

Contraste entre las vocales átonas del inglés y el español. El debilitamiento vocálico en el inglés de un grupo de hispanohablantes¹

(Publicado en González, E. y Rollings, A. (Eds.,2004) *Studies in Contrastive Linguistics.*
Santiago de Compostela)

Francisco Gutiérrez Díez
Rafael Monroy Casas
Universidad de Murcia

/

1. INTRODUCCIÓN

\

En trabajos anteriores (Gutiérrez-Hernández, 2000, y Gutiérrez-Mompeán-López, 2001) se abordan dos aspectos del aprendizaje fonológico: la acentuación y la calidad vocalica con aquella relacionada. En el primero de esos trabajos se utilizan como informantes alumnos de 1º de Bachillerato, 1º de universidad y 5º año de Filología Inglesa; en el segundo, otro grupo de alumnos de 5º de Filología Inglesa. En el presente trabajo, y dentro de un contexto de investigación más amplio, cuyo objetivo es la enseñanza de la pronunciación en los últimos niveles de ESO y BUP, retomamos la misma temática, pero esta vez referida a alumnos de 2º de Bachillerato. Nos interesa ver si en la interlengua fonológica del inglés de estos alumnos los errores relacionados con el debilitamiento vocalico se manifiestan de forma diferencial con respecto a los informantes de nivel similar en los estudios aludidos anteriormente.

¹ Esta investigación ha sido financiada por la Fundación Séneca (Proyecto PI36/ 00797 /FS/O 1).

La cualidad vocálica del inglés, en parte determinada por la posición del acento y, más concretamente, la alternancia de formas fuertes y débiles, constituye un ingrediente cualitativo *del ritmo* de esa lengua junto con otro ingrediente –en este caso cuantitativo– denominado "acompañamiento acentual o "casi-acentual".

La estrecha relación entre el acento y el debilitamiento vocálico dimana del antagonismo distribucional existente entre ambos; es decir, la presencia del acento excluye la posibilidad de que la sílaba acentuada contenga una vocal débil y –a la inversa– existe una fuerte correlación entre la ausencia de acento y la presencia de una vocal débil. Las vocales átonas del castellano mantienen un timbre vocálico prácticamente igual al de las *vocales tónicas*, no pudiendo hablarse de verdadera reducción vocálica (véase Delattre 1969 sobre las diferencias formánticas de uno y otro tipo de vocales). De ahí que, según señala Solé (1984: 150) "la estructura formántica vocálica no es una dimensión importante para la percepción del acento en el lenguaje real." En cambio, en inglés la diferencia entre las tónicas y las átonas tiene un claro correlato formántico y perceptual. La estructura formántica de las átonas las convierte en vocales claramente centralizadas, estando dicha estructura en la base de su percepción como fonemas claramente diferenciados del resto de los fonemas vocálicos.

En un trabajo anterior (Gutiérrez 1998-99), hemos analizado algunos de los contrastes rítmicos existentes entre el español y el inglés. El acompañamiento acentual, la compresión silábica conducente a dicho acompañamiento y el debilitamiento vocálico, son aspectos del ritmo inglés que no hallan equivalentes funcionales en el español no-literario (véase también la distinta ratio entre sílaba tónica, .irona para ambas lenguas en Gutiérrez (2001,b)²). El debilitamiento vocálico, comportando la centralización de las vocales periféricas, nunca alcanza en español el nivel fonológico propio del inglés, e incluso hay quien le niega estatus alofónico (Monroy, 1980) por falta de sistemicidad en la variación subfonémica. En estas condiciones, no resulta difícil predecir la dificultad que los estudiantes españoles pueden tener para debilitar las vocales átonas inglesas.

Sostiene Brown (1977) que la incorrecta colocación del acento es un

² Aunque la existencia de la compresión silábica está documentada para el español, su magnitud es muy inferior a la que ocurre en inglés y no se ha establecido su posible incidencia en el acompañamiento silábico del español.

error más grave que la falta de debilitamiento de segmentos átonos, ya que los nativos ingleses pueden recuperar el timbre correcto de las vocales átonas a partir de la colocación correcta del acento y la producción de un ritmo acentualmente acompañado; aún aceptando esa diferencia de grado para ambos tipos de error, desde el punto de vista teórico, nos sigue pareciendo motivo serio de preocupación la transgresión fonémica que conlleva el no debilitamiento de las vocales átonas. Si, tal como hemos apuntado anteriormente, la ocurrencia de vocales débiles puede predecirse a partir de la colocación del acento, es una lástima no aprovechar las posibilidades pedagógicas que ofrece esa norma en el aula de inglés en lugar de practicar la cualidad vocálica mediante la repetición reiterada de segmentos, ya sea de forma aislada, o en secuencias que el alumno percibe como totalmente arbitrarias y desprovistas de contextos morfonémicos determinantes de la dicotomía fuerte/débil.

Creemos que la concienciación temprana del aprendiz sobre la distinción fundamental entre vocales plenas (o tónicas) y vocales débiles (o átonas) como *input* básico en la estructuración del ritmo inglés (ver Bolinger, 1981, al respecto) puede acortar los tiempos de la discriminación y producción correctas no ya de las vocales, sino de su relación con el acento dentro de la superestructuración rítmica en la que ambos aspectos se organizan,

La tendencia al acompañamiento silábico del español, la anisocronía de sus pies acentuales, y la ausencia del contraste fuerte/débil en sus vocales y, por ende, en sus sílabas, colocan a nuestra lengua en claro contraste rítmico con el inglés. Como la predicción de errores por sí sola no sería relevante, habrá que investigar qué es lo que realmente hacen los informantes hispanos con el debilitamiento vocalico como ingrediente de su interlengua en ruta hacia la adquisición plena de la esa parcela del inglés.

Estando actualmente en punto muerto la discusión sobre si el español es *trailer-timed* (regencia del acento de derecha a izquierda dentro del grupo rítmico) tal como sostiene Toledo (1989), o *leader-timed* (regencia del acento de izquierda a derecha), también aquí, al igual que en trabajos anteriores, queremos retomar ese aspecto para ver si se produce evidencia en uno u otro sentido. Cabe recordar que por *leader-timed* se entiende el grupo rítmico que comienza con sílaba acentuada (cuyos correlatos fonéticos son salto de tono, aumento de la intensidad y alargamiento opcional) seguida de sílabas no acentuadas (cuyos correlatos fonéticos son la laxitud y la centralización). Este es el tipo de grupo rítmico que invariablemente se atribuye al inglés. Por contra, el grupo rítmico de tipo *trailer-timed* comienza con sílabas no acen-

tuadas (relativamente tensas y muy débil centralización) y culmina con una acentuada, cuyos correlatos han sido descritos para el francés por Wenk (1985) como prolongación del tono, alargamiento y no incremento de la intensidad.

Las sílabas tónicas del español parecen similares a las del inglés por el uso del salto de tono (Bolinger y Hodapp, 1969; Solé, 1984), por el incremento de la intensidad y un cierto alargamiento (nunca tan acusado como en inglés). En cambio, las sílabas átonas se parecen más a las del francés por ser relativamente tensas y por la ausencia de debilitamiento.

Según la hipótesis de Major (1987), los errores de interferencia debidos a un contraste entre la lengua nativa y la lengua extranjera se mostrarían preferentemente en alumnos de nivel intermedio, atenuándose o desapareciendo en el nivel avanzado. En el nivel básico, el carácter masivo de los errores no permite discriminar los errores evolutivos de los de interferencia.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de este trabajo es el estudio del perfil de un error típico de los alumnos hispanohablantes de inglés, consistente en no debilitar las sílabas átonas en esta lengua. Utilizamos para ello informantes de 2º de Bachillerato. Como objetivos propuestos realizamos:

- 1) Un estudio longitudinal de la evolución de los errores de debilitamiento vocálico después de someter a los alumnos a un tratamiento pedagógico para la enseñanza de la pronunciación.
- 2) Un estudio del mencionado error en dos contextos morfológicos determinados por la posición pretónica o postónica dentro del grupo de acento o grupo rítmico del español con el fin de ver la incidencia de esos contextos en el input de los informantes y poder constatar de este modo si hay evidencia que permita categorizar el grupo rítmico del español como más afín a uno u otro de los dos tipos señalados en el apartado anterior (regencia acentual de tipo *trailer-timed* o del tipo *leader-timed*). Se trata de poner a prueba las dos hipótesis referidas en el apartado siguiente como hipótesis 1 e hipótesis 2.
- 3) Puesto que en estudios anteriores (Wenk, 1985; Gutiérrez-Hernández, 2000, y Major, 1987) se observó que en el nivel básico de inglés se da una producción masiva de errores, siendo a nivel intermedio donde se produce una cierta discriminación entre errores de interferencia y errores evolutivos, seleccionamos un grupo de alumnos de un nivel institucional –2º de Bachillerato– asimilable al nivel intermedio de suficiencia

en ESL. De esta forma –y éste es nuestro tercer objetivo– podremos comparar los resultados con los obtenidos en otros estudios.

2.1 Hipótesis relacionadas con el objetivo n° 2

Al analizar los errores de debilitamiento según el doble posicionamiento (de las vocales átonas (en posición pretónica y en posición postónica) estamos sentando las bases de una doble hipótesis referida a alumnos de nivel intermedio.

Hipótesis 1:

Si los errores de debilitamiento son más acusados en posición pretónica sería por el carácter *leader-timed* de la lengua nativa de los alumnos, en este caso el español.

Hipótesis 2:

Si los errores son más acusados en posición postónica, ello se debería al hecho de que el español tendría un grupo rítmico de tipo *trailer-timed*

3. EL EXPERIMENTO

3.1. La muestra

Se utilizaron 15 alumnos de 2º de Bachillerato del I. E. M. "Aljada" de Puente Tocinos (Murcia), elegidos aleatoriamente de entre los componentes de una misma clase

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para ver la actuación de los alumnos en dos estilos diferentes (representativos de otros tantos estilos de aprendizaje): (a) lectura en voz alta de un texto que habían escuchado previamente, y (b) repetición de frases sosten que también habían escuchado previamente. Tanto el texto como las frases sosten habían sido grabados por un nativo hablante de inglés RP.

Las palabras que contienen las vocales débiles objeto de estudio (vocales-foco) aparecen en la Tabla 1 distribuidas según dos variables: posición pretónica y postónica.

Tabla 1.- Lista de palabras utilizadas en el estudio. Las vocales objeto de estudio aparecen subrayadas

POSICIÓN PRETÓNICA	POSICIÓN POSTÓNICA
<u>because</u>	<u>empty</u>
<u>untimely</u>	<u>after</u>
<u>disappeared</u>	<u>family</u>
<u>America</u>	<u>Amerjca</u>
<u>himself</u>	<u>mountains</u>
<u>ingenious</u>	<u>taken</u>
<u>Colombian</u>	<u>pieces</u>
<u>belonging</u>	<u>father</u>
<u>before</u>	<u>country</u>
<u>arranged</u>	<u>noticed</u>
<u>accuse</u>	<u>jungles</u>
<u>suspect</u>	<u>even</u>
<u>returned</u>	<u>rather</u>
<u>intended</u>	<u>private</u>

3.3. Procedimiento

a) *Lectura del texto*

Se invitó a los informantes a leer el texto de forma silenciosa para solventar con los investigadores cualquier duda sobre el contenido o significado del mismo. Después de que escuchasen tres veces el texto, se les invitó a leerlo en voz alta. Se les dio la única instrucción de que debían leerlo a velocidad "normal", es decir, "ni de forma rápida, ni de forma lenta, a fin de lograr la velocidad típica de alguien que habla espontáneamente ante un público. Su lectura se grabó para el análisis ulterior de la misma. Las grabaciones se realizaron con un magnetófono tipo cassette modelo CP230/CP430. Posteriormente, el material fue digitalizado en un PC mediante el programa "DART PRO 98" para su audición por los jueces que iban a evaluar la actuación de *los* alumnos.

b) *Repetición de frases sostén*

En la segunda parte, cada informant escuchó cada frase sostén grabada por un nativo, debiendo repetir *solo* la palabra foco, insertada al final de cada frase. Las repeticiones de los alumnos se grabaron de igual forma que se señala en (a).

c) *Tratamiento pedagógico*

Los dos tipos de actuación descritos en (a) y (b) se realizaron en dos fases: la fase pretest (se terminó de grabar el 31 de enero de 2002) y la fase postest (se comenzó a grabar el 3 de mayo de 2002), entre las cuales medió un período de tratamiento de enseñanza de la pronunciación inglesa de 10 minutos de duración por cada una de las tres sesiones semanales de inglés a lo largo de 14 semanas³.

d) *Test de percepción*

A fin de valorar la producción de las vocales átonas de los informantes, se invitó a tres hablantes nativos de inglés, todos ellos graduados universitarios, para que escucharan las grabaciones de los alumnos y emitieran un juicio sobre la pronunciación de las vocales átonas por parte de los informantes. Solo se computaron para el análisis ulterior las vocales señaladas por al menos 2 jueces como incorrectamente producidas. Las actuaciones de los jueces se llevaron a cabo en varios bloques de dos horas por día en los que se insertaban descansos de 5 minutos cada 15 minutos de actuación, con un descanso de media hora al cabo de la primera hora de actuación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los datos obtenidos se realizaron comparaciones cruzando entre sí las siguientes variables: lectura imitativa, frases sostén, posición pretónica/posición postónica, pretest, postest. En las tablas 2 y 3 y 4 aparecen los datos correspondientes a esas comparaciones

El primer dato a destacar es que no hay diferencia significativa en cuanto al número de errores de debilitamiento producidos en el pretest y en el postest. Ese resultado se da tanto para la lectura imitativa como para las frases sostén, y tanto si la posición de la vocal es pretónica como si es postónica, lo que significa que no hubo progreso por parte de los alumnos en lo relativo al debilitamiento vocalico (tablas 3 y 4),

³ El tratamiento tenía como objetivos las vocales y consonantes, la acentuación, práctica del ritmo mediante lectura acentualmente acompañada, y práctica de algunos patrones entonativos. El tiempo que medió entre el pretest y el postest fue de 14 semanas durante del curso académico 2001-2002 a lo largo de las cuales se impartieron 7 horas acumuladas de *enseñanza explícita* de la pronunciación.

Tabla 2.- Tabulación de resultados de la lectura imitativa de un texto en relación con las variables "posición pretónica/postónica" de la vocal átona, tipo de prueba, vocales átonas bien/mal realizadas y cambio de acento.

LECTURA IMITATIVA		BIEN		MAL		CAMBIO DE ACENTO	Total	
Posición pretónica	Pretest	176	(83,81%)	31	(14,97%)	3	(1,43%)	210
	Postes	165	(78,57%)	41	(19,52%)	4	0,90%)	210
	Total	341	(81,19%)	72	07,14%)	7	0,67 %)	420
Posición posiónica	Pretest	126	(60%)	SI	(38,57%)	3	0,43%)	210
	Postes	113	(53,80%)	97	(46,19%)	0		210
	Total	239	(56,90%)	178	(42,38%)	3	(0,71 %)	420

Tabla 3.- Tabulación de los resultados de la repetición de la palabra final de las frases-sostén en relación con las variables posición pretónica/postónica de la vocal átona, tipo de prueba, vocales átonas bien/mal realizadas y cambio de acento.

FRASES-SOSTÉN		BIEN		MAL		CAMBIO DE ACENTO	Total	
Posición pretónica	Pretest	188	(89,52%)	18	(8,57%)	11	0,90%)	210
	Postes	192	(91,43%)	14	(6,67%)	4	0,90%)	210
	Total	380	(90,18%)	32	(7,62%)	8	0,90%)	420
Posición postónica	Pretest	170	(80,95%)	40	09,05%)	0		210
	Postest	171	(81,43%)	39	(18,57%)	0		210
	Total	341	(81,19%)	79	08,81%)	0		420

Tabla 4.- Comparación del número de errores de debilitamiento según distintas combinaciones de las variables "estilo de aprendizaje" (lectura imitativa/frases sostén), posición de la vocal átona (pretónica/postónica), pretest y postest. Se ha realizado un test de independencia para variables cualitativas en el que χ^2 = chí-cuadrado de Pearson, gl = grados de libertad y $prob$ = probabilidad para la hipótesis nula (según nivel de significación de 0,05).

ESTILO	POSICIÓN SILÁBICA Y TIPO DE PRUEBA		χ^2	gl	prob
a) Lectura imitativa	Posición pretónica	pretest/postest	1,741	1	0,197
	Posición postónica	pretest/postest	2,124	1	0,166
b) Frases sostén	Posición pretónica	pretest/postest	0,542	1	0,581
	Posición postónica	pretest/postest	0,016	1	' 1,000
c) Lectura imitativa	Pretest	p. pretónica/p. postónica	30,600	1	0,000
	Postest	p. pretónica/p. postónica	32,416	1	0,000
d) Frases sostén	Pretest	p. pretónica/p. postónica	9,212	1	0,003
	Postest	p. pretónica/p. postónica	12,970	1	0,000
e) Comparación de lectura ímitativa con	Posición pretónica	Pretest	3,842	1	0,670
	Posición pretónica	Postest	15,297	1	0,000
	Posición postónica	Pretest	20,413	1	0,000
frases sostén	Posición postónica	Postest	36,580	1	0,000

La explicación más loable es que el período de instrucción que medió entre el pretest y el postest fue demasiado corto para que el tratamiento tuviese una incidencia positiva en la mejora de la pronunciación de las vocales átonas. Teniendo en cuenta que el tratamiento impartido (durante 42 sesiones de 10 minutos de duración) se ocupaba no sólo de las vocales [ɪ] y [ə] átonas, sino del resto de las vocales inglesas (incluida la [ɪ] tónica, que es más tensa que la átona), las consonantes, la fonotaxis, el acento, el ritmo y la entonación, al tratamiento vocálico como rasgo específico y singularizado de la pronunciación inglesa le correspondió una proporción que en la práctica, y a la vista de los datos, resultó ser claramente insuficiente.

Otro dato relevante es la elevada proporción de aciertos (vocales átonas bien pronunciadas) frente a la proporción de errores (vocales átonas mal pronunciadas), lo que está en consonancia con los resultados obtenidos por un grupo de características similares (1º de Bachillerato – Gutiérrez-Hernández (2000). Concretando este dato, los informantes han realizado bien el 69,04 % de las vocales átonas en lectura imitativa, es decir, dos tercios de las vocales átonas y un 83, 83 % en frases sostén. Esos dos porcentajes nos indican un tercer dato: los alumnos obtienen mejores resul-

tados cuando el estilo utilizado es el de las frases sostén., lo que, sin duda, viene facilitado por el hecho de la proximidad en el tiempo de la audición de la palabra foco y su repetición por el alumno, y el tener que concentrarse sólo en la repetición de dicha palabra. De esta forma, el procesamiento cognitivo que implica la repetición de la última palabra de una frase sostén parece requerir menos esfuerzo que el correspondiente para la lectura imitativa.

Por último, hay diferencia significativa entre los resultados obtenidos cuando la vocal está en posición pretónica (mejores resultados) y los obtenidos cuando la posición vocálica es postónica (peores resultados). Eso ocurre tanto en lectura imitativa como en lectura de frases sostén: los datos concretos son un 81,19 % de vocales átonas bien realizadas en posición pretónica frente a un 56,90 % en posición postónica (Tablas 2 y 3). Esos resultados también coinciden con los obtenidos para el grupo de nivel intermedio estudiado por Guriérrez-Hemández (2000). Los alumnos parecen tener mayor dificultad para debilitar las vocales cuando estas están en posición postónica de la palabra. Tales resultados apoyarían la hipótesis apuntada por Toledo (1989) de que el español es *trailer-timed* y no *leader-timed* como el inglés.

En la tabla 4 puede apreciarse el nivel de significación de las comparaciones aludidas en los párrafos anteriores: La diferencia entre pretest y postest no es significativa (probabilidad de $H_0 > 0,05$) tanto en la lectura imitativa como en las frases sostén; la diferencia entre pretónica y postónica es significativa (probabilidad de $H_0 < 0,05$) en lectura imitativa y en frases sostén; la diferencia entre lectura imitativa y frases sostén es significativa en todos los casos (probabilidad de $H_0 < 0,05$) excepto en las sílabas átonas en posición pretónica en el pretest, en donde el número de sílabas bien realizadas es mayor en las frases sostén (188) que en la lectura irnitativa (176), pero no significativamente mayor (probabilidad de $H_0 > 0,05$).

6. CONCLUSIÓN

El porcentaje de errores de debilitamiento es similar al obtenido por otro grupo de parecidas características estudiado anteriormente, lo que contribuye a establecer el perfil correspondiente a la interlengua fonológica de los estudiantes de inglés de nivel medio. Se repite la mayor dificultad para nuestros alumnos, ya observada en otro estudio, cuando las vocales a debilitar están en posición postónica, lo que parece apoyar la hipótesis según la cual el grupo rítmico del español tendría una regencia acentual de derecha a izquierda (*trailer-timed*).

La falta de progreso en el debilitamiento vocálico después de un tratamiento pedagógico, además de tener su causa en lo exiguo del tiempo dedicado a dicho tratamiento en este experimento, apunta a la necesidad de invertir más tiempo en la enseñanza del debilitamiento vocálico. Es preciso programar tareas en las que se presente al alumnado de forma explícita la enseñanza de la pronunciación inglesa y, dentro de esta, hacerles conscientes de la correlación existente entre la ausencia de acento y la presencia de una vocal débil.

Los indicios de que el español tiene un grupo rítmico de tensión progresiva de las sílabas átonas que culmina con la sílaba tónica (*trailer-timed*), deben completarse con una investigación más extensa en la que se estudien más grupos del mismo nivel e intensidad; que se efectúen estudios acústicos y articulatorios de la unidad rítmica para ver si hay correlatos acústicos y articulatorios que avalen lo que hemos denominado "tensión progresiva" de las sílabas átonas de la unidad rítmica (llámese esta pie rítmico o grupo rítmico) del español,

Por lo que respecta a los estilos de aprendizaje, el uso de frases sostén conlleva una mejora en los resultados obtenidos, lo que debería tenerse en cuenta a la hora de implementar los materiales de instrucción utilizados en conexión con el aprendizaje de las vocales átonas del inglés. Estamos ante una parcela didáctica que, debido al gran contraste entre las vocales átonas de una y otra lengua (L1-L2), debería recibir una atención especial por parte de los investigadores y de los profesores de inglés con alumnado hispanohablante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolinger, Dwight (1981). *Two kinds of vowels, two kinds of rhythm*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Bolinger, Dwight & M. Hodapp (1961). "Acento melódico, acento de intensidad", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 13: 33-48.
- Brown, Gillian (1977). *Listening to spoken English*, Londres: Longman.
- Delattre, Pierre. (1969). "An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages", *IRAL* 7.4: 295-325
- Gutiérrez, Francisco (2001). "The acquisition of English syllable timing by native Spanish speakers learners of English. An empirical study", en Monroy, R. y F. Gutiérrez (Eds.): *Perspectives on interlanguage phonetics and phonology. Monográfico de International Journal of English Studies*, 1: 93-114.
- Gutiérrez, Francisco & Juan Manuel Hernández Campoy (2000). "Debilitamiento vocálico e interlengua en un contexto de EFL", *Actas del XVII Congreso Nacional de AEDEAN*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez, Francisco, José A. Mompeán y María D. Pérez (2001). "En torno al debilitamiento vocálico en inglés: errores de alumnos avanzados de ILE cuya primera lengua es el español", en A. I. Moreno y V. Colwel (eds.): *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León (Publicación en CD-ROM).
- Major, Roy (1987). "A model for interlanguage phonology", en G. Loup & S. Weinberger (eds.): *Interlanguage phonology*. Cambridge, Mass.: Newbury House, 101-24.
- Monroy, Rafael. (1980). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*; Madrid: SGEL.
- Solé, María J. (1984). "Experimentos sobre la percepción del acento", en Eugenio Martínez Celdrán & María J. Solé (eds.): *Estudios de fonética experimental* 1. Barcelona: PPU, 135-42.
- Toledo, Guillermo (1989) "Alternancia y ritmo en el español", en *Estudios Filológicos* 24: 19-30.
- Wenk, B (1985). "Speech rhythms in second language acquisition", en *Language and Speech*, 28 (Part 2): 157-75.