

DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS FENÓMENOS QUE AFECTAN LA  
PRODUCCIÓN DEL RITMO EN ESPAÑOL POR HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS  
NORTEAMERICANO. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO A PARTIR DEL AULA DE L2

by

Leire Martín Pérez

A Thesis Submitted in  
Partial Fulfillment of the  
Requirements for the Degree of

Master of Arts  
in Language, Literature and Translation

at

The University of Wisconsin-Milwaukee

August 2020

## ABSTRACT

### DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS FENÓMENOS QUE AFECTAN LA PRODUCCIÓN DEL RITMO EN ESPAÑOL POR HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS NORTEAMERICANO. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO A PARTIR DEL AULA DE L2

by

Leire Martín Pérez

The University of Wisconsin-Milwaukee, 2020  
Under the Supervision of Professor Garry Davis

El presente estudio muestra los resultados de una investigación centrada en la producción del ritmo español por hablantes nativos de inglés, aprendientes de español como L2. En general, la adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo en el que se deben dominar diferentes áreas. Entre estas áreas, la comunicación oral destaca, ya que es la primera disciplina que se pone en práctica cuando nos comunicamos con alguien. Sin embargo, el proceso de adquisición de la fonética resulta el más complejo para muchos aprendientes, especialmente la adquisición del ritmo, pese a ayudar a hablar de manera más fluida evitando posibles malentendidos con hablantes nativos.

Además, la categoría de ritmo como L2 ha recibido poca atención por parte de los investigadores, y los estudios que se centran en su análisis muestran diferencias a la hora de establecer qué elementos caracterizan el ritmo en cada una de las lenguas.

Por ello, el presente estudio evalúa la producción del ritmo español, a través de la lectura, por parte de estudiantes de español como L2, hablantes L1 de inglés, procedentes de tres niveles diferentes. Sus datos se han comparado con hablantes nativos y los resultados muestran que la interferencia de determinados fenómenos característicos de la L1 altera la producción de la L2. Por último, se plantea si la enseñanza específica resultaría beneficiosa en la adquisición del ritmo como L2.

## ABSTRACT

DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS FENÓMENOS QUE AFECTAN LA PRODUCCIÓN DEL RITMO EN ESPAÑOL POR HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS NORTEAMERICANO. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO A PARTIR DEL AULA DE L2

by

Leire Martín Pérez

The University of Wisconsin-Milwaukee, 2020  
Under the Supervision of Professor Garry Davis

The present study shows the results of a study focused on the production of the Spanish rhythm by native English speakers, learning Spanish as L2. In general, the acquisition of a second language is a complex process in which different areas must be covered. Among these areas, oral communication is the most important since it is the first discipline that is put into practice when people talk to each other. However, the process of acquiring phonetics is the most complex for many learners, especially the acquisition of rhythm, although it helps to speak more fluently by avoiding possible misunderstandings with native speakers.

In addition, the category of rhythm as L2 has not received much attention from researchers, and studies focusing on its analysis show differences in establishing which elements characterize rhythm in each one of the languages.

The present study evaluates the production of Spanish rhythm through reading. The data comes from students of Spanish as L2, English native speakers, who come from three different levels. Their data has been compared with Spanish native speakers and the results show that the interference of certain phenomena characteristic of the L1 modifies the production of the L2. Finally, the study raises the question whether specific teaching would be beneficial in the acquisition of rhythm as L2.

ÍNDICE  
TABLE OF CONTENTS

	PÁGINA
Abstract	ii
Índice	iv
Lista de figuras	v
Lista de tablas	vii
Agradecimientos	viii
1. Introducción	1
2. ¿Qué es el ritmo?	3
2.2. Ritmo en español	10
2.3. Ritmo en inglés	16
3. Estado de la cuestión: enseñanza de la fonética	20
3.1. Adquisición del ritmo sin instrucción formal	20
3.2. Estudios previos sobre prosodia	21
3.3. Factores lingüísticos que afectan al ritmo	29
4. Metodología	35
5. Resultados	43
5.1. Nivel principiante	45
5.2. Nivel intermedio	53
5.3. Nivel avanzado	59
6. Discusión y futuras investigaciones	64
7. Conclusiones	73
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS	83
Apéndice 1	83
Apéndice 2	84
Apéndice 3	85

LISTA DE FIGURAS  
LIST OF FIGURES

	PÁGINA
Figura 1. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia <i>el campo unos pastores</i> producida por P1	39
Figura 2. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia <i>en el campo unos pastores</i> producida por I1	40
Figura 3. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia <i>en el campo unos pastores</i> producida por A2	40
Figura 4. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia <i>en el campo unos pastores</i> producida por N1	40
Figura 5. Análisis y segmentación de la secuencia <i>el usual</i> producida por P1	46
Figura 6. Análisis y segmentación de la secuencia <i>con el usual</i> producida por N3	46
Figura 7. Análisis y segmentación de la secuencia <i>su comida</i> producida P2	47
Figura 8. Análisis y segmentación de la secuencia <i>su comida</i> producida por N1	48
Figura 9. Análisis y segmentación de la secuencia <i>un animal</i> producida por P3	49
Figura 10. Análisis y segmentación de la secuencia <i>un animal</i> producida por N3	50
Figura 11. Espectrograma y segmentación de la secuencia <i>un animal</i> producida por P3	51
Figura 12. Análisis y segmentación de la secuencia <i>bajo unas zarzas sobre</i> producida por P3	52
Figura 13. Análisis y segmentación de la secuencia <i>bajo unas zarzas sobre</i> producida por N2	52
Figura 14. Análisis y segmentación de la palabra <i>idea</i> producida por I2	54
Figura 15. Análisis y segmentación de la palabra <i>idea</i> producida por N3	54
Figura 16. Análisis y segmentación de la secuencia <i>su comida</i> producida por I1	55
Figura 17. Análisis y segmentación de la secuencia <i>sus pequeños</i> producida por I3	56
Figura 18. Análisis y segmentación de la secuencia <i>bajo unas zarzas</i> producida por I1	57
Figura 19. Análisis y segmentación de la secuencia <i>su comida</i> producida por N1	59
Figura 20. Análisis y segmentación de la secuencia <i>muy amigas</i> producida por A2	60

Figura 21. Análisis y segmentación de la secuencia *bajo unas zarzas sobre* producida por A1

61

LISTA DE TABLAS  
LIST OF TABLES

	PÁGINA
Esquema 1. Representación de las diferencias entre el ritmo isosilábico y acentual	10
Tabla 1. Resultados de la prueba BLP divididos por secciones	36
Tabla 2. Resultados totales de la prueba BLP	37
Tabla 3a. Información demográfica y actitudes lingüísticas de cada participante del estudio. Datos obtenidos por la encuesta BLP	85
Tabla 3b. Actitudes lingüísticas de cada participante del estudio. Datos obtenidos por la encuesta BLP	87
Tabla 4. Duración media silábica y desviación estándar. Datos de todos los participantes	43
Tabla 5. Duración media silábica y desviación estándar. Datos divididos por grupos	44
Tabla 6. Duración media silábica en posición final vs. posición no final y desviación estándar. Datos divididos por participantes.	44
Tabla 7. Duración media silábica en posición final vs. posición no final y desviación estándar. Datos divididos por grupos.	45
Tabla 8. Número de ocurrencias de cada uno de los fenómenos descritos en la producción de cada uno de los grupos de participantes.	63
Gráfico 1. Resultados del nivel de dominio del español e inglés obtenidos de la prueba BLP basados en la Tabla 2.	35

## AGRADECIMIENTOS ACKNOWLEDGEMENTS

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Rajiv Rao por su amable disposición y su asesoría, sus consejos y seguimiento han sido una gran motivación para el presente trabajo. Asimismo, quiero agradecer a la profesora Kathleen Wheatley, quien se ofreció a leer este estudio proporcionando oportunos comentarios que ayudaron a completar este proyecto y quien ofreció la idea y la motivación inicial para realizar el presente estudio. Además, ha proporcionado valiosas ideas que ha ayudado a completar el trabajo. Ambos han demostrado una gran calidez humana y una gran vocación docente y sin ellos no habría sido posible realizar este proyecto.

Finalmente, quiero agradecer a mis amigos y familiares que directa e indirectamente me han ayudado a continuar en este proyecto brindándome cariño y aliento. Sin su apoyo durante estos largos meses este trabajo no habría sido posible. Quiero agradecer el apoyo y afecto tanto a los amigos que estaban cerca, especialmente a mi Socia, como a aquellos familiares y amigos que en la distancia siguieron apoyándome y animándome.

## 1. Introducción

Aprender una segunda lengua (L2) es un proceso complejo en el que intervienen múltiples disciplinas. Así, el aprendizaje de una L2 se basa en ser capaz de leer, escribir, comprender y hablar una L2, pero esta última disciplina es la más compleja de adquirir para los estudiantes. Actualmente, el número de personas que estudian una L2 es muy numeroso, y muchas de ellas recurren a academias, universidades u otro tipo de instituciones para recibir instrucción en la materia.

Sin embargo, tanto los cursos de lenguas como los propios hablantes se centran más en mejorar sus habilidades comunicativas de manera escrita, mientras que las habilidades comunicativas orales apenas reciben atención, incluso por parte de los propios aprendientes; aunque, son las habilidades comunicativas orales las primeras que se ponen en práctica cuando mantenemos una conversación con cualquier hablante y, por ello, deberían ser las primeras en ser adquiridas de manera eficiente.

Esta posición secundaria de la fonética no solo se produce por parte de los estudiantes, sino también por parte de los instructores al destacar que la pronunciación se puede adquirir sin enseñanza explícita o considerar que su enseñanza no se puede realizar de manera eficiente. Por otro lado, muchos estudiantes dicen sentir vergüenza al hablar un idioma que no es el suyo, aunque lo cierto es que una mejora en la comunicación oral puede hacer sentir a estos estudiantes más cómodos y seguros a la hora de enfrentarse a un idioma que no dominan, creando vínculos más estrechos con los hablantes del propio idioma, y evitando, a su vez, malentendidos o situaciones incómodas. Además, los manuales orientados para el aprendizaje del español no incluyen ningún apartado de fonética, y si lo incluyen se centra más en aspectos segmentales o en la entonación, pero no se encuentran elementos relacionados con el ritmo. Así, resulta paradójico que un elemento tan importante en la comunicación, como es el ritmo, esté situado en una posición secundaria.

Por todo ello, el presente estudio pretende analizar la producción del ritmo español por parte de hablantes nativos de inglés aprendientes de español como L2 con el fin de observar las características del ritmo de estos hablantes en tres niveles diferentes (principiante, intermedio y avanzado). Para ello, el presente estudio se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se define la categoría de ritmo y se destacan las características más importantes del ritmo español e inglés con el fin de analizar las semejanzas y diferencias entre estas dos lenguas. A continuación, se analizan estudios previos que se centran en la adquisición del ritmo como L2. Después, se explica la metodología del presente estudio y se exponen los resultados obtenidos. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y se establecen las conclusiones del presente estudio.

## 2. ¿Qué es el ritmo?<sup>1</sup>

Con el fin de determinar unos parámetros que nos ayuden a entender la idea de ritmo, se tomará como referencia la definición de Trask (1996). Acorde con el autor, el ritmo se define como:

the perceptual pattern produced in speech or poetry by the occurrence at regular intervals of prominent elements; elements may be stresses (as in English), syllables (as in Spanish), heavy syllables (as in Ancient Greek) or moras (as in Japanese) (311)

Las diferencias entre el ritmo español e inglés que define Trask se pueden observar en estos ejemplos:

1. Ritmo español<sup>2</sup>: *Han ido al teatro* /a.ní.doal.teá.tro/

2. Ritmo inglés<sup>3</sup>: Which is the | train for | Crewe, | please?

El ejemplo español divide los elementos prominentes a través de puntos, mientras que el ejemplo inglés usa barras rectas para separar los elementos prominentes. Así, se puede observar que, en español, cada elemento prominente corresponde con una sílaba, mientras que en inglés estos elementos prominentes están formados por un número indeterminado de sílabas; sin embargo, cada grupo contiene un elemento acentuado (el elemento subrayado) que es el que recibe la prominencia. Por último, cabe destacar, como define Trask, que estos elementos prominentes ocurren a intervalos regulares y, tal y como, se observa en el ejemplo inglés, al tener cada grupo un número indeterminado de sílabas, la duración de estas será mayor o menor con el fin de efectuar con una duración similar cada uno de los grupos prominentes.

---

<sup>1</sup> Otros autores como Ramus et al. (1999) o Grabe y Low (1995, 2002) cuantifican el ritmo a través de diversos métodos estadísticos: la proporción de la duración de una frase compuesto por vocales (%V), la desviación estándar de los intervalos vocálicos o consonánticos ( $\Delta V$ ,  $\Delta C$ ), o a través de *Pairwise Variability Index* (PVI) o *normalized Pairwise Variability Index* (nPVI). Sin embargo, el presente estudio toma como referencia del ritmo las ideas de Trask, Pike y Abercrombie, entre otros investigadores.

<sup>2</sup> Ejemplo extraído de Quilis y Fernández (71)

<sup>3</sup> Ejemplo extraído de Abercrombie (98). El subrayado en las palabras acentuadas ha sido añadido por mí para destacar estos elementos.

Estas ideas expuestas por Trask, ya las expuso Pike (1945) en su trabajo proponiendo los términos *syllable-timed* y *stress-timed* para definir los diferentes tipos de ritmo. Así, el autor define el ritmo del inglés como una unidad simple de tiempo en la que “its length is largely dependent upon the presence of one strong stress, rather than upon the specific number of its syllables, it may conveniently be labelled a STRESS-TIMED rhythm unit” (35). Esta definición del ritmo inglés a su vez se contrapone con el ritmo del español que Pike caracteriza como

more closely related to the syllable than the regular stress-timed type of English; in this case, it is the syllables, instead of the stresses, which tend to come at more-or-less evenly recurrent intervals—so that, as a result, phrases with extra syllables take proportionately more time, and syllables or vowels are less likely to be shortened and modified. (35)

Abercrombie (1967) destaca que todos los humanos poseen ritmo en el discurso y que esta idea de ritmo se puede observar cuando el discurso se produce de manera fluida e ininterrumpida. Abercrombie añade que “rhythm [...] arises out of the periodic recurrence of some sort of movement, producing an expectation that the regularity of succession will continue” (96). Al igual que para Pike, Abercrombie relaciona estos movimientos que producen regularidad con diferentes elementos: sílabas y acentos, y utiliza la misma terminación que Pike para distinguir entre los diferentes tipos de ritmo. Por último, puntualiza que cada lengua del mundo puede vincularse con uno de estos tipos de ritmo.

Crystal (1985) señala que además de las sílabas o los acentos, existen otros elementos que pueden producir esos intervalos regulares que caracterizan el ritmo. Así, el autor define ritmo como “an application of the general sense of this term in phonology, to refer to the perceived regularity of prominent units in speech. These regularities may be stated in terms of patterns

of stressed v. unstressed syllables, syllable length (long v. short) or pitch (high v. low), or some combination of these variables” (266-67).

Por último, cabe destacar los trabajos de Arvaniti (2009, 2012), y Tilsen y Arvaniti (2013) en los que se revisa las categorías de ritmo propuestas por los autores anteriores. Para ello, Arvaniti (2009) evalúa los trabajos previos realizados por Grabe y Low (2002) y Ramus et al. (1999) para determinar que la cuantificación del ritmo a través de parámetros estadísticos no es un método fiable para la clasificación de las diferentes lenguas del mundo en las categorías rítmicas hasta ahora propuestas. Finalmente, Arvaniti (2012) lleva a cabo su propio estudio y realiza sus propias mediciones para verificar las conclusiones obtenidas en trabajos previos. La autora concluye que el uso de valores métricos para clasificar las lenguas en clases rítmicas no es un método fiable, aunque destaca que su estudio muestra una separación visual entre el alemán y el inglés, por un lado, y el español, el italiano, el griego y el coreano, por otro lado. Así, se puede observar que el estudio de Arvaniti mantiene las categorías propuestas por los investigadores anteriores, aunque no otorgue una etiqueta a cada una de ellas.

En definitiva, se puede observar que las diferentes lenguas del mundo otorgan la prominencia a un elemento diferente, produciendo cambios en la sensación perceptiva a la hora de escuchar cada lengua. Esta prominencia no solo afecta a la palabra o la frase, sino a todo el discurso del hablante. De esta manera, si el ritmo producido por el hablante difiere con el de su lengua, tanto la percepción como la producción del discurso se pueden ver afectadas.

Así, el proceso para producir correctamente el ritmo de una lengua debe partir de la percepción, ya que si esta se produce de manera errónea puede originar malentendidos entre los hablantes. Primero, es necesario ser capaz de distinguir las diferencias de ritmo entre lenguas con el fin de luego poder reproducir esas diferencias.

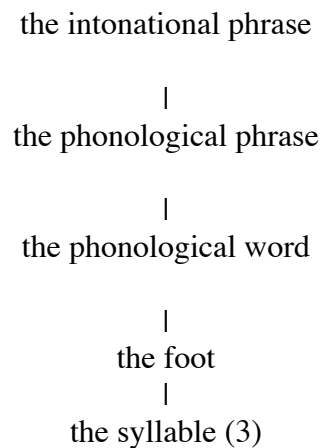
Sin embargo, Nooteboom destaca un problema respecto a esta idea y es que

[P]erceptual tolerances measured for specific segments in specific utterances cannot easily be generalized to other segments and other contexts. Perceptual tolerances seem to vary considerably from one segment to another and one context to another in connected speech, and as yet we have no way of making adequate predictions of perceptual tolerances (18).

Por lo tanto, la caracterización del ritmo de las diferentes lenguas resulta compleja, puesto que, aunque se otorguen medidas exactas para describir el ritmo, estas pueden variar de acuerdo con el contexto y con el hablante: la velocidad a la que habla el hablante, la variedad que usa el hablante, o el tipo de enunciado que esté utilizando el hablante son factores que pueden afectar al ritmo. Por ello, la búsqueda de elementos comunes que nos ayuden a entender cómo los hablantes perciben y producen el ritmo se convierte en una tarea muy compleja produciendo que la realización de predicciones no sea exacta. Nootboom añade que el discurso es rítmico “in the looser sense that its development in time is controlled by some hierarchical mental pattern giving each syllable a certain strength that controls aspects of its production, among which is its duration” (18). Así, a la hora de analizar el ritmo es necesario aislar y analizar esos patrones otorgados a las sílabas y para ello, Nootboom, destaca dos elementos que se producen de manera general en el discurso: *compensatory shortening* y *final lengthening* (18); es decir, el hablante alarga y acorta las sílabas acentuadas y no acentuadas con el fin de mantener un ritmo constante en el discurso. Finalmente, hace referencia la ‘hipótesis del ritmo’ presentada por Kozhvnikov y Chistovich (1965) que establece que el alargamiento y el acortamiento que se produce a nivel de palabra para mantener el ritmo de una lengua se traslada a nivel de frase. Así, las estrategias que utilizan los hablantes a nivel de palabra se pueden extrapolar a nivel de discurso para poder realizar el análisis del ritmo.

Como ya se ha mencionado, el ritmo afecta a nivel de sílaba, pie, palabra, frase y del discurso en general. Por ello, cabe destacar la hipótesis de la jerarquía prosódica. Esta hipótesis,

propuesta por varios autores (Selkirk 1980, 1984, Nespor & Vogel 1986), expone que hay una jerarquía de dominios donde los patrones de ritmo pueden situarse en diferentes niveles. Robles-Puente (2014) resume esta jerarquía en la siguiente figura:



Nespor & Vogel (1986) definen cada uno de estos elementos en su obra y además aportan ejemplos que ayudan a entender cada uno de los niveles. La sílaba es el primer constituyente de la jerarquía prosódica seguido del pie que está formado por una o más sílabas (61). Además, afirman que “the universal and language specific principles that determine the organization of segments into syllables are known” (62); es decir, cada lengua tiene unas reglas propias que determinan qué es una sílaba, cómo debe dividirse y las restricciones en su formación. Nespor y Vogel se centran en el inglés señalando que los principios de silabificación permiten el uso tanto de sílabas abiertas como cerradas y exponen los siguientes ejemplos<sup>4</sup>:

1. pe<sup>ca</sup>n → [pe] [ca<sup>n</sup>]

2. broo<sup>ki</sup>te → [broo<sup>k</sup>] [i<sup>te</sup>]

En relación con los pies, Nespor y Vogel consideran que es un constituyente intermedio y que “foot was seen as fundamental in determining the positions of stressed vs. stressless syllables within words and larger strings” (83) y añaden que se puede caracterizar como “a string of one

---

<sup>4</sup> Ejemplos tomados y adaptados de Nespor y Vogel (63).

relatively strong and any number of relatively weak syllables dominate by a single node” (84).

El siguiente ejemplo muestra la división en pies propia del inglés<sup>5</sup>:

1. [The] [man’s wife was] [sewing it for him]

A continuación, Nespov y Vogel analizan la categoría *phonological word* y establecen que representa la interacción entre los componentes fonológicos y morfológicos de la gramática y añaden que esta categoría domina al pie y la sílaba (109). El siguiente ejemplo tomado del latín ilustra cómo funciona esta categoría<sup>6</sup>:

1. [rosa] [que] ‘and the rose (nom.)’

2. [rosa] [m] [que] ‘and the rose (acc.)’

3. [rosa] [que] ‘and the rose (abl.)’

Cada uno de los corchetes muestra la división en constituyentes de cada una de las palabras, mostrando así que cada uno de los elementos tiene una función distinta y aporta diferentes significados (morfológicos o léxicos) en una misma palabra.

El siguiente rango dentro de la jerarquía corresponde a *the phonological phrase* definido por Nespov y Vogel como el consituyente que agrupa uno o más grupos clíticos; es decir uno o más palabras o *phonological words* (165). El siguiente ejemplo muestra cómo se organizan los consituyentes de una *phonological phrase*<sup>7</sup>:

1. [Se prenderá] [qualcosa] [prenderá] [tordi]

‘If he catches something, he will catch thruses’.

2. [Ho visto] [qualche fagiano] [blu] [chiaro]

‘I’ve seen a few light-blue pheasants’.

Por último, definen *the intonational phrase (IP)* como “the domain of an intonation contour and that the ends of intonational phrases coincided with the positions in which pauses may be

---

<sup>5</sup> Ejemplo tomado y adaptado de Whitley (2002, 73)

<sup>6</sup> Ejemplo tomado y adaptado de Nespov y Vogel (116)

<sup>7</sup> Ejemplo tomado y adaptado de Nespov y Vogel (172)

introduced in a sentences” (188). Las autoras vinculan las *IP* con las pausas propias del habla y que, a su vez, están marcadas por comas en muchas lenguas. En este grupo, es el cambio de entonación el que aporta la información del contenido. Nespor & Vogel incluyen los siguientes ejemplos:

1. Lions [as you know] are dangerous.

2. That’s Theodore’s cat, [isn’t it?]

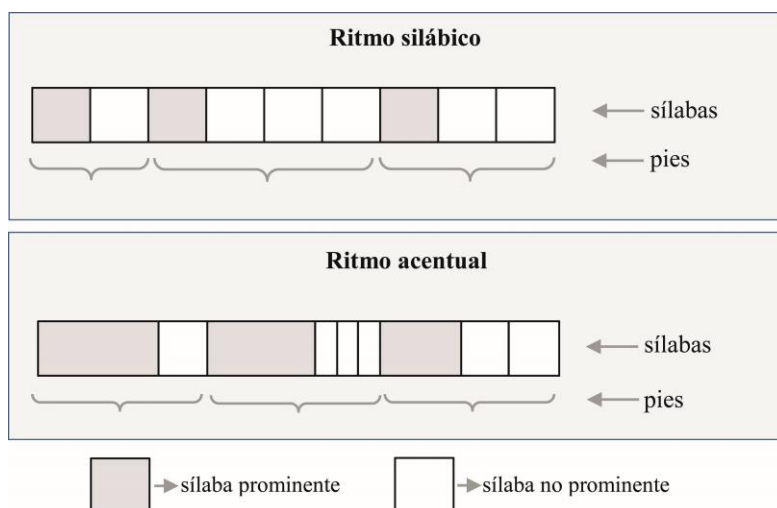
De manera similar, Bunta (2007) y Ordin y Polyanskaya (2015) definen el ritmo de una manera semejante a Trask (1996). Bunta destaca la idea de Roach (1982) que establece que las diferencias entre ritmos diferentes son más perceptivas que reales y, por tanto, es el hablante quien las distingue. Ordin y Polyanskaya añaden que la percepción del ritmo está condicionada por el tempo del discurso; cuanto más velocidad en el discurso, más percepción de este como isosilábico (5). Esta idea se basa en que la velocidad produce intervalos más cortos en el discurso y, por tanto, menos diferencias entre la duración de los segmentos y menor diferencia de pares entre intervalos consecutivos.

Como se puede observar, el análisis del ritmo depende de diversos factores en relación con cada lengua y se relaciona, a su vez, con la sintaxis de cada lengua. Así, mientras en español la sílaba es elemento fundamental dentro de la oración y del ritmo, el inglés destaca el pie como elemento central en la oración y en el ritmo. Además, la percepción es un elemento esencial en la caracterización del ritmo, puesto que la identificación de los diferentes tipos de ritmo se basa en la identificación de estos como diferentes por parte del oyente.

Por ello, en el siguiente apartado se analizarán las características concretas del ritmo en español con el fin de tratar de determinar qué factores nos permiten su caracterización.

## 2.1. Ritmo en español

Como ya se ha mencionado, el español, tradicionalmente, se ha considerado una lengua de ritmo isosilábico. La siguiente figura tomada de Espinosa (2018, 20) muestra las diferencias entre el ritmo silábico y el ritmo acentual:



Esquema 1. Representación de las diferencias entre el ritmo isosilábico y acentual

Este esquema resume las diferencias generales entre el ritmo del español y del inglés. En ella, se puede observar como el ritmo silábico mantiene una duración similar entre las diferentes sílabas que componen la frase. De esta manera, la isocronía establece que los siguientes ejemplos tienen una duración similar:

1. La casa de Pedro: la.ca.sa.de.pe.dro
2. El barco morado: el.bar.co.mo.ra.do
3. Salir a la calle: sa.li.ra.la.ca.lle

Todas las oraciones están compuestas por seis sílabas y, por tanto, cada sílaba tiene una duración similar, independientemente del número de sonidos que componga cada sílaba o del tipo de sonido que componga cada sílaba. Whitley (2002) compara esta idea con la música y establece que en español “a two-syllable sequence will be *dot-dot* (♩♩) and a six-syllable one will be *dot-dot-dot-dot-dot-dot* (♩♩♩♩♩♩)” (72).

Sin embargo, esta terminación puede resultar confusa, puesto que hay muchos factores que determinan la longitud de la sílaba y, por ello, la longitud de todas las sílabas del discurso no

puede ser exactamente la misma. Así, numerosos investigadores han tratado de analizar, desde parámetros acústicos, el ritmo del español con el fin de tratar de determinar si realmente se trata de una lengua isosilábica.

Pointon (1980) analiza en su artículo los principales estudios previos llevados a cabo por Tomás Navarro Tomás (1916, 1917, 1918, 1922), Gili Gaya (1940), Delattre (1966) y Olsen (1972) para responder a la pregunta *¿Es realmente el español isosilábico?*, como enuncia su trabajo. En primer lugar, analiza los trabajos de Navarro Tomás resaltando la falta de resultados que apoyen el ritmo isosilábico del español. Pointon destaca varias razones por las cuales los experimentos de Navarro Tomás no obtuvieron los resultados deseados. En el primero de sus estudios, el filólogo hispánico analiza palabras de manera aislada, luego sílabas y, finalmente, la lectura del poema “Sonatina” de Rubén Darío. Así, la selección del corpus no permite analizar el ritmo de manera eficiente al no centrarse en el discurso. Incluso el poema seleccionado no es el adecuado, primero por tratarse de un poema y que, por tanto, conlleva un ritmo diferente al del discurso hablado y, segundo, está escrito en versos alejandrinos; es decir, versos de 14 sílabas divididos en dos hemistiquios de siete sílabas por una pausa o cesura, y, por ello, su lectura favorece un ritmo acentual propio del inglés. A continuación, Pointon destaca el trabajo de Gili Gaya<sup>8</sup> donde analiza un texto en prosa. El análisis de Gili Gaya se divide en sílabas iniciales, medias y finales. Sus resultados demuestran que las sílabas medias no sufren grandes diferencias en cuanto a la duración, pero en posición final e inicial sí se producen mayores diferencias entre sílabas acentuadas (más largas) y no acentuadas. El autor concluye que el español tiene una tendencia al ritmo isosilábico favorecida por diversos factores como el tempo, la estructura silábica y el tipo de consonante.

---

<sup>8</sup> El texto utilizado en el experimento de Gili Gaya se encuentra incluido en el Apéndice del artículo de Pointon.

Los dos primeros trabajos analizados por Pointon se centraban en el español peninsular, así que como contraposición decide analizar los trabajos de Delattre y Olsen, centrados en variantes hispanoamericanas, con el fin de determinar si el ritmo del español responde a un patrón común o hay diferencias de acuerdo con la variedad. Además, los trabajos de estos dos investigadores dividen su análisis acorde al tipo y la posición de sílaba y se centran en habla espontánea en lugar de lectura de textos. Los resultados obtenidos por Delattre y Olsen difieren de los encontrados por Gili Gaya, puesto que estos dos autores establecen que el español tiene una tendencia al ritmo acentual más similar al inglés. Sin embargo, ambos autores destacan que la inclusión del español bajo la categoría de lengua isosilábica puede deberse a que las diferencias entre la duración de las diferentes sílabas no son tan grandes como en inglés. Finalmente, Pointon concluye que es necesaria más investigación en este tema, pero

The most probable solution seems to me to be that, on the evidence, Spanish has no regular rhythm in the sense of an isochronous sequence of similar events, be they syllables or stresses, but that there is some form of segment-timing, in which the number and type of segments in each syllable, together with the presence or absence of stress, determine the duration of a syllable (302).

En base a este trabajo y los estudios previos analizados en el mismo, De Manrique (1983) decide tomar estos resultados como base para realizar su propio experimento con el fin de proporcionar datos que ayuden a determinar la naturaleza del ritmo del español. En concreto, el estudio analiza la producción de 120 frases por un hablante masculino de español de Argentina. Para ello, se toman varios puntos para el análisis: la duración de segmentos vocálicos y consonánticos, el acento y la duración de sílaba donde a su vez se tiene en cuenta la estructura de la sílaba, la consonante precedente, el tipo de palabra, el acento, la posición de la sílaba dentro de la palabra y la posición de la palabra dentro de la frase. Los resultados de De Manrique destacan que el acento y el tipo de palabra tienen un efecto acumulativo en la

duración de la sílaba al igual que la estructura de esta, aquellas más complejas tienen mayor duración debido al número de segmentos que incluyen. Además, las vocales están más afectadas por el acento y la posición antes de pausa. En general, los datos no apoyan la idea del ritmo isosilábico del español, sino que señalan que el español tiene una tendencia al ritmo acentual. Sin embargo, “the fact that in Spanish certain syllabic type, CV, is so frequent, 55.9%, offers one plausible explanation for the impression of Spanish ‘isosyllabicity’” (126). Además, el inglés tiende más a la reducción vocálica que el español y este factor afecta a la duración de la sílaba. Este efecto de reducción vocálica puede encontrarse en los cognados inglés-español, ya que mientras en español no se produce esa reducción, en inglés sí la encontramos produciendo como consecuencia que la duración de la sílaba sea mayor en español. Algunos ejemplos se pueden observar en las siguientes palabras<sup>9</sup>:

1. Inclinación: /inklina'θjon/ en español frente a /,ɪnklə'neɪʃən/en inglés

2. Artificial: /artifi'θjal/ en español frente a /,ɑrtə'fɪʃəl/ en inglés

En estos dos ejemplos, ambas palabras en inglés incluyen dos vocales reducidas a schwa /ə/ lo que supondrá una reducción del tiempo de producción en las palabras inglesas frente a las españolas.

Estas ideas también las comparten Gutiérrez Diez (2005), Hualde (2005), Gil Fernández (2007) y Henriksen (2013). Los tres autores, Gutiérrez Diez, Hualde y Gil Fernández también establecen que no todas las sílabas del español son similares y que hay muchos factores que intervienen en la duración de estas. Además, Gutiérrez Diez añade que las semejanzas que se encuentran entre sílabas no acentuadas entre español e inglés puede deberse a un fonético universal en el cual las sílabas no acentuadas tienden a tener una duración similar (102). Esta idea sugiere que las mayores diferencias de ritmo entre las diferentes lenguas se van a encontrar en los segmentos acentuados y que, por lo tanto, el foco de análisis del ritmo debería centrarse

---

<sup>9</sup> La primera transcripción corresponde a la palabra en español y la segunda a la palabra en inglés

en estos. Henriksen aporta dos ideas interesantes a la hora de analizar el ritmo español. En primer lugar, es importante destacar que “Spanish syllabification rules also apply across word boundaries in resyllabification whereby a word-final consonant is joined with a following word-initial vowel in connected speech” (167) favoreciendo así el uso de sílabas CV y, por tanto, ayudando a crear la idea de ritmo isosilábico de acuerdo con la idea de De Manrique. Y, en segundo lugar, destaca que el español no tiende a la reducción vocálica a schwa típica del inglés (167).

El proceso de encadenamiento fomenta el uso de sílabas CV y la percepción del ritmo como isosilábico, a su vez. Como señala Henriksen, este proceso ocurre en fronteras entre palabras dentro de la oración dando como resultado ejemplos como los siguientes<sup>10</sup>:

1. En ‘Salieron antes de clase’, la silabificación de la oración sería la siguiente: sa-lie-ro-nan-tes de cla-se
2. En ‘Los señores Rodríguez’, la silabificación de la oración sería la siguiente: lo-s:e-ño-res Ro-drí-guez
3. En ‘Los hermanos sinceros’, la silabificación de la oración sería la siguiente: lo-ser-ma-no-s:in-ce-ros o lo-ser-ma-no sin-ce-ros

Estos ejemplos muestran diferentes tipos de procesos de resilabificación. Los ejemplos 1 y 3 reflejan la unión de la última consonante de la palabra con la vocal de la siguiente, con el fin de eliminar una sílaba cerrada y obtener dos sílabas CV, más propias del ritmo en español. Además, los ejemplos 2 y 3 recogen otro tipo de encadenamiento que también modifica la duración de la sílaba. Así, cuando dos vocales o dos consonantes<sup>11</sup> iguales son contiguas, pero forman parte de palabras diferentes, se puede asimilar una a la otra produciendo un solo sonido

---

<sup>10</sup> Los ejemplos incluyen dos puntos “:” que en realidad expresan que el sonido es más extenso de lo habitual.

<sup>11</sup> Este proceso suele ser más común en consonantes fricativas por la propia naturaleza de la consonante.

o se puede alargar la duración del sonido por esa asimilación. De esta forma, se reduce la duración total de la sílaba.

Finalmente, Gil Fernández (2007) destaca que, en este proceso de resilabificación, los segmentos sin coda tienen como consecuencia que “la mayoría de los procesos fonético-fonológicos de eliminación o elisión, de pérdida de distintividad o neutralización, o de alteración de rasgos afecta a los sonidos consonánticos situados en la coda” (272). Por ello, la duración de estas consonantes puede verse afectada en esta posición en concreto. En relación con esta idea, Hualde (2014) destaca que, en posición final, la elisión de consonantes se produce con mayor frecuencia en la mayoría de las variantes del español<sup>12</sup>:

1. Pérdida de oclusiva /d/ como en salud → salú
2. Pérdida de fricativas /x/ y /s/ como reloj → reló o compás → compá
3. Pérdida de líquidas /l/ y /r/ (más común en variedades del Caribe) como en mujer → mujé o papel → papé

Estos procesos de elisión en la coda favorecen el uso de sílabas CV en español y, a su vez, favorecen que la duración de la sílaba sea menor. De la misma manera, los procesos de neutralización también consiguen efectos similares en la duración silábica. Hualde (2014) recoge estos ejemplos donde se produce la neutralización de sonidos similares favoreciendo la reducción de la duración de la secuencia<sup>13</sup>:

1. *Estaba hablando* [es'ta.βa.a'βlan.do] y *estaba blando* [es'ta.βa.'βlan.do]
2. *Paseemos* [pa.se'e.mos] y *pasemos* [pa'se.mos]

Si bien es cierto que el español se ha caracterizado típicamente como una lengua isosilábica donde las sílabas acentuadas y no acentuadas tienen una duración similar, los estudios realizados en torno al ritmo del español determinan que esta idea es falsa. Así, los resultados

---

<sup>12</sup> Ejemplos obtenidos de Hualde (189)

<sup>13</sup> Ejemplos obtenidos de Hualde (77-78)



En este ejemplo se puede observar que cada una de las oraciones tiene un número de pies determinado, pero el número de sílabas varía en cada uno de los pies produciendo así diferencias en la duración de cada sílaba. Esta variación en la duración se puede observar a través de los espacios en blanco; es decir, cuanto mayor número de espacios en blanco entre las letras que componen una oración, mayor duración en la producción del segmento. Además, se ilustran los acentos primarios (con acento agudo) y los acentos secundarios (con acento grave) mostrando así que cada uno de los pies, al menos, debe incluir un acento primario, mientras que los acentos secundarios no siempre aparecen en un pie acentual. En general, estas oraciones ilustran que la duración de cada pie en inglés es semejante y para que esta isocronía se mantenga, la variación en la duración se produce en las sílabas que componen cada uno de los pies, así a mayor número de sílabas mayor velocidad en la pronunciación de estas.

Sin embargo, algunos autores destacan otros factores que intervienen en la caracterización del ritmo del inglés como acentual y que no están tanto relacionados con los acentos, sino con las propias características del inglés. De esta manera, Dauer, en un estudio de 1983 destaca algunos elementos que diferencian las lenguas consideradas de ritmo acentual con las lenguas de ritmo isosilábico. En su estudio analiza el inglés, el tailandés, el español y el griego, aunque como muestra para el ritmo isosilábico toma el español, mientras que como muestra para el ritmo acentual toma el inglés. Así, los resultados de su estudio aportan datos para la caracterización del ritmo del inglés como acentual. Entre ellos destaca la estructura silábica y, es que, mientras el español se caracteriza por un mayor porcentaje de sílabas CV, el inglés tiende a usar sílabas más complejas (predomina el uso de sílabas cerradas) que amplían la duración de la sílaba. También destaca la reducción vocálica, fenómeno que encontramos en inglés, pero no en español y que produce el acortamiento de las sílabas que contienen una vocal reducida. Por último, Dauer destaca el acento ya que

Most stress-timed languages have lexical or word level stress (usually lexically free stress) realized by a complex set of changes in length, pitch contour, loudness and quality, which clearly make stressed syllables more prominent than unstressed syllables (58).

Debido a esta complejidad del acento en las lenguas de ritmo acentual, este elemento puede provocar cambios en la duración de la sílaba y, por tanto, cambios en el ritmo.

Asimismo, Wong (1987, 23-24) amplía algunos de los elementos expuestos previamente por Dauer (1983) y atribuye cinco elementos diferentes que influyen en la percepción del ritmo del inglés como acentual:

1. El acento. Las sílabas acentuadas son más largas que las no acentuadas. Wong destaca que este acento se refiere a aquellas sílabas que el diccionario marca como acentuadas.
2. El acento. A diferencia del anterior, hace referencia a aquellas sílabas que son más prominentes debido a la entonación. Al igual que las anteriores, este tipo de sílabas son más largas que las no acentuadas.
3. Tipo de vocal. Las vocales completas son más largas que las vocales reducidas.
4. Estructura silábica. Las sílabas abiertas son más largas que las sílabas cerradas. Además, en las sílabas cerradas Wong destaca que la longitud también está condicionada por el tipo de consonante, así las sílabas terminadas en consonantes sonoras son más largas que las terminadas en consonantes sordas y las fricativas a su vez son más largas que las oclusivas.
5. Pausas. Wong considera que las pausas se producen entre dos frases más que al final de sílabas o entre dos palabras.

Así, se puede observar que hay muchos elementos que influyen en la caracterización del ritmo en inglés. Si bien es cierto que algunos son comunes entre el español y el inglés, como la

estructura silábica o el acento, hay otros que son más propios del inglés como la reducción vocálica. En relación con esta idea, Cruttenden (2014) destaca la alternancia en la pronunciación en las palabras funcionales como pronombres, artículos, conjunciones y preposiciones en posición no acentuada. Por un lado, encontramos una pronunciación débil o con reducción vocálica cuando la palabra es no contrastiva, y, por otro lado, encontramos una pronunciación fuerte o sin reducción vocálica cuando la palabra es contrastiva. Por último, Cruttenden destaca que “the more rapid the speech the greater the tendency to reduction and centralization of unaccented words” (276).

De esta manera, al igual que ocurría en español, hay que evaluar todos los elementos que componen el discurso para poder analizar la duración silábica, puesto que tenemos numerosos factores que influyen en el proceso. La mayor diferencia que se puede encontrar entre el español y el inglés es el tipo de sílaba predominante en cada lengua, abierta en español y cerrada en inglés y con tendencia a la reducción vocálica en el inglés, y esta diferencia produce como consecuencia, cambios en la duración silábica<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> En la caracterización del ritmo del español y el inglés se ha constatado que ambas lenguas se pueden considerar lenguas de ritmo acentual, aunque hay grandes diferencias entre ellas. Sin embargo, en el presente estudio se utilizará la clasificación tradicional y se denominará el español como lengua de ritmo isosilábico y el inglés como lengua de ritmo acentual para evitar posibles confusiones entre ambas lenguas.

### 3. Estado de la cuestión

#### 3.1. Adquisición del ritmo sin instrucción formal

Antes de abordar cómo se produce la adquisición de la pronunciación en una L2, es necesario resaltar algunos aspectos de la adquisición de esta en la L1 puesto que, como resalta Cortés Moreno (2002), “determinados procesos son comunes a la adquisición de la L2 y la de una LE [...] p. ej., la creatividad lingüística y la formulación y comprobación de hipótesis” (96). Además, el autor destaca otros elementos que se pueden considerar elementos comunes a la adquisición de la L1 y la L2 como los procesos de imitación. Finalmente, Cortés Moreno recoge la idea de Crystal (1985) donde señala que la adquisición de la prosodia es previa a la adquisición de los elementos segmentales (sonidos individuales), y, por ello, la importancia de adquirir un buen sistema prosódico por parte del aprendiente de L2, es mayor que adquirir articulación precisa con el fin de evitar posibles malentendidos por parte del interlocutor.

En relación con la idea propuesta por Crystal (1985) y recogida por Cortés Moreno, Bunta (2007) destaca que el ritmo de la lengua puede ser reconocido por los niños en torno a los seis o siete meses de edad, y añade que, además los niños son capaces de discriminar y distinguir lenguas con la misma tipología rítmica, aunque no son capaces de diferenciar entre las diferentes lenguas (1000-1001). Basado en esta idea, Bunta, en su estudio, examina la adquisición del ritmo español e inglés por parte de niños bilingües entre 4 y 5 años. Los resultados sugieren que hay una preferencia por el uso de un ritmo isosilábico en ambas lenguas. En relación con los adultos bilingües, los resultados demuestran que las diferencias entre el ritmo del inglés y el español se pueden percibir en su producción; es decir los adultos separan el ritmo de acuerdo con la lengua de uso. Bunta concluye que los resultados encontrados en los niños bilingües pueden deberse a que el ritmo isosilábico es menos marcado que el acentual y, por ello, se espera que un ritmo regular se adquiriera de manera más rápida y efectiva.

Un estudio similar fue conducido por Gibson (2018) donde también se evaluaba la adquisición del ritmo del español y del inglés en niños bilingües. Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por Bunta. En primer lugar, Gibson no encontró diferencias entre ambos grupos de niños, así que las conclusiones que resalta se pueden atribuir a la adquisición de la L1 en general. Ambos grupos adquirieron el ritmo isosilábico del español.

Por último, cabe destacar la idea de Ordin y Polyanskaya (2015) que establece que los niños bilingües primero pasan por una fase de ritmo isosilábico incluso si las lenguas que están adquiriendo no pertenecen a este tipo de ritmo, y establece que, en general, las diferencias entre los diferentes tipos de ritmo se pueden considerar un continuum (538). Las investigaciones en niños bilingües han demostrado que, en la adquisición del ritmo, el isosilábico tiene prominencia sobre el acentual y pasan primero por una fase de ritmo isosilábico, aunque luego las lenguas que adquieren tengan un ritmo diferente. En este sentido, se puede establecer que, si el ritmo isosilábico tiene dominancia sobre el acentual, la adquisición de este por parte de estudiantes de L2 puede ser más eficiente y rápida.

### 3.2. Estudios previos sobre la prosodia

Los trabajos que evalúan la enseñanza de la prosodia en el aula de L2 realizan una aproximación teórica muy detallada y resumen y analizan los principales problemas que deben resolverse para poder desarrollar mejores modelos de enseñanza (Cortés Moreno 2002a, Gil Fernández 2007 y De la Mota 2019). Los estudios que encontramos relacionados con aspectos suprasegmentales suelen centrarse en el análisis de una variedad dialectal más que en el análisis en el aula de ELE. Así, Almeida (1999) se centra en el español canario, Mora et al. (1999) en el español de Venezuela.

Almeida en su estudio recoge datos de seis hablantes procedentes de La Laguna (Tenerife) a través del análisis de lenguaje natural. Para ello, recopiló respuestas de un cuestionario donde se preguntaba a los sujetos cuál era el singular o masculino/femenino de determinadas palabras. De esta manera, sus datos estuvieron compuestos de palabras, sintagmas y frases cortas en los que se medía la duración de cada vocal. Además, se analizó todos los posibles factores que podían afectar a la duración vocálica: tipo de vocal, posición, influencia de las consonantes contiguas y acentuación. Finalmente, cada respuesta fue repetida entre cinco y diez veces y fueron descartadas aquellas respuestas donde el sujeto vacilaba o dudaba. Los resultados obtenidos se analizaron estadísticamente a través de análisis t-Test, Anova y Regresión, y fueron comparados con otras lenguas y otras variedades del español con el fin de determinar los rasgos que caracterizan el habla de esta región. Así, Almeida obtiene una descripción detallada del español de la región de la La Laguna y determina que, contrario a las teorías de isosilabismo del español, no se puede considerar que esta variedad sea isosilábica, sino que la incluye en las teorías de la alternancia; es decir, que el ritmo del español no se puede considerar isosilábico ni acentual, sino que se mueve dentro de continuo donde las dos categorías rítmicas reflejan los extremos de la escala.

Por otro lado, Mora et al. (1999) en su trabajo intentan determinar qué categoría rítmica se adecúa mejor al español venezolano y sus diferentes variedades. Para ello, seleccionan tres tipos de unidades rítmicas con el fin de determinar a qué ritmo pertenecen las variedades analizadas: pie acentual con núcleo a la derecha, pie acentual con núcleo a la izquierda y el grupo de acento. Los datos obtenidos proceden de cuatro informantes venezolanos de diferentes regiones del país. Cada informante realizó la lectura del texto “El viento norte y el sol” y se analizaron las grabaciones de cada sujeto. Las grabaciones se segmentaron en sílabas para obtener la duración de cada sílaba y, a su vez, estas se agruparon en los tres tipos de unidades rítmicas ya mencionados. Los resultados muestran que el español de Venezuela posee

características de las lenguas del ritmo acentual, aunque también destaca que la variedad de la región andina pone como foco la sílaba como unidad rítmica. Así, se puede observar que el estudio de Mora et al. muestra grandes diferencias en función del dialecto analizado, aunque concluye que el ritmo isosilábico no es el característico del español de la región.

En general, no se han encontrado numerosos experimentos que traten de abordar esta cuestión desde un punto de vista objetivo con el fin de aportar datos que corroboren la idea de que la enseñanza explícita de la pronunciación es beneficiosa para el estudiante de L2. Sin embargo, los estudios realizados, destacan que la enseñanza de la pronunciación es beneficiosa para el estudiante produciendo una adquisición más rápida y efectiva.

En primer lugar, Simonet (2012) analiza desde un punto de vista teórico cómo la adquisición del español como L2 se ha realizado a nivel segmental y suprasegmental. Para ello, agrupa las ideas propuestas en los estudios previos y afirma que hay múltiples factores relacionados con la adquisición del habla en L2, entre los que incluye la edad de aprendizaje, el tiempo de residencia, el tipo de instrucción recibida, la motivación y las diferencias entre la L1 y L2. Además, el autor analiza las principales teorías que han sido utilizadas para el análisis de la producción de L2. En primer lugar, destaca la teoría del período crítico en la que se afirma que, después de la pubertad, no es posible adquirir un sistema fonético similar al de la L2 por pérdida de plasticidad neural. Sin embargo, también señala que estudios recientes afirman que las diferencias entre la L1 y la L2 están basadas en interferencias perceptuales. Por lo tanto, se puede afirmar que el entrenamiento en la pronunciación de la L2 debe iniciarse desde la percepción para después trasladarse a la producción. En este sentido, tanto el *Speech Learning Model (SLM)* como el *Perceptual Assimilation Model (PAM)*<sup>16</sup> “are useful to predict the “problems” non-native listeners may experience, only Flege’s [SLM] model includes an

---

<sup>16</sup> Para entender las diferencias entre ambos modelos acudir a la sección 2.1. donde se incluye una explicación de los mismos y su relación con la adquisición de L2.

account of how these “difficulties” might be overcome by experienced learners (731). Finalmente, Simonet analiza estudios previos centrados en la adquisición de vocales y consonantes españolas por parte de aprendientes cuyas lenguas nativas eran diferentes para demostrar que la dificultad se basa en las diferencias entre el inventario fonético de la L1 y la L2 y la edad no es un factor tan determinante como algunos estudios demuestran.

En relación con el estudio de Simonet (2012), Lengeris (2015) resume los principales artículos centrados en la enseñanza de la prosodia de L2 a nivel de percepción y producción. En primer lugar, Lengeris expone algunas de las ideas ya expuestas por otros autores y destaca que la prosodia tiene un papel fundamental en la comunicación, ya que aporta información lingüística y pragmática, pero pese a ello su papel ha sido relegado a un segundo plano en el aula de L2. En concreto, el trabajo de Lengeris revisa los principales artículos con el fin de determinar que

(a) L2 learning difficulties are caused by native language (L1) experience and not because of a maturational-based loss in neural plasticity, which leaves the window for learning open well into adulthood and (b) the human brain can be re-trained to perceive and produce L2 segmentals and suprasegmentals using appropriate computer-based techniques developed and tested for their effectiveness in the laboratory over the last two decades (26).

Así, Lengeris analiza los principales artículos que relacionan la edad, la experiencia lingüística, el tiempo de residencia y el tipo de instrucción recibida con el aprendizaje de una segunda lengua para destacar que las técnicas de laboratorio desarrolladas en los últimos años pueden ser una herramienta esencial en la enseñanza de la una L2. Por ello, el autor afirma que

One of the strongest arguments against the view that there is an age-related loss in neural plasticity comes from a number of computer-based training studies conducted over the past years. These studies have consistently shown that adults from various

language backgrounds can be retrained to hear and produce L2 segmentals and suprasegmentals using structured intensive training procedures (31).

Finalmente, concluye que en los últimos años, los trabajos experimentales apoyan la idea de que la mejora de la pronunciación de rasgos segmentales y suprasegmentales se puede producir a cualquier edad. Esta mejora se puede producir con reentrenamiento del cerebro y en ese proceso la tecnología resulta un elemento fundamental para ayudar a los aprendientes de una L2, incluso en aquellas áreas que hasta ahora han sido consideradas muy difíciles, como la entonación.

Si bien los estudios analizados hasta ahora realizaban una aproximación teórica de los factores que más afectan a la adquisición del ritmo como L2, los siguientes estudios analizan de forma experimental la adquisición de la prosodia. En concreto, cada uno de los estudios analiza diferentes fenómenos que afectan a la adquisición de la prosodia como L2.

En relación con esta idea, el estudio de Missaglia (1999) evalúa la adquisición de la prosodia del alemán como L2 en hablantes nativos de italiano. Para ello, el estudio compara los resultados de dos grupos de informantes en los que uno de ellos es entrenado en prosodia y el otro en pronunciación segmental. Ambos grupos reciben entrenamiento durante dos semanas y para evaluar las diferencias al inicio y al final del mismo se llevan a cabo pre-test y post-test. Además, los materiales usados en ambos grupos fueron los mismos, sin embargo, el foco en el análisis fue a nivel segmental o suprasegmental en relación con el grupo de análisis. Los datos obtenidos fueron analizados a nivel individual y a nivel grupal y en ambos casos se produjo mejora en la pronunciación. Por otro lado, cabe destacar que el grupo que recibió formación prosódica mostró mejores resultados tras el entrenamiento que el grupo formado en rasgos segmentales. Missaglia concluye que “the positive results concerning both the trained aspects – L2 phonetics and prosody – and the emotional component involved in the acquisition process evidence the need to invert the traditional priorities in L2 pronunciation training and to give

prosody a primary role in SLA” (554). Así, Missaglia destaca que las actitudes positivas de los estudiantes hacia la lengua que están estudiando son un factor importante a la hora de obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Tortel (2009) en su tesis evalúa la producción del ritmo del inglés como L2 en hablantes nativos de francés (lengua también considerada isosilábica al igual que el español). El estudio de Tortel recopila datos de hablantes nativos de francés que han recibido algún tipo de instrucción formal en inglés. Los informantes fueron divididos en diferentes grupos en relación con su nivel de instrucción: el nivel 1 estaba formado por aprendientes con conocimientos básicos de inglés que no habían recibido instrucción en fonología, y el nivel 2 por estudiantes de nivel avanzado con formación en segmentos y prosodia del inglés. Además, recoge datos de hablantes nativos de inglés de Gran Bretaña para comparar los resultados. Tortel recopila datos a través de la lectura de textos, la repetición y el habla espontánea y analiza los datos a través de métricas % V,  $\Delta C$ ,  $\Delta V$  siguiendo el modelo de Ramus et al. (1999), métricas PVI tomando como base el modelo de Grabe y Low (2002), y métricas cvC, cvV tomando el modelo de White y Mattys (2007). El estudio concluye que las métricas utilizadas distinguen el ritmo nativo del no nativo y, además, muestran diferencias entre los dos niveles en los hablantes no nativos.

Gabriel y Kireva (2014) analizan la adquisición del ritmo y la entonación del español de Buenos Aires y del español castellano (la variedad hablada en la zona del centro de la Península Ibérica) por hablantes nativos de italiano. El estudio de Gabriel y Kireva pretende corroborar las ideas expuestas en estudios previos en relación con la transferencia de patrones rítmicos del italiano como L1 en estudiantes de español como L2. Además, los autores quieren confirmar la hipótesis de la transferencia del Porteño expuesta antes por McMahon (2004). Para ello, el estudio analiza datos recopilados de 18 hablantes en total: seis hablantes de español castellano como L1, seis hablantes de español porteño como L1 y seis hablantes de español como L2, hablantes de italiano como L1. Los hablantes de español castellano como L1 proceden de la

ciudad de Madrid, los de porteño de Buenos Aires y los hablantes de español como L2 han vivido en Madrid entre 1 y 2 años y se consideran a sí mismos hablantes de español a nivel intermedio-avanzado o avanzado; además, todos han recibido instrucción formal. El estudio recoge dos tipos diferentes de datos; por un lado, lectura de texto escrito y, por otro lado, discurso semiespontáneo<sup>17</sup>. A su vez, las grabaciones de textos escritos comprenden la lectura del texto “El viento norte y el sol” tanto en español como en italiano y la lectura de diez pseudopalabras formadas por la estructura CV, que eran iguales tanto para español como para italiano. Estas pseudopalabras se situaban dentro de una oración, pero el análisis solo se centró en las palabras obviando el resto de la frase. Los datos obtenidos han sido analizados con diferentes pruebas estadísticas: %V, VarcoV, VarcoC, CnPVI, CrPVI y CnPVI. Los resultados apoyan la hipótesis de la transferencia para el español porteño establecida por McMahon; es decir “Porteño prosody as the result of transfer from the L1 that occurred when Italian immigrants learned Spanish as a L2, and assuming that L2 speakers transfer prosodic patterns from their L1 to the target language” (274). Finalmente, Gabriel y Kireva destacan que esta prosodia italianizada es un resultado del proceso de transferencia del italiano como L1 mientras se adquiere el español como L2 por los inmigrantes (276).

Rogers et al. (2020) analizan la influencia del nivel de instrucción, el tiempo en el extranjero y la exposición a una variación dialectal en la adquisición del ritmo español, medido a través del *Pairwise Variability Index* (PVI), por parte de hablantes nativos de inglés. El estudio quiere evaluar cuáles son los efectos del nivel de proficiencia y de estadías en el extranjero (aproximadamente dos años) en la adquisición del ritmo del español como L2. Para ello, Rogers et al. recogen datos de veintitrés informantes masculinos hablantes de español como L2, hablantes de inglés americano como L1, y de once hablantes de español como L1. Todos los

---

<sup>17</sup> El discurso semiespontáneo se emplea en este estudio para analizar la entonación y, por tanto, se obviarán sus resultados puesto que el foco de interés del presente estudio es el ritmo.

hablantes norteamericanos pertenecen a la zona universitaria Mountain West. A su vez, el grupo de hablantes de español como L2 fue dividido en grupos diferentes: en función del tiempo de estancia en el extranjero, y en el nivel de instrucción recibido (la mayoría de los participantes, doce de veintitrés, pertenecen al nivel superior). Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas sociolingüísticas con el fin de recopilar muestras de habla espontánea y estos datos fueron analizados para medir y cuantificar el ritmo con *normalized vocalic pairwise variability index* (nPVI-V) y *raw pairwise variability index for consonants* (rPVI-C). Los resultados indican que ambas medidas PVI muestran variación entre los grupos examinados. En relación con el nivel de proficiencia, Rogers et. al afirman que “not much can be concluded from the data on level of instruction, but there are a number of possible reasons behind the lack of any conclusive pattern in the data” (126) y entre estas razones destacan la inconsistencia del número de participantes de los diferentes niveles y el escaso número de participantes totales. Además, los autores añaden que la variable del nivel de instrucción debe analizarse en relación con el tiempo de estadía en el extranjero. En relación con esta idea, Rogers et al. señalan que “both the nPVI-V and rPVI-C metrics indicated that extended time abroad may help learners acquire L1-like rhythm patterns” y añaden que “it appears that, to a certain degree, extended time abroad plays a role in the acquisition of Spanish-like vocalic durational sequences” (127). En general, Rogers et al. concluyen que sí se produce una transferencia de la L1 a la L2, pero no pueden determinar hasta qué punto los efectos de las estadías en el extranjero, el nivel de instrucción y la exposición a determinado acento son relevantes. Esta ausencia de claras conclusiones se atribuye al escaso número de participantes y fallos en la metodología, como un número desigual de participantes en cada grupo, y, por ello, señalan que una muestra mayor y medidas más específicas en el nivel de proficiencia pueden revelar importantes tendencias en el habla de los estudiantes de español como L2.

### 3.3. Factores lingüísticos que afectan al ritmo

Delattre (1966) analiza y compara las características que condicionan la duración silábica en francés, español, inglés y alemán. En concreto, Delattre evalúa el efecto de la acentuación, la posición y el tipo de sílaba en estas cuatro lenguas. En relación con lo establecido por Nootboom previamente, el estudio de Delattre confirma que entre el inglés y el español las mayores diferencias se encuentran en la acentuación: “the differences of length between stressed and unstressed syllables are always the widest in English, and the narrowest in Spanish” (198). En concreto, las mayores diferencias se encuentran en las sílabas no acentuadas y es que en inglés “unstressed open syllables are much longer in final position than in non-final position (the ratio is 1.77 to 1), whereas Spanish unstressed open syllables have all nearly equal length, whether they are in final position or not” (195). Finalmente, Delattre también destaca que las mayores diferencias entre el español y el inglés se encuentran en sílabas no acentuadas en posición no final. Así, se puede observar que los efectos de *compensatory shortening* y *final lengthening* son más notables en inglés que en español y que la variación en la duración entre sílabas acentuadas y no acentuadas se produce de forma más frecuente en inglés, dando lugar a la producción de mayores alargamientos y acortamientos silábicos para mantener un ritmo constante.

González (2001) en su disertación analiza los factores que influyen en la acentuación de los sustantivos en las interlenguas del inglés y del español. En concreto, González se centra en los factores de transferencias y de desarrollo y, entre los primeros destaca, el *factor cognado*. Al respecto, el autor destaca que los cognados favorecen los procesos de transferencia tanto de manera positiva como de manera negativa. Así, destaca el caso de Uruguay en el que “dada la diferencia acentual de estos cognados en ambas lenguas, la acentuación de estos sería errada” (69-70). Además, señala que, para que esta transferencia tenga lugar, los cognados deben reconocidos como tal por los hablantes; es decir, tanto la estructura segmental como la

ortografía debe ser semejantes. Por último, los resultados de su estudio confirman la transferencia en el caso de los cognados y es que, en los cognados empleados en su estudio, el porcentaje de error en la acentuación fue superior al 50%. De esta forma, se puede observar que errores en la acentuación de los cognados pueden tener repercusiones en la producción del ritmo, puesto que al cambiar la acentuación en la palabra también se producen cambios en la duración silábica.

Chela-Flores (2006) evalúa las diferencias de las variantes fonosintácticas del español venezolano en locutores de noticias y estudiantes de español como L2 respecto a los patrones normales del español. En concreto, analiza las modificaciones que sufren los sonidos vocálicos y consonánticos al no agruparse en la cadena hablada; es decir, la ausencia de encadenamiento. En relación con la producción del español como L2, destaca que la producción es tan lenta y esmerada que produce que no se lleven a cabo los procesos articulatorios naturales del habla (113). Para mostrar esta idea, Chela-Flores analiza el habla espontánea y la lectura de 24 estudiantes nativos de inglés, estudiantes de español de L2 procedentes de diferentes niveles. Los resultados muestran que la ausencia del uso de encadenamiento y el mantenimiento de la reducción vocálica alejaba la producción de los estudiantes del habla natural del español. De la misma manera, Uribe (2013) analiza el fenómeno del encadenamiento y la sinalefa del español como L2 en hablantes nativos de francés. En concreto, evalúa cómo la enseñanza explícita de estos fenómenos afecta a la discriminación léxica y la producción oral<sup>18</sup>. Para ello, recoge datos de estudiantes de 13 y 14 años a través de diferentes tareas que combinan percepción y producción recopilada a través de la lectura y de habla oral controlada. Los resultados que evalúan la correlación entre realización de encadenamientos y el nivel de fluidez muestran que, a mayor número de encadenamientos, mayor percepción de fluidez mostrando

---

<sup>18</sup> Aquí solo nos centraremos en los datos referentes a la producción oral, puesto que la discriminación léxica no forma parte de este estudio.

así que los encadenamientos favorecen la percepción de estudiantes de L2 como nativos. Por último, Uribe destaca que esta mejora de la fluidez se produce en el habla controlada, con lo cual no se puede establecer si en habla espontánea se mantiene este uso del encadenamiento.

Trouvain et al. (2016) analizan el efecto de las pausas en la producción del alemán y el francés como L1 y L2 en la lectura. Para ello los autores recogen datos de 20 hablantes nativos de alemán y 20 hablantes nativos de francés que a su vez son hablantes L2 de francés y alemán, respectivamente. A su vez, ambos grupos estaban divididos en hablantes de nivel principiante y hablantes de nivel avanzado. Los participantes leyeron un texto narrativo en ambos idiomas y se examinaron las pausas producidas, analizándolas en los diferentes niveles. En primer lugar, los resultados mostraron que los hablantes de ambos idiomas produjeron un número similar de pausas en su L1. Además, ambos grupos aumentaron la producción de las pausas en su L2, incrementando aún más el número los hablantes de nivel principiante frente a los de nivel avanzado. En relación con la duración, las pausas producidas por los hablantes franceses en su L1 eran más largas en comparación con los hablantes alemanes en su L1. Sin embargo, se encontraron patrones opuestos en la producción de la L2 donde los hablantes alemanes aumentaron la duración de las pausas mientras que los franceses la disminuyeron. Por último, Trouvain et al. analizaron y compararon las pausas producidas por vacilaciones en el proceso de lectura. El número de estas pausas aumentó de la L1 a la L2 y la duración de estas presentó patrones similares a la duración total de las pausas. En general, los resultados de la investigación muestran que el número de pausas en la lectura en una L2 es mayor aumentando a su vez el número de pausas provocado por vacilaciones y, como consecuencia de ello, alterando los patrones prosódicos de la L2 en comparación con la L1.

En relación con la influencia de la reducción vocálica en los estudiantes de español como L2, Cobb (2009) examina la producción de vocales átonas y tónicas por parte de hablantes nativos de inglés, hablantes de español como L2, con el fin de determinar si estos hablantes aplican la

regla de la reducción vocálica<sup>19</sup> propia del inglés en la producción del español. Para ello, Cobb recoge datos de hablantes de español como L2 de nivel intermedio y avanzado a través de habla formal: los participantes debían escuchar un estímulo y responder a una pregunta con lo cual las palabras que produjeron ya habían sido seleccionadas para el experimento previamente. Los resultados mostraron que ambos grupos de hablantes producen reducciones vocálicas en la producción del español, aunque hay diferencias entre ambos grupos. Los hablantes de nivel intermedio redujeron las vocales de manera similar al inglés, mientras que los hablantes de nivel avanzado produjeron patrones más similares a los de los hablantes nativos reduciendo así el número de veces que se produjo este fenómeno en sus datos. Romanelli (2015) en su estudio sobre la percepción y producción de las vocales por hablantes nativos de inglés, hablantes de español como L2 también recoge resultados similares a los de Cobb en relación con la reducción vocálica. A diferencia de Cobb, Romanelli recogió datos a través de la lectura de palabras y una fábula. Sin embargo, pese a las diferencias en la metodología, los resultados de ambos estudios muestran interferencias de la L1, inglés, a la L2, español, aunque los resultados de Romanelli solo encuentran reducción vocálica en las sílabas átonas.

Por otro lado, Maastricth et al. (2016) examinan la adquisición del ritmo neerlandés y español como L2 por parte de hablantes nativos de español y neerlandés, respectivamente. En concreto, Maastricth et al. evalúan el alargamiento final y acentual tomando como base la teoría de la marcidez de Eckman y, por tanto, asumen que los hablantes de español tendrán más dificultades en adquirir el ritmo del neerlandés al resultar este más marcado que el ritmo del español. Para ello, Maastricth et al. recogen datos de 10 estudiantes de español como L2 y 10 estudiantes de neerlandés como L2 divididos en nivel principiante y avanzado en ambas lenguas. Además, toman datos de 5 hablantes nativos de cada lengua como grupo de control.

---

<sup>19</sup> Cuando hablamos de reducción vocálica nos referimos a la producción como schwa de una vocal en determinado contexto, normalmente en posición átona.

El análisis se basó en la lectura de 20 frases, 10 en cada idioma. Los resultados, contrario a lo esperado, mostraron que el grupo de estudiantes de neerlandés como L2 presenta datos más similares a la lengua meta que el grupo de estudiantes de español como L2. Además, las diferencias entre nivel avanzado y principiante son mayores en el grupo de estudiantes de neerlandés como L2 en relación con el grupo de estudiantes de español como L2 mostrando así que existe una curva de aprendizaje mayor en el primer grupo. Finalmente, Maastricht et al. destacan que, en general, la duración silábica en la L2 es mayor en todos los grupos y que este fenómeno puede responder a una menor velocidad en la lectura en comparación con el grupo de L1. Así, se puede observar que los patrones de alargamiento acentual y final característicos del neerlandés, y de las lenguas de ritmo acentual en general, se mantienen más en la producción del español como L2 mientras que los hablantes de español son capaces de incorporar estos fenómenos en la L2 pese a no ser fenómenos propios de su lengua.

En definitiva, en esta sección se han analizado los estudios previos sobre la adquisición de la prosodia y los elementos lingüísticos que afectan en la producción del ritmo. Los estudios sobre adquisición han destacado que la enseñanza explícita reporta beneficios, pero también destacan que hay factores no relacionados con la enseñanza en sí que afectan en la adquisición del ritmo, como puede ser el tiempo pasado en un país de habla de la lengua meta. También se ha observado que existe la posibilidad de que haya interferencias de la L1 en la producción de la L2, particularmente de aquellos elementos que caracterizan la producción de la L1. Así, en el caso del inglés esta interferencia se puede observar en la reducción vocálica o en el alargamiento de sílabas finales. Por todo ello, a continuación, se describirá el presente estudio para después aportar los resultados de este y evaluar si las hipótesis planteadas son ciertas:

1. ¿Qué factores influyen en la producción del ritmo español como L2? ¿Afectan estos fenómenos a la duración silábica y vocálica característica del español?

2. ¿Son capaces los estudiantes de adquirir los fenómenos característicos del ritmo en español sin recibir enseñanza específica en la materia?

#### 4. Metodología

El presente trabajo analiza el ritmo con el fin de determinar si el estudiante de L2 realiza el ritmo correctamente o por interferencia del inglés tienden a realizarlo como en su L1. Para realizar un estudio lo más controlado posible, la muestra se ha obtenido de la lectura de textos. Como se ha observado, muchos estudios previos controlan la metodología empleada con el fin de obtener conclusiones más exactas. Se ha optado por crear un entorno controlado con el fin de evitar factores externos que puedan afectar a la recopilación de la muestra: dificultad para entender las preguntas o para producir una respuesta espontánea, excesivo número de pausas por necesitar tiempo para realizar la respuesta, nervios del participante, cambios en el habla de los hablantes nativos para adecuarse a los estudiantes, etc. Los textos seleccionados son fábulas de Esopo. Se ha optado por estos textos al tratarse de narraciones cortas. Se han descartado aquellos textos que contengan diálogo<sup>20</sup> y se han seleccionado dos textos de longitud similar. El texto incluido en el Apéndice 1 se ha empleado para grabar la muestra; mientras que el texto del Apéndice 2 se ha utilizado para que los estudiantes se familiaricen con el español antes de la grabación. Por último, los hablantes nativos solo han leído el texto de la muestra.

Se ha pedido a los estudiantes voluntarios que lean el texto del Apéndice 1 y, además, se ha obtenido una muestra por parte de un grupo de nativo hablantes de español; profesores de español en University of Wisconsin Milwaukee (UWM). Como se ha mencionado previamente, numerosos autores han destacado las diferencias entre el ritmo del español y el inglés) y, por ello, el foco de estudio se basará en el análisis del español. El grupo de nativo hablantes de español procede de diferentes variedades del español con el fin de obtener patrones similares en el ritmo. El grupo de estudiantes procede de tres niveles diferentes: principiante, intermedio e intermedio-avanzado. Estos estudiantes proceden del programa de

---

<sup>20</sup> Los diálogos pueden afectar a los resultados obtenidos ya que los participantes pueden alterar su entonación, su velocidad e incluso su forma de hablar al leer este tipo de textos.

español de UWM y corresponden al nivel 100 (principiante), 200 (intermedio), y 300 y 400 (intermedio-avanzado)<sup>21</sup>.

El presente estudio ha recopilado muestra de seis hablantes de nivel principiante, siete de nivel intermedio y ocho de nivel intermedio-avanzado, además de cinco muestras de hablantes nativos. Tanto los estudiantes como los profesores solo tienen conocimiento del español y del inglés. En cuanto a los estudiantes, se han descartado los hablantes de herencia por tener una exposición más prolongada al español y, además, se han seleccionado a aquellos que viven en los Estados Unidos. Las tablas 3a y 3b incluida en el Apéndice 3 recoge datos relevantes sobre los participantes: edad, sexo, lugar de residencia, años de nivel de instrucción y actitudes sociolingüísticas hacia el español. Para recopilar esta información, se ha llevado a cabo una encuesta con los participantes. Dicha encuesta se ha tomado de la web <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/> y se trata del *Bilingual Language Profile*. Además de la información recogida en las tablas 3a y 3b, este cuestionario autoevalúa el nivel gramatical de cada uno de los participantes. De esta manera, se ha analizado si las posibles diferencias que se encuentran en los resultados pueden deberse a diferencias personales entre los diferentes participantes. Los resultados obtenidos en esta encuesta son los siguientes:

II. Historial lingüístico		III. Uso lingüístico		IV. Proficiencia lingüística		V. Actitudes lingüísticas	
Inglés	Español	Inglés	Español	Inglés	Español	Inglés	Español
49.94	1.816	54.5	0	54.48	13.62	54.48	6.81

Tabla 1. Resultados de la prueba BLP divididos por secciones

Esta encuesta evalúa sobre 55 el nivel de dominancia; es decir el nivel de la lengua de mayor competencia o uso en cada una de las áreas. Así, los resultados muestran que el inglés es la lengua que más se usa en todas las categorías, puesto que en todas las secciones se sitúa cerca de 55; mientras que el español no supera la puntuación de 14 en ninguna de las áreas. Sin

<sup>21</sup> En el análisis se utilizará la siguiente nomenclatura para los estudiantes de cada nivel: principiante (P), intermedio (I), intermedio-avanzado (A) y nativo (N)

embargo, hay que destacar que la mayor puntuación se ha obtenido en la sección de proficiencia lingüística. Esta gran diferencia en esta área puede deberse al hecho de que todos los participantes son estudiantes de español como L2 y, por tanto, han recibido instrucción en la materia, pero no por ello usan la lengua fuera del aula o tienen una actitud positiva hacia ella. Finalmente, si agrupamos todos los resultados obtenemos la siguiente distribución:

Resultado Total		
Inglés	Español	Dominio
<b>213.4</b>	<b>22.246</b>	<b>191.154</b>

Tabla 2. Resultados totales de la prueba BLP

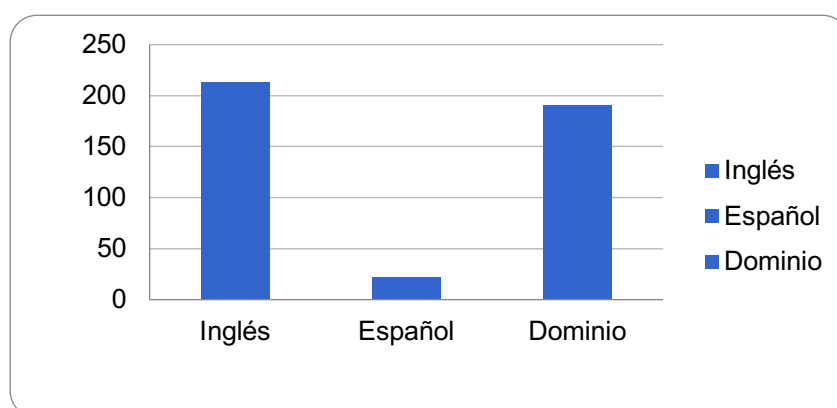


Gráfico 1. Resultados del nivel de dominio del español e inglés obtenidos de la prueba BLP basados en la Tabla 2.

En general, nuestro grupo de informantes tiene un mayor dominio del inglés, sin embargo, si analizamos los datos de manera individual destacan las respuestas de uno de los participantes de nivel avanzado (A4), puesto que considera que su uso del español es mayoritario en su día a día. Por lo tanto, los resultados de A4 pueden diferir del resto<sup>22</sup>.

Para obtener un estímulo lo más natural posible, se ha pedido a los voluntarios que lean un texto en español diferente al de la muestra, incluido en el Apéndice 2, para que se familiaricen con el español antes de realizar las grabaciones. El hecho de controlar el estímulo lo máximo posible está relacionado con la idea del ‘modo de lenguaje’ expuesta por Zampini y Green

<sup>22</sup> Los resultados recogidos en las tablas 3a y 3b del Apéndice 3 muestran las diferencias de este participante en relación con el resto de los participantes.

(2001). Los investigadores destacan que los participantes de un experimento que conocen dos lenguas diferentes deben conocer el ‘modo de lenguaje’ que están utilizando; es decir, el idioma que se va a utilizar en el experimento. Además, es adecuado que no conozcan el propósito del experimento con el fin de que su producción no se altere al saber qué están examinando los investigadores. Finalmente, señalan que, en aquellos experimentos donde los hablantes bilingües han utilizado el ‘modo de lenguaje’ adecuado, los resultados obtenidos son semejantes a los producidos por hablantes monolingües. Esta idea la vuelve a destacar Zampini en 2014 y afirma que: “when control data are not adequately collected or language mode is compromised, one cannot draw reliable conclusions from the research findings, especially concerning competing influences between L1 and L2 or learners’ abilities to approximate native-like norms” (123). Así, al controlar el estímulo se pueden obtener conclusiones más exactas. A continuación, los voluntarios han leído el texto de la muestra y las grabaciones se han realizado sobre la lectura de este texto. Por último, si en alguno de los casos el estudiante no consiguió leer el texto de manera fluida una primera vez se le pidió que repitiera la lectura con el fin de tener una muestra lo más semejante al habla natural posible.

Se ha tomado como referencia para el análisis los patrones que han realizado los profesores de español del departamento de español de UWM. Estos profesores son procedentes de diferentes países hispanohablantes (España, Perú y México), se han criado en dichos y países y llevan en Estados Unidos entre uno y ocho años. Partiendo de esta referencia, se han analizado los resultados obtenidos observando si los patrones de la L2 se asemejan a los del profesor nativo y si hay grandes diferencias entre los diferentes niveles. Se ha realizado un análisis cuantitativo y descriptivo de los datos en el que se ha evaluado si existen mejores resultados entre los estudiantes de nivel avanzado con respecto a los de nivel intermedio y nivel principiante. Todas las grabaciones se han llevado a cabo en una cabina de grabación situada en el sótano de la biblioteca de Golda Meir Library de UWM con un micrófono *iUKUS PC*

*Microphone*. Para las grabaciones, las mediciones y el análisis de los datos se ha utilizado el programa PRAAT (Boersma & Weenink 2018) porque ofrece la posibilidad de aislar diferentes variables en la producción del habla y así facilita el análisis de los datos obtenidos.

El análisis y la segmentación de cada secuencia se han realizado manualmente. El ritmo se ha medido en la duración en segundos de cada sílaba y la duración de las vocales en segundos dentro de la sílaba. Con estas dos mediciones se han tratado de observar las diferencias de ritmo entre los diferentes niveles. Los siguientes ejemplos muestran cómo se ha representado el análisis:

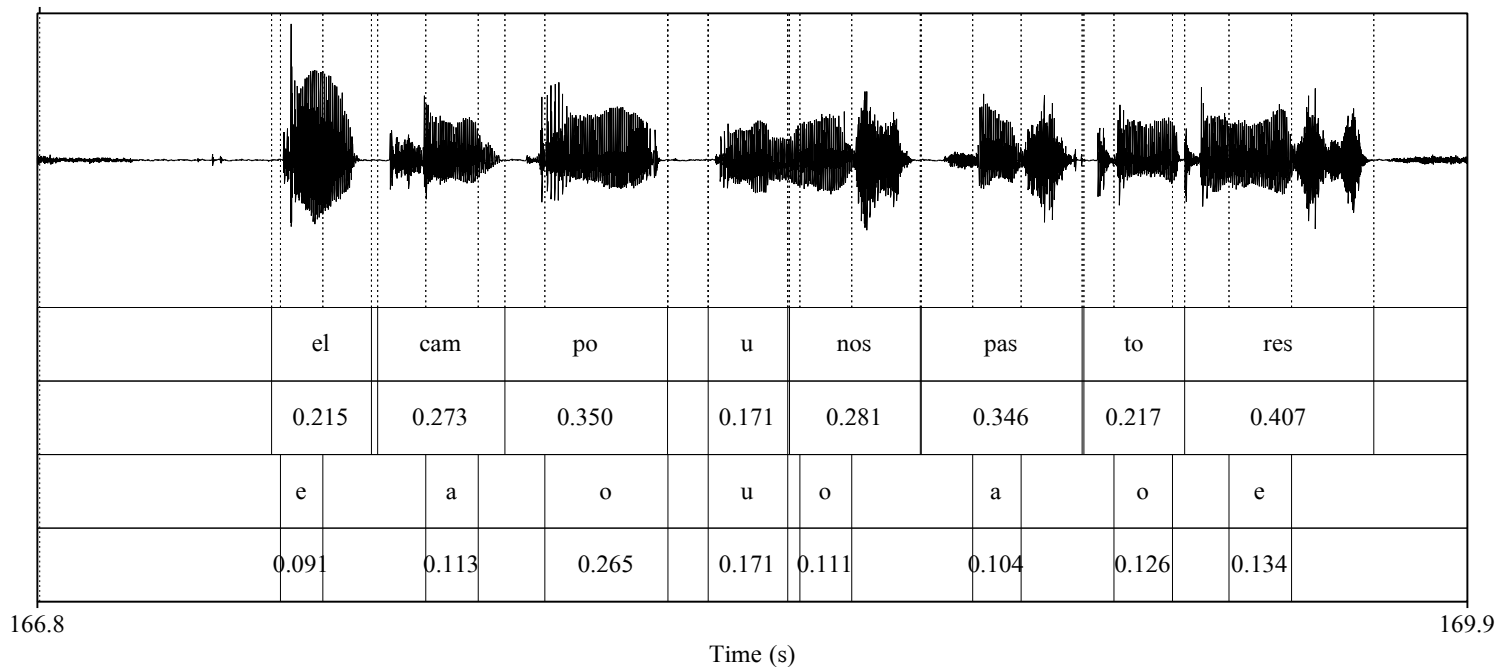


Figura 1. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia *el campo unos pastores* producida por p1<sup>23</sup>

<sup>23</sup> En este ejemplo no se ha incluido *en* puesto que la participante omitió su pronunciación

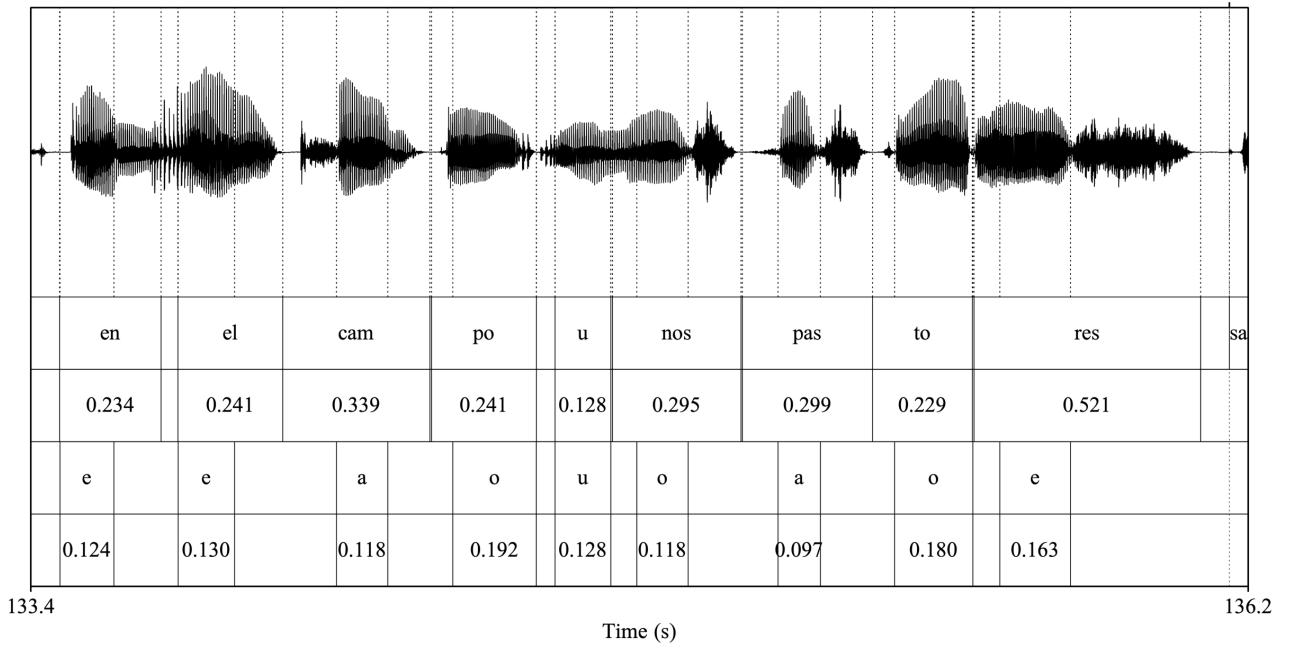


Figura 2. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia *en el campo unos pastores* producida por I1

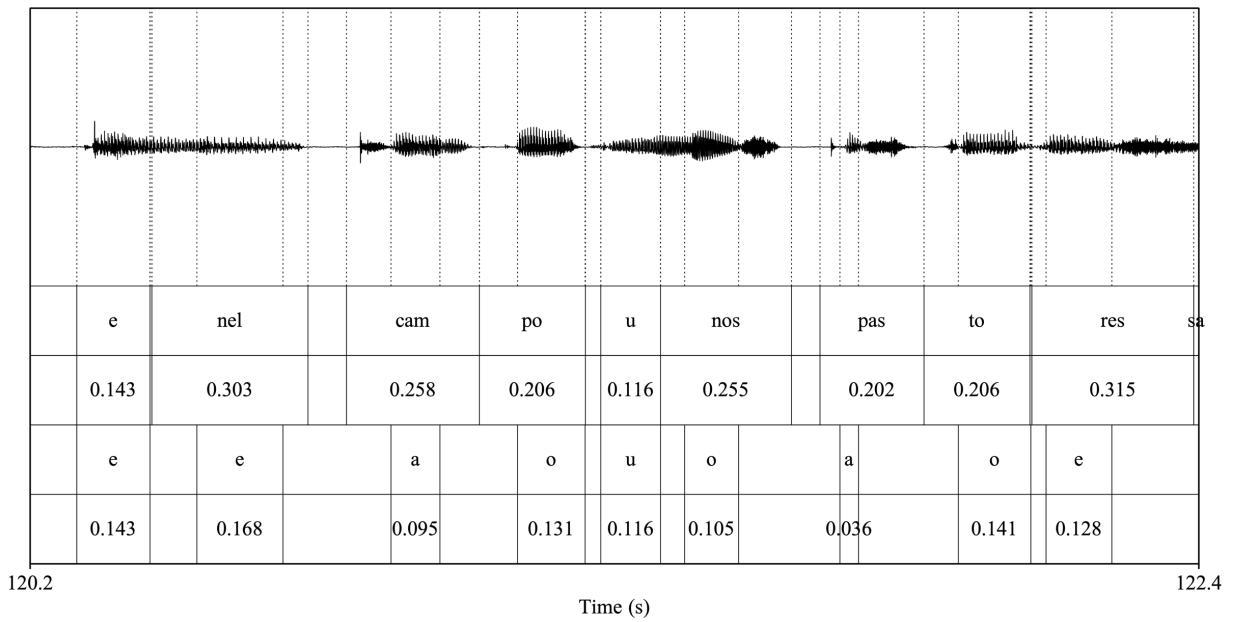


Figura 3. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia *en el campo unos pastores* producida por A2

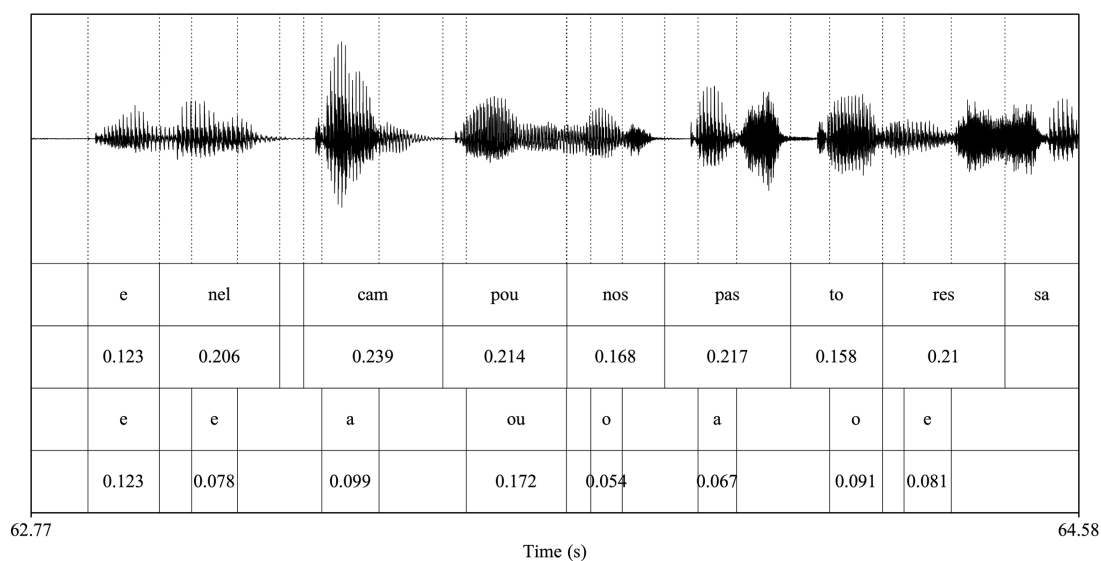


Figura 4. Ejemplo de análisis y segmentación de la secuencia *en el campo unos pastores* producida por N1

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través del programa *Praat*. Cada una de las grabaciones ha sido analizada y segmentada en sílabas para obtener la duración de cada sílaba. A su vez, se ha obtenido la duración de cada vocal dentro de la sílaba. Los ejemplos recogen los siguientes datos en el siguiente orden: en primer lugar, incluyen un espectro de la secuencia analizada, en segundo lugar, incluyen la división en sílabas de la secuencia, en tercer lugar, la duración de las sílabas analizadas, en cuarto lugar, la división de las vocales dentro de cada sílaba, y, finalmente, la duración de cada vocal dentro de la sílaba correspondiente. Además, hay que destacar que el texto incorporado no se trata de una transcripción realizada con AFI (Alfabeto Fonético Internacional), sino que simplemente se ha incluido la ortografía del texto. Esta decisión se ha tomado debido a que el presente estudio evalúa la duración silábica y vocálica y se centra en los aspectos suprasegmentales del habla y no en los segmentales y, por ello, se ha considerado que incluir solo la ortografía permitiría analizar y entender mejor los resultados. Sin embargo, si el análisis de los datos refleja que alguno de los participantes ha elidido algún elemento de la oración, ha introducido elementos nuevos o ha producido un sonido de manera diferente (por ejemplo, una vocal simple en español puede ser producida

como un diptongo por un participante), se especificará en la descripción de los resultados. Por último, estas imágenes se han obtenido a través de la herramienta *draw* incluida en el propio programa *Praat* y en cada una de ellas solo se incluye un fragmento que no siempre coincide con las sílabas que aparecen en la imagen. Cada pie en la figura indica qué secuencia ha sido analizada y solo se ha incluido la duración del segmento de análisis, aunque puedan aparecer más sílabas dentro de la imagen.

Así, este análisis se ha basado en comparar los resultados obtenidos por ambos grupos de informantes para establecer si las mediciones presentan diferencias de consideración; es decir, si los valores obtenidos por los estudiantes de nivel intermedio difieren en gran medida de los estudiantes de nivel avanzado o nivel principiante, y a su vez de la muestra de hablantes nativos. Debido al escaso número de participantes, puede que las diferencias encontradas no sean tan relevantes desde el punto de vista estadístico y, por ello, se pretende abordar este estudio desde el punto de vista descriptivo y no desde el punto de vista estadístico. En definitiva, se ha observado si las mediciones tomadas cada vez se asemejan más a los patrones establecidos por los hablantes nativos tomados como referencia.

## 5. Resultados

Cómo hemos expuesto anteriormente, el presente estudio evalúa los factores que afectan la producción del ritmo en L2. El análisis de los resultados se hará en función de los niveles establecidos para así poder comparar mejor los resultados entre los grupos. Además, el análisis se ha realizado de manera comparativa y para ello se han incluido imágenes de Praat que nos ayuden a ver las semejanzas y diferencias, aunque no se incluyen datos estadísticos puesto que la muestra no es lo suficientemente grande como para incluirlos. Sin embargo, en las Tablas 4 y 5 sí se han recogido datos sobre la duración general de cada sílaba por participante y grupos:

Participante	Duración media	Desviación estándar
P1	0.319	0.11987744
P2	0.265	0.10748823
P3	0.287	0.11825862
P4	0.273	0.10328692
P5	0.289	0.11424849
P6	0.331	0.12103526
P7	0.276	0.10718440
I1	0.326	0.12227734
I2	0.309	0.11783494
I3	0.269	0.13221618
I4	0.254	0.09599302
I5	0.288	0.11021645
I6	0.271	0.10150523
I7	0.263	0.10116131
A1	0.274	0.11845618
A2	0.294	0.12397031
A3	0.263	0.12009093
A4	0.175	0.06362597
A5	0.196	0.06318583
A6	0.189	0.06161908
A7	0.201	0.06296385
A8	0.278	0.11837273
N1	0.154	0.05812390
N2	0.171	0.06156786
N3	0.168	0.06421197
N4	0.165	0.06300994
N5	0.162	0.06613095

Tabla 4. Duración media silábica y desviación estándar. Datos de todos los participantes<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Nivel principiante (P), nivel intermedio (I), nivel avanzado (A), nativos (N).

Grupo de participantes	Duración media	Desviación estándar
Principiante	0.291	0.024589
Intermedio	0.282	0.0262388
Avanzado	0.233	0.0478322
Nativo	0.164	0.0065192

Tabla 5. Duración media silábica y desviación estándar. Datos divididos por grupos

Así, se puede observar que las mayores diferencias en la duración se encuentran en el grupo de nivel avanzado respecto al grupo de nivel principiante e intermedio. Datos similares se encuentran si analizamos la posición final condicionada por el alargamiento característico del inglés, frente a la posición no final como se puede observar en las Tablas 6 y 7.

Participante	Duración media en posición final	Desviación estándar	Duración media en posición no final	Desviación estándar
P1	0.485	0.09600668	0.307	0.11255389
P2	0.449	0.07451547	0.253	0.09828213
P3	0.448	0.09046010	0.275	0.11063448
P4	0.433	0.08484100	0.264	0.10547923
P5	0.445	0.0900287	0.271	0.10930040
P6	0.492	0.0946536	0.311	0.11464514
P7	0.428	0.1299564	0.276	0.10128269
I1	0.499	0.1116829	0.316	0.11514370
I2	0.451	0.0880770	0.298	0.11286117
I3	0.420	0.1095615	0.259	0.12762281
I4	0.413	0.1166938	0.247	0.13640446
I5	0.432	0.0919211	0.266	0.11403381
I6	0.423	0.0910920	0.261	0.11128207
I7	0.417	0.0958961	0.249	0.10703714
A1	0.390	0.0885205	0.265	0.11595535
A2	0.439	0.1061635	0.285	0.11863687
A3	0.388	0.09339342	0.258	0.11802352
A4	0.297	0.03900488	0.170	0.05904253
A5	0.298	0.04674203	0.170	0.05777200
A6	0.312	0.04829311	0.199	0.05758760
A7	0.376	0.10499008	0.247	0.11160995
A8	0.412	0.11177048	0.287	0.12137988
N1	0.208	0.03900488	0.164	0.04546097
N2	0.295	0.04513203	0.173	0.05804253
N3	0.256	0.04993109	0.169	0.05386331
N4	0.267	0.04421118	0.163	0.05558760
N5	0.264	0.03710488	0.171	0.06004253

Tabla 6. Duración media silábica en posición final vs. posición no final y desviación estándar. Datos divididos por participantes.

Grupo de participantes	Duración media en posición final	Desviación estándar	Duración media en posición no final	Desviación estándar
Principiante	0.454	0.02470974	0.279	0.02623882
Intermedio	0.436	0.03034170	0.270	0.02608593
Avanzado	0.364	0.05460769	0.235	0.04858405
Nativo	0.258	0.03158322	0.168	0.00435889

Tabla 7. Duración media silábica en posición final vs. posición no final y desviación estándar. Datos divididos por grupos.

Al igual que en el caso anterior, las mayores diferencias se encuentran en el grupo avanzado respecto al grupo principiante e intermedio. En la sección de resultados se ha analizado en mayor detalle este fenómeno en cada uno de los grupos.

### 5.1. Nivel principiante

El foco de análisis del presente estudio es la duración silábica y la duración de la vocal dentro de la sílaba; sin embargo, los resultados obtenidos han demostrado que las diferencias entre ambos idiomas no solo se encuentran en estas mediciones. El análisis realizado ha encontrado otros factores que afectan al ritmo producido por los participantes y por ello serán analizados en el presente estudio, aunque no hayan sido el foco principal del análisis.

En relación con la duración silábica y la duración de las vocales, cabe destacar que sí encontramos diferencias entre los estudiantes de nivel principiante y los hablantes nativos, especialmente estas diferencias se encuentran en palabras trisílabas, polisílabas y cognados.

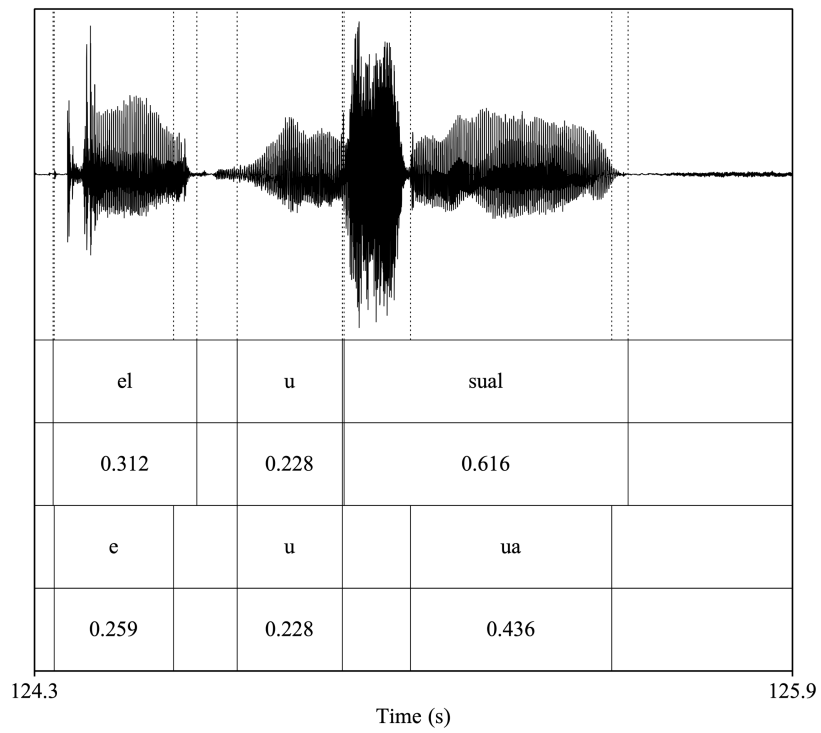


Figura 5. Análisis y segmentación de la secuencia *el usual* producida por P1

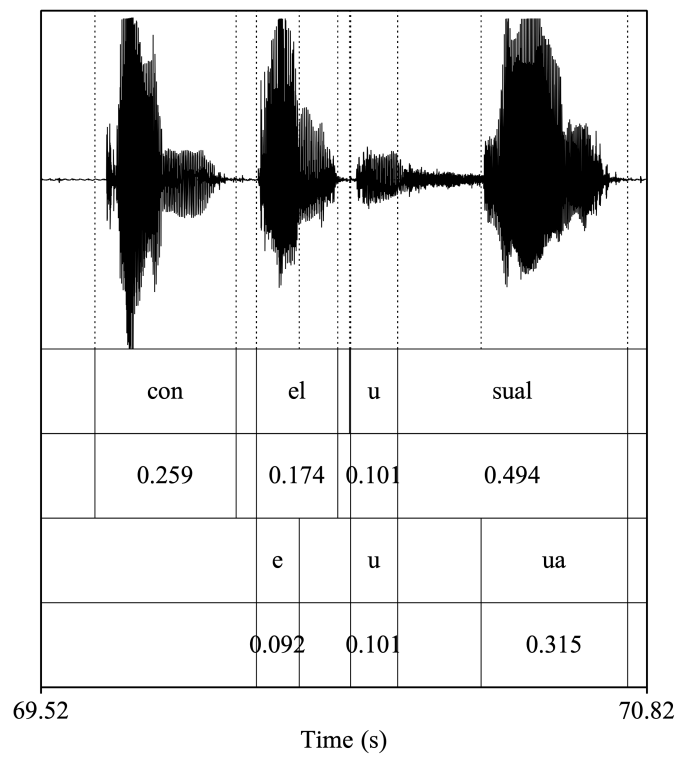


Figura 6. Análisis y segmentación de la secuencia *el usual* producida por N3

Como se puede observar en este ejemplo, el estudiante produce mayor variación en la duración silábica que el hablante nativo en la producción del cognado. Las mayores diferencias se pueden observar en la sílaba *sual* y el artículo *el*. Así, mientras que en P1 la duración de la vocal /e/ es muy extensa, en el hablante nativo esta vocal se produce con una duración mucho inferior. Sin embargo, la duración de los segmentos de la sílaba *el* por parte de N3 es mucho más similar en comparación con P1. Un fenómeno similar se puede observar en *sual* ya que la duración de los diferentes segmentos que componen la sílaba es más similar en N3 que en P1. P1 produce las vocales con una duración mayor que N3, aunque las diferencias en este caso no son tan notables como en el caso de *el*.

Por otro lado, también encontramos otros fenómenos que pueden explicarse por transferencia de la L1 a la L2. Uno de estos fenómenos se produce en palabras trisílabas o polisílabas. Los resultados muestran que, en este tipo de palabras, los hablantes de español como L2 tienden a producir un alargamiento de la sílaba final con el consecuente acortamiento del resto de las sílabas.

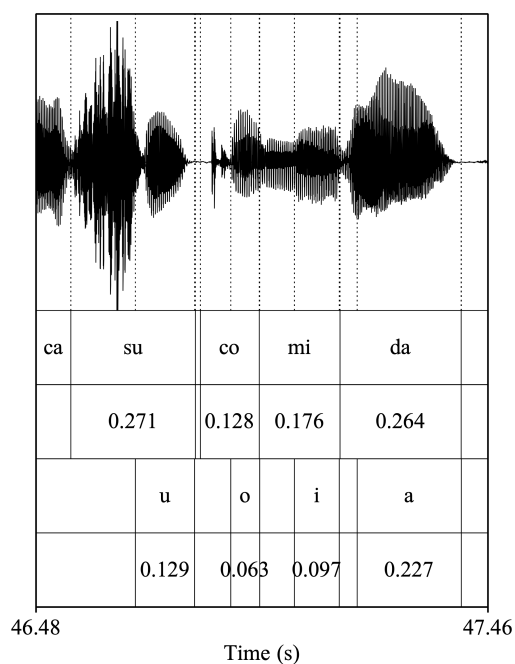


Figura 7. Análisis y segmentación de la secuencia *su comida* producida P2

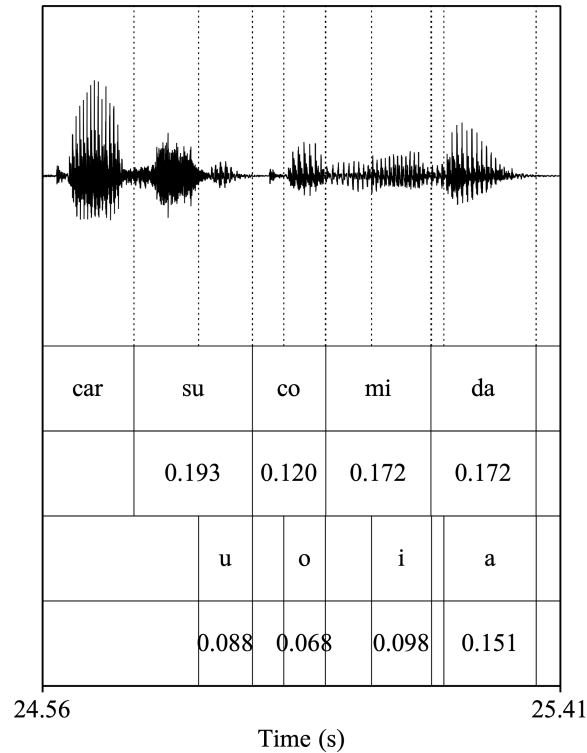


Figura 8. Análisis y segmentación de la secuencia *su comida* producida por N1

Si comparamos la secuencia producida por P2 y N1 se pueden observar varias diferencias. En primer lugar, cabe destacar que sí es cierto que en ambos casos la duración silábica varía, pero en el caso de P2 esta variación es mayor que en N1. Además, como hemos destacado previamente, P2 produce un alargamiento en la última sílaba de la palabra produciendo como consecuencia un acortamiento del resto de las sílabas. Al observar la producción de las vocales también destaca el hecho de que, en la producción de N1, la longitud es más similar, salvo en la última vocal /a/ cuya duración es mayor al encontrarse en posición final de sílaba. Por último, en ambos casos la vocal /o/ es la de menor duración, aunque en P2 destaca que esa duración sea significativamente menor en comparación al resto de las vocales. Por lo tanto, se puede observar que tenemos un ejemplo de *compensatory shortening* y *final lengthening*, concepto que hemos explicado previamente. Si bien es cierto que este fenómeno se produce en ambas lenguas, se puede observar que en la producción de P2 es más significativo debido a que este fenómeno se produce con mayor frecuencia en inglés que en español. Nuestros datos recogen

ejemplos similares en otras secuencias; si bien se ha utilizado esta secuencia como modelo, se han encontrado patrones similares en palabras como *tranquilamente*, *pequeños* o *decidieron*. Así, se puede observar que este fenómeno de *compensatory shortening* y *final lengthening* se produce mayoritariamente en palabras de tres sílabas o más, ya que en palabras bisílabas no se han encontrado patrones similares.

Otro de los fenómenos que más difieren entre el español y el inglés es la reducción vocálica. Así, mientras en inglés es un fenómeno común, en español apenas se produce. Los resultados de esta investigación han recopilado varios ejemplos de este fenómeno; se producen en las vocales /a/, /i/ y /o/. También, hay que resaltar el hecho de que una misma palabra en ocasiones es producida con reducción vocálica y en otras ocasiones no por el mismo participante. Por último, a diferencia de otros fenómenos como alargamiento final, la reducción vocálica es un fenómeno más particular de cada participante y así mientras algunos participantes tienden más a reducir las vocales, como P1, otros apenas producen reducción vocálica como P3.

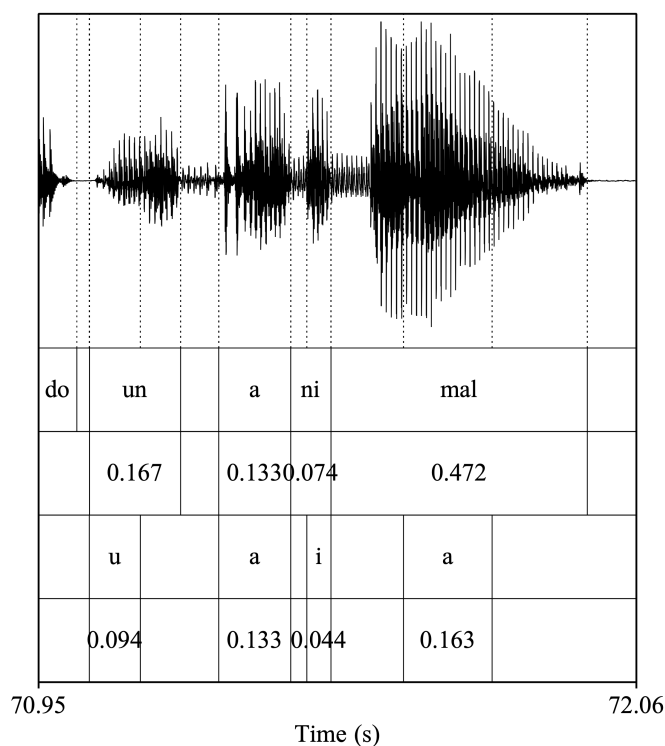


Figura 9. Análisis y segmentación de la secuencia *un animal* producida por P3

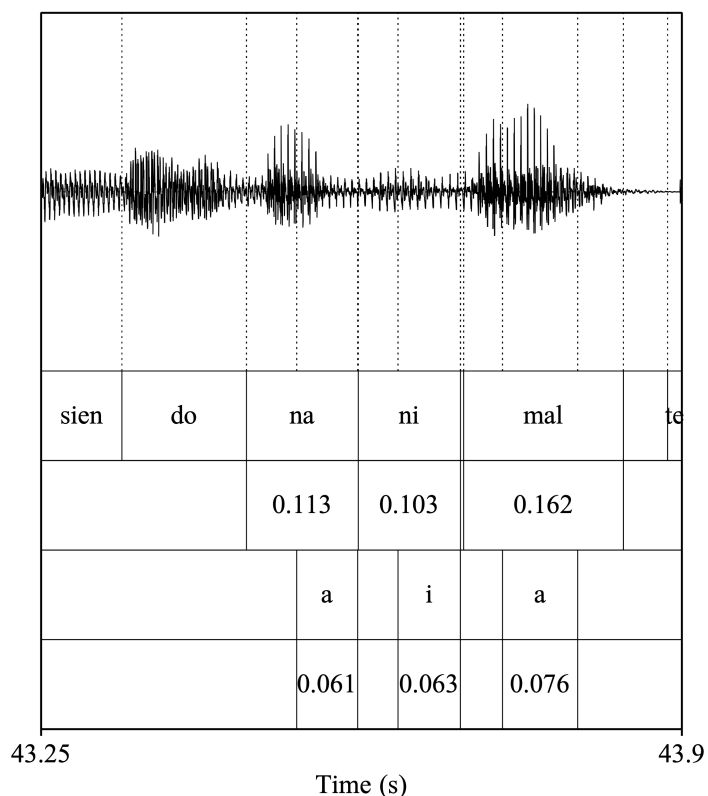


Figura 10. Análisis y segmentación de la secuencia *un animal* producida por N3

En la Figura 9 se puede observar que las diferencias en la duración de las diferentes sílabas son notables, pero sobre todo destaca la escasa duración de la vocal /i/ donde se ha producido la reducción vocálica. Esta figura contrasta con la Figura 10, donde también se pueden observar diferencias en la duración silábica, pero no son tan notables y, especialmente, destaca que las diferencias en la duración de las vocales de cada una de las sílabas son escasas. Estas diferencias producen que haya una gran diferencia en la duración total de ambas secuencias.

El siguiente espectrograma permite observar de manera más clara la reducción a schwa que se ha producido en esta secuencia:

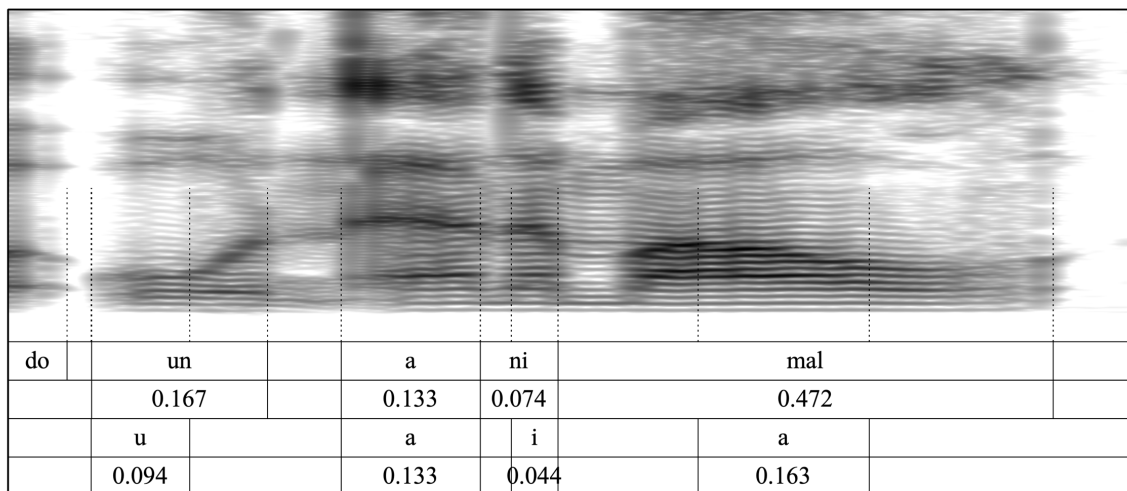


Figura 11. Espectrograma y segmentación de la secuencia *un animal* producida por P3

Los formantes obtenidos en esta secuencia son los siguientes: F1 673Hz y F2 1449Hz. Estos valores se asemejan a los establecidos por Fleming (2007). En la Fig.4 (7) del estudio de Fleming se puede observar que el contexto consonántico y vocálico influye en gran medida en los formantes de la schwa. Así, se puede observar que, si la reducción de la schwa proviene de la reducción de una vocal alta, el F1 será mayor que si la reducción se ha producido con una vocal baja como /a/. En relación con el F2, Fleming establece que la variación es mayor en comparación con el F1, en este caso el contexto consonántico tiene mayor influencia. En este caso en particular, el segundo formante de la /n/ mide 1443Hz y, por ello, el segundo formante de la /ə/ está tan próximo a esta medida.

De esta manera, el análisis de los espectrogramas obtenidos ha permitido detectar las reducciones a schwa en todos los participantes. En la figura 7, la /a/ de la palabra *comida* ha sufrido una reducción similar a la observada aquí.

Por último, vamos a analizar los efectos del encadenamiento, o la ausencia de encadenamiento, en la producción de nuestros participantes. Como ya hemos mencionado previamente, la resilabificación o encadenamiento es un proceso característico del español que da como resultado la formación de un mayor número de sílabas CV en la lengua, ayudando así a crear esa percepción de ritmo isosilábico. Este proceso no es tan común en inglés, ya que en esta

lengua es más común encontrar más tipos diferentes de sílabas y un mayor número de sílabas cerradas en comparación con el español. Así, la ausencia de este proceso de encadenamiento por parte de los participantes produce grandes diferencias en la duración total de la secuencia y la duración silábica.

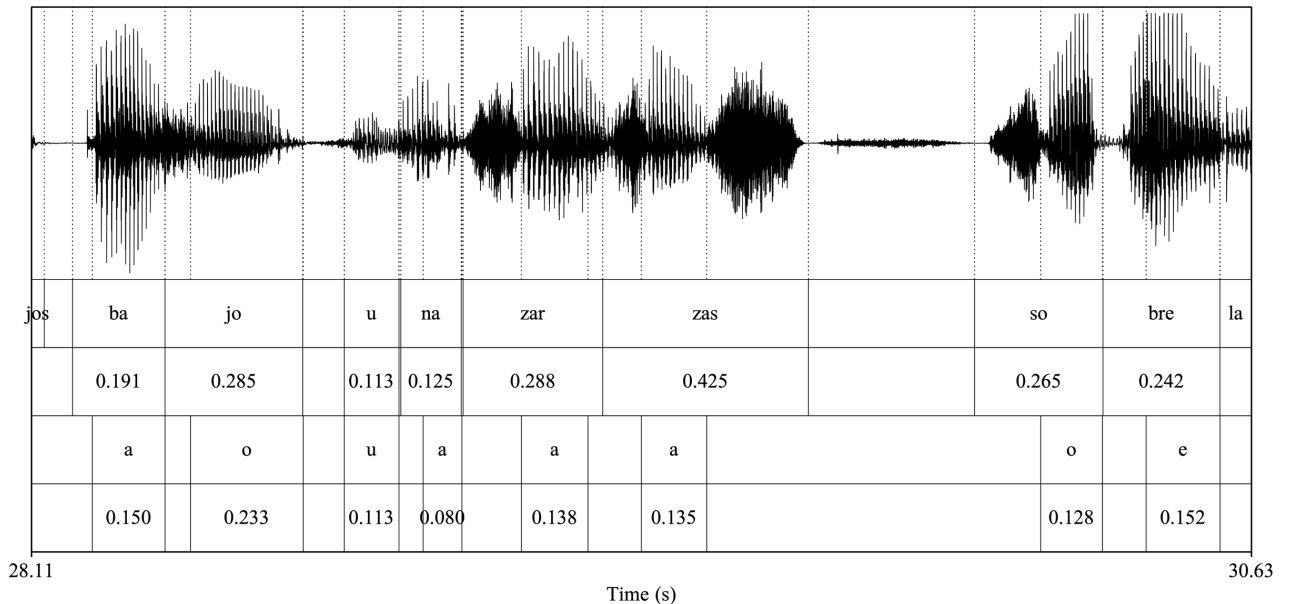


Figura 12. Análisis y segmentación de la secuencia *bajo unas zarzas sobre* producida por P3

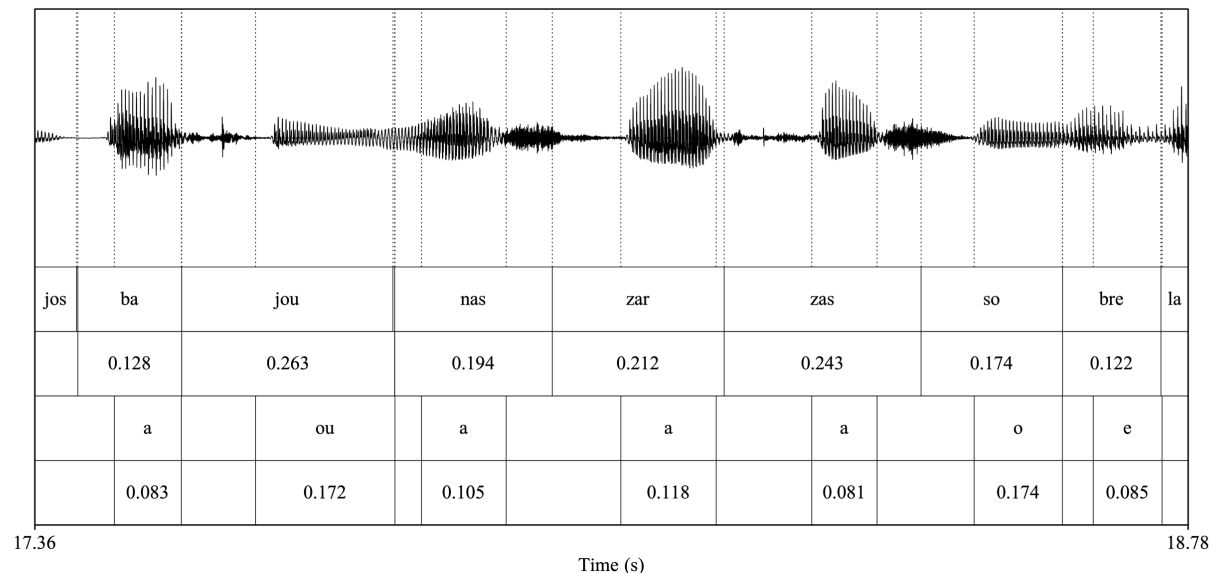


Figura 13. Análisis y segmentación de la secuencia *bajo unas zarzas sobre* producida por N2

Entre estas dos figuras se observan grandes diferencias en relación con el encadenamiento. La Figura 12 muestra el encadenamiento de la sílaba *jo* con la sílaba *u* de la palabra siguiente dando así lugar a un diptongo que produce el alargamiento total de la sílaba, pero reduce la

duración total de la secuencia. Otro de los encadenamientos que más se ha observado en los hablantes nativos se produce en la sucesión de fricativas; así se puede observar en la Figura 12 donde se produce el encadenamiento entre la /s/ de la sílaba *zas* y la /s/ de la sílaba *so* dificultando la división silábica y acortando la duración de ambas fricativas. Sin embargo, P3 no produce estos encadenamientos y en su lugar produce cada sílaba de manera individual, introduciendo a su vez una pausa que alarga aún más la duración total de la secuencia. Por último, esta reducción de las fricativas, cuando se encuentran en posición contigua, puede llevar incluso a la elisión de una de ellas, como ocurre en la Figura 12 donde P3 no produce la /s/ de *unas* y simplemente produce la sílaba *zar* como una sibilante /s/.

En general, los resultados de nuestro estudio han observado que la mayor diferencia entre la producción de los hablantes nativos y los hablantes de L2 es la ausencia de encadenamiento con el consecuente aumento del número de pausas<sup>25</sup>. Sin embargo, aunque sea éste el fenómeno que más difiere entre ambos grupos de hablantes, se encuentran grandes diferencias entre los participantes del grupo principiante. Así, mientras P1 apenas realiza encadenamientos y produce un gran número de pausas, P2 y P4 tienden más a realizar este proceso y estas diferencias producen que la duración de la secuencia total de P1 sea prácticamente un minuto más largo que en el caso de P2 y P4, ayudando así a crear la idea de acento extranjero. Finalmente, las diferencias en la producción de fricativas (más extensas en el grupo de hablantes de L2) también contribuyen a que la duración de la sílaba sea mayor.

## 5.2. Nivel intermedio

A nivel intermedio los resultados de la investigación muestran más variación a nivel individual. Por ello, aunque se encuentren elementos comunes entre todos los hablantes del grupo hay que

---

<sup>25</sup> En las Figuras 4 y 10 se pueden observar más ejemplos de encadenamiento que no han sido producidos por los hablantes de L2.

destacar que estos fenómenos no se repiten de manera tan sistemática como ocurría con el grupo de nivel principiante. Como hemos señalado anteriormente, sí se encuentran diferencias en la duración silábica y la duración vocálica y, al igual que ocurría con el grupo anterior, estas diferencias se centran más en los cognados y las palabras de tres sílabas o más.

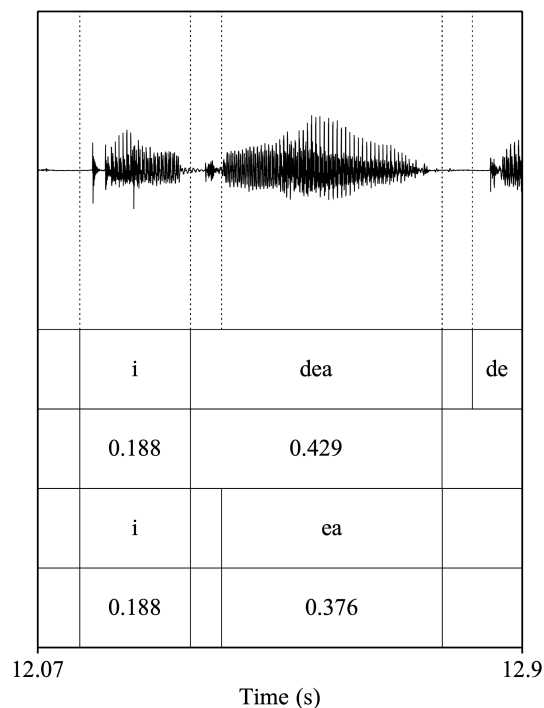


Figura 14. Análisis y segmentación de la palabra *idea* producida por I2

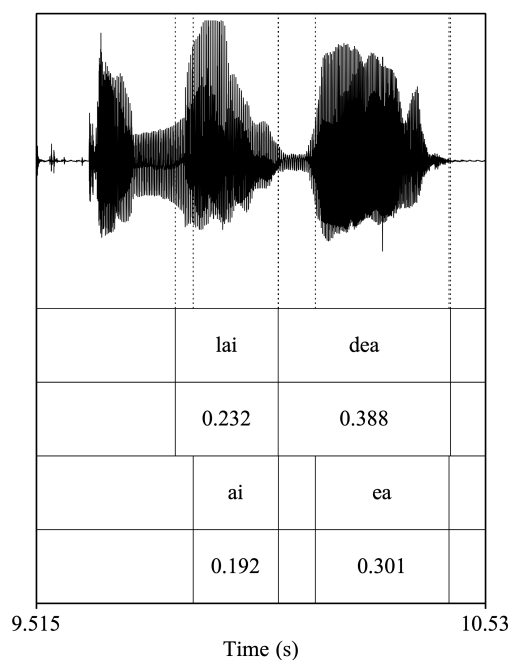


Figura 15. Análisis y segmentación de la palabra *idea* producida por N3

En este ejemplo en particular, la pronunciación de *idea* por I2 como en inglés /ajdea/ produce que la duración de la sílaba sea semejante a la producida por N3, pese a que en N3 esta duración está producida por el encadenamiento con el artículo definido anterior dando lugar a un diptongo /aj/. Esta transferencia de la L1 a la L2 produce un alargamiento de la duración de la secuencia por I2 en relación con un hablante nativo, puesto que, tenemos la duración de la sílaba *la* a la que se suma la duración del diptongo producido. Encontramos otros ejemplos de transferencia en la pronunciación de cognados, pero este fenómeno se ha reducido en general en comparación con los hablantes de nivel principiante.

Por otro lado, también encontramos ejemplos de alargamiento y acortamiento compensatorios en hablantes de este grupo.

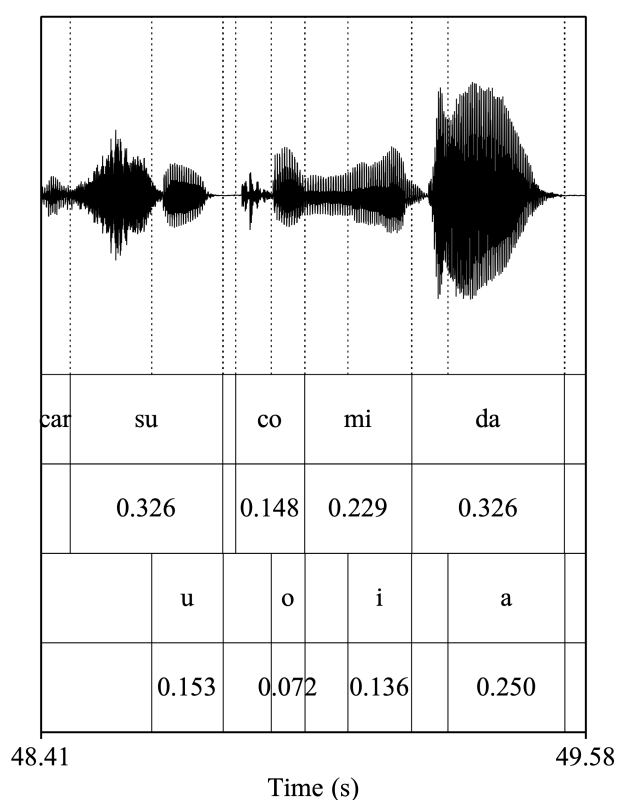


Figura 16. Análisis y segmentación de la secuencia *su comida* producida por I1

Las Figuras 7 y 8 analizan este fenómeno de alargamiento compensatorio en hablantes de nivel principiante. Si comparamos esas figuras, con la Figura 15 podemos observar que esta es más similar a la Figura 7, producida por P2, que a la Figura 8, producida por N1; es decir, se

encuentran más semejanzas entre los hablantes de L2. Así, se puede observar que este alargamiento, más propio del inglés, aún se mantiene en los hablantes de nivel intermedio. Incluso las diferencias en la duración silábica de esta secuencia son mayores en I1 que en P2 contrario a lo esperado, puesto que I1 ha estado más tiempo expuesto al español y, por tanto, debería producir patrones más semejantes a los de un hablante nativo. Finalmente, cabe destacar, como ya hemos mencionado, que este fenómeno no se produce de manera homogénea en todo el grupo, sino que destaca más en I1 en comparación con I4 donde se puede observar que la duración de las sílabas es más uniforme y similar a los patrones de los hablantes nativos. En relación con la reducción vocálica, los hablantes de este grupo reducen la duración de determinadas vocales, como ocurría con los hablantes de nivel principiante. Estas reducciones se producen mayoritariamente en las vocales /a/, /i/ y /o/, pero no se producen siguiendo un patrón determinado; es decir, en primer lugar, no todos los hablantes del grupo producen reducciones vocálicas y, en segundo lugar, aquellos que tienden a reducir las vocales no las reducen siempre en los mismos contextos.

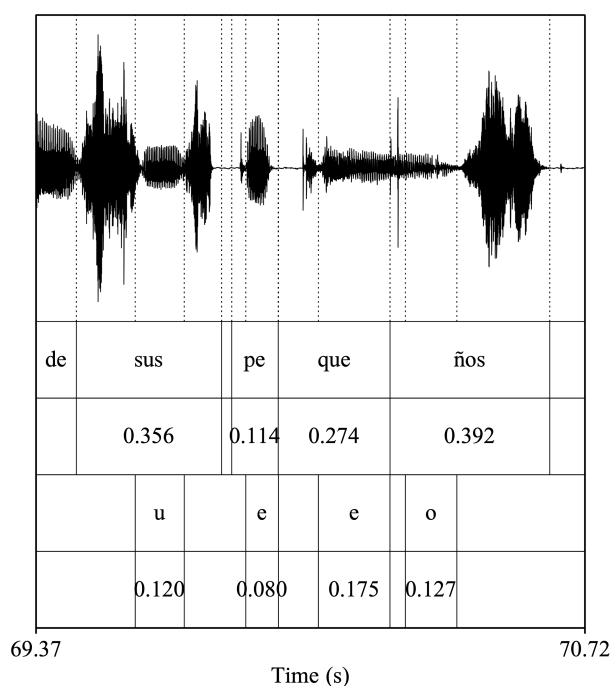


Figura 17. Análisis y segmentación de la secuencia *sus pequeños* producida por I3

En este ejemplo se puede observar que la duración de la vocal /e/ en la sílaba *pe* es mucho menor que el resto de las vocales de la secuencia; se ha producido una reducción vocálica. Aquí destaca el hecho de que también encontramos un acortamiento de la sílaba *pe* por alargamiento de la sílaba final *ños* y esto puede explicar la escasa duración de la vocal /e/. Sin embargo, I3 produce la misma secuencia al final del texto y en ese caso en particular se observa que la duración de la vocal /e/, dentro de la misma sílaba *pe*, no es tan corta y las sílabas que componen la secuencia, en general, tienen una duración más similar que en este caso en particular. Si comparamos esta figura con las Figuras 9 y 10, donde se analiza la reducción vocálica en el grupo principiante, se vuelve a observar que los patrones se asemejan más al hablante de L2 que al hablante nativo, aunque las secuencias analizadas sean diferentes. En el caso de los hablantes de L2 la diferencia en la duración de la vocal reducida es significativa en relación con el resto de las vocales de la secuencia, produciendo así un desajuste en la duración silábica a su vez.

Por último, al igual que en el grupo anterior, las mayores diferencias se encuentran en la ausencia de encadenamiento.

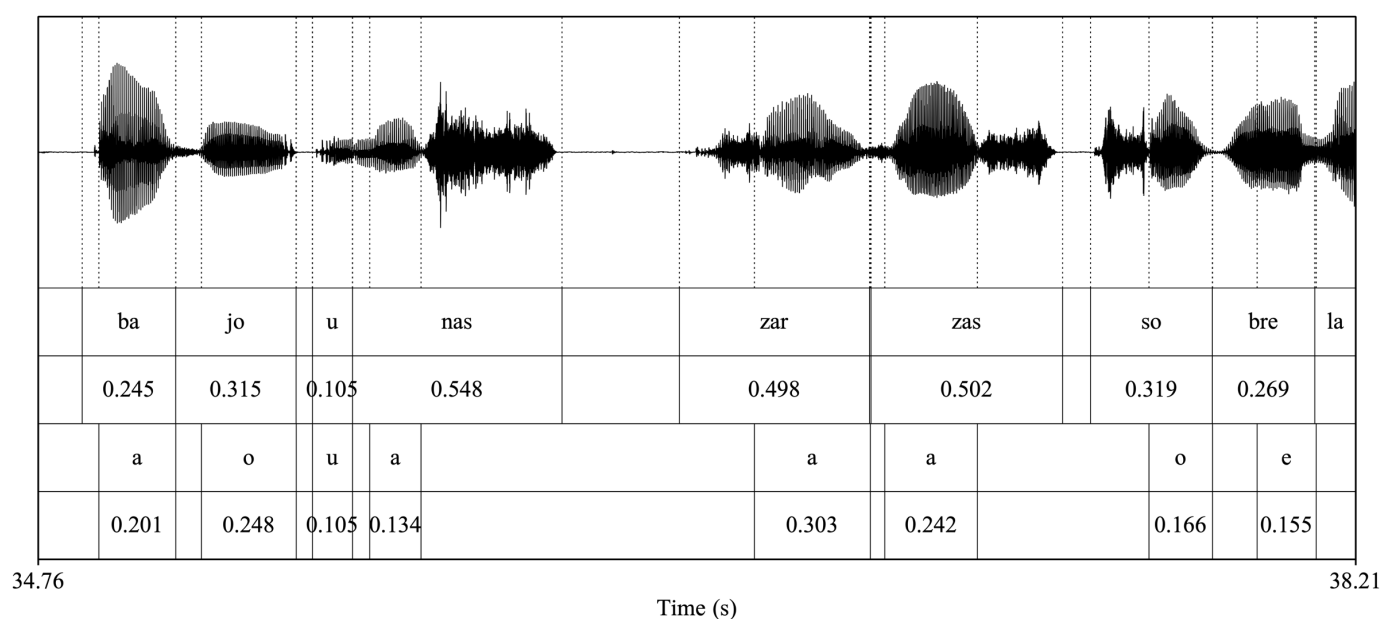


Figura 18. Análisis y segmentación de la secuencia *bajo unas zarzas* producida por I1

En este ejemplo en particular destaca la ausencia de encadenamiento y el mayor número de pausas en comparación con la Figura 12. No se produce la diptongación por la formación del diptongo /ou/ que se produce en los hablantes nativos, ni se reduce la duración de las fricativas por la asimilación de estas en posición contigua. Así, la duración total de la secuencia es mayor en I1 que en N2. Además, en este caso en particular la comparación de esta figura con la Figura 12, producida por un hablante de L2, muestra diferencias significativas. Como ya hemos destacado, I1 produce cada sílaba de manera aislada sin producir ninguno de los encadenamientos propios del español. Sin embargo, en la secuencia producida por P3 se recoge una elisión de la fricativa /s/ por la asimilación de esta con la siguiente fricativa contigua, aunque ambos hablantes, en general, producen fricativas de mayor duración que los hablantes nativos. También destaca que la duración de las pausas entre palabras es mayor en I1 que en P3 produciendo una mayor duración total de la secuencia. Contrario a los resultados esperados, la producción de P3 se asemeja más a la de un hablante nativo que la producción de I1, mostrando así la inconsistencia en los resultados.

Esta inconsistencia en los resultados entre los hablantes de nivel principiante y nivel intermedio, también se observa entre los diferentes integrantes del grupo intermedio. Así, mientras que I1 muestra un escaso número de encadenamientos en el total de su producción, en el caso de I4 encontramos que los patrones producidos se asemejan bastante a los de un hablante nativo puesto que la duración de las pausas es menor y los procesos de resilabificación son más comunes. En general, este grupo se caracteriza por ofrecer una amplia variedad de fenómenos diferentes; mientras algunos participantes como I1 o I2 reflejan resultados similares a participantes de nivel principiante donde se observan claros ejemplos de transferencia de la L1 a la L2, participantes como I4 muestran patrones más similares a los participantes del grupo avanzado, y, por tanto, a los hablantes nativos.

### 5.3. Nivel avanzado

Las mayores diferencias entre los diferentes grupos se encuentran en el grupo de nivel avanzado. Los fenómenos de reducción vocálica y alargamiento compensatorio se producen con menor frecuencia, el encadenamiento con mayor frecuencia y nuestros datos no documentan ningún caso de interferencia de la L1 en la pronunciación de los cognados; es decir, ninguno de nuestros participantes produce las palabras cognadas como en inglés.

En relación con el alargamiento compensatorio, los datos documentan un número menor de casos, aunque todavía se sigue produciendo.

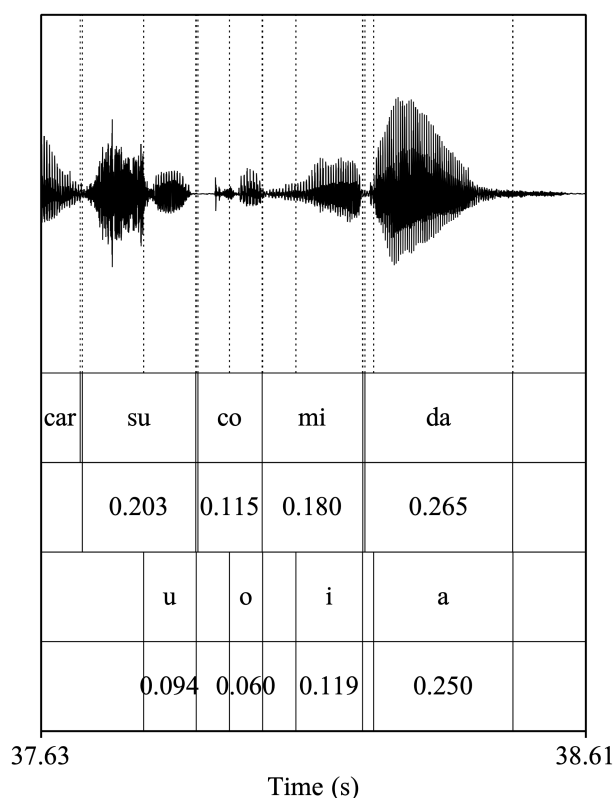


Figura 19. Análisis y segmentación de la secuencia *su comida* producida por N1

En este ejemplo se puede observar que sí se produce alargamiento compensatorio, al igual que ocurría en el grupo de nivel principiante e intermedio. Así, se puede observar que se produce la reducción de la sílaba /co/, significativamente de menor duración en comparación al resto de las sílabas de la secuencia, debido al alargamiento de la sílaba final. Los datos obtenidos recogen el mismo tipo de alargamiento compensatorio en todos los grupos de hablantes; sin

embargo, se encuentran algunas diferencias entre los diferentes grupos. Contrario a nuestra hipótesis, las mayores diferencias entre la duración silábica de la secuencia se recogen en la producción de I1, mientras que P2 y A1 producen duraciones semejantes y más similares a los hablantes nativos.

Por otro lado, si analizamos la reducción vocálica encontramos resultados inconsistentes, como ocurría en los ejemplos anteriores, aunque el número de casos recogidos es menor en comparación a los otros dos grupos.

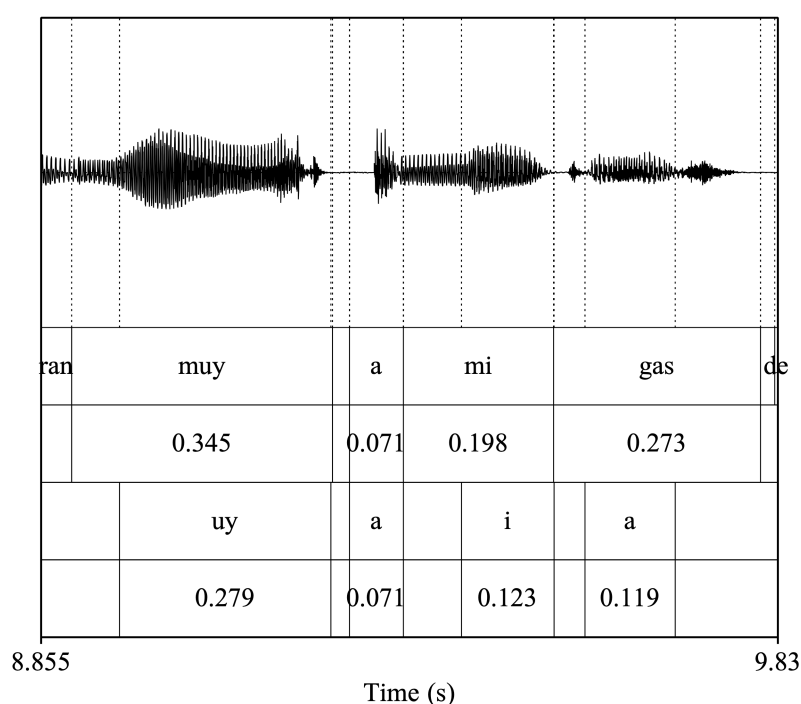


Figura 20. Análisis y segmentación de la secuencia *muy amigas* producida por A2

En este ejemplo se observa que la reducción vocálica se produce en la /a/ cuya duración es significativamente menor que la duración del resto de las vocales de la secuencia. Los datos analizados del grupo avanzado recogen otras reducciones vocálicas en /i/ y /o/. Además, hay que destacar que la Figura 20 recoge una secuencia producida al inicio del texto y los datos no recogen más reducciones vocálicas en este hablante en el resto de la lectura. Así, esta reducción puede deberse por falta de familiaridad con el texto, incrementado por el hecho de que la sílaba es más corta por la extensiva duración de la sílaba final.

Por último, al igual que en los grupos anteriores, las mayores diferencias se encuentran en el encadenamiento y la resilabificación. Además, en este fenómeno también se encuentran las mayores diferencias de este grupo con el grupo intermedio y principiante. De esta manera, mientras en el grupo principiante la ausencia de encadenamientos es alta, en el grupo intermedio se encuentran resultados inconsistentes, y en el grupo avanzado el número de encadenamientos es mucho mayor y más consistente en todos los participantes. Sin embargo, todavía se recogen secuencias en las que no se producen encadenamiento donde sí son producidos por los hablantes nativos.

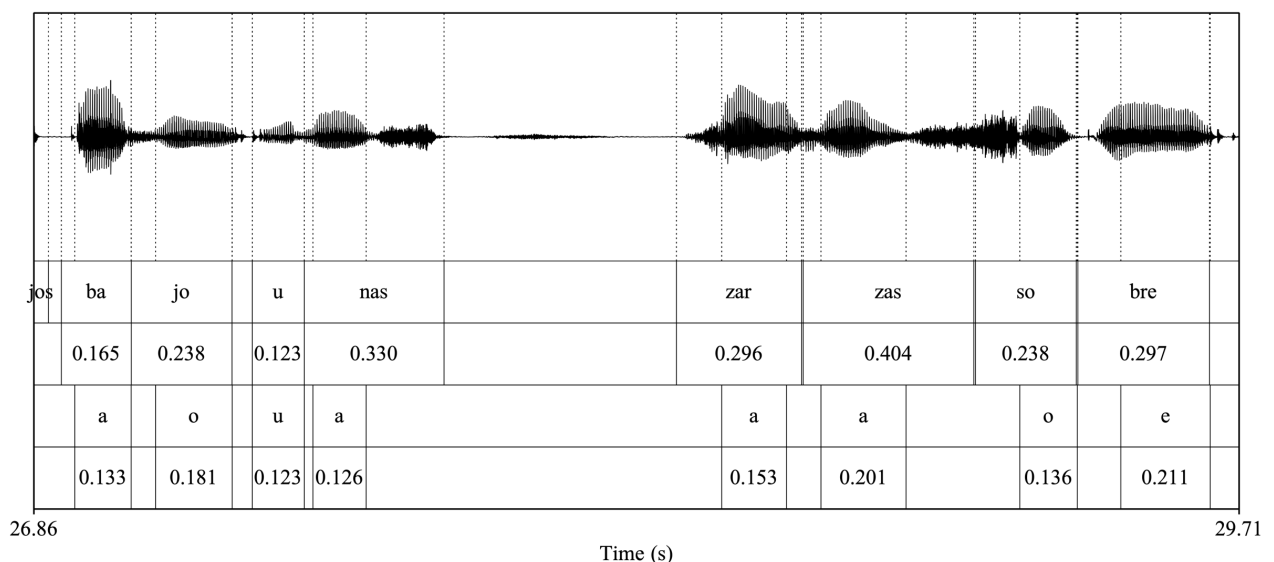


Figura 21. Análisis y segmentación de la secuencia *bajo unas zarzas sobre* producida por A1

Para el análisis de los fenómenos de encadenamiento se ha decidido analizar la misma secuencia en todos los niveles y los hablantes nativos, puesto que se considera que este elemento es el que más diferencias refleja entre los diferentes niveles. También, permite la comparación de esta figura con las Figuras 12, 13 y 18. A diferencia de lo que se puede observar en la Figura 13, A1 no produce el encadenamiento entre las sílabas *jo* y *u*, no produciendo así el diptongo que sí producen los hablantes nativos. Tampoco se produce el encadenamiento entre las dos fricativas de *unas* y *zarzas*, pero sí se produce entre las fricativas de *zarzas* y

*sobre*, reduciendo así la duración de ambas fricativas y produciendo patrones más semejantes a los de la Figura 13.

Por otro lado, si comparamos esta figura con las Figuras 12 y 18 producidas por hablantes de L2, encontramos semejanzas y diferencias. En primer lugar, destaca la ausencia de encadenamientos ya comentada, ninguno de los tres hablantes produce el diptongo, sin embargo, en A1 y P3 se recogen ejemplos de este fenómeno, pero no en I1, contrario a los resultados esperados. La duración de las pausas sigue siendo más extensa en los tres casos en comparación con la producción de N2, aumentando así la duración de la secuencia total. Finalmente, hay que destacar que la duración silábica es más semejante a N2 en la producción de A1 y P3, mientras que I1 presenta más variación en la duración silábica.

En general, los resultados obtenidos en el grupo avanzado también presentan inconsistencias, aunque es cierto que son menores que en el grupo intermedio. Todos los fenómenos descritos en los grupos anteriores también se documentan en el nivel avanzado, pero el número de ocurrencias es menor. Además, los resultados también son diferentes entre los diferentes individuos del grupo. Así, mientras A1 presenta unos patrones más similares a los hablantes de L2, A4 presenta unos patrones muy semejantes a los hablantes nativos. En este caso en particular, los patrones que refleja A4 se pueden deber a su mayor uso de la lengua y esto se ve reflejado en sus respuestas en el cuestionario BLP donde destaca el hecho de que considera que en su día a día el uso de español e inglés es 50%.

En general, los resultados obtenidos en el análisis de datos se pueden resumir en la Tabla 8 donde se incluyen los fenómenos más destacados en la producción del ritmo español como L2 y el número de ocurrencias de cada fenómeno por grupo de participantes:

Grupo de participantes	Reducción vocálica	Alargamiento y acortamiento compensatorio	Interferencia en los cognados	Ausencia de resilabificación	Ausencia de elisión
Principiante	12,3	25,4	2	26,7	7
Intermedio	11,6	26	2	25,6	4
Avanzado	9	19,8	0	18,6	4,2

Tabla 8. Número de ocurrencias de cada uno de los fenómenos descritos en la producción de cada uno de los grupos de participantes.

## 6. Discusión y futuras investigaciones

El análisis de los datos obtenidos muestra una inconsistencia en los resultados. Esta inconsistencia se puede deber a múltiples factores y entre ellos destaca el escaso número de la muestra. La idea inicial del presente estudio era recopilar datos de 10 estudiantes por cada grupo, sin embargo, debido al COVID-19 se han podido recopilar datos de seis estudiantes de nivel principiante, siete de nivel intermedio y ocho estudiantes de nivel avanzado. Debido a este escaso número de participantes, resulta más complejo encontrar patrones en común que se produzcan de manera sistemática, aunque se han destacado alguna serie de elementos que se repiten en todos los grupos. Estos elementos en común corresponden en su mayoría a transferencias de la L1 en la L2 y entre ellos destacan la reducción vocálica, el alargamiento y acortamiento compensatorio y la ausencia de encadenamientos. Por ello, las conclusiones de este estudio se deben tomar como un punto de partida y será necesario realizar más investigación sobre la materia para obtener resultados más concretos.

Rogers et al. (2020) también documentan en su estudio una inconsistencia en los resultados debido a las diferencias en el número de participantes de cada grupo y la metodología empleada. Como hemos señalado anteriormente en el presente trabajo, los participantes reclutados para el presente estudio son estudiantes de español de la Universidad de Milwaukee Wisconsin y han atendido cursos donde la enseñanza específica del ritmo no forma parte del currículo. Además, el número de cursos en español<sup>26</sup> de cada uno de los participantes difiere y eso puede explicar las diferencias que encontramos dentro de los diferentes grupos.

La inconsistencia de los resultados muestra que sin enseñanza específica la adquisición del ritmo se basa en cuestiones individuales. De esta manera, se puede observar que hay otros factores que intervienen en la adquisición. Uno de estos factores puede ser el tiempo de exposición ante la lengua, puesto que, los estudiantes de nivel avanzado muestran, en general,

---

<sup>26</sup> Esta información se incluye en la Tabla 3 del Apéndice 3

patrones más similares a los hablantes nativos. Estos estudiantes han recibido al menos cuatro cursos de español y algunos de ellos han pasado estadias en países de habla hispana. Estos últimos hablantes pertenecen al grupo de nivel avanzado y se tratan de A4, A5 y A6 cuyos resultados muestran patrones más semejantes a los de los hablantes nativos que el resto de los participantes del grupo. Destaca, como ya hemos mencionado previamente y, como se puede observar en las Tablas 3a y 3b del Apéndice 3, el caso particular de A4 que, además de haber vivido en un país de habla hispana durante un año, considera que sus interacciones a lo largo del día se producen en inglés un 50% y en español un 50%, además un 80% del tiempo que está en el trabajo o en la escuela piensa que su comunicación se produce en español. Por ello, se considera que el tiempo de exposición ante la lengua es un factor importante para la adquisición del ritmo.

Otro de los factores que pueden intervenir en la adquisición del ritmo a nivel individual es la motivación y la identificación. En general, los estudiantes de niveles avanzados estudian español por voluntad propia, mientras que en los niveles principiante e intermedio se encuentran estudiantes que deben estudiar la lengua como requisito para sus estudios y otros por voluntad propia. Además, los datos recogidos en las Tablas 3a y 3b del Apéndice 3 muestran que la mayoría de los estudiantes de nivel avanzado quieren sentirse identificados como nativos hablantes de español. Estas diferencias pueden explicar las diferencias en los resultados obtenidos. Como hemos señalado anteriormente, la gran diferencia entre los diferentes grupos se marca entre los estudiantes de nivel avanzado respecto a los de nivel principiante e intermedio. Así, el hecho de que los estudiantes de mayor nivel hayan obtenido los mejores resultados, puede deberse a una combinación de factores: motivación y tiempo de exposición. Además, la motivación también puede explicar las inconsistencias que encontramos a nivel individual, puesto que, a mayor motivación para aprender la lengua, es probable que se obtengan mejores resultados.

En resumen, los resultados de la presente investigación no permiten afirmar que el ritmo se pueda adquirir sin enseñanza específica. Los resultados sí muestran diferencias en la adquisición entre los diferentes niveles y, sobre todo a nivel individual, pero estas diferencias se pueden explicar por otros factores ya mencionados y también por problemas en la metodología y el número de participantes. Además, la escasa atención que ha recibido la fonética en el aula de L2 también ayuda a comprender esta diferencia en los resultados.

Esta idea viene corroborada por la ausencia de apartados sobre fonética en los manuales orientados para el aprendizaje del español. Así ocurre con los libros *Arriba* (2017), *Exploraciones* (2018), *Aula 1 Internacional Plus* (2020) o *Vistas* (2020)<sup>27</sup>, entre otros. Los manuales de *Arriba*, *Exploraciones* y *Vistas* incluyen apartados de fonética breves centrados en rasgos segmentales. Sin embargo, *Aula 1 Internacional Plus* supone la excepción porque, además de incluir enseñanza de rasgos segmentales, también incluye tres unidades que se centran en la enseñanza de la entonación de las preguntas totales y parciales. Así, se puede observar que los manuales orientados a la enseñanza se centran en la enseñanza de rasgos segmentales.

De la Mota (2019), Gil Fernández (2007) y Cortés Moreno (2002a), afirman que el papel secundario de la fonética en el aula se debe a diversos motivos: falta de tiempo, escasa formación del profesorado en la materia, no inclusión de la materia en el currículo de la asignatura o consideración de que no es necesario la enseñanza específica de la fonética puesto que se puede adquirir sin dedicarle tiempo. Los ejercicios que proponen se centran en la imitación y la repetición y, tanto De la Mota como Cortés Moreno y Gil Fernández, proponen que se empiece desde el primer día la enseñanza de la fonética con el fin de obtener los mejores resultados posibles. En general, los elementos necesarios para una práctica correcta de la

---

<sup>27</sup> Se ha analizado los manuales de nivel principiante y de nivel intermedio de estos tres libros de enseñanza del español.

pronunciación y, en concreto, de la prosodia son escasos, lo que produce una deficiencia de la enseñanza para los estudiantes de L2.

Por todo ello, sería interesante comparar los resultados de la presente investigación con grupos de estudiantes que sí han recibido enseñanza específica del ritmo. De esta manera, se podrían comparar los datos de ambos grupos y observar si se produce una mejoría sustancial en los estudiantes que reciban instrucción específica. Como modelo de instrucción explícita se puede tomar como referencia el trabajo de Nibert que desarrolla materiales para la enseñanza del ritmo del español como L2 en estudiantes adultos de nivel intermedio y avanzado hablantes nativos de inglés. Nibert trata de eliminar la transferencia del ritmo de la L1 en la L2, especialmente evitando la reducción vocálica característica del inglés. Para ello utiliza como base la música, en concreto el ritmo del merengue, y, a través de ejercicios prácticos, propone la enseñanza de las diferencias entre el ritmo del inglés y el español. Estos ejercicios parten de la teoría enseñando las diferencias entre ambas lenguas, y terminan con ejercicios prácticos que comienza con el uso de diferentes partes del cuerpo (palmadas, pisadas) para marcar el ritmo, para seguir con canciones hasta terminar con la práctica oral hablada.

Por otro lado, debido a las inconsistencias por el escaso número de participantes, sería interesante realizar un estudio similar en el futuro con un mayor número de participantes con el fin de obtener una mayor muestra que nos permita encontrar patrones semejantes. Así, si no se encuentran patrones comunes se puede observar si esta inconsistencia se debe a la falta de atención que recibe el ritmo en aula de L2. Igualmente, si se observan patrones comunes sería interesante analizar qué patrones se repiten y en qué niveles para observar si, como afirman algunos estudios, la enseñanza específica de la fonética no es necesaria. En este sentido, Aronsson (2013) destaca que en la producción de sueco como L2 por hablantes nativos de español, el alargamiento vocálico en la producción de la prominencia en sueco se debe a estrategias pragmáticas y no relaciona el fenómeno con la enseñanza de la L2 en sí.

En relación con las diferencias entre los diferentes niveles, los resultados obtenidos muestran conclusiones importantes. En primer lugar, los patrones más semejantes a los patrones de los hablantes nativos son producidos por el grupo de nivel avanzado. Ya hemos aducido algunos de los motivos que explican esta diferencia, pero hay que destacar que esta mejoría corrobora la idea de que hay diferencias entre los diferentes niveles. Sin embargo, los resultados tan inconsistentes entre el grupo de nivel principiante y el de nivel intermedio no permiten afirmar que también se produzca una mejora a nivel grupal entre estos dos niveles, pero sí se puede afirmar que a nivel individual hay mejoría. En segundo lugar, los resultados muestran que las diferencias entre los diferentes niveles se caracterizan por un menor número de interferencias de la L1 en la L2. Como ya hemos mencionado, la mayoría de las diferencias se deben a interferencias del inglés en el español y en niveles avanzados se observa que el número de interferencias es mucho menor que en los otros dos niveles. Así, encontramos el mismo tipo de fenómenos en los tres niveles: reducción vocálica, alargamiento y acortamiento compensatorio, interferencias en los cognados que son pronunciados como en inglés y, ausencia de procesos de resilabificación y elisión propios del español.

Sin embargo, el número de estos fenómenos en niveles avanzados es significativamente menor que en los otros dos niveles, produciendo que la duración total de la lectura sea más similar a la de los estudiantes nativos. Esto produce que a medida que aumenta el nivel, también disminuya el tiempo en la lectura produciendo mayores similitudes con los hablantes nativos. En concreto, se puede observar en la lectura de A4 cuyo tiempo total de lectura es similar al de los hablantes nativos e incluso menor que uno de ellos, produciendo una sensación menor de acento extranjero. No obstante, hay que destacar que los datos del presente estudio han sido recogidos mediante la lectura de un texto, y esto puede modificar el tiempo del habla de los participantes respecto a la producción espontánea o semiespontánea. Por ello, sería interesante realizar en el futuro otra investigación basada en producción espontánea con el fin de observar

si los fenómenos encontrados en el presente estudio, también se producen en el habla espontánea.

En resumen, en relación con nuestra hipótesis de qué fenómenos afectan a la producción del ritmo del español como L2, hemos encontrado elementos comunes en los tres niveles que responden a interferencias de la L1 en la L2. Y, en relación con nuestra hipótesis de si los estudiantes son capaces de adquirir el ritmo de la L2 sin enseñanza explícita, los resultados no permiten afirmar de manera sistemática la mejora gradual en la adquisición del ritmo, pero sí permiten establecer que las diferencias entre grupos radican en la disminución del número de ‘errores’ producido por los hablantes de L2.

En general, los resultados de nuestra investigación no permiten establecer conclusiones concretas sobre nuestras preguntas de investigación. No se puede afirmar que haya una mejoría entre los diferentes grupos, pero sí se puede afirmar que hay mejoría a nivel individual y que en niveles avanzados se producen cambios significativos en la adquisición del ritmo. Tampoco se puede afirmar que la adquisición del ritmo se pueda producir sin recibir enseñanza específica, puesto que el grupo de análisis no ha recibido enseñanza específica en la materia y todos los grupos muestran diferencias respecto al grupo de hablantes nativos. Sin embargo, sí se puede afirmar que otros factores como el tiempo de exposición al idioma o el pasar estancias en países hispanohablantes pueden beneficiar en la adquisición del ritmo ya que los participantes con patrones más semejantes a los hablantes nativos son de nivel avanzado y han vivido en países hispanohablantes durante al menos un año.

Aunque no se hayan podido corroborar la hipótesis expuesta el presente estudio aporta una serie de resultados que inician el punto de partida de otras posibles investigaciones. En primer lugar, sería interesante comparar los datos con estudiantes que reciben instrucción específica sobre la materia. También, sería interesante realizar una investigación que compare estos resultados con datos obtenidos a través de la producción espontánea con el fin de analizar, por

un lado, si la metodología empleada es un elemento importante a la hora del análisis del ritmo, y, por otro lado, si la lectura favorece la producción de mayores diferencias entre el ritmo del español y el inglés.

Los estudios de la adquisición del ritmo en L1 reflejan que la adquisición del ritmo isosilábico se produce antes en niños bilingües que adquieren tanto el ritmo acentual como el isosilábico como L1. También destacan que incluso aquellos niños que adquieren lenguas de ritmo acentual, como el inglés o el alemán, tienen una primera etapa donde producen ritmo isosilábico. Teniendo en esto en consideración, se puede establecer que el ritmo acentual es más complejo de adquirir que el ritmo isosilábico en la L1. Por ello, sería interesante realizar una investigación en la que se compare la adquisición del ritmo inglés por hablantes de español como L1 con la adquisición del ritmo español por hablantes de inglés como L1 en la cual ambos grupos reciban instrucción específica, con el fin de analizar si es más complejo adquirir el ritmo acentual en una L2 que el ritmo isosilábico.

Como se ha mencionado al inicio del presente proyecto, el estudio del ritmo se puede abordar desde diferentes enfoques. Si bien, este proyecto no se ha centrado en medidas estadísticas, los datos obtenidos permiten realizar en el futuro un análisis estadístico similar a los propuestos por Ramus et al. (1999) y Grabe y Low (2002) con el fin de comparar nuestros resultados con otros estudios que utilicen medidas semejantes y así comprender mejor la producción del ritmo de español por parte de hablantes de L2.

Finalmente, los estudios sobre la percepción del ritmo no son numerosos, sin embargo, investigaciones previas sobre el ritmo muestran que hay una relación entre la percepción y la producción en el ritmo de toda lengua. Por ello, aunque los análisis acústicos muestren diferencias entre el habla de un hablante nativo y un hablante L2, sería interesante analizar si los hablantes nativos perciben dichas diferencias, así se podría observar la relación que hay entre la percepción y el ritmo.

Este foco se basa en que algunas teorías destacan que el ritmo no es solo una categoría que producen los hablantes, sino que también es una categoría que perciben los hablantes y que la relación entre estas dos ideas es fundamental para poder comprender mejor la categoría de ritmo. El *Speech Learning Model* de Flege (1995) trata de explicar esta relación entre percepción y producción. Flege determina que la distancia perceptual entre un sonido que pertenece a la L1 y un sonido que pertenece a la L2 determina la dificultad de adquisición de este: cuanto mayor diferencia haya entre ambos sonidos, la dificultad de adquisición será menor. Sin embargo, cuando las diferencias sean menores entre ambos sonidos, será más complejo para el estudiante adquirir el sonido de la L1. El modelo de Flege permite establecer predicciones en relación con la percepción y producción de las vocales en la L2.

Otro de los modelos que relaciona la percepción y la producción es el *Perceptual Assimilation Model* (PAM) propuesto por Best (1995) y desarrollado posteriormente por Best y Tyler (2007) para analizar las implicaciones que puede tener el modelo en la adquisición de sonidos de una L2. Best describe un modelo teórico basado en la asimilación perceptiva y establece cuatro categorías en las que los sonidos de una L1 se asimilan en una L2 en función de la discriminación o no discriminación del oyente. Best y Tyler (2007) desarrollan este modelo y lo vinculan a la adquisición de la L2 bajo el nombre de PAM-L2. Las categorías creadas previamente por Best en el modelo de 1995 son adaptadas por los autores a la adquisición de la L2 distinguiendo las mismas categorías. El modelo PAM-L2 destaca las dificultades en la adquisición de una L2 además de permitir hacer predicciones acerca de los sonidos que pueden resultar más complejos de adquirir.

Si bien es cierto que estos modelos se centran en la adquisición de segmentos individuales, se puede observar una relación con el ritmo, puesto que los hablantes deben asimilar el nuevo tipo de ritmo a una categoría que quizá no conocen. Así, un hablante de español debe asimilar el ritmo acentual a su inventario fonológico o un hablante de francés debe asimilar el italiano a

su inventario fonológico y, pese a pertenecer ambas lenguas al mismo tipo rítmico, sus características pueden diferir. Por ello, estos modelos teóricos podrían permitir hacer predicciones en relación con la dificultad de adquisición de ritmo diferentes a la L1 de la misma manera que permiten hacer predicciones sobre qué sonidos de una lengua diferente a la L1 son más complejos de adquirir para un hablante.

## 7. Conclusiones

El presente trabajo ha tratado de abordar la cuestión de la adquisición del ritmo por parte de hablantes de inglés como L1, estudiantes de español como L2. Los resultados obtenidos son inconsistentes como resultado de un número de participantes escaso y una metodología que no ha sido bien desarrollada, y no permiten corroborar nuestras preguntas de investigación. Sin embargo, estos resultados permiten iniciar nuevas líneas de investigación en relación con el ritmo.

Como se ha apuntado anteriormente, la fonética y, en particular, los rasgos suprasegmentales de la fonética (ritmo y entonación) han sido relegados siempre a un segundo plano, considerando que su enseñanza no es eficaz o es difícil de llevar a cabo. Por ello, los manuales de español como L2 apenas incluyen apartados sobre la enseñanza de la fonética y, si los incluyen, estos son breves y se centran más en aspectos segmentales que suprasegmentales.

Por otro lado, la investigación relacionada con los rasgos suprasegmentales ha recibido poca atención. Los estudios realizados sobre el tema se centran más en la entonación que en el ritmo, y los estudios llevados a cabo para entender el ritmo muestran inconsistencias en las metodologías empleadas (el uso de diferentes medidas estadísticas para su medición) y en los resultados obtenidos. Tradicionalmente, se ha tratado de establecer que el ritmo se compone de categorías únicas y las diferentes lenguas del mundo deben englobarse bajo una de estas categorías. Sin embargo, los estudios más recientes destacan que el ritmo se debe considerar un continuum donde las diferentes lenguas del mundo ocupan un espacio.

Por todo ello, el ritmo resulta una categoría fonética difícil de comprender, analizar, enseñar y adquirir. Sin embargo, pese a todas las dificultades que conlleva resulta ser uno de los elementos más importantes que permiten la comprensión de una lengua y, por ello, su correcta adquisición es tan relevante.

Teniendo todo esto en consideración, resulta sorprendente el papel secundario de esta categoría dentro del aula de L2 y la escasa atención que recibe tanto por profesores como por estudiantes. Tanto los currículos académicos como los manuales de L2 deberían otorgar un papel más importante a las categorías fonéticas, especialmente a la entonación y el ritmo, con el fin de que los estudiantes de L2 puedan adquirirlas correctamente adquiriendo un sistema fonológico lo más semejante a la L1 que les permita sentirse cómodos en la comunicación con hablantes nativos de esa lengua, les permita entender mejor el idioma y, en definitiva, les permita aprender una L2 con mayor confianza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, D. *Elements of General Phonetics*, Edinburgh University Press, 1967.
- Almeida, M. *Tiempo y ritmo en el español canario: un estudio acústico*. Iberoamericana. 1999.
- Aguilar, L. “La prosodia”. En S. Alcoba Rueda, *La expresión oral*, Ariel, 2000, pp. 89-114.
- Arvaniti, A. “Rhythm, Timing and the Timing of Rhythm”. *Phonetica* [Online] 66, 2009, pp.46-63. Available at: <http://dx.doi.org/10.1159/000208930>.
- . “The Usefulness of Metrics in the Quantification of Speech Rhythm.” *Journal of Phonetics*, vol. 40, no. 3, 2012, pp. 351–373.
- Aronsson, Berit. “Patterns of Prominence in Swedish Second Language (L2) Speakers and Native (L1) Speakers of Spanish: Spontaneous Dialogue versus Read Text”, *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 6 (2), 2013, pp: 203-246.
- Beckman, M. E., Díaz-Campos, M., McGory, J. T., & Morgan, T. A. “Intonation across Spanish, in the Tones and Break indices framework”. *Probus*, 2002, pp. 9-36.
- Best, Catherine T. “A direct-realist view of cross-language perception”. In *Strange*, 1995, pp. 171–204.
- Best, C. T. y Tyler, M. D.” Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities”. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege*, 2007, pp. 13–34.
- Blanco, José A., and Donley, Philip Redwine. *Vistas : introducción a La Lengua española*. Sixth ed., Vista Higher Learning, Inc., 2020.
- Blitt, Mary Ann., et al. *Exploraciones Curso Intermedio*. Segunda edición ed., Cengage, 2020.
- Bolinger, D. *Intonation and its uses: melody in grammar and discourse*. Stanford University Press, 1989.
- Boersma, Paul & Weenink, David. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. 2020, Version 6.1.16, retrieved 6 June 2020 from <http://www.praat.org/>

- Carrió, M. i Ríos, A. “A contrastive analysis of Spanish and Catalan rhythm. A ICPhS 1991”. *Actes du 12ème Congrès International de Sciences Phonétiques* Vol. 3, 1991, pp. 246-249). Aix-en-Provence: Université de Provence, Service des Publications.
- Chela-Flores, Bertha. “Variantes Fonosintácticas Del Español Como Primer y Segundo Idioma.” *Onomázein: Revista De Lingüística, Filología y Traducción De La Pontificia Universidad Católica De Chile*, no. 13, 2006, pp. 109–125.
- Cobb, Katherine N. *La Pronunciacion De Vocales Atonas En Espanol: La Aplicacion De Reglas Fonologicas Por Parte De Hablantes no-Nativos Del Espanol*. The University of Arizona, 2009,  
[https://repository.arizona.edu/bitstream/10150/193438/1/azu\\_etd\\_10448\\_sip1\\_m.pdf](https://repository.arizona.edu/bitstream/10150/193438/1/azu_etd_10448_sip1_m.pdf)  
<http://hdl.handle.net/10150/193438>.
- Cortés Moreno, Maximiano. “Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de la cuestión”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 12, 2000, pp. 91-119  
 -----, “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 14, 2002a, pp. 65-75.  
 -----, *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, 2002b.
- Crystal, D. *Prosodic systems and Intonation in English*. Cambridge University Press, 1969.
- Crystal, D. (Ed.) *Dictionary of Linguistics and Phonetics* (2nd ed.). Oxford: Blackwell, 1985.
- Cruttenden, A. *Gimson’s pronunciation of English*, Routledge, 2014.
- Dauer, R.M. “Stress-Timing and Syllable-Timing Reanalyzed.” *Journal of Phonetics*, vol. 11, no. 1, 1983, pp. 51–62.
- De-la-Mota, Carmen. “Improving Non-Native Pronunciation: Teaching Prosody to Learners of Spanish as a Second / Foreign Language” *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation: From Description to Pedagogy*, Ed. Rajiv Rao, 2019, pp. 1-25.

- Dellatre, Pierre. “A Comparison of Syllable Length Conditioning Among Languages”, *IRAL*, vol. IV no. 3, 1966, pp. 183-198
- Dickerson, W. B. *Stress in the Speech Stream: the Rhythm of Spoken English*. University of Illinois Press, 1989.
- Esopo. *Fábulas*, Colección Cuentos y algo más, Biblioteca Digital del ILCE, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ed.), 1955-2019, en <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=CuentosMas> (10/26/19).
- Espinosa, G. E. *La adquisición del ritmo inglés por hablantes nativos de español: El caso de aprendientes argentinos en contexto de instrucción formal*, Tesis de Doctorado, 2018, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Flege, J. E. “Second language speech learning: Theory, findings, and problems”. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, York Press, 1995, pp. 233–277.
- Fleming, E. “[The phonetics of schwa vowels](#)”. (pre-publication version). Donka Minova (ed.) *Phonological Weakness in English*. Palgrave. 2009
- Fletcher, J. “The Prosody of Speech: Timing and Rhythm”. In *The Handbook of Phonetic Sciences* (eds W.J. Hardcastle, J. Laver and F.E. Gibbon), Blackwell Publishing Ltd., 2010, pp. 521–602.
- Gibbon (Ed.), *The handbook of phonetic sciences* Wiley-Blackwell, 2010 pp. 523-602
- Gibson, et al. “The Acquisition of Syllable-Level Timing Contrasts by English- and Spanish-Speaking Bilingual Children with Normal Hearing and English- and Spanish-Speaking Bilingual Children with Cochlear Implants.” *Journal of Phonetics*, vol. 71, 2018, pp. 98–112.

- Gil Fernández, J. *Fonética para profesores del español: de la teoría a la práctica*, Arco, 2007.
- Grabe, E. y Low, L. "Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis". *Laboratory Phonology 7* Edited by c. Gussenhoven & n. Warner, 2002 pp. 515–43.
- Graham, Rosemary. "Intonation and Emphasis in Spanish and English." *Hispania*, vol. 61, no. 1, 1978, pp. 90.
- Gonzalez, Jorge Enrique, "Stress assignment in the Spanish and English interlanguages" ,2001. Doctoral Dissertations Available from Proquest. AAI3027202. <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027202>
- Gutiérrez Diéz, Francisco. "Timing in English and Spanish: An Empirical Study of the Learning of Spanish Timing by Anglophone Learners." *The Dynamics of Language Use*. Edited by Christopher S. Butler, Gómez-González, María de los Angeles, and Susana M. Doval-Suárez. Benjamins, 2005, pp. 287-306.
- Harris, J. W. *La estructura silábica y el acento en español: análisis no lineal*. Visor, 1991
- Henriksen, Nicholas. "Suprasegmental Phenoma in Second Language Spanish" *The Handbook of Hispanic Linguistics* Ed. Kimberly L. Geeslin, 2014, pp. 166-181.
- Herrero Blanco, Á. L. *El decir numeroso: esquemas y figuras del ritmo verbal*, Universidad de Alicante, 1995.
- Hualde, J. I. "Stress and Rhythm". En J. I. Hualde, & A. y. Olarrea, *The Handbook Of Hispanic Linguistics*, Wiley-Blackwell, 2002.
- Hualde, J. I. *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Kissling, Elizabeth M. "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?" *The Modern Language Journal*, vol. 97, no. 3, 2013, pp. 720-744.

- Lengeris, Angelo. "Prosody and Second Language Teaching: Lessons from L2 Speech Perception and Production Research", *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Ed. J. Romero-Trillo 2015 pp. 25-40.
- Lord, Gillian. "(How) can we Teach Foreign Language Pronunciation? on the Effects of a Spanish Phonetics Course." *Hispania*, vol. 88, no. 3, 2005, pp. 557-567.
- de Manrique, A. M. B. i Signorini, A.. "Segmental duration and rhythm in Spanish". *Journal of Phonetics*, 11, 1983, pp 117-128.
- Missaglia, F. 1999. "Contrastive Prosody in SLA. An Empirical Study with Adult Italian Learners of German." In *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences 1*: 551–554.
- Mora, E., Blondet, M. A., López, Y. i Villamizar, T. "Hacia una caracterización rítmica del español hablado en Venezuela". *Boletín Antropológico*, 47(3), 1999, pp. 75-87.  
Consultar en [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18485/2/elsa\\_mora.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18485/2/elsa_mora.pdf) (23/10/19).
- Nespor, Marina and Irene Vogel. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Nibert, Holly. *Spanish is a merengue: Techniques for teaching L2 Spanish rhythm*. Retrieved from Campos-Astorkiza, Rebeka, Terrell A. Morgan, and Holly Nibert. 2016, IGNITE: CASPSLaP Resources. Online: [u.osu.edu/ignite2016/](http://u.osu.edu/ignite2016/).
- Nooteboom, S. G. "The prosody of speech: Melody and rhythm". A W. J. Hardcastle i J. Laver (Ed.), *The handbook of phonetic sciences*, Blackwell, 1997, pp. 640-673
- Navarro Tomás, T. *Manual de pronunciación española*. CSIC, 1990.
- Ordin, M. & Polyanskaya, L. "Acquisition of speech rhythm in a second language by learners with rhythmically different native languages". *J. Acoust. Soc. Am.* 138 (2), 2015, pp.533-545.

- Pike, Kenneth L. *The Intonation of American English*. Ann Arbor: U of Michigan, 1945. Print.  
University of Michigan Publications. Linguistics ; V.1.
- Pointon, G. E. "Is Spanish really syllable-timed?", *Journal of Phonetics*, 8(3), 1980, pp. 293-304
- Quilis, A. *Fonética acústica de la lengua española*, Gredos, 1988
- Quilis, A. *Curso de fonética y fonología españolas*. CSIC, 1996
- Rafael Núñez-Cedeño. "The Acquisition of Spanish Codas: A Frequency/Sonority Approach." *Hispania*, vol. 90, no. 1, 2007, pp. 147-163.
- Ramus, Franck, et al. "Correlates of Linguistic Rhythm in the Speech Signal." *Cognition*, vol. 73 1999, pp. 265-292.
- Robles-Puente, Sergio, et al. *Prosody in Contact: Spanish in Los Angeles*, 2014, pp. ProQuest  
Dissertations and Theses.
- Rogers, Brandon & Alvord, Scott & Porter, Doug. "The effect of level of instruction, dialect, and extended time abroad on the L2 acquisition of Spanish speech rhythm". En *Spanish in the United States*, 2020, pp. 111-136
- Romanelli, Sofia. *Percepción y producción de las vocales y el acento del español como L2 por hablantes nativos de inglés*, Tesis de Doctorado, 2015, Universidad de Buenos Aires.  
Facultad de Filosofía y Letras.
- Schmitt, Conrad J., et al. *Buen Viaje!* Teacher wraparound edición. ed., Glencoe/McGraw-Hill, 2005.
- Selkirk, Elisabeth O. "The role of prosodic categories in English word stress". *Linguistic Inquiry* 11, 1980, pp. 563-605.
- Selkirk, Elisabeth O. *Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure*.  
Cambridge: MIT Press, 1984

- Šifrar Kalan, M. “Teaching Pronunciation in Spanish/FL A1–B2 Textbooks”. *Linguistica*, Vol. 57, no. 1, Dec. 2017, pp. 313-30.
- Simonet, Miquel. “The L2 Acquisition of Spanish Phonetics and Phonology” *The Handbook of Hispanic Linguistics* Ed. José Ignacio Hualde, 2012, pp. 729-746
- Tilsen, Sam, and Amalia Arvaniti. “Speech Rhythm Analysis with Decomposition of the Amplitude Envelope: Characterizing Rhythmic Patterns within and across Languages.” *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 134, no. 1, 2013, pp. 628–639.
- Tortel, A. *Qualitative evaluation of prosody of French learners: Contribution to prosodic characterisation*. Université de Provence - Aix-Marseille I., 2009 Recuperado a partir de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00455248>
- Trask, R. L. *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. Routledge, 1996.
- Trouvain, J., Fauth, C., and Möbius, B. “Breath and Non-breath Pauses in Fluent and Disfluent Phases of German and French L1 and L2 Read Speech”. In *Proceedings of Speech Prosody (SP8)*, 2016, pp. 31–35, May – 3 June 2016, Boston. (PDF) Using the RUPEX Multichannel Corpus in a Pilot fMRI Study on Speech Disfluencies. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/342752521\\_Using\\_the\\_RUPEX\\_Multichannel\\_Corpus\\_in\\_a\\_Pilot\\_fMRI\\_Study\\_on\\_Speech\\_Disfluencies](https://www.researchgate.net/publication/342752521_Using_the_RUPEX_Multichannel_Corpus_in_a_Pilot_fMRI_Study_on_Speech_Disfluencies) [accessed Aug 13 2020].
- Uribe Guarín, Cristina. *La Enseñanza Explícita De La Sinalefa Y Del Encadenamiento En La Clase De Espanol Lengua Extranjera Y Su Impacto Sobre La Discriminacion Lexical Y La Produccion Oral De Los Estudiantes*. 2013, Memoria, Universidad de Quebec en Montreal.
- Van Maastricht, Lieke, et al. “Learning L2 Rhythm: Does the Direction of Acquisition Matter?” Paper presented at *Speech Prosody 2016*, Boston, United States.

- Vokic, Gabriela. "L1 Allophones in L2 Speech Production: The Case of English Learners of Spanish." *Hispania*, vol. 93, no. 3, 2010, pp. 430-452.
- Whitley, Stanley. *Spanish/English Contrast: A course in Spanish Linguistics*. Georgetown University Press, 2002.
- Wong, Rita., and ERIC Clearinghouse on Languages Linguistics. *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*. Prentice-Hall, 1987.
- Work, R, et al. "Paired Variability Indices in Assessing Speech Rhythm in Spanish/English Bilingual Language Acquisition." *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 117, no. 4, 2005, p. 2426.
- Zampini, Mary L., and Kerry P. Green. "The Voicing Contrast in English and Spanish: The Relationship between Production and Perception." In *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, edited by Janet Nicol, 2001, pp. 23–48.
- Zampini Mary L. "Voice Onset Time in Second Language Spanish." *Blackwell Handbooks in Linguistics*, John Wiley & Sons, Ltd, Chichester, UK, 2013, pp. 111–129.
- Zayas-Bazán, Eduardo, et al. *Árriba! : comunicación y Cultura*. Seventh Edition, 2015 Release. ed., Pearson, 2017.

## ANEXOS

### Apéndice 1

#### EL ÁGUILA Y LA ZORRA

Un águila y una zorra que eran muy amigas decidieron vivir juntas con la idea de que eso afianzaría su amistad. El águila escogió un árbol muy elevado para poner allí sus huevos, mientras que la zorra soltó a sus hijos bajo unas zarzas sobre la tierra al pie del mismo árbol. Un día que la zorra salió a buscar su comida, el águila, que estaba hambrienta cayó sobre las zarzas, se llevó a los zorruelos, y entonces ella y sus crías se regocijaron con un banquete. Regresó la zorra y más le dolió el no poder vengarse, que saber de la muerte de sus pequeños. ¿Cómo podría ella, siendo un animal terrestre, sin poder volar, perseguir a uno que vuela? Tuvo que conformarse con el usual consuelo de los débiles e impotentes: maldecir desde lo lejos a su enemigo. Mas no pasó mucho tiempo para que el águila recibiera el pago de su traición contra la amistad. Se encontraban en el campo unos pastores sacrificando una cabra; cayó el águila sobre ella y se llevó una víscera que aún conservaba fuego, colocándola en su nido. Vino un fuerte viento y transmitió el fuego a las pajas, ardiendo también sus pequeños aguiluchos, que por pequeños aún no sabían volar, los cuales se vinieron al suelo. Corrió entonces la zorra, y tranquilamente devoró a todos los aguiluchos ante los ojos de su enemiga.

## Apéndice 2

### EL CABALLO, EL BUEY, EL PERRO Y EL HOMBRE

Cuando Zeus creó al hombre, le concedió unos pocos años de vida. Pero el hombre, poniendo a funcionar su inteligencia, al llegar el invierno edificó una casa y habitó en ella. Cierta día en que el frío era muy crudo, y la lluvia empezó a caer, no pudiendo el caballo aguantarse más, llegó corriendo a donde el hombre y le pidió que le diera abrigo. Le dijo el hombre que sólo lo haría con una condición: que le cediera una parte de los años que le correspondían. El caballo aceptó. Poco después se presentó el buey que tampoco podía sufrir el mal tiempo. Le contestó el hombre lo mismo: que lo admitiría si le daba cierto número de sus años. El buey cedió una parte y quedó admitido. Por fin, llegó el perro, muriéndose de frío, y cediendo una parte de su tiempo de vida, obtuvo su refugio. Y he aquí el resultado: cuando los hombres cumplen el tiempo que Zeus les dio, son puros y buenos; cuando llegan a los años pedidos al caballo, son intrépidos y orgullosos; cuando están en los del buey, se dedican a mandar; y cuando llegan a usar el tiempo del perro, al final de su existencia, se vuelven irascibles y malhumorados. Describe esta fábula las etapas del hombre: inocente niñez, vigorosa juventud, poderosa madurez y sensible vejez.

Apéndice 3

<b>Experiment ID</b>	<b>Age</b>	<b>Sex</b>	<b>Current place of residence: City/State</b>	<b>Current place of residence: Country</b>	<b>Highest level of formal education</b>	<b>At what age did you start learning SPANISH?</b>	<b>At what age did you start to feel comfortable using SPANISH?</b>	<b>How many years of classes (grammar, history, math, etc.) have you had in SPANISH (primary school through university)?</b>	<b>How many years have you spent in a country/region where SPANISH is spoken?</b>	<b>How many years have you spent in a family where SPANISH is spoken?</b>
P1	20	F	Milwaukee/WI	United States	Some college	15	Not yet comfortable.	5	0	0
P2	19	F	Milwaukee, Wisconsin	United States	Some college	18	Not yet comfortable.	1	0	0
P3	53	M	Madison WI	United States	Associate Degree	20+	Not yet comfortable.	1	--	--
P4	19	F	Milwaukee WI	USA	Some college	18	Not yet comfortable.	1	0	0
P5	20	F	Milwaukee	United States	Some college	11	20+	2	0	0
P6	19	F	Milwaukee, Wisconsin	United States	Some college	1	16	4	0	0
P7	19	F	Milwaukee, WI	United States	High school	13	Not yet comfortable.	3	0	0
I1	20	F	Milwaukee, WI	United States	Some college	19	19	2	0	0

I2	22	F	Milwaukee, Wisconsin	United States	Some college	16	16	6	0	0
I3	21	F	Milwaukee	United States	Some college	16	Not yet comfortable.	3	0	0
I4	21	M	Milwaukee, Wisconsin	USA	Some college	20+	Not yet comfortable.	2	0	0
I5	20	F	Hartford, WI	United States	Some college	18	Not yet comfortable.	2	0	2
I6	20	F	Milwaukee, WI	USA	Some college	13	18	6	0	0
I7	20	F	Milwaukee	United States	Some college	13	19	0	20+	0
A1	63	F	Milwaukee, WI	USA	PhD / MD / JD	17	Not yet comfortable.	4	1	0
A2	21	F	Milwaukee, WI	United States	Some college	16	20+	5	0	0
A4	23	F	Milwaukee, Wisconsin	United States	Some college	13	20+	10	1	3
A5	19	M	Wheaton, IL	United States of America	Some college	14	18	6	19	0
A6	24	M	Milwaukee/WI	United States	Some college	10	20+	8	2	2
A7	20	M	Milwaukee	United States of America	Some college	11	18	9	0	0
A8	19	F	Milwaukee/WI	United States	Some college	12	16	7	0	0

Tabla 3a. Información demográfica y actitudes lingüísticas de cada participante del estudio. Datos obtenidos por la encuesta BLP

<b>Experiment ID</b>	<b>How many years have you spent in a work environment where SPANISH is spoken?</b>	<b>In an average week, what percentage of the time do you use SPANISH with friends?</b>	<b>In an average week, what percentage of the time do you use SPANISH with family?</b>	<b>In an average week, what percentage of the time do you use SPANISH at school/work?</b>	<b>When you talk to yourself, how often do you talk to yourself in SPANISH?</b>	<b>I feel like myself when I speak SPANISH</b>	<b>I identify with a SPANISH-speaking culture.</b>	<b>It is important to me to use (or eventually use) SPANISH like a native speaker.</b>	<b>I want others to think I am a native speaker of SPANISH.</b>
P1	0	10%	0%	70%	40%	1	2	2	1
P2	0	0%	0%	10%	10%	3	2	5	3
P3	--	--	--	--	0%	0	0	4	3
P4	1	0%	0%	0%	0%	1	0	1	1
P5	1	10%	0%	0%	10%	4	2	6	5
P6	1	10%	10%	30%	20%	1	6	6	4
P7	0	0%	0%	10%	10%	0	3	6	6
I1	3	10%	20%	40%	20%	6	1	6	3
I2	0	0%	0%	20%	0%	1	0	4	6
I3	0	0%	0%	0%	0%	3	1	6	5
I4	0	0%	10%	10%	30%	2	2	6	4
I5	0	0%	0%	20%	10%	2	2	6	4
I6	2	10%	0%	10%	20%	4	0	5	4
I7	0	0%	0%	10%	10%	6	2	4	0
A1	0	0%	0%	10%	10%	4	3	4	4
A2	0	0%	0%	20%	10%	5	4	6	6
A3	1	10%	10%	20%	10%	5	3	6	6
A4	0	50%	60%	80%	40%	5	4	6	6
A5	1	10%	0%	10%	0%	6	5	6	5
A6	1	90%	10%	80%	20%	5	0	6	5
A7	0	0%	0%	20%	10%	6	0	6	6
A8	3	10%	0%	20%	30%	4	0	6	4

Tabla 3b. Actitudes lingüísticas de cada participante del estudio. Datos obtenidos por la encuesta BLP