas-Vilaplana, 2009). Vallduví (1992, 1995) identifica las primeras como lenguas no plásticas, en las que, generalmente, el acento nuclear ocupa una posición fija al final de la frase, y califica las segundas como lenguas plásticas, que permiten el desplazamiento del núcleo a distintas posiciones en la frase entonativa.

El español, si bien cuenta con recursos prosódicos para marcar el alcance del foco (Face, 2005; Gutiérrez Díez, 2005; Hualde, 2014; Labastía, 2006), generalmente lo hace en combinación con recursos sintácticos tales como las estructuras hendidas y las topicalizaciones, entre otros (Mateo, 2014; Trouvain & Braun, 2020). Es decir, la estructura informativa en esta lengua se manifiesta, por lo general, a través de una alteración en el orden de los constituyentes (ver ejemplo (1), adaptado de Mateo, 2014, p. 124) en donde el núcleo suele ubicarse en la última palabra de contenido de la frase entonativa, independientemente del tipo de información que se encuentre en posición final (Caldiz, 2012).

(1)¹

Poné a calentar la co'mida.

Poné la comida a calen'tar.

Por otro lado, el inglés es una lengua germánica que recurre a la prominencia, mayormente a los cambios en la ubicación del acento nuclear para indicar el alcance focal (Cruttenden, 1997; Estebas-Vilaplana, 2009; Hualde, 2014). El hablante, al otorgarle prominencia a algunas palabras, atrae la atención del oyente hacia la porción del mensaje resaltada y crea un contexto que le permite a este último evaluar el enunciado (Jenkins, 2000; Kelly, 2000; Ramírez Verdugo, 2006). Generalmente, cuando todo el contenido de una frase entonativa constituye un aporte al conocimiento compartido entre el hablante y el oyente, se considera que la frase tiene foco amplio, y el núcleo, por defecto, se ubica en la última palabra de contenido, como se puede observar en el ejemplo (2.a.) (Halliday, 1967; Levis & Silpachai, 2017; Levis & Wichmann, 2015; Tench, 1996, 2011; Ramírez Verdugo, 2006). Halliday (1967) hace referencia a este fenómeno mediante su regla del Núcleo en la Última Palabra (NUP)². Por el contrario, cuando solo parte de la frase realiza ese aporte y en posiciones finales

¹ El acento nuclear en cada caso se encuentra representado con el símbolo (´).

² Halliday (1967) utiliza el término *Last Lexical Item Rule*, pero para este trabajo adoptaremos la traducción "Regla del Núcleo en la última Palabra" (NUP) tal como está empleada en Blázquez et al. (2015).

hay información que ya ha sido dada, el acento nuclear se retrae a posiciones no finales, situándose en otros elementos, y se dice que la frase tiene foco restringido (ver ejemplo (2.b.)) (Ladd, 1980; Tench, 1996, 2011; Wells, 2006). Sin embargo, ocurre que en muchas unidades tonales que tienen foco amplio el acento nuclear se ubica en posiciones no finales. Cuando esto ocurre, se habla de excepciones a la regla del NUP. El ejemplo (2.c.) muestra una excepción a la regla del NUP en donde aparece una palabra de contenido semántico débil u objeto de referencia general en posición final (Cruttenden, 1997; Finch & Ortiz Lira, 1982; Ortiz Lira, 1998; Wells, 2006).

(2)

(a) I want to buy a 'lemon. (p. 95)

(b) Who brought the wine? – 'Mary brought the wine. (p. 117)

(c) I keep 'seeing things (p. 150)

Ejemplos extraídos de Wells (2006)

Dadas las diferencias en la forma en que el inglés y el español marcan la informatividad, la ubicación del acento nuclear en el inglés es central en la enseñanza de esta lengua y se ha identificado como un aspecto que causa dificultades en estudiantes hispanohablantes de inglés como lengua segunda (L2) y extranjera (LE)³ (Caldiz, 2012; Finch & Ortiz Lira, 1982; Kang, 2010; Ramírez Verdugo, 2006; Trouvain & Braun, 2020). Existe una tendencia por parte de los aprendientes a ubicar el núcleo en la lengua meta, en este caso el inglés, teniendo en cuenta las reglas acentuales del español. Es por este motivo que diversos autores coinciden en la importancia de que los estudiantes hispanohablantes noten que la prosodia de la lengua inglesa es más flexible que la española (Hualde, 2014; Landblom & Ionin, 2022) y que, en consecuencia, el acento nuclear, a diferencia del español, puede moverse desde una posición final hacia un elemento anterior cuando dicho elemento

³ Se considera hablantes de inglés como lengua segunda a aquellas personas que aprendieron la lengua estando inmersos en un país de habla inglesa o en un país donde el inglés es una segunda lengua ampliamente utilizada. En cuando a los hablantes de inglés como lengua extranjera, se trata de aquellos que aprendieron inglés en un contexto donde el inglés no es utilizado como lengua interna para la comunicación (Celce-Murcia, 2014). En nuestro trabajo, acudiremos a esta distinción explícitamente cuando sea relevante y necesario para interpretar la información transmitida. En el resto de los contextos, los utilizaremos como sinónimos.

es más informativo (Blázquez et al., 2015; Blázquez et al., 2016; Estebas-Vilaplana, 2009; Finch & Ortiz Lira, 1982; Lagos et al., 2020).

La enseñanza de la acentuación nuclear se destaca como muy significativa en el campo del inglés como lengua extranjera o segunda lengua (Levis & Levis, 2010). En lo que respecta a la producción oral de los estudiantes, ya sea en habla espontánea o lectura en voz alta, se ha comprobado también en otras lenguas que la transferencia fonológica de una lengua a otra tiene un gran impacto, y afecta incluso a estudiantes avanzados (Alazard et al., 2012; Trouvain & Braun, 2020). En el caso del acento nuclear en el inglés, su ubicación incorrecta puede ocasionar interrupciones y dificultades en la comunicación o puede incluso causar que un hablante suene confuso o poco natural (Caldiz, 2012; Hahn, 2004; Levis, 2014; Munro & Derwin, 1999; Panzachi Heredia, 2017; Panzachi Heredia & Luchini, 2020; Ramírez Verdugo, 2006). En este sentido, la ubicación del acento nuclear es un aspecto prosódico que tiene gran relevancia para la inteligibilidad y comprensibilidad internacional (Baker, 2011; Jenkins, 2000, 2002), por lo que es importante entrenar a los hablantes de inglés como L2 para que puedan ubicarlo correctamente (Chela-Flores & Chela-Flores, 2003; Hahn, 2004; Panzachi Heredia et al., 2023).

Teniendo en cuenta este recorrido teórico, creemos que la instrucción formal sobre las reglas de ubicación del acento nuclear en inglés tiene un impacto positivo en la producción de los estudiantes de inglés como LE. En este sentido, consideramos que es relevante explorar el estado del arte sobre los estudios en el impacto que la instrucción formal de las reglas de ubicación del acento nuclear en inglés tiene en el desempeño de los estudiantes de esta lengua como LE. Particularmente, nos interesa explorar cómo se aborda la enseñanza de las reglas de ubicación del acento nuclear en el inglés en un contexto educativo como el de las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), donde los estudiantes, como parte de su formación, reciben instrucción explícita sobre la ubicación del núcleo en el inglés. Este trabajo permitirá sentar las bases para futuras investigaciones de mayor magnitud.

1.2 Preguntas de investigación y objetivos

Del recorrido teórico expuesto en el apartado anterior y teniendo en cuenta el contexto en particular de la Universidad Nacional del Comahue sobre el que se

interesa esta investigación, a continuación, se detallan el objetivo general y los objetivos específicos que guiarán este trabajo:

Objetivo General:

1. Explorar la enseñanza-aprendizaje de la fonología en aprendientes de segundas lenguas en contextos de instrucción formal.

Objetivos Específicos:

1. Hacer un relevamiento bibliográfico de las investigaciones sobre el aprendizaje del acento nuclear en segundas lenguas, especialmente en el inglés.
2. Realizar un análisis crítico de la situación de enseñanza de las reglas de ubicación del acento nuclear en el inglés en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la UNCo para ensayar posibles implicancias que permitan optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas reglas.

Preguntas de investigación:

De acuerdo a los objetivos de este trabajo, se intentará dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué estudios existen sobre la enseñanza/aprendizaje de las reglas de acentuación a nivel de frase en el inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué estrategias áulicas se utilizan en la enseñanza superior para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la ubicación del acento nuclear en inglés como L2 y cómo podrían optimizarse?

2. Teorías sobre el acento nuclear

Los estudios sobre la ubicación del acento nuclear pueden dividirse en cuatro grandes grupos pertenecientes a distintas corrientes, entre las que se encuentran el Modelo Tradicional, Sintáctico, Semántico y Focal (Ladd, 2008; Ortiz Lira, 1998). En esta sección, presentaremos una breve descripción de cada una, centrándonos, principalmente, en el Modelo Focal, por ser el modelo más empleado por las investigaciones actuales.

2.1. Modelo Tradicional

El Modelo Tradicional propone que el acento nuclear tiende a ubicarse, en la mayoría de los casos, en elementos léxicos, o palabras de contenido, que forman parte de una clase abierta. Dentro de este grupo, se incluye a los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, y con respecto a la prominencia, predomina la acentuación de sustantivos sobre verbos (Crystal, 1969 en Ortiz Lira, 1998). Por otro lado, las

categorías funcionales o gramaticales son menos acentuables. En Ortiz Lira (1998) se citan distintas investigaciones que afirman que esto parece ser común tanto para el inglés como para el español.

La regla tradicional de acentuación conocida como la regla del NUP también toma en cuenta la clasificación de palabras en distintas clases y propone que el acento nuclear se ubicará en el último elemento léxico de la frase entonativa en contextos de tonicidad no marcada, es decir, cuando no se está estableciendo un contraste ni se está poniendo énfasis en algo en particular (Halliday, 1967). En otras palabras, cuando la tonicidad es neutra en la frase, será el último sustantivo, verbo u otro elemento léxico de la frase el que lleve el acento nuclear. Por otro lado, para el inglés, Halliday distingue dos ocasiones en donde la tonicidad es marcada y el acento nuclear se ubicará en algún elemento léxico o categoría funcional en posiciones no finales. Estas instancias ocurren cuando el hablante establece un contraste o cuando el último ítem léxico de la frase entonativa contiene información dada, por haber sido mencionada anteriormente en el contexto comunicativo.

Distintas investigaciones sugieren que un alto porcentaje de acentos nucleares se ubica en la última palabra de una frase entonativa (Levis & Levis, 2010; Ortiz Lira, 2000), por lo que la regla sobre la ubicación del acento nuclear en español podría simplificarse si el propósito es meramente predictivo (Ortiz Lira, 1998). La regla, de esta manera, indicaría que el acento nuclear tiende a ubicarse en la última palabra de la frase entonativa. Esta simplificación de una regla como la regla del NUP pareciera ser la que gobierna en el español para la localización del acento nuclear (Nava & Zubizarreta, 2008).

2.2. Modelo Sintáctico

Este modelo, cuyos mayores exponentes son Chomsky y Halle (1968), desconoce que la ubicación del acento nuclear esté determinada por algún factor del tipo semántico o pragmático. Por el contrario, sostiene que la ubicación del acento nuclear está determinada exclusivamente por la estructura sintáctica de la oración. En este sentido, el modelo sostiene que se puede predecir la ubicación del acento nuclear por regla y que todas las frases tienen una tonicidad neutra, en donde el núcleo se ubicará hacia el final de la frase entonativa, al menos que el hablante esté estableciendo un contraste o se encuentre enfatizando algo (Ladd, 2008).

El Modelo Sintáctico, sin embargo, ha sido criticado y considerado inadecuado para dar cuenta de la ubicación del acento nuclear, ya que hay muchos ejemplos frecuentes que han escapado a sus explicaciones. En Ortiz Lira (1998, p. 50) se incluyen casos como el representado en (3), en los que dos elementos léxicos (*open* y *made*) en posiciones finales de la frase entonativa no son acentuados. De acuerdo al Modelo Sintáctico, estas instancias deberían ser de contraste o énfasis. Sin embargo, esto no es lo que ocurre en este contexto.

(3)

A: What are you doing 'here?

B: You left the 'door open

A: Or perhaps you got a 'key made

Es por esto que el autor concluye que un modelo estrictamente sintáctico no puede dar cuenta de ejemplos como el mencionado y resulta inadecuado y teóricamente insostenible.

2.3. Modelo Semántico

Este modelo se enfoca en los mecanismos mentales que les permiten a los hablantes asignar acentos de acuerdo a la intención que estos tengan, sin atribuirle rol alguno a la sintaxis. Bolinger (1972), considerado el exponente principal de este modelo, sostiene que quien realiza las elecciones es el hablante, quien lo hace libremente, de acuerdo a la ocasión y el contexto en particular en donde se efectúa la comunicación, sin importar la gramática.

Este enfoque critica fuertemente al Modelo Sintáctico. Según este, el aspecto que determinará que una palabra sea acentuada será el grado de imprevisibilidad. En este sentido, aquellas palabras que puedan predecirse fácilmente no serán acentuadas, mientras que las que tengan un grado de imprevisibilidad alto sí. Este modelo, por lo tanto, basa su explicación sobre la ubicación del acento nuclear en la carga de información léxica que tenga una palabra y en la intención que posea el hablante.

Sin embargo, el Modelo Semántico ha recibido críticas también debido a que no puede dar cuenta del grado de acentuación que tienen algunas palabras cuando funcionan como argumentos o predicados. Por ejemplo, este modelo encuentra

dificultades al explicar la tendencia a la prominencia acentual de los sustantivos por sobre los verbos (Ortiz Lira, 1998).

2.4. Modelo Focal

El Modelo Focal sostiene que el patrón de acentuación de una frase entonativa se trata de la manifestación física del foco de esta (Ladd, 2008; Ortiz Lira, 2000). En este sentido, los acentos en la frase entonativa, incluyendo el acento nuclear, indican los puntos sobre los cuales se hace foco. Ahora bien, la definición que se tenga del concepto de *foco* dependerá de la perspectiva de estudio desde la que se lo defina (Estebas-Vilaplana, 2000; Ortiz Lira, 1998).

Desde un enfoque semántico-pragmático, el término *foco* hace referencia a la información que se presenta como nueva en el discurso. Esta perspectiva implica considerar factores contextuales y pragmáticos, tales como la intención del hablante. La información que se transmite se distingue en información vieja o dada, la cual el hablante asume que su oyente ya conoce, e información nueva, que se constituye como el centro del foco del acto comunicativo. Sin embargo, puede ocurrir que en una frase entonativa toda la información que el hablante transmite sea nueva, es decir, no compartida con su oyente. En estos casos, el foco no está puesto sobre algunos elementos en particular, sino sobre toda la frase. Para marcar estas diferencias, se habla de *foco amplio* cuando toda la información de la frase entonativa es nueva, en cuyo caso el acento nuclear se ubica generalmente en el último elemento léxico, y *foco restringido* cuando solo parte de la frase contiene información nueva y el acento nuclear se ubica en el constituyente en foco, que puede estar en posiciones no finales (Halliday, 1967; Ladd, 1980; Levis & Wichmann, 2015; Tench, 1996, 2011; Ramírez Verdugo, 2006; Wells, 2006). No obstante, no se podrá identificar cuál es el foco de un enunciado en particular sin tomar en cuenta factores contextuales que permitan determinarlo (Ortiz Lira, 1998). Al igual que algunos de los modelos mencionados anteriormente, este enfoque reconoce los casos de contraste y énfasis como instancias de foco restringido o estrecho.

Desde un enfoque fonético-fonológico, se asume que el foco tiene un correlato prosódico, que es el acento nuclear. Estebas-Vilaplana (2000) menciona que, desde un punto de vista fonológico, el foco está relacionado a la prominencia que se asigna a nivel oracional. Es decir, está vinculado al patrón acentual del enunciado, anclado, a su vez, a la acentuación a nivel palabra y a su relación con el patrón entonativo del

discurso. En cuanto al nivel de la palabra, las sílabas también pueden ser acentuadas o desacentuadas. La prominencia tiene manifestaciones fonéticas, tales como la duración, el volumen y el tono, y generalmente las sílabas acentuadas sonarán más fuertes y serán más largas que las desacentuadas (Dalton & Seidlhofer, 1994; Estebas-Vilaplana, 2000; Hualde, 2014, Tench, 1996) y en ellas podrán percibirse movimientos o cambios en la entonación (Hualde, 2003; Li, 2020; Ortiz Lira, 2000). La prominencia, entonces, a nivel oracional, reflejará el foco o la estructura de la información en el enunciado. De las sílabas acentuadas en las distintas palabras que conforman la frase entonativa, el acento nuclear se ubicará, en aquellas frases que tienen foco amplio, en la sílaba acentuada del último elemento léxico. Esto puede observarse en el ejemplo (4.a.), en el que toda la frase “Ella vive en un hotel en Glasgow” tiene foco amplio y el acento nuclear se ubica en la sílaba tónica del último elemento léxico. En el caso del foco restringido, el acento nuclear se ubicará en la sílaba acentuada del elemento en foco, tal como se aprecia en (4.b.), donde se evidencia un contraste con respecto al lugar donde la persona vive, por lo que el foco está en ‘hotel’, ya que la persona “vive en un ho‘tel en Glasgow, no en un departamento”.

(4)

(a) She lives in a hotel in ‘Glasgow.

(b) She lives in a ho‘tel in Glasgow. (meaning: ‘not in an apartment’)

Ejemplos extraídos de Gutiérrez Díez (2005, p. 131)

Para algunos autores (p. ej. Ortiz Lira, 1998) el Modelo Focal es superador del resto de los enfoques. Esto es así ya que este considera aspectos contextuales y pragmáticos, sin dejar de lado aquellos aspectos relacionados a la sintaxis. Es este modelo el que adoptaremos para explicar el comportamiento del acento nuclear en los distintos ejemplos analizados en este trabajo.

3. El acento nuclear en contextos de enseñanza-aprendizaje

Diversos autores han realizado aportes teóricos sobre la enseñanza de la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras y han identificado aspectos específicos que deben priorizarse (p. ej. Panzachi Heredia, 2017). Entre estos, son varios los que acuerdan en la importancia de entrenar a los estudiantes de una segunda lengua en

aspectos tales como la marcación del foco de la información en sus producciones y acuerdan en que la ubicación del acento nuclear se constituye como un tema central en la enseñanza de lenguas segundas (Chela-Flores & Chela-Flores, 2003; Hahn, 2004; Jenkins, 2000, 2002; Levis & Levis, 2010; Panzachi Heredia et al., 2023). Sin embargo, de acuerdo a algunos autores (Panzachi Heredia, 2017, 2020; Panzachi Heredia et al., 2023), existen pocos estudios que aporten evidencia empírica sobre los efectos de la enseñanza explícita de este aspecto.

El propósito de este apartado es explorar algunos de los principales aportes empíricos de estudios realizados en el campo de la enseñanza del inglés como lengua segunda o extranjera que dan cuenta de la importancia de la ubicación del acento nuclear en las producciones de hablantes no nativos de inglés (HNN⁴). En primer lugar, se proveerán los antecedentes de estudios de producción de inglés por parte de aprendientes de esta lengua como L2 y LE y luego, procederemos a presentar antecedentes de investigaciones sobre el rol del acento nuclear en la comprensión auditiva de los hablantes de inglés.

3.1. Estudios sobre la ubicación del acento nuclear en la producción de HNN

M.K. Hahn (2002) llevó a cabo un estudio con el fin de observar si la enseñanza de las reglas de la ubicación del acento nuclear en inglés tenía resultados positivos en la producción de estudiantes internacionales de inglés de ocho nacionalidades distintas (española, japonesa, coreana, mandarín, portuguesa, rusa, tailandesa y turca) que tenían un nivel intermedio alto de inglés y se encontraban cursando inglés con propósitos académicos en la Universidad de Illinois, Estados Unidos. El objetivo del curso estaba puesto sobre la pronunciación de los estudiantes y se centraba en los sonidos del inglés y en aspectos suprasegmentales, tales como el ritmo, la acentuación y la entonación. La autora evaluó los resultados que los estudiantes obtuvieron en un examen de pronunciación que tuvo lugar en 3 ocasiones durante el cursado: antes de haber recibido la instrucción sobre la ubicación del acento nuclear, luego de un semestre de instrucción y un tiempo prolongado después de haber terminado el curso (entre 2 y 21 semestres después). Hahn observó que, en la segunda instancia de evaluación, la mayoría de los estudiantes parecía haber aprendido las reglas enseñadas. Sin embargo, en la última instancia, no se observó el mismo rendimiento en los

⁴ Se utilizan las siglas HN (hablantes nativos) y HNN (hablantes no nativos) tal como se emplean en Rufat (2015).

estudiantes, sugiriendo que algunas reglas no habían sido internalizadas por los estudiantes y demostrando la existencia de un desvanecimiento a lo largo del tiempo. Pese a estos resultados, la autora concluye que la cantidad de reglas que parecieron haber sido internalizadas por los estudiantes es significativa para sostener que la enseñanza de cómo marcar el foco en inglés es posible y tiene un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes.

En lo que respecta a estudios que tengan como participantes sujetos cuya lengua materna (L1) es el español, Nava & Zubizarreta (2008) trabajaron con 14 hablantes nativos (HN) de inglés (grupo control) y 10 hablantes de español estudiantes de inglés como L2 (no se especifica si los estudiantes habían recibido instrucción sobre las reglas de acentuación y emplazamiento del acento nuclear). Las autoras buscaban ver si los estudiantes de inglés aplicaban las reglas de ubicación del acento del español en el inglés. El interés estaba puesto principalmente en estructuras con verbos inacusativos en el inglés donde el orden fuera SV (sujeto verbo), como se muestra en el ejemplo (5) a continuación, y en estructuras transitivas donde aparecieran compuestos cuyo orden fuera OV (objeto verbo), como se observa en el ejemplo (6).

(5) The ma'gician disappeared.

(6) Every summer, Mary goes 'bird-watching.

Ejemplos extraídos de Nava & Zubizarreta (2008, p. 335)

En el caso de las estructuras inacusativas que las autoras testearon, el acento nuclear debía ubicarse en la sílaba tónica del sujeto, mientras que, en el caso de los compuestos transitivos, el acento nuclear debía ubicarse en el objeto. En ambos casos, a diferencia de lo que ocurre en español, el acento nuclear no se ubica en posición final de la frase entonativa, sino que aparece en una posición temprana.

Aparte de estas dos estructuras, las autoras analizaron casos de desacentuación de constituyentes anafóricos⁵ en posiciones postnucleares, que ocurren en inglés, pero no en español. El ejemplo (7) muestra una instancia de desacentuación del objeto

⁵ La desacentuación de constituyentes anafóricos ocurre cuando se desacentúa un elemento en la frase entonativa por haber sido mencionado anteriormente, por lo que se considera ya parte del fondo común compartido entre el hablante y su interlocutor.

directo (*stamps* ‘estampas’) en la respuesta en este caso, por haber sido mencionado anteriormente en el contexto.

(7)

Why are you buying that old ‘stamp?’

Because I co‘llect stamps.

Ejemplo extraído de Nava & Zubizarreta (2008, p. 336)

Para ver qué es lo que los participantes producían, se les pidió a ambos grupos que leyeran una serie de preguntas y respuestas que simulaban una conversación. Cada participante leyó de manera individual interactuando con la persona a cargo del experimento. En el caso de los aprendientes de inglés, en las construcciones con verbos inacusativos, los participantes ubicaron el núcleo en la sílaba tónica del verbo en 84% de los casos, mientras que en las estructuras compuestas con orden OV ubicaron el núcleo en la sílaba tónica del verbo en un 60%. En ambas ocasiones, lo esperable según las reglas de acentuación del inglés para los casos de foco amplio era que el acento nuclear se ubicara en el sujeto en el caso de los verbos inacusativos y en el objeto en el caso de los compuestos.

En relación con la desacentuación de expresiones anafóricas, si bien los participantes obtuvieron mejores resultados, no todos ubicaron el acento nuclear en la posición correcta. Solamente un 35% desacentuó el constituyente que había sido mencionado anteriormente en el contexto. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis inicial de las autoras, que suponían que los aprendientes de inglés como L2 ubicarían el acento nuclear en la lengua meta basándose en su conocimiento de la L1. Las autoras concluyen que los resultados evidencian la existencia de una transferencia prosódica negativa de la L1 a la L2 por parte de los participantes.

Otros estudios se han encargado de evaluar la ubicación del acento nuclear por parte de hablantes de español que estudian inglés como lengua extranjera basando sus experimentos en actividades de lectura en voz alta. Uno de estos trabajos es el de Ramírez Verdugo (2006). La autora se propuso comparar las producciones de estudiantes no nativos con la de los nativos para ver la manera en la que se ubicaba el acento nuclear en expresiones con foco amplio y estrecho, particularmente en enunciados y respuestas. La investigación tuvo 20 participantes de entre 19 y 22 años,

de los cuales 10 eran hablantes de español de Madrid y otros 10 de inglés, provenientes de Oxfordshire. El nivel de inglés de los participantes españoles era intermedio alto. Con respecto al corpus, se analizaron 290 frases entonativas contextualizadas en diálogos guionados que los estudiantes debían leer en voz alta. Previo a la lectura final, los estudiantes tenían acceso a los diálogos para poder ensayar y tomar decisiones sobre la manera en la que leerían los distintos intercambios. Cada ejemplo contaba con una introducción donde se otorgaba información respecto al contexto lingüístico, situacional y pragmático donde ocurría el intercambio y la relación que tenían los interlocutores de dichas situaciones comunicativas.

Los resultados obtenidos indicaron que, para los casos de foco amplio, cuando la última palabra de la frase entonativa pertenecía a una categoría léxica y estaba acentuada (posición por defecto), todos los sujetos ubicaban el acento nuclear en la sílaba acentuada de dicha palabra. Sin embargo, cuando la última palabra de la frase entonativa pertenecía a una categoría funcional, los HN ubicaban el acento nuclear en el elemento léxico anterior, mientras que el grupo de los HNN continuaban poniendo el énfasis en la última palabra (ver ejemplo 8 a continuación).

(8)

HN: when I get 'home, I'll 'telephone you

HNN: when I get 'home, I'll telephone 'you

Ejemplo extraído de Ramírez Verdugo (2006, pp. 17, 18)⁶

En el ejemplo anterior, se puede observar que los HN desacentuaron la última palabra de la frase por ser un pronombre que pertenece a una categoría funcional. Los participantes de este grupo ubicaron el acento nuclear en la primera sílaba del elemento léxico anterior. En el caso de los HNN, estos ubicaron el acento nuclear en la última palabra de la frase, incluso cuando se trataba de una categoría funcional.⁷

⁶ Se han realizado cambios en la notación del ejemplo original para adaptarlo al formato de este trabajo.

⁷ Otra diferencia que se observó, y que nos interesa para futuras investigaciones, fue el hecho de que la altura tonal en la producción del acento nuclear por parte de los HN era más alta que en el resto de los acentos de la frase, mientras que en la producción de los HNN no se notaban diferencias significativas entre el núcleo y el resto de los acentos de la frase.

En cuanto a los casos de foco estrecho, mientras que los HN acentuaban las sílabas de palabras que estaban en foco o que establecían algún tipo de contraste, los HNN tendían a ubicar el núcleo hacia el final de la frase entonativa, lo que a criterio de la autora podría interpretarse como una sobregeneralización de las reglas de ubicación del acento nuclear por defecto por parte de los HNN. Además, esta diferencia observada podría atribuirse a la existencia de una transferencia por parte de los HNN de algunos de los patrones acentuales de su lengua materna al inglés en lo que respecta a la manera en la que se marca la informatividad en ambas lenguas. Asimismo, otra lectura posible está relacionada con el hecho de que los participantes podrían no entender o identificar casos de foco estrecho.

Blázquez et al. (2015), Blázquez et al. (2016) y Lagos et al. (2020) también llevaron a cabo una serie de estudios donde se analizó la ubicación del acento nuclear en la producción de estudiantes argentinos del Profesorado y Traductorado en inglés de la Universidad Nacional del Comahue. Los autores analizaron la ubicación del acento nuclear en las producciones de los estudiantes de inglés como LE tanto en la lengua meta, como en su lengua materna (español). En la primera instancia de este estudio (Blázquez et al., 2015), se evaluó la producción de estudiantes que tenían un nivel preintermedio de competencia en inglés e instrucción básica sobre el concepto de ritmo y sobre cómo identificar, según los autores, la sílaba más fuerte o más importante de la frase entonativa. En un segundo momento, Blázquez et al. (2016) trabajaron con estudiantes cuyo nivel de inglés era avanzado y habían recibido entrenamiento práctico y teórico sobre la percepción y producción del acento nuclear. En ambas instancias, el corpus analizado se obtuvo de la lectura en voz alta por parte de los participantes de un cuento en inglés y su traducción al español.

Los autores centraron su análisis en casos donde existía desacentuación y reacentuación de información dada en posición final dentro de la frase entonativa. En el caso del último concepto, un constituyente es reacentuado cuando el hablante decide hacerlo prominente, incluso cuando dicho elemento no aporta información nueva al contexto comunicativo por haber sido mencionado anteriormente o por estar sobreentendido en el contexto. El ejemplo (9) a continuación muestra un caso de reacentuación:

(9)

Winnie the ‘witch lived in a black ‘house in the ‘forest. The ‘house was black on the ‘outside and black on the ‘inside. The carpets were ‘black. The chairs were ‘black. The bed was ‘black and it had black ‘sheets and black ‘blankets.

Ejemplo extraído y adaptado de Blázquez et al. (2016, p. 434)

En el ejemplo anterior, se puede observar que la palabra *black* ‘negro’ contiene el acento nuclear en varias ocasiones, incluso cuando las reglas de acentuación del inglés permitirían predecir que, luego de la primera instancia de acentuación de dicho término, las siguientes ocasiones en las que aparece *black* deberían estar desacentuadas. Sin embargo, el informante no nativo ha decidido reacentuar dicha palabra, ya sea por motivos fonológicos (el hablante conoce la regla del NUP y está en proceso de aprenderla, por lo que acentúa el último elemento léxico de cada frase entonativa de manera estricta) o pragmáticos (a pesar de que la palabra se repite en reiteradas ocasiones, el hablante puede haber decidido que esa información *black* es el punto principal del mensaje) (Blázquez et al., 2015, 2016)

El objetivo de esta serie de estudios era establecer una comparación entre las producciones de los participantes (Lagos et al., 2020) para intentar constatar si la enseñanza de aspectos teóricos y prácticos de los patrones acentuales del inglés influenciaban la toma de decisiones de los participantes con respecto a la ubicación del acento nuclear en la lectura en voz alta. La tendencia en el grupo de nivel preintermedio fue la de replicar los patrones acentuales de la L1 en la L2, lo que llevó a los estudiantes a posicionar el acento nuclear en la última palabra de la frase entonativa, incluso cuando esto suponía la reacentuación de información dada o la acentuación de categorías gramaticales, tal como se encontró en Ramírez Verdugo (2006) y se ilustró en el ejemplo (8). En el caso del grupo de nivel avanzado, se notó un aumento de casos de desacentuación de distintos constituyentes en posiciones finales en la frase entonativa, tal como lo hubiesen hecho los HN, lo que llevó a los autores a concluir que la menor o mayor cantidad de instrucción teórico-práctica sobre el acento nuclear entre ambos grupos influyó en las decisiones sobre la ubicación del acento nuclear en la L2.

Los resultados obtenidos en los distintos estudios mencionados en este apartado demuestran que, en general, los hablantes no nativos de inglés enfrentan

ciertas dificultades al emplazar el acento tonal en inglés. Sin embargo, los resultados obtenidos también se conforman como evidencia a favor del impacto que la enseñanza explícita de las reglas de acentuación del inglés tiene en la producción de los hablantes de inglés como lengua segunda y extranjera. Se puede, además, observar que la ubicación del acento nuclear, si bien es un fenómeno explorado tanto en contextos de inglés como L2 así también como en contextos de inglés como LE, ha sido estudiado, en la mayoría de los casos, con diseños experimentales con tareas controladas, como la lectura en voz alta. Esto da cuenta de la necesidad de realizar más estudios que aporten evidencia empírica sobre el impacto que la instrucción formal de las reglas de acentuación y emplazamiento del acento nuclear tienen en la producción de habla espontánea de aprendientes de inglés como L2 y LE.

3.2. Estudios sobre la percepción del acento nuclear

Aparte de las investigaciones que tienen como objetivo evaluar la producción de los hablantes de inglés como L2 o LE, también existen estudios que persiguen el objetivo de evaluar la percepción de este aspecto prosódico en hablantes nativos y no nativos de inglés. L. Hahn (2004) llevó a cabo una investigación que reveló que la ubicación del acento nuclear tiene un rol muy importante en la comprensión auditiva. La autora realizó un estudio donde evaluó la reacción que un grupo de HN de inglés tuvo frente a un discurso grabado por un docente bilingüe de inglés y coreano. Hahn estudió el grado de incidencia que la correcta ubicación del acento nuclear tiene en la comprensión de los HN. Para ello, utilizó tres grabaciones en inglés distintas: una con el acento nuclear ubicado correctamente, otra con un emplazamiento erróneo y una tercera donde no se ponía en foco ningún constituyente de la oración⁸ y, por lo tanto, no había acentos nucleares en las distintas frases entonativas⁹. Los resultados obtenidos revelaron que el grupo de HN que escuchó la grabación donde el acento nuclear estaba ubicado correctamente tuvo más facilidad para comprender el audio que los otros dos grupos que escucharon los otros dos estímulos. La autora concluye que el acento nuclear contribuye significativamente a la inteligibilidad, por lo que la enseñanza de aspectos suprasegmentales es de suma importancia para la competencia comunicativa de los hablantes en la lengua extranjera.

⁸ Esta es una característica de la lengua coreana, ya que no utiliza el foco para marcar la informatividad (Levis & Levis, 2010).

⁹ Se trató de una instancia de habla sintética donde todas las sílabas tenían un nivel de prominencia igual.

Panzachi (2017, 2020) llevó a cabo un estudio similar al de L. Hahn (2004) pero en un contexto de hablantes argentinos de inglés como lengua extranjera, en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). La autora utilizó tres grabaciones de un texto extraído del examen estandarizado TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), que fue grabado por un hablante nativo del inglés que poseía formación fonética-fonológica. Al igual que en el estudio mencionado anteriormente, las pistas de audio eran idénticas en su contenido, pero diferían en la ubicación del acento nuclear. Una de las versiones no había sido alterada y el emplazamiento del acento nuclear era adecuado. La segunda había sufrido modificaciones y el acento nuclear se ubicaba erróneamente en el último elemento de cada frase entonativa, independientemente de que este fuera una categoría léxica o funcional y sin que hubiera casos de foco estrecho. La tercera versión se trataba de un caso de habla sintética donde no había acentos nucleares.

Los participantes de este estudio (29 en total: 21 mujeres y 8 varones) eran estudiantes del segundo año del Profesorado de Inglés de la UNMDP y se encontraban cursando la materia Discurso Oral II, cuyos contenidos se basan en aspectos suprasegmentales del inglés. Además, los estudiantes habían aprobado dos materias donde habían recibido entrenamiento sobre el sistema de sonidos de la lengua meta. Los participantes fueron divididos en tres grupos homogéneos de acuerdo a los resultados obtenidos en una prueba previa y cada grupo trabajó con una versión de la grabación.

Las distintas tareas asignadas a los participantes durante la investigación permitieron obtener resultados que revelaron un mayor nivel de comprensión en el grupo que trabajó con el audio donde el acento nuclear se ubicaba correctamente, a la vez que se observaron menores tiempos de procesamiento de la información. En cuanto a los otros dos grupos, se registraron leves demoras en las respuestas a determinados estímulos, lo que la autora interpretó como mayor dificultad en la comprensión de lo que los participantes escuchaban. El emplazamiento incorrecto del acento nuclear ocasionó un tiempo de procesamiento de la información del discurso mayor, lo que indica que la ubicación del acento nuclear tiene un rol decisivo en la comprensión de los oyentes.

Al igual que las investigaciones del apartado anterior, los resultados de estos trabajos refuerzan el rol fundamental que la ubicación del acento nuclear tiene en la

comunicación efectiva. Luego de la revisión llevada a cabo en el presente trabajo, se puede observar que la comprensión, tanto de HNN como de HN, se ve beneficiada si el emplazamiento del acento nuclear es adecuado, por lo que la enseñanza de las reglas acentuales del inglés toma gran relevancia en la enseñanza de esta lengua como L2 o LE.

4. Enseñanza de las reglas de acentuación del inglés en la Universidad Nacional del Comahue

Son diversos los autores que resaltan la relevancia de enseñar no solo aspectos segmentales, sino también suprasegmentales en la clase de pronunciación. En particular, se ha comprobado la importancia de la adecuada ubicación del acento nuclear en las producciones de estudiantes de inglés como lengua segunda o extranjera para la inteligibilidad de su discurso (Caldiz, 2012; Goodwin, 2014; Hahn, 2004; Jenkins, 2000, 2002; Kang, 2010; Ramírez Verdugo, 2006; Trouvain & Braun, 2020). En el caso particular del Profesorado y Traductorado en Inglés de la UNCo, las reglas de acentuación y ubicación del acento nuclear en el inglés son un aspecto que se comienza a trabajar desde el primer año de ambas carreras de manera implícita, y luego se continúa desarrollando a lo largo de las demás asignaturas de Fonética y Fonología Inglesa (FyF) a lo largo de los primeros tres años.

Esta sección tiene como objetivo presentar los contenidos suprasegmentales distribuidos en las distintas materias de FyF en el plan de estudio de las carreras anteriormente mencionadas y la manera en la que las reglas de acentuación en el inglés son enseñadas. En un primer momento (Sección 4.1.), se proveerá una breve descripción de los contenidos suprasegmentales abordados en las primeras tres materias de FyF comunes a ambas carreras. Luego (Sección 4.2.), se profundizará en los contenidos y metodología de FyF II, asignatura del tercer año de las dos carreras donde se estudia el emplazamiento del acento nuclear y las excepciones a la regla del NUP. Asimismo, se llevará a cabo un análisis crítico de la manera en la que se enseñan las reglas de acentuación en el inglés y la ubicación del acento nuclear. Por último, en la sección 4.3., se propondrán posibles actividades que podrían potenciar aún más el aprendizaje de las reglas de acentuación y la ubicación del acento nuclear en el inglés.

4.1. Reglas de acentuación del inglés y ubicación del acento nuclear como contenidos en el plan de estudio

Durante los primeros años de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la UNCo, los estudiantes comparten materias tales como Lengua, Gramática y Fonética y Fonología Inglesa (FyF), en donde exploran los distintos componentes que conforman el lenguaje, entre los que se encuentran aspectos suprasegmentales de la prosodia. En esta sección, se proveerá una breve descripción sobre los contenidos suprasegmentales abordados en cada asignatura de FyF en los planes de estudio del Profesorado y Traductorado en Inglés.

En el primer año de ambas carreras, los estudiantes cursan una materia anual que está compuesta por tres submaterias que poseen distinta carga horaria semanal: Lengua Inglesa (16 horas reloj), Gramática Inglesa (2 horas reloj) y Dicción (2 horas reloj). En esta última, los contenidos son, en su mayoría, aspectos segmentales. Sin embargo, los estudiantes tienen una introducción al ritmo del inglés (Blázquez et al., 2020). En un primer momento, se trabaja en el reconocimiento de patrones rítmicos de palabras simples de manera individual. Luego, los estudiantes trabajan con palabras compuestas y aprenden a distinguir el acento primario de estas y a diferenciarlo del secundario. Este tipo de trabajo sienta las bases para que los estudiantes luego puedan identificar el acento nuclear en la frase entonativa, aunque en este estadio no se lo denomine de esa manera. Por último, a nivel de frase entonativa, se trabaja con sílabas débiles y fuertes, y la última sílaba acentuada de la frase entonativa, es decir el acento nuclear, se identifica por medio de un círculo grande de color negro (Blázquez et al., 2020), como se muestra en la Figura 1 a continuación. La denominación que recibe el acento nuclear en esta materia es la “sílabas más prominente de la unidad tonal” o la “sílabas negra”, en referencia a la manera en la que los aprendientes identifican este acento. De esta manera, los estudiantes son entrenados para percibir y producir el acento nuclear a través de actividades totalmente guiadas.

Figura 1

Manera en que se marca el ritmo y el acento nuclear en Dicción.

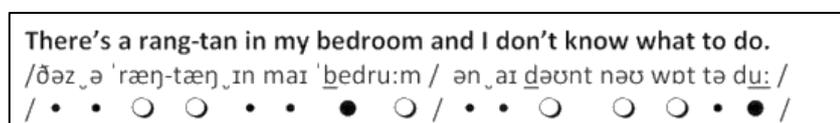


Figura extraída de Blázquez et al. (2020, p. 150)

Dado que el foco de Dicción y del resto del conjunto de materias del área de Fonética y Fonología está puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y la inteligibilidad (Blázquez et al., 2020), a la enseñanza del ritmo y la práctica que los aprendientes llevan a cabo se les asigna gran importancia. Los estudiantes continúan trabajando sobre este aspecto y su vinculación con otros aspectos suprasegmentales a lo largo de la carrera.

En el segundo año, los estudiantes cursan la materia anual FyF I, con una carga horaria de 4 horas semanales, donde continúan trabajando con el ritmo a modo de revisión de lo que vieron en la materia anterior, identificando sílabas fuertes y débiles, pero principalmente son instruidos en aspectos segmentales de la lengua. El acento nuclear en esta materia se identifica con el nombre de “sílabas tónicas”. En esta asignatura, los estudiantes solo tienen actividades prácticas sobre el ritmo, ya que toda la teoría sobre este se presenta y trabaja en Dicción. El tipo de ejercitación consiste en la realización de transcripciones fonéticas de textos o dictados en los que generalmente se resaltan algunas secciones sobre las cuales los estudiantes deben enfocarse para marcar el ritmo utilizando la misma metodología ilustrada en la Figura 1 (Blázquez et al., 2023a; Blázquez et al., 2023b).

En cuanto al tercer año de ambas carreras, los estudiantes cursan FyF II, materia anual que cuenta con 4 horas semanales, donde estudian, principalmente, aspectos suprasegmentales. En particular, se estudia la relación existente entre el ritmo y el acento nuclear, considerado la base del ritmo en inglés (Collins & Mees, 2003), que tiene influencia directa en la estructuración de este último (Espinosa, 2018). En esta asignatura se enseñan las reglas de acentuación del inglés, la realización fonética del acento y su posicionamiento, con el fin de comprender la relación existente entre dichos aspectos y el ritmo en inglés.

En la sección 4.2. se proveen más detalles sobre los contenidos de esta asignatura, ya que consideramos que esta cobra gran relevancia para este trabajo por ser el momento en el cual se instruye explícitamente a los estudiantes sobre la ubicación del acento nuclear y el rol fundamental que este tiene en la comunicación.

Es importante mencionar que, en el cuarto año de ambas carreras, el camino compartido de los estudiantes del Profesorado en Inglés y del Traductorado en el área de Fonética y Fonología deja de ser el mismo. Por un lado, los aspirantes al

Profesorado tienen la materia anual Fonética y Fonología III, de 3 horas reloj, en el cuarto año de su plan de estudio y el Taller de Fonética y Fonología Inglesa, de 2 horas reloj, en el segundo cuatrimestre del quinto y último año de la carrera. Por otro lado, los estudiantes del Traductorado en Inglés tienen FyF II en el tercer año de la carrera como la última materia relacionada al área. En consecuencia, los estudiantes del Traductorado no tienen instrucción explícita en fonética y fonología en el cuarto y quinto año de la carrera.

En FyF III, los estudiantes de cuarto año del Profesorado continúan trabajando con el acento nuclear y su ubicación. Se repasan las reglas de acentuación y las excepciones a la regla del NUP. Al análisis llevado a cabo en la clase, se aplican los tres subsistemas entonativos propuestos por Halliday (1967), la tonalidad, entendida como los nexos de una cadena de habla donde se insertan los límites entre frases entonativas, la tonicidad, que involucra la ubicación del acento nuclear dentro de la frase y la tonemicidad, vinculada al movimiento tonal dentro de la frase entonativa y a los contrastes que pueden establecerse por medio de estos (Gutiérrez Díez, 1982, 2001; Tench, 1996, 2011; Wells, 2006). Asimismo, se explora el enfoque actitudinal de la entonación (O'Connor & Arnold, 1973) y el enfoque comunicativo (Brazil, 1994; 1997).

En cuanto al tipo de tareas que los alumnos del Profesorado realizan en esta asignatura, se encuentran transcripciones fonéticas estrechas¹⁰ con sus respectivos diacríticos, análisis de distintos textos orales y escritos, lecturas en voz alta de textos escritos en ortografía común y en símbolos fonéticos, imitaciones de modelos presentados en grabaciones y videos, dramatizaciones y actividades de habla espontánea, como discusiones y entrevistas. A diferencia de las asignaturas anteriores, en esta materia para el Profesorado existen más instancias de actividades que requieren menos guía por parte de los docentes, donde los estudiantes deben poner en práctica lo aprendido en algunos ejercicios de habla espontánea.

El Taller de Fonética y Fonología del quinto año de la carrera de Profesorado, por su lado, está orientado al habla del docente de inglés, a la enseñanza de la pronunciación y a la enseñanza del inglés como Lengua Franca (Jenkins, 2000). En

¹⁰ Las transcripciones fonéticas estrechas son transcripciones que, además de contener la representación de los distintos sonidos de un discurso en particular, poseen diacríticos que dan cuenta de variaciones en la pronunciación de determinados sonidos.

este sentido, los estudiantes ya no realizan el mismo tipo de análisis que llevaban a cabo en las materias del área, sino que el taller está planteado en función del rol que les tocará como fuentes de *input* modelo frente a sus futuros estudiantes dentro del aula de lenguas extranjeras y a la forma en la que ciertas actividades incluidas en los libros de clase podrían enseñarse. De esta manera, en esta asignatura no se trabaja con transcripciones fonéticas o aspectos suprasegmentales de manera explícita.

A modo de resumen, el cuadro de la Figura 2 recupera los contenidos de los distintos años relacionados a aspectos suprasegmentales desarrollados en esta sección.

Figura 2

Contenidos suprasegmentales de materias del área de Fonética y Fonología del Profesorado y Traductorado en Inglés.

MATERIA	CONTENIDO
DICCIÓN (Primer año del Profesorado y Traductorado)	Ritmo: sílabas fuertes y débiles (acentuadas y desacentuadas). El acento nuclear es identificado con un círculo negro (ver Figura 1) y bajo el nombre de “sílabas más prominente de la frase entonativa” o “sílabas negras”.
FONÉTICA Y FONOLOGÍA I (Segundo año del Profesorado y Traductorado)	Ritmo: sílabas fuertes y débiles (acentuadas y desacentuadas), isocronía (entendida como la manera en que el ritmo se divide en lapsos temporales similares) y ritmo acentual.
FONÉTICA Y FONOLOGÍA II (Tercer año del Profesorado y Traductorado)	La prominencia y su significado en inglés: reglas de acentuación léxica del inglés, emplazamiento del acento nuclear, regla del NUP y sus excepciones.
FONÉTICA Y FONOLOGÍA III (Cuarto año del Profesorado)	El acento nuclear y su ubicación: reglas de acentuación y las excepciones a la regla del NUP. Subsistemas entonativos propuestos por Halliday (1967): tonalidad, tonicidad, tonemicidad.

	Enfoque actitudinal de la entonación (O'Connor & Arnold, 1973) y el enfoque comunicativo (Brazil, 1994; 1997).
TALLER DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA (Quinto año del Profesorado)	El habla del docente de inglés. Enseñanza de la pronunciación. El inglés como Lengua Franca (Jenkins, 2000)

En esta sección, se realizó una breve exposición de los contenidos, principalmente suprasegmentales, de las materias del área de Fonética y Fonología de las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la UNCo. Se detallaron los contenidos de las tres asignaturas compartidas por los estudiantes de ambas carreras y se mencionaron aquellos que pertenecen a las materias FyF III y Taller de Fonética y Fonología, materias del plan de estudios del Profesorado.

4.2. El acento nuclear y su enseñanza explícita

Los estudiantes de ambas carreras reciben instrucción explícita sobre la ubicación del acento nuclear por primera vez en FyF II, materia anual del tercer año del Profesorado y Traductorado en Inglés, que consta de 4 horas reloj semanales. En promedio, el grupo suele contar con 50 estudiantes que, en su mayoría, tienen entre 21 y 25 años de edad. El nivel de inglés de estos puede variar de acuerdo al recorrido que los estudiantes hayan hecho en el plan de estudios, ya que algunos cursan la materia por primera vez, mientras que otros son recursantes. Además, algunos se encuentran cursando otras materias en inglés en paralelo, tales como Gramática Inglesa III y VI (materias repartidas en dos cuatrimestres de 4 horas semanales cada una), Lengua Inglesa II (materia anual de 7 horas reloj semanales) para el Profesorado y Lengua Inglesa II Aplicada a la Traducción para el Traductorado (materia anual de 7 horas reloj semanales), entre otras, mientras que otros cursan únicamente esta asignatura. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes posee un nivel de inglés intermedio alto según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El programa de FyF II (Dabrowski, 2023) consta de siete unidades. La unidad I está dedicada a la sílaba, su estructura en el inglés y español y posibles dificultades que los estudiantes hispanohablantes de inglés como lengua extranjera pueden tener al pronunciar distintas palabras en la lengua meta. Además, en esta unidad los estudiantes

exploran las características acústicas de las sílabas débiles y fuertes y los sonidos típicos de las sílabas débiles.

La unidad II está dedicada a la función de la prominencia en inglés. Es en este momento donde los estudiantes exploran aspectos que hacen a la organización del discurso oral, tales como la segmentación en frases entonativas, identificando sílabas acentuadas y la sílaba tónica. También trabajan sobre la prominencia y su significado en inglés; los estudiantes son instruidos en la ubicación del acento nuclear y las excepciones a la regla del NUP. Además, se estudian casos de ajustes rítmicos, fenómeno que ocurre en aquellas ocasiones donde en una misma cadena fónica coincide que dos acentos fuertes aparecen de manera contigua, dando lugar a un reordenamiento prosódico para evitar un choque acentual (Lieberman & Prince, 1977).

En la unidad III, los estudiantes trabajan con los sonidos del inglés y estudian distintos fonemas y alófonos. La unidad IV está dedicada a la acentuación de palabras. Se estudian el acento primario y secundario, la acentuación de palabras polisilábicas y palabras compuestas, la manera en que los sufijos afectan los patrones de acentuación de las palabras y ajustes rítmicos en palabras compuestas, como por ejemplo los surgidos a partir de casos de choques acentuales. Luego, la unidad V está dedicada a los procesos fonológicos que tienen lugar en el habla continua, tales como la asimilación (a nivel alofónico y fonémico), coalescencia, elisión y enlace.

En la unidad VI se analizan aspectos auditivos y acústicos de los sonidos del habla, tales como la frecuencia y la altura tonal, la intensidad, el volumen y la duración. Además, se pone énfasis en las propiedades acústicas de sonidos obstruyentes y sonorantes. Finalmente, la unidad VII está dedicada a las variedades de pronunciación. En esta se exploran la *Received Pronunciation* (RP), que es la variedad que tradicionalmente se considera estándar y está basada en el acento de prestigio de las clases altas del sur de Inglaterra, el *Cockney*, que es el dialecto que distingue a la clase obrera del este de Londres (Lillo, 1999), el estuario (considerado un acento híbrido por poseer rasgos del *Cockney* pero asemejarse más al RP), el americano general, el escocés y el australiano.

Como se mencionó anteriormente, a los estudiantes se les enseña sobre las reglas de acentuación del inglés y las excepciones a la regla del NUP de manera explícita en la segunda unidad del programa de la materia FyF II correspondiente al

tercer año de ambas carreras. Para comenzar a explorar este tema, los docentes de la cátedra asignan algunas lecturas bibliográficas que presentan conceptos claves relacionados con dichos contenidos¹¹ y realizan una introducción sobre el concepto de *prominencia* y sus significados. Los estudiantes deben revisar, a la luz de los nuevos conceptos presentados, producciones propias grabadas previamente, en momentos donde solo debían concentrarse en articular bien los sonidos y efectuar una división en frases entonativas que ordenara el discurso. Este tipo de actividad persigue el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre su propia producción y puedan efectuar los cambios pertinentes en cuanto a la ubicación del acento nuclear, decisión que anteriormente tomaron inconscientemente o sin los conocimientos teóricos requeridos para hacerlo de manera acertada. Como ejercitación de práctica, los estudiantes vuelven a realizar las grabaciones teniendo en cuenta el análisis efectuado. Los docentes, por su parte, evalúan las producciones observando cuál es el primer resultado luego de haber presentado la teoría sobre el emplazamiento del acento nuclear y proveen las correcciones correspondientes.

Durante el cursado de la asignatura, los estudiantes realizan transcripciones de dictados que los docentes hacen durante la clase, y dictados grabados que el equipo a cargo de la materia asigna como actividades domiciliarias con el objetivo de que se pongan en práctica los distintos aspectos presentados. En particular, cuando se realizan dictados en esta segunda unidad, los estudiantes deben transcribir lo que escuchan utilizando el Alfabético Fonético Internacional, segmentar el discurso en frases entonativas, utilizar diacríticos para marcar alófonos e identificar el acento nuclear en cada frase. Como la acentuación de frase del inglés variará dependiendo del contexto y la intención comunicativa del hablante, los docentes hacen énfasis en la importancia del contexto comunicativo para que los estudiantes puedan centrar su atención en la intención del hablante, los significados que se desean transmitir, y puedan, de esta manera, identificar el acento nuclear en cada caso.

En paralelo al desarrollo de las actividades mencionadas, a los estudiantes se les da una guía de ejercicios y preguntas que deben ir respondiendo a medida que

¹¹ Las lecturas asignadas son las siguientes:

Collins, B. & Mees, I.M. (2003). *Practical Phonetics and Phonology*. Routledge.

Finch, D. & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics*. Heinemann.

Wells, J. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press.

avanzan con las lecturas asignadas para esta unidad. A su vez, el equipo de docentes diseña y sube videos donde se presentan los aportes principales de la bibliografía seleccionada sobre el concepto de *prominencia* y sus funciones.

La primera sección de la guía de lectura (Dabrowski et al., 2023), dedicada a la prominencia, se lleva a cabo en un lapso temporal de dos clases aproximadamente. Esta contiene una sola actividad (ver Figura 3), que se encuentra orientada al análisis de frases entonativas para identificar constituyentes desacentuados. Para ello, se le pide a los estudiantes que identifiquen el último elemento léxico que contenga información nueva en cada caso.

Figura 3¹²

Actividad 1 de la primera sección de la guía de trabajo.

Section 1

1) Read the suggested texts and notice the constituents that are typically *de-accented* in English connected speech. You will need this information to select the last lexical item containing new information in every single tone unit of the dialogue below.

1 A: / Have you taken your family to the zoo yet, John? /

2 B: / No, / but my kids have been asking me to. / I've heard this city has a pretty big one. /

3 A: / Yes, / it doesn't have a lot of animals, / but it has quite a variety of animals. / I think your kids /

4 would enjoy seeing the pandas. /

5 B: / I'm sure they would. / I'd like to see them, / too. /

6 A: / Also, / the tigers are worth looking at. /

7 B: / Is it OK to feed them? /

8 A: / No, / they're not used to being fed. /

9 B: / What bus do you take / to get there? /

10 A: / Number twenty-eight. / But don't you have a car? /

11 B: / We used to have one, / but we had to sell it. / (Adapted from Kreidler 1993, chapter 9)

Figura 3 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 31)

En este ejercicio, se incluyen contextos de acentuación no marcada, donde el acento nuclear se ubica en la sílaba tónica del último elemento léxico de la frase entonativa, como se puede observar en las líneas 4 y 10. Sin embargo, también se incluyen instancias donde hay algunas excepciones a la regla del NUP, contraste de información e información dada en posición final. La frase entonativa en la primera

¹² Esta figura ha sido adaptada de Dabrowski et al. (2003, p. 31) para fines explicativos. En las distintas frases entonativas, el acento nuclear ha sido subrayado. Además, se agregaron números para identificar las distintas líneas del párrafo. Esta numeración solo tiene el fin de identificar líneas y no frases entonativas, por lo que una línea puede tener más de una frase entonativa, o incluso puede tener una frase entonativa incompleta.

línea, por ejemplo, contiene un caso de excepción a la regla del NUP. El elemento léxico *John* es un vocativo, por lo que no puede contener el acento nuclear si se lo ubica en la misma frase entonativa. Luego el adverbio *yet* ‘ya’ no aporta contenido semántico significativo a la frase, por lo que generalmente es desacentuado (Kreidler, 2004). Por esta razón, el acento nuclear se ubica en *zoo* ‘zoológico’.

Otros ejemplos donde el acento nuclear se ubica en posiciones no finales por encontrarse en contextos donde al final de la frase hay información repetida o como consecuencia de un contraste son los que se muestran en la segunda frase entonativa de la línea 6 y en las primeras dos frases entonativas de la 3. En el caso de la segunda frase de 6, el acento nuclear se posiciona en la primera sílaba de la palabra *tigers* ‘tigres’, ya que el resto de la frase *are worth looking at* ‘valen la pena mirar’, si bien contiene otros elementos léxicos, es otra forma de decir lo mismo que se menciona en la línea 5 con el verbo *see* ‘ver’, por lo que ambas frases comparten una relación de sinonimia que provoca la desacentuación de esta información y el movimiento del acento nuclear a posiciones anteriores. En cuanto a las primeras dos frases entonativas de la tercera línea, el acento nuclear se ubica en *lot* ‘muchos’ y en la sílaba tónica de *variety* ‘variedad’ respectivamente ya que se está estableciendo un contraste entre ambas palabras, siendo este un claro caso de foco estrecho que provoca la desacentuación de los elementos que siguen a los elementos léxicos mencionados. En suma, esta actividad tiene un doble objetivo. Por un lado, demostrar que, en el inglés, el acento nuclear se ubica en el último elemento léxico de la frase entonativa en contextos de acentuación no marcada. Por otro lado, este tipo de ejercitación les permite a los estudiantes observar que el emplazamiento del acento nuclear en el inglés es flexible y que este último puede moverse a posiciones anteriores si el elemento léxico en cuestión realiza un aporte más significativo a la comunicación.

La segunda sección de la guía contiene distintos ejercicios que son realizados por los estudiantes a modo de tarea domiciliaria y luego son revisados en un período aproximado de una o dos clases. En un primer momento, los estudiantes trabajan sobre aspectos relacionados al ritmo en inglés y analizan algunos patrones acentuales de algunas palabras cuya acentuación cambia como consecuencia de ajustes rítmicos en el habla continua. Este reordenamiento prosódico se origina para evitar un choque acentual, producido cuando en una misma cadena fónica coincide que dos acentos fuertes aparecen de manera contigua (Espinosa, 2020; Liberman & Prince, 1977). De

esta manera, la actividad que se muestra en la Figura 4 tiene el objetivo de que los aprendientes noten el cambio en el ritmo y la acentuación y la manera en la que estos cambios contribuyen a lograr un habla más uniforme. En el caso de los ejemplos (a) y (b), la resolución de la actividad permite observar un caso de retracción acentual en la palabra *Chinese*, en donde en (b) el acento principal de la palabra se mueve a una posición más temprana para evitar el choque acentual con el acento principal de la primera sílaba de la palabra que la precede.

Figura 4

Actividad 3 de la segunda sección de la guía de trabajo.

3) Read the section on accentuation in connected speech from Finch & Ortiz Lira (1982) and show the rhythmical adjustments that should take place to avoid a clash of two prominent syllables.

a. *I can't speak Chinese*..... / **i CANT** speak **chiNESE** /

b. *He's a Chinese doctor*..... / **he's a CHInese DOCTOR** /

c. *Turn the lights on*..... / **TURN the LIGHTS on** /

d. *Turn on the lights*..... / **TURN on the LIGHTS/**

Figura 4 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 33)

A continuación, como se muestra en la Figura 5, se incluye una actividad donde los estudiantes deben analizar un extracto de un diálogo escrito y aplicar la teoría vista para dividir el intercambio en frases entonativas para luego identificar las sílabas prominentes en toda la frase y la sílaba tónica en cada instancia. El objetivo de la actividad no es solo que los estudiantes puedan detectar los acentos, sino que puedan dar cuenta de casos en los que ha ocurrido un cambio o reordenamiento prosódico de acuerdo a la intención comunicativa del hablante.

Figura 5

Actividad 4 de la segunda sección de la guía de trabajo.

4) Divide the following exchange into tone units. Circle prominent syllables and underline the tonic syllable. Have you found any instances of stress shift? Can you account for the shift?

A: / It's your birthday this month, / isn't it? /

B: / Yes, / it's the thirty-first. /

A: / Are both your sisters' birthdays this month / too? /

B: / Sarah's is the twenty-first / and Jenny's is the twenty-fourth. /

Figura 5 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 34)¹³

En esta actividad, se espera que los estudiantes puedan notar que en el caso de la palabra compuesta *twenty-first* 'veintiuno' en la primera frase entonativa de la última línea del intercambio ha habido un reajuste rítmico. La sílaba que comúnmente tendría el acento en esta palabra sería la última *first*. Sin embargo, dado el contexto, el estudiante debe detectar, por haber trabajado con el material teórico, que el acento se traslada a la primera sílaba *twen* ya que el hablante está estableciendo un contraste con la información de la segunda frase entonativa de la segunda línea, particularmente con la palabra compuesta *thirty-first* 'treinta y uno'.

Al ejercicio anteriormente descrito le sigue una serie de actividades escritas (ver Figuras 6, 7 y 8) en las que los estudiantes deben centrar su atención en distintas palabras funcionales que generalmente son desacentuadas en inglés. Entre estas se encuentran instancias de pronombres, preposiciones y algunos adverbios. Los aprendientes deben poder identificar las sílabas acentuadas y el acento nuclear en cada frase entonativa de las actividades de las Figuras 6 y 8, decidir si los adverbios de la Figura 7 se acentúan o no y deben determinar si existen contextos en donde alguna

¹³ La división en frases entonativas, la identificación de sílabas prominentes (círculos) y de acentos nucleares (subrayado) marcadas en esta imagen son las provistas por el equipo de cátedra de FyF II como solución de esta consigna.

categoría funcional se acentúe, tal como se muestra en Wells (2006), lectura asignada para acompañar la resolución de este ejercicio¹⁴.

Figura 6¹⁵

Actividad 5 de la segunda sección de la guía de trabajo.

5) Read the chapter extracted from Wells (2007) and decide on the tonicity of function words in the utterances below. Account for your choice.

a. Let him in! He's a friend of mine. / he's a FRIEND of mine /

b. Hold it right there! / hold it right THERE /

c. A: I've been in Paris.
B: How long does it take to get there? / how long does it take to GET there? /

d. Do you like this painting? Jenny painted it herself. / jenny painted it herSELF /

e. Anne contradicts herself. /anne contraDICTS herself /

Figura 6 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 34)

En esta actividad, por ejemplo, se espera que los estudiantes, luego de haber leído la bibliografía asignada para la unidad II, donde se incluye esta guía, puedan contrastar algunos ejemplos como los de (b) y (c) y decidir si el adverbio *there* se acentúa o no en cada caso. Además, los aprendientes deben poder justificar sus decisiones mencionando que en el caso de (b), como el hablante está utilizando el adverbio en cuestión para referirse a un lugar que se constituye como información nueva en el discurso, este debe acentuarse. Por el contrario, en el caso de (c), el adverbio se utiliza como sinónimo de *Paris*, mencionado anteriormente en el intercambio, por lo que no realiza un aporte nuevo a la comunicación entre los participantes del diálogo y se desacentúa. Otro de los contrastes que se espera que los estudiantes puedan establecer entre los ejemplos (d) y (e) está relacionado con el pronombre reflexivo *herself*. En el caso de (d), este se encuentra acentuado por ser un pronombre enfático (Ortiz Lira, 1998; Wells, 2006), mientras que en (e), al ser un pronombre reflexivo verdadero (Wells, 2006) que ocupa el lugar de objeto directo del verbo, se desacentúa.

¹⁴ Si bien en la consigna de la actividad de la Figura 6 dice “Wells (2007)”, se trata de un error de tipeo del año de publicación.

¹⁵ Se incluyen las respuestas esperadas de los estudiantes sobre la línea punteada en cada caso.

Figura 7¹⁶

Actividad 6 de la segunda sección de la guía de trabajo.

- 6) Are the following adverbs accented or not?**
- a. The boys must have spent there three hours or so. (Desacentuado)
 - b. We're late! Could you speed up a bit? (Desacentuado)
 - c. How about dinner at home for a change? (Desacentuado)
 - d. Stop singing, for heaven's sake! (Desacentuado)
 - e. He's not good enough for you. (Desacentuado)
 - f. You haven't studied enough. (Acentuado)

Figura 7 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 34)

La actividad de la Figura 7 persigue el objetivo de que los estudiantes puedan analizar los adverbios o frases adverbiales que, a fines ilustrativos, se encuentran subrayadas para determinar si estas se acentúan o no. En el caso de los ejemplos que van desde el inciso (a) al (e), Wells (2006), que es parte de la bibliografía obligatoria de la unidad II para los estudiantes, menciona que son estructuras adverbiales que generalmente aparecen desacentuadas al final de la frase entonativa (pueden acentuarse si se segmenta el habla de manera tal que estas aparezcan en una frase entonativa independiente). El ejemplo de (f), por el contrario, se trata de un adverbio que, de acuerdo al autor, atrae el acento nuclear cuando funciona como un adjetivo o sustantivo, como es el caso del ejemplo en cuestión, por lo que se encuentra acentuado.

El fin de la actividad expuesta en la Figura 8 es similar al de la anterior. En este caso, las estructuras en cuestión son las combinaciones de verbos y preposiciones. Wells (2006) y Ortiz Lira (1998) explican que cuando la partícula que acompaña al verbo es una preposición se desacentúa, como en el caso de (a). Sin embargo, cuando la partícula se trata de una preposición que está funcionando como un adverbio, como en el caso de (b), esta atrae el acento nuclear.

¹⁶ Se incluyen las respuestas esperadas entre paréntesis.

Figura 8

Actividad 7 de la segunda sección de la guía de trabajo.

7) In verbal phrases adverbs are usually accented and prepositions are usually de-accented.
Decide on where the nucleus goes in the following phrases:
a. He's someone you can always talk to.
b. They intend to carry on.

Figura 8 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 35)

Las actividades expuestas en las Figuras 6, 7 y 8 resultan de gran utilidad para que los estudiantes comprendan que, si bien existen algunas reglas que en muchas ocasiones pueden ayudar a predecir dónde se ubicará el acento nuclear, el emplazamiento de este puede variar dependiendo del contexto de uso de determinadas estructuras (Finch & Ortiz Lira, 1982). Además, las actividades permiten observar que a pesar de que generalmente las categorías funcionales no tienen gran potencial para atraer el acento nuclear y suelen desacentuarse por defecto, dependiendo del contexto y del significado que el hablante quiera transmitir, en ocasiones, pueden acentuarse (Collins & Mees, 2003).

Por último, la guía presenta instancias de diálogos escritos donde se pueden identificar casos de excepciones a la regla del NUP (ver Figura 9) y algunos otros de foco estrecho donde al final de la frase entonativa se encuentra información desacentuada por ser información dada. Esta serie de ejemplos está planteada por el equipo de cátedra con el fin de sistematizar diversas instancias en donde el acento nuclear no se ubica en el último elemento léxico de la frase entonativa. Para ello, se incluye un cuadro, basado en Wells (2006), cuyo objetivo es resumir todas estas instancias derivadas del ejercicio anterior. La lista está compuesta por las excepciones a la regla del NUP como vocativos, oraciones reportativas, adverbios de tiempo y lugar, palabras de contenido semántico débil u objetos de referencia general, comentarios al margen¹⁷, estructuras de 'sustantivo + verbo' final, estructuras de 'sustantivo + adjetivo' final, cláusulas relativas restrictivas en posición final y

¹⁷ Traducción propia para el término *comments/asides*.

oraciones que denotan eventos y el verbo de las mismas es intransitivo¹⁸. Además, se incluyen instancias de foco estrecho como las repeticiones, sinónimos e hiperónimos.

Figura 9

Actividad 8 de la segunda sección de la guía de trabajo.

<p>8) Where does the nucleus go in these utterances? Which examples are exceptions to the Last Lexical Item Rule¹? Place the examples in the table below.</p> <p>a. Could you lend me the blouse you were wearing yesterday?</p> <p>b. The student got a ten because he deserved a ten.</p> <p>c. 'Who are you?' he asked.</p> <p>d. I'm not usually so optimistic, you know.</p> <p>e. We need to keep the wine cool.</p>	<p>¹ Exceptions to the Last Lexical Item Rule occur in utterances that are in <i>broad focus</i>. An utterance is said to be in broad focus when the whole content of the phrase carries new or relevant information, and not just part of it (cf. <i>narrow focus</i>).</p>
--	---

Figura 9 adaptada de Dabrowski et al. (2023, p. 35)

Además, se incluyen preguntas que guían la reflexión por parte de los estudiantes sobre las diferencias y similitudes entre el inglés y el español con respecto a las reglas de acentuación y sobre las posibles dificultades que los hablantes de inglés como lengua extranjera cuya lengua madre es el español pudieran tener. Esta reflexión les permite a los estudiantes de FyF II anticipar potenciales errores en la ubicación del acento nuclear que ellos mismos podrían cometer. Además, este tipo de ejercitación contribuye al desarrollo de competencias metalingüísticas de monitoreo de la propia producción en los estudiantes, que es uno de los objetivos generales de la asignatura.

Aparte del material descripto, los alumnos cuentan con un cuadernillo de prácticas orales que están relacionadas con los distintos temas discutidos a lo largo del programa. En estas guías, encuentran textos para practicar en voz alta, segmentos de discursos extraídos de películas o materiales que los estudiantes deben escuchar y analizar, y demás ejercicios para poner en práctica los conceptos teóricos discutidos en las clases y en los videos subidos por los docentes. Si bien las actividades están diseñadas por el equipo a cargo de la materia, la fuente del *input* para resolver los distintos ejercicios es material auténtico, es decir, recursos de audios o videos que no han sido diseñados con fines pedagógicos (Richards, 2001). Esto posibilita que los estudiantes estén expuestos a distintos ejemplos de discursos orales de hablantes

¹⁸ Este tipo de oraciones se conocen como *event sentences* en inglés (Estebas-Vilaplana, 2009; Wells, 2006).

nativos de inglés y puedan analizar la toma de decisiones en cuanto a la organización de la información y acentuación de palabras que estos últimos hacen al comunicar sus mensajes (Dabrowski et al., 2020). Este tipo de ejercitación está orientada al cumplimiento de otro de los objetivos planteados en el programa de la asignatura, tal como el de crear las condiciones óptimas para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de escucha.

Los objetivos planteados por el programa de la asignatura buscan que, a través de las actividades anteriormente descritas y las lecturas asignadas, los estudiantes desarrollen la habilidad de comunicarse de manera efectiva en el inglés, utilizando un acento inteligible para la comunicación con otros hablantes. A su vez, la ejercitación propuesta contribuye al desarrollo de una sensibilidad que se espera permita a los estudiantes percibir el acento nuclear y el ritmo en el inglés y comprender los significados que los hablantes añaden a sus mensajes a través del emplazamiento del acento nuclear.

El desempeño de los estudiantes de FyF II mejora a medida que transcurre el tiempo de práctica sobre el emplazamiento del acento nuclear en inglés. Esto es evaluado por el equipo de cátedra tanto de manera escrita, a través del reconocimiento del acento nuclear en distintas transcripciones fonéticas donde los estudiantes deben evaluar el contexto para determinar dónde ubicarlo, como así también de manera oral, ya que es un aspecto que se evalúa en instancias formales e informales dentro del aula y su aprendizaje es un requisito para aprobar la asignatura. Los aprendientes, a través del trabajo propuesto y la guía de los docentes, comienzan a desarrollar habilidades metalingüísticas que los orientan en la organización de su discurso en la lengua meta, así también como en la interpretación de sentidos en discursos de otros hablantes.

4.3. Reglas de acentuación en inglés y ubicación del acento nuclear: ¿qué más se puede hacer para potenciar el aprendizaje?

Algunas investigaciones llevadas a cabo en el contexto de la UNCo revelan que el tipo de ejercitación que se realiza en la materia FyF II para trabajar el correcto emplazamiento del acento nuclear tiene resultados positivos en la producción de los estudiantes del Profesorado y Traductorado en Inglés (Blázquez et al., 2016; Lagos et al., 2020) y se constituyen como recursos didácticos fundamentales para la enseñanza de los patrones de acentuación en el inglés. Los ejercicios de lectura en voz alta y el trabajo con transcripciones en donde los aprendientes deben ubicar el acento nuclear

según lo que escuchan en discursos orales son actividades comúnmente utilizadas en el entrenamiento de hablantes de inglés como L2 o LE (Blázquez et al., 2015; Blázquez et al., 2016; Nava & Zubizarreta, 2008; Ramírez Verdugo, 2006). Sin embargo, aunque el interés por el estudio de la prosodia de una segunda lengua ha aumentado en el campo de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras y existen investigaciones en torno a las propiedades de la entonación de la interlengua de estudiantes de inglés como LE, hay aún pocos estudios que aborden la acentuación a nivel de la frase y, particularmente, la ubicación del acento nuclear por parte de estudiantes de inglés como LE en contextos de habla espontánea y no solo en actividades controladas, como la lectura en voz alta (Paunović, 2020). Por esta razón, llevamos a cabo un relevamiento bibliográfico sobre distintos tipos de actividades de habla espontánea con el fin de poder seleccionar las que fueran adaptables al contexto de la Universidad Nacional del Comahue. En esta sección, se expondrán las tres propuestas resultantes de dicha selección.

La inclusión de actividades de habla espontánea en la materia FyF II sería de gran relevancia para evaluar el impacto de estas en la producción de los aprendientes. Si bien los estudiantes del Profesorado en Inglés tienen algunas actividades de habla espontánea en FyF III, la ubicación del acento nuclear es un tema que se enseña explícitamente en FyF II junto a las excepciones a la regla del NUP, por lo que consideramos que la práctica en este estadio es determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otra razón por la que consideramos que la incorporación de actividades de habla espontánea es muy importante en FyF II está relacionada con el hecho de que esta asignatura es la última materia del área de Fonética y Fonología que los estudiantes de la carrera del Traductorado en Inglés de la UNCo tienen en su plan de estudios. En este sentido, los estudiantes del Traductorado actualmente no cuentan con la práctica ofrecida en FyF III, por lo que su recorrido en el área culmina con la FyF II, y la formación que estos reciben se limita mayormente a ejercicios de lectura en voz alta y práctica controlada. Sin embargo, y tal como sugieren algunos autores (cfr. Rodríguez Fernández Peña, 2020, Solé, 1989) consideramos que es crucial que los traductores reciban entrenamiento en su formación sobre las reglas de acentuación de las lenguas con las que trabajarán y la manera en la que estas marcan la informatividad. La falta de conocimiento y manejo de estos aspectos podría tener un impacto negativo

en la práctica profesional de los traductores, pudiendo, por ejemplo, causar que estos cometan errores en la transmisión de la información en contextos en donde se encuentren trabajando como intérpretes o en traducciones audiovisuales.

Teniendo en cuenta la necesidad expuesta en los párrafos anteriores, en el contexto de la UNCo, y particularmente en FyF II, podrían implementarse algunas actividades de habla espontánea que se han utilizado en contextos de enseñanza de inglés como LE para recabar datos sobre el emplazamiento del acento nuclear en la producción de los estudiantes. Entre estas actividades, se encuentran, por ejemplo, presentaciones a cargo de los estudiantes sobre algún tema de su interés, que conforman la Propuesta 1 de esta sección. Paunović (2020) implementó estas actividades como parte de su investigación con estudiantes de tercer año del Departamento de Inglés de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Nis, Serbia. La edad promedio de estos estudiantes era 21 años y el nivel de inglés era C1 según el MCERL. La autora menciona que grabó a los aprendientes mientras estos realizaban una exposición sobre un tema del que habían tenido que escribir para un ensayo final de la materia Competencia Comunicativa Intercultural. Dado que los estudiantes conocían el tema, las exposiciones no habían sido guionadas previamente, lo que permitió que la actividad fuera considerada de habla espontánea. Además, la autora explica que luego de finalizada la exposición, la audiencia, compuesta por otros estudiantes y los docentes, realizaron algunas preguntas adicionales sobre el contenido de la presentación, con la intención de obtener aclaraciones. Esta instancia también fue grabada para luego ser analizada con las demás grabaciones que conformaron el corpus.

En un contexto como el de la Facultad de Lenguas de la UNCo, y en otros de características similares, este tipo de actividad donde los estudiantes exponen sobre temáticas derivadas de alguna otra asignatura del plan de estudios, sin la existencia de un guion preestablecido, puede ser muy beneficiosa para el trabajo sobre las reglas de acentuación en el emplazamiento del acento nuclear. De esta manera, la enseñanza de la prosodia podría llevarse a cabo de manera integral, donde los estudiantes pueden llevar las exposiciones planteadas para otras materias a la clase de FyF II, o incluso podría plantearse la posibilidad de que los docentes de la cátedra de FyF II realicen la evaluación de la ubicación del acento nuclear por parte de los estudiantes en el contexto de la materia en donde estos estén dando su presentación. En el caso de los

docentes a cargo de la materia FyF II, trabajar de esta manera les permitiría observar qué es lo que los estudiantes efectivamente producen en el habla espontánea y esos resultados podrían compararse con los de actividades de lectura en voz alta, por ejemplo. Además, en base a lo observado, el equipo de cátedra podría realizar ajustes metodológicos en caso de ser necesario.

En cuanto a los estudiantes, recibir una devolución sobre lo que producen en instancias espontáneas sería altamente beneficioso, ya que actividades de esta índole arrojan información cercana a lo que el estudiante haría en contextos de intercambios comunicativos en inglés. La devolución que el docente le da al aprendiente contribuye a la reflexión por parte del estudiante sobre su propia producción, lo que también posibilita el desarrollo y refuerzo por parte del alumno de sus propias habilidades de automonitoreo y aumenta la atención que este tiene al momento de tomar decisiones sobre los patrones de acentuación de sus producciones.

Con respecto a la Propuesta 2, el intercambio entre docentes y alumnos expositores mencionado en la descripción de la actividad anterior está relacionado con otra herramienta que puede implementarse para la práctica del posicionamiento del acento nuclear en el habla espontánea por parte de los estudiantes y la evaluación de este aspecto por parte de los docentes. Esta herramienta son las entrevistas. Taniguchi et al. (2011) llevaron a cabo un estudio donde participaron 29 estudiantes japoneses que estudiaban inglés como LE y eran parte de un curso de pronunciación de 15 semanas de duración cuyo contenido estaba centrado principalmente en la entonación del inglés. El experimento se llevó a cabo en la semana 14 y consistía en entrevistar a los estudiantes, grabar lo que estos respondían y realizar una transcripción de dichas grabaciones. Luego, durante la última semana del curso, se les pidió a los estudiantes que leyeran las transcripciones de sus propias entrevistas en voz alta. Los resultados de las grabaciones de habla espontánea y de las de lectura en voz alta fueron analizadas en términos de tonicidad y los autores descubrieron que los participantes del experimento cometieron menos errores con respecto a la ubicación del acento nuclear en el habla espontánea que en la lectura en voz alta.

Los resultados obtenidos en esta experiencia posicionan a las entrevistas como una posible actividad que podría implementarse en la materia FyF II para mejorar la producción oral de los estudiantes con respecto al correcto emplazamiento del acento nuclear. Creemos que, al igual que las exposiciones orales, las entrevistas y la

devolución que el equipo docente haga de estas pueden contribuir a mejorar las habilidades de monitoreo de cada estudiante. A su vez, podría también implementarse la lectura en voz alta del guion de esas entrevistas, tal como realizaron Taniguchi et al. (2011) y los docentes podrían darles una retroalimentación a sus estudiantes de ambas partes para que estos comparen y reflexionen sobre ambas instancias. Creemos que este tipo de ejercitación desarrolla autonomía en los estudiantes, que se posicionan como evaluadores de sus propias producciones en el momento de establecer la comparación, guiados siempre por la devolución del docente.

La Propuesta 3, también orientada a evaluar la ubicación del acento nuclear y favorecer su correcta ubicación, es la de *retelling*. Esta actividad, considerada semiespontánea (Markham & Hazan, 2002), consiste en contar nuevamente algo que se ha leído, visto o escuchado. Paunović (2015) utilizó este tipo de actividad luego de una instancia de lectura en voz alta de una historia por parte de los participantes de su investigación. Estos últimos eran 6 estudiantes serbios de inglés como LE (nivel intermedio) de la Universidad de Nis que recién comenzaban con el curso introductorio de Fonética y Fonología. Tanto el proceso de lectura en voz alta como el del recuento de esta fueron grabados para su posterior análisis del emplazamiento nuclear y la autora señala que los participantes tuvieron mayores dificultades en la actividad de lectura en voz alta comparada con la de *retelling*. Esta conclusión se conforma como un argumento más a favor de la implementación de actividades menos controladas para evaluar el emplazamiento del acento nuclear por parte de estudiantes de inglés como LE.

Dado que la utilización de actividades de habla espontánea para enseñar y evaluar el emplazamiento del acento nuclear en el contexto de la materia FyF II es escasa y teniendo en cuenta lo mencionado en esta sección con respecto a las diferencias en los planes de estudios del Profesorado y Traductorado en Inglés, creemos que la implementación de este tipo de ejercitación beneficiaría el desempeño de los estudiantes de ambas carreras. Consideramos que este tipo de actividades posibilitan que el docente observe lo que los aprendientes pueden realizar de manera natural en la lengua extranjera de acuerdo a sus habilidades lingüísticas en ese momento determinado, sin las limitaciones impuestas por guiones preestablecidos o actividades ensayadas previamente. Creemos, además, que la espontaneidad permite que los estudiantes continúen ejercitando su capacidad de monitorear sus propias

producciones y su habilidad para adaptarse a distintas situaciones o contextos comunicativos, aspecto fundamental en el dominio de cualquier lengua (Berenguer-Román et al., 2016) y uno de los objetivos establecidos no solo para la asignatura FyF II, sino para las demás materias que conforman el área de Fonética y Fonología en la UNCo.

El repertorio de posibilidades no se agota solamente aquí, sino que consideramos que el tipo de ejercitación expuesto en este apartado puede inspirar diversas propuestas adaptadas al contexto particular de cada práctica. Resulta importante mencionar, además, que el tipo de actividades propuestas, aparte de optimizar la enseñanza de las reglas de acentuación en la lengua meta, podrían utilizarse como herramientas de recolección de datos para futuras investigaciones. La implementación de estas y los resultados obtenidos podrían contribuir a responder interrogantes sobre criterios metodológicos en la enseñanza de lenguas.

5. Conclusión

En este trabajo exploramos, brevemente, las teorías sobre el acento nuclear y los distintos ángulos desde los cuales este aspecto prosódico ha sido abordado. Además, se llevó a cabo una revisión bibliográfica para dar cuenta de la importancia de la enseñanza de las reglas de acentuación en el campo del inglés como lengua extranjera o segunda para la inteligibilidad internacional, aspecto fundamental para cumplir con el objetivo general de esta investigación. Asimismo, se expusieron las conclusiones de diversos expertos en el tema sobre los efectos que la incorrecta ubicación del acento nuclear ocasiona en la interacción con otros hablantes.

El recorrido realizado en este trabajo nos permitió revisar resultados de distintas investigaciones llevadas a cabo en contextos de enseñanza-aprendizaje del inglés, tanto como L2 así también como LE, tal como se estableció en el objetivo específico 1 de este trabajo. Esto permitió responder la pregunta de investigación 1, sobre qué estudios existen sobre la enseñanza/aprendizaje de las reglas de acentuación de frase en el inglés como LE. Además, se realizó un análisis crítico de la situación de enseñanza de las reglas de acentuación y de ubicación del acento nuclear en el inglés en las carreras del Profesorado y Traductorado en Inglés de la UNCo, lo que permitió cumplir con el objetivo específico 2. La revisión de los contenidos de las distintas asignaturas de FyF que los estudiantes de ambas carreras cursan hasta el momento de

llegar a FyF II permitió observar cómo se plantea el recorrido teórico-práctico que los estudiantes deben realizar previo a la enseñanza explícita de las reglas de acentuación en inglés (esto incluye aspectos segmentales y suprasegmentales). Además, la profundización en el tipo de actividades que se plantean en la materia FyF II para trabajar la ubicación del acento nuclear en inglés permitió observar que la mayoría están relacionadas con la lectura en voz alta. Por último, teniendo en cuenta algunas investigaciones en el campo, se desarrollaron tres propuestas de habla espontánea que podrían implementarse en FyF II para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las reglas de acentuación y emplazamiento del acento nuclear en inglés, teniendo en cuenta las necesidades de los grupos de ambas carreras, tal como se planteó en el objetivo específico 2. De esta manera, se intentó responder la pregunta de investigación 2 sobre el tipo de estrategias áulicas que se utilizan en la enseñanza superior para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la ubicación del acento nuclear en inglés como L2.

Esperamos que lo recorrido en este trabajo sirva como puntapié inicial para futuras investigaciones que permitan indagar qué es lo que sucede con la ubicación del acento nuclear en la producción de habla espontánea de estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés de la UNCo que se encuentran en distintos momentos dentro de la carrera: estudiantes de primer año que no hayan recibido instrucciones formales sobre las reglas de acentuación y ubicación del acento nuclear, estudiantes de la asignatura FyF II donde la enseñanza de dichos aspectos suprasegmentales tienen lugar y estudiantes avanzados del último año. Si bien existen investigaciones en el contexto de la UNCo relacionadas a los mismos aspectos, estas han incluido solamente tareas de lectura en voz alta en su diseño experimental (Blázquez et al., 2015; Blázquez et al., 2016; Lagos et al., 2020). En este sentido, creemos que las actividades de habla espontánea sugeridas en este trabajo para la enseñanza de la ubicación del acento nuclear serían de gran utilidad como herramientas para recabar datos en investigaciones futuras. Consideramos que los resultados obtenidos podrían beneficiar no solo a la comunidad educativa en donde se llevará a cabo el estudio, sino que serían aportes significativos para el campo de la enseñanza del inglés como L2 y LE en general y para los estudios sobre el aprendizaje de las reglas de acentuación del inglés por parte de estudiantes hispanohablantes.

6. Referencias Bibliográficas

- Alazard, C., Astésano, C., & Billières, M. (2012, May). From Prosodic Skills to L2 Reading Proficiency: an Experimental Approach to L2 Phonetics Teaching Methods. En M. Busà & A. Stella (eds), *Methodological Perspectives on Second Language Prosody*, Padova, CLEUP SC., 55-59.
- Baker, A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263-292.
- Barreiro, S. (2008). Análisis del lingua franca core (LFC) de Jenkins. En R. Monroy Casas & A. Sánchez Pérez (eds.), *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y retos* (pp. 927-933). Editum.
- Berenguer-Román, I., Roca-Revilla, M. & Torres-Berenguer, I. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Blázquez, B., Arana, A. & Torres, E. A. (2016). El acento nuclear en inglés: Análisis de la producción de estudiantes universitarios argentinos. En: U. Kickhöfel Alves (org.), *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira* (pp. 419-438). Pontes.
- Blázquez, B., Arana, A., Siegel Masías, C. & Torres, E. A. (2015). Expresión prosódica del estatus de la información en estudiantes argentinos del inglés como lengua extranjera. En P. L. Luchini, M. A. García Jurado & U. Kickhöfel Alves (eds.), *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 344-357). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Blázquez, B., Arana, V. & Lagos, I. (2023a). English Phonetics and Phonology I: Theory Material. Material de cátedra no publicado.
- Blázquez, B., Arana, V. & Lagos, I. (2023b). English Phonetics and Phonology I: Practice Material. Material de cátedra no publicado.
- Blázquez, B., Espinosa, G. & Labastía, L. (2020) Breaking the ice with phonetics and phonology. En D. Banegas (ed), *Content Knowledge in English Language Teacher Education: International Insights*. Bloomsbury.
- Bolinger, D. (1972). Accent is predictable (if you're a mind-reader). *Language*, 48 (3), 633-644.
- Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge University Press.

- Caldiz, A. (2012). La prominencia prosódica en español y en inglés: Un análisis contrastivo. Paper presentado en las *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, Desarrollos, Propuestas*. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2724/ev.2724.pdf
- Celce-Murcia, M. (2014). Teaching English in the Context of World Englishes. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 63-70). National Geographic Learning.
- Chela-Flores, B. & Chela-Flores, G. (2003). Intonation and sentence focus in English and Spanish: Implications for teaching. *Neuphilologische Mitteilungen*, 104 (3), 323-338.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Harper & Row.
- Collins, B. & Mees, I. M. (2003). *Practical Phonetics & Phonology*. Routledge.
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge University Press.
- Cuartero Sánchez, J. M. (2002). " Significado léxico" y " significado gramatical" en las gramáticas del español moderno. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (3), 43-78.
- Dabrowski, A. (2023). Programa de Fonética y Fonología II. <https://fadelweb.uncoma.edu.ar/programas-profesorado-de-ingles/>
- Dabrowski, A., Blázquez, B. & Lagos, I. (2020). Comprensión oral en las clases de inglés y español como L2: una mirada desde la fonología. En L. Brandani, M. Califa & C. Magno (eds.), *La adquisición y la enseñanza de lenguas: Reflexiones teóricas y propuestas didácticas* (pp. 67-88). Ediciones UNGS.
- Dabrowski, A., Blázquez, B. & Lagos, I. (2023). English Phonetics and Phonology II: Theory Discussion. Material de cátedra no publicado.
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Espinosa, G. E. (2020). La retracción acentual del inglés. *Signo y seña*, (37), 1-17.
- Espinosa, G.E. (2018). La adquisición del ritmo inglés por hablantes nativos de español: El caso de aprendientes argentinos en contexto de instrucción formal [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10023>
- Estebas-Vilaplana, E. (2009). *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. Netbiblo.
- Estebas-Vilaplana, E. (2020). The use and realisation of accentual focus in central Catalan with a comparison to English [Tesis de doctorado, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10101438/>

- Face, T. (2005). Reconsidering a Focal Typology: Evidence from Spanish and Italian. *Italian Journal of Linguistics*, 17(2), 271-289.
- Finch, D. & Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics*. Heinemann.
- Goodwin, J. (2014). Teaching pronunciation. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 136-152). National Geographic Learning.
- Gutiérrez Díez, F. (1982). Delimitación de las unidades entonativas del inglés. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (5), 11-26.
- Gutiérrez Díez, F. (2001) Estudio acústico de la entonación de enunciados con la función de acuerdo y reserva en inglés y catalán. *Estudios de Fonética Experimental*, (11), 143-159.
- Gutiérrez Díez, F. (2005). Intonation focus in the Interlanguage of a Group of Spanish Learners of English. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 18, 129-147.
- Hahn, L.D. (2004). Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223.
- Hahn, M. K. (2002). The persistence of learned primary phrase stress patterns among learners of English [Tesis de doctorado no publicada, University of Illinois at Urbana-Champaign].
- Halliday, M. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. Mouton.
- Hualde, J. I. (2003). El modelo métrico y autosegmental. En P. Prieto (coord.), *Teorías de la entonación* (pp. 155-184). Ariel.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español: Spanish language edition*. Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. MIT Press.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301-315.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Longman Press.
- Kreidler, C. (2004). *The pronunciation of English: a course book*. Blackwell Publishing.
- Labastía, L. (2006). Prosodia e informatividad en el español rioplatense. *Revista de Lengua y Literatura*, (34), 07-30.

- Labastía, L. (2006). Prosodic prominence in Argentinian Spanish. *Journal of Pragmatics*, 38, 10, pp. 1677-1705.
- Ladd, R. (1980). *The structure of intonational meaning: evidence from English*. Indiana University Press.
- Ladd, R. (2008). *Intonational Phonology*. Cambridge University Press.
- Lagos, I., Blázquez, B. & Arana, V. (2020). Ubicación del acento nuclear en español como L1 e inglés como L2: estudio comparativo de la lectura en voz alta de estudiantes universitarios argentinos. *Anales de Lingüística*, (5), 61-86.
- Lambrecht, K. (1996). *Information Structure*. Cambridge University Press.
- Landblom, S. & Ionin, T. (2022). Nuclear accent placement in broad focus intransitives in native and non-native English: an investigation of syntactic and pragmatic factors. *Glossa: a journal of general linguistics* 7(1), 1–37.
- Levis, G. M. & Levis, J. (2010). Authentic speech and teaching sentence focus. En J. Levis & K. LeVelle (eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 135-144). Iowa State University.
- Levis, J. & A. Wichmann (2015). English intonation: Form and meaning. En M. Reed & J. Levis (eds.), *The handbook of English pronunciation*, (pp. 139-155). Wiley.
- Levis, J. & Silpachai, A. (2017). Prominence and information structure in pronunciation teaching materials. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 9 (1).
- Levis, J. (2014). New and given information in English: conflicting pedagogical models. *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter* 50, 15-19.
- Li, W. (2020). Producción y percepción de la entonación del español por los sinohablantes: patrones entonativos prototípicos de la declarativa neutra, la interrogativa absoluta neutra y la declarativa con foco estrecho [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/243318>
- Liberman, M., & Prince, A. (1977). On stress and linguistic rhythm. *Linguistic inquiry*, 8(2), 249-336.
- Lillo, A. (1999). El inglés del estuario y las innovaciones fonéticas del habla londinense. *Atlantis* 21, 59-77.
- Markham, D., & Hazan, V. (2002). The UCL speaker database. *Speech, Hearing and Language: work in progress*, 14, 1-17.
- Martínez Caro, E. (1995). Funciones pragmáticas, orden de constituyentes y acentuación en inglés y español: Estudio de corpus [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de

Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/6dcc6b60-c69c-497e-a0ee-7651e852d919>

- Mateo, M. (2014). Exploring pragmatics and phonetics for successful translation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (11), 111-135.
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 49 (1), 285-310.
- Nava, E., & Zubizarreta, M. L. (2008). Prosodic transfer in L2 speech: Evidence from phrasal prominence and rhythm. *Proceedings of Speech Prosody 2008*, 335-338.
- O'Connor, J. & Arnold, G. (1973). *Intonation of Colloquial English*. Longman.
- Ortiz Lira, H. (1998). *Word stress and sentence accent*. Blackpool.
- Ortiz Lira, H. (2000). La acentuación contextual en español. *Onomázein*, (5), 11-41.
- Panzachi Heredia, D. & Luchini, P. (2020). La incidencia del emplazamiento del acento nuclear en los distintos componentes de la comprensión auditiva en un contexto de inglés como lengua extranjera. *Cuestiones del lenguaje: Desarrollo de lenguas*, 32-44.
- Panzachi Heredia, D. (2017). Impact of nuclear stress and its placement on non-native speakers' difficulty to process oral discourse. En M. Fernández Beschtedt, A. Castro, P. Formiga & Z. Risso Patrón (eds.), *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación: Actas IV Congreso Nacional: El Conocimiento como espacio de encuentro* (pp. 152-162). Universidad Nacional del Comahue.
- Panzachi Heredia, D., Luchini, P., Alves, U. & Paz, C. (10-13 de mayo de 2023). *El acento nuclear en inglés: percepciones de monotonía/entusiasmo* [Ponencia en coloquio]. XVIII Congreso Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, Universidad Nacional del Comahue, General Roca, Argentina.
- Panzachi Heredia, D. (2020). Percepciones subjetivas de monotonía y entusiasmo, y el emplazamiento del acento nuclear en un contexto de inglés como lengua extranjera. *Anales de Lingüística*, (5), 107-121.
- Paunović, T. (2020). EFL students' spontaneous speech: Tonality, tonicity, and tone. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 12(1), 51-76.
- Prieto, P. (2003). *Teorías de la entonación*. Ariel.
- Ramírez Verdugo, D. (2006). Prosodic realization of focus in the discourse of Spanish learners and English native speakers. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, (14), 9-32.

- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rufat, A. (2015). El verbo " dar" en el español escrito de aprendientes de L1 inglés: estudio comparativo entre hablantes no nativos y hablantes nativos basado en corpus [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura] <https://dehesa.unex.es/handle/10662/2678>
- Solé, M. J. (1989). Translating intonation. En J. C. Santoyo (ed), *Actas XI Congreso AEDEAN: Translation across cultures* (pp. 181-194). Universidad de León Publicaciones.
- Taniguchi, M., Setter, J., Fulop, S., and Golston, C. (2011). Assessing intonation in the spontaneous and scripted speech of native and non-native speakers of English. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences XVII, 1966–1969*.
- Tench, P. (1996). *The Intonation Systems of English*. Cassell.
- Tench, P. (2011). *Transcribing the sound of English: A phonetics workbook for words and discourse*. Cambridge University Press.
- Trouvain, J. & Braun, B. (2020). Sentence prosody in a second language. En C. Gussenhoven & A. Chen (eds.), *The Oxford Handbook of Language Prosody* (pp. 605-618). Oxford University Press.
- Vallduví, E. (1992). *The Informational Component*. Garland.
- Vallduví, E. (1995). Aspects of information structure in a dynamic setting. En *Actas del XI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales* (pp. 145-162). Universitat Rovira i Virgili.
- Wells, J. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Zubizarreta, M. L. (1998). *Prosody, focus and word order*. MIT Press.