

Acento y debilitamiento vocálico en el inglés de un grupo de estudiantes españoles de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)¹

FRANCISCO GUTIÉRREZ DÍEZ
Universidad de Murcia

Recibido: 8 octubre, 2003 / Versión final: 13 febrero, 2004

ABSTRACT: In this study we analyse errors related to non-tonic vowel weakening as part of the interlanguage of a group of ESO students of English. The aims are to find out whether there has been any progress in vowel weakening after a pedagogical treatment consisting of teaching pronunciation to our students in an explicit way and whether the students' difficulty in dealing with non-tonic vowels is greater when they occur in pretonic position or when they occur in posttonic position. The results point to a lesser difficulty for vowel weakening when carrier sentences are used to frame the focus words than when imitative reading aloud is used, though the difference is statistically non-significant. The hypothesis that the Spanish rhythmic group is *trailer-timed*, that is, has right-to-left regency does not receive support. Major's hypothesis about the distribution of interference and developmental errors seems to receive only partial support.

Key words: Language learning, interlanguage, linguistic rhythm, pronunciation teaching, prosody.

RESUMEN: En este estudio se pretende analizar los errores de debilitamiento vocálico que integran la interlengua de un grupo de alumnos de inglés de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Los objetivos son comprobar si ha habido avance después de un tratamiento pedagógico consistente en la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa y ver si la dificultad para debilitar las vocales átonas es mayor cuando éstas están en posición pretónica que cuando están en posición postónica. Los resultados apuntan a una menor dificultad para el debilitamiento vocálico cuando se utilizan frases sostén que cuando se utiliza lectura imitativa, aunque la diferencia no es significativa. No se apoya la hipótesis de que el grupo rítmico del español tenga regencia de derecha a izquierda (*trailer-timed*). La hipótesis de Major sobre la distribución de los errores de transferencia sólo se apoya a medias. Finalmente, el avance en el dominio del debilitamiento vocálico del inglés después del tratamiento pedagógico no llega a ser significativo.

Palabras clave: Aprendizaje lingüístico, interlenguaje, ritmo lingüístico, didáctica de la pronunciación, prosodia.

¹ Este estudio es parte de un proyecto de investigación (PI36/00797/FS/01) financiado por la Fundación Séneca.

1. INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (Gutiérrez-Hernández, 2000; Gutiérrez-Mompeán-Pérez, 2001; Gutiérrez-Monroy (en prensa)) se abordan dos aspectos del aprendizaje fonológico, la acentuación y la cualidad vocálica con aquella relacionada. En el primero de esos trabajos se utilizan como informantes alumnos de 1º de Bachillerato, 1º de universidad y 5º año de Filología Inglesa; en el segundo, otro grupo de alumnos de 5º de Filología Inglesa; en el tercero, un grupo de alumnos de Bachillerato. En el presente trabajo, y dentro de un contexto de investigación más amplio cuyo objetivo es la enseñanza de la pronunciación en los últimos niveles de ESO y BUP, retomamos la misma temática, pero esta vez referida a alumnos de 4º de ESO. Nos interesa ver si en la interlengua fonológica del inglés de estos alumnos los errores relacionados con el debilitamiento vocálico se manifiestan de forma diferencial con respecto a otros grupos de nivel intermedio estudiados en Gutiérrez-Hernández (2000) y Gutiérrez-Monroy (en prensa)

Hay dos ingredientes del ritmo de la lengua inglesa: la cualidad vocálica de esa lengua, que en parte está determinada por la posición del acento, y más concretamente la alternancia de formas fuertes y débiles, y el “acompañamiento acentual” o “casi-accentual”, que constituye un ingrediente cuantitativo.

Hay una estrecha relación entre el debilitamiento vocálico y el acento: el primero dimana del antagonismo distribucional existente entre ambos, es decir, la presencia del acento excluye la posibilidad de que la sílaba acentuada contenga una vocal débil y, a la inversa, existe una fuerte correlación entre la ausencia de acento y la presencia de una vocal débil.

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

Brown (1977) sostiene que la incorrecta colocación del acento es un error más grave que la falta de debilitamiento de segmentos átonos y que los nativos ingleses pueden recuperar el timbre correcto de las vocales átonas a partir de la colocación correcta del acento y la producción de un ritmo acentualmente acompañado; aceptando esa diferencia de grado para ambos tipos de error, desde el punto de vista teórico, nos sigue pareciendo grave la transgresión fonémica que conlleva el no debilitamiento de las vocales átonas. Si, tal como hemos apuntado anteriormente, la ocurrencia de vocales débiles puede predecirse a partir de la colocación del acento, es una lástima no aprovechar las posibilidades pedagógicas que ofrece

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

esa norma en el aula de inglés; ello excluiría la tradicional práctica de cualidad vocálica a base de la repetición reiterada de segmentos, ya sea de forma aislada o en secuencias que el alumno percibe como totalmente arbitrarias y desprovistas de contextos morfonémicos determinantes de la dicotomía fuerte/débil. Creemos que la concienciación temprana del aprendiz en lo relativo a una distinción fundamental entre vocales plenas (o tónicas) y vocales débiles (o átonas) como input básico en la estructuración del ritmo inglés (ver Bolinger 1981, al respecto) puede acortar los tiempos de la discriminación y producción correctas no ya de las vocales sino de su relación con el acento dentro de la superestructuración rítmica en la que ambos aspectos se organizan.

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

Estando actualmente en punto muerto la discusión sobre si el español es *trailer-timed* (regencia del acento de derecha a izquierda), tal como sostiene Toledo (1989) o *leader-timed*, (regencia del acento de izquierda a derecha) también aquí, al igual que en los trabajos anteriores, queremos retomar ese aspecto para ver si se produce evidencia en un sentido o en otro. Cabe recordar que por *leader-timed* se entiende el grupo rítmico que comienza con sílaba acentuada (cuyos correlatos fonéticos son salto de tono, aumento de la intensidad y alargamiento opcional) seguida de sílabas no acentuadas (cuyos correlatos son la laxitud y la centralización). Es el tipo de grupo rítmico que invariablemente se atribuye al inglés. Por contra, el grupo rítmico de tipo *trailer-timed* comienza con sílabas no acentuadas (relativamente tensas y muy débil centralización) y culmina con una acentuada, cuyos correlatos han sido descritos para el francés por Wenk (1985) como prolongación del tono, alargamiento y no incremento de la intensidad.

Las sílabas tónicas del español parecen similares a las del inglés por el uso del salto de tono (Bolinger y Hodapp, 1961; Solé, 1984), por el incremento de la intensidad y por un cierto alargamiento (nunca tan acusado como en inglés). En cambio, las sílabas átonas se parecen más a las del francés por ser relativamente tensas y por la ausencia de debilitamiento.

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

Al analizar los errores de debilitamiento según el doble posicionamiento de las vocales átonas (en posición pretónica y en posición postónica) estamos sentando las bases de dos hipótesis de carácter alternativo o mutuamente exclusivas referidas a alumnos de nivel intermedio:

- a) Si los errores de debilitamiento son más acusados en posición pretónica sería por el carácter *leader-timed* de la lengua nativa de los alumnos, en este caso el español.
- b) Si, en cambio, los errores son más acusados en posición postónica, ello se debería al hecho de que el español tendría un grupo rítmico de tipo *trailer-timed*.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de este trabajo es el estudio del perfil de un error típico de los alumnos hispanohablantes de inglés, utilizando informantes de 4º de ESO: el no-debilitamiento vocálico de las sílabas átonas del inglés. Los objetivos concretos son:

- 1) Estudio longitudinal de la evolución de los errores de debilitamiento vocálico después de someter a los alumnos a un tratamiento pedagógico para la enseñanza de la pronunciación.
- 2) Estudio del mencionado error en dos contextos morfofonémicos determinados por la posición pretónica o postónica dentro del grupo fónico del español, para ver la incidencia de esos contextos en el output de los informantes y ver si hay evidencia que permita categorizar el grupo rítmico del español como más afín a uno u otro de los dos tipos señalados en el apartado anterior (regencia acentual de tipo *trailer-timed* o de tipo *leader-timed*). De paso, se trata de poner a prueba la hipótesis de Toledo (1989) de que el español es *trailer-timed*.
- 3) En otros estudios anteriores (Wenk, 1985; Gutiérrez-Hernández, 2000; y Major, 1987) se observó que el nivel básico de inglés es propicio a la producción masiva de errores, y que en el nivel intermedio es donde se produce una cierta discriminación entre errores evolutivos y errores de interferencia. Hemos seleccionado un grupo de alumnos de un nivel institucional -4º de ESO-, asimilable al nivel preintermedio de suficiencia en ESL, para averiguar el perfil de los errores de debilitamiento en ese nivel. De esta forma -y este es nuestro tercer objetivo- podremos comparar los resultados con los obtenidos en Gutiérrez-Hernández (2000) y Gutiérrez-Monroy (en prensa).

3. EL EXPERIMENTO

3.1. La muestra

Se utilizaron 15 alumnos de 4º nivel de ESO del I.E.M. "Isaac Peral" de Cartagena, elegidos aleatoriamente de entre los componentes de una misma clase.

3.2. Instrumento

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

En el apéndice 1 aparecen el texto y las frases sostenidas con las palabras portadoras de las sílabas objeto de análisis. Las palabras que contienen las vocales débiles objeto de estudio (vocales-foco) aparecen en la Tabla 1 distribuidas según dos variables: posición pretónica y postónica.

3.3. Procedimiento

a) *Lectura del texto*

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

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

Posición Pretónica	Posición postónica
Described	learn <u>ing</u>
un <u>h</u> appy	diff <u>i</u> cult
dis <u>a</u> bility	man <u>y</u>
dys <u>l</u> exia	diff <u>e</u> rent
int <u>e</u> lligent	alw <u>a</u> ys
s <u>u</u> cc <u>e</u> ed	nev <u>e</u> r
und <u>e</u> rstood	trou <u>b</u> le
ab <u>o</u> ut	oft <u>e</u> n
b <u>e</u> cause	act <u>o</u> r
b <u>e</u> gin	conf <u>i</u> dence
b <u>e</u> come	work <u>i</u> ng
imp <u>o</u> rtant	popul <u>a</u> r
im <u>i</u> diately	dict <u>i</u> onary
b <u>e</u> lieve	peopl <u>e</u>

b) *Repetición de frases sostén*

En la segunda parte, el sujeto escucha cada frase sostén grabada por un nativo, y a continuación repite solo la palabra foco, insertada al final de cada frase. Las repeticiones de los alumnos se grabaron de igual forma que la señalada en a).

c) *Tratamiento pedagógico*

Los dos tipos de actuación descritos en a) y b) se realizaron en dos fases: la fase pretest (se terminó de grabar el 31 de enero de 2002) y la fase postest (se comenzó a grabar el 3 de

mayo de 2002), entre las cuales medió un período de tratamiento de enseñanza de la pronunciación inglesa de 10 minutos de duración por cada una de las 3 sesiones semanales de inglés a lo largo de 14 semanas³.

d) *Test de percepción*

A fin de valorar la producción de las vocales átonas de los informantes, se invitó a tres hablantes nativos de inglés, todos ellos graduados universitarios, para que escucharan las grabaciones de los alumnos y emitieran juicio sobre la pronunciación de las vocales átonas por parte de los informantes. Los jueces escucharon y juzgaron las grabaciones en el siguiente orden: primero la lectura imitativa y la repetición de las frases sostén correspondientes al pretest, y después la lectura imitativa y la repetición de las frases sostén correspondientes al postest. A cada juez se le dio una transcripción de las lecturas de los informantes, en la que aparecían subrayadas las vocales objeto de análisis. Se les instruyó para que, según escuchaban la lectura de cada informante, señalaran con bolígrafo rojo las vocales subrayadas que "no sonaran como las de los nativos ingleses". En las transcripciones de la lectura imitativa que se les proporcionaron, el texto aparecía segmentado en frases cortas que oían dos veces

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

LECTURA IMITATIVA		BIEN		MAL		CAMBIO DE ACENTO		Total
Posición pretónica	Pretest	175	(83.33 %)	30	(14.28 %)	5	(2.38 %)	210
	Postest	184	(87.61 %)	24	(11.43 %)	2	° (0.95 %)	210
	Total	359	(85.48 %)	54	(12.85 %)	7	(1.67 %)	420
Posición postónica	Pretest	186	(88.57 %)	24	(11.43 %)	0		210
	Postest	190	(45.24 %)	20	(9.52 %)	0		210
	Total	376	(89.52 %)	44	(10.48 %)	0		420

³ El tratamiento tenía como objetivos las vocales y consonantes, la acentuación, práctica del ritmo mediante lectura acentualmente acompañada, y práctica de algunos patrones entonativos. El tiempo de tratamiento que medió entre el pretest y el postest fue de 7 horas acumuladas de enseñanza explícita de la pronunciación llevado a cabo durante el curso académico 2001-2002. Por enseñanza "explícita" de la pronunciación entendemos un control de los tiempos dedicados a la enseñanza de ese componente lingüístico.

antes de marcar las vocales foco erróneamente producidas. El mismo proceso se repitió para el output de los alumnos relacionado con las frases sostén.

Sólo se computaron para el análisis ulterior las vocales señaladas por al menos 2 jueces como incorrectamente producidas. Las actuaciones de los jueces se llevaron a cabo en varios bloques de dos horas por día en los que se insertaban descansos de 5 minutos cada 15 minutos de actuación, con un descanso de media hora al cabo de la primera hora de actuación.

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

FRASES-SOSTÉN		BIEN		MAL		CAMBIO DE ACENTO		Total
Posición pretónica	Pretest	188	(89.52 %)	21	(10 %)	1	(0.48 %)	210
	Postest	197	(93.81 %)	13	(6.19 %)	0		210
	Total	385	(91.67 %)	34	(8.09 %)	1	(0.24 %)	420
Posición postónica	Pretest	199	(94.76 %)	11	(5.24 %)	0		210
	Postest	197	(93.81 %)	13	(6.19 %)	0		210
	Total	396	(94.28 %)	24	(5.71 %)	0		420

4. RESULTADOS

En las tablas 2 y 3 aparecen los datos correspondientes a la lectura imitativa y la repetición de los finales de las frases-sostén.

Con los datos obtenidos se realizaron las siguientes comparaciones:

1. Los resultados obtenidos en el pretest con los obtenidos en el postest:
 - a) Para la lectura imitativa:
 - Pretónica en pretest con pretónica en postest
 - Postónica en pretest con postónica en postest
 - b) Para las frases sostén:
 - Pretónica en pretest con pretónica en postest
 - Postónica en pretest con postónica en postest
2. Los resultados obtenidos en posición pretónica con los obtenidos en posición postónica:
 - c) Para la lectura imitativa:

- Pretónica en pretest con postónica en pretest
 Pretónica en postest con postónica en postest
- d) Para las frases sostén:
 Pretónica en pretest con postónica en pretest
 Pretónica en postest con postónica en postest
3. Los resultados obtenidos en la lectura imitativa con los obtenidos mediante las frases sostén:
- e) Lectura imitativa con frases sostén:
 En posición pretónica y fase pretest
 En posición pretónica y fase postest
 En posición postónica y fase pretest
 En posición postónica y fase postest

En la tabla 4 se ofrecen los resultados estadísticos de las comparaciones anteriores.

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

ESTILO	POSICIÓN SILÁBICA Y TIPO DE PRUEBA		χ^2	gl	prob
a) Lectura imitativa	Posición pretónica	Pretest/postest	0.871	1	0.383
	Posición postónica	Pretest/postest	0.406	1	0.633
b) Frases sostén	Posición pretónica	Pretest/postest	2.090	1	0.157
	Posición postónica	Pretest/postest	0.177	1	0.834
c) Lectura imitativa	Pretest	p. pretónica/p. postónica	0.942	1	0.382
	Postest	p. pretónica/p. postónica	0.450	1	0.527
d) Frases sostén	Pretest	p. pretónica/p. postónica	3.435	1	0.068
	Postest	p. pretónica/p. postónica	0.000	1	1.000
e) Comparación de lectura imitativa con frases sostén	Posición pretónica	Pretest	2.015	1	0.179
	Posición pretónica	Postest	3.704	1	0.060
	Posición postónica	Pretest	5.268	1	0.033
	Posición postónica	Postest	1.611	1	0.276

5. DISCUSIÓN

El primer dato a destacar es que, después del tratamiento pedagógico, ha habido un tímido avance en el debilitamiento vocálico representado por una ligera disminución de errores en la fase postest con respecto al pretest; pero ese avance no es significativo, es decir, no hay diferencia significativa en cuanto al número de errores de debilitamiento producidos en el pretest y en el postest (*prob* $H_0 > 0.05\%$). Ese resultado se da tanto para la lectura imitativa como para las frases sostén y tanto si la posición de la vocal es pretónica como si

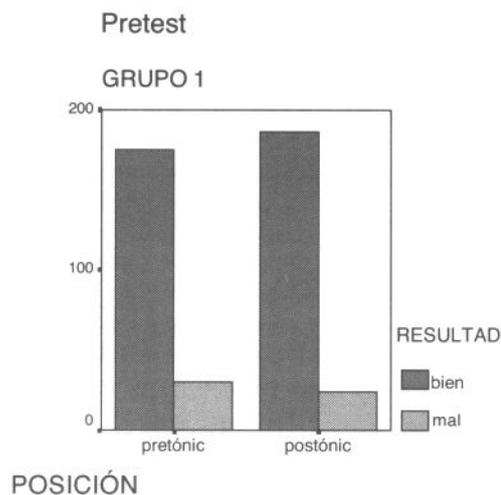
es postónica, y significa que no hubo progreso significativo por parte de los alumnos en lo relativo al debilitamiento vocálico.

La posible explicación de esos resultados es que el período de instrucción que medió entre el pretest y el posttest fue demasiado corto para que el tratamiento tuviese una incidencia positiva en la mejora de la pronunciación de las vocales átonas. Teniendo en cuenta que el tratamiento impartido durante 10 minutos por sesión (un total de 7 horas) se ocupaba no sólo de las vocales [ə] e [ɪ] átonas, sino del resto de las vocales inglesas (incluida la [i] tónica, que es más tensa que la átona), las consonantes, la fonotaxis, el acento, el ritmo y la entonación, al debilitamiento vocálico como rasgo específico y singularizado de la pronunciación inglesa le ha correspondido una proporción, que, a la vista de los datos, es claramente insuficiente. Seguramente el tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación hubiese sido suficiente si el tratamiento se hubiese centrado exclusivamente en la enseñanza del debilitamiento vocálico.

Otro dato a destacar es la elevada proporción de aciertos (vocales átonas bien pronunciadas) frente a la proporción de errores (vocales átonas mal pronunciadas). Los informantes han realizado bien las vocales átonas en el 87.5 % de los casos en lectura imitativa y el 92.97% en las frases sostén. La proporción de aciertos es, incluso, algo mayor que la correspondiente a un grupo de alumnos de 1º Bachillerato estudiados en Gutiérrez-Hernández (2000) y otro de 2º de Bachillerato estudiado en Gutiérrez-Monroy (en prensa).

Los dos porcentajes aludidos en el párrafo anterior apuntan también al hecho de un mejor rendimiento cuando el estilo utilizado es el de las frases sostén, si bien la diferencia no es estadísticamente significativa ($prob H_0 > 0.05\%$), con una excepción: cuando se comparan los dos “estilos de aprendizaje” en posición postónica y en fase pretest, la diferencia es significativa, siendo el rendimiento mayor en las frases sostén ($prob H_0 = 0.03 < 0.05$).

Figura 1. Comparación de las sílabas átonas bien/mal realizadas en posición pretónica con las bien/mal realizadas en posición postónica para la fase pretest utilizando lectura imitativa.



6. CONCLUSIÓN

No ha habido progreso significativo en el debilitamiento vocálico tras el tratamiento pedagógico (enseñanza explícita de la pronunciación inglesa) debido a la brevedad del período de tratamiento; este versó sobre otros aspectos de la pronunciación, además del debilitamiento vocálico. Aunque el avance no haya sido significativo, puede presumirse que un período más largo de tratamiento sí hubiera dado resultados significativos; en todo caso, es clara la necesidad de replicar el experimento con alumnos de nivel similar y tratamientos más largos para ver si la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa produce, no ya una mejora en la pronunciación sino también un acortamiento de los tiempos de aprendizaje global del inglés⁴. Alternativamente se debería replicar el experimento empleando un tiempo similar al utilizado en el presente estudio - 7 horas- centrándose exclusivamente en la enseñanza del debilitamiento vocálico.

Tampoco se ha encontrado evidencia que apoye la hipótesis según la cual el español sería *trailer-timed* (i.e., con regencia acentual de derecha a izquierda dentro del grupo rítmico), a diferencia de lo que ocurre en otros estudios similares (Gutiérrez-Hernández y Gutiérrez-Monroy (en prensa)), en los que dicha hipótesis sí recibe apoyo. Ante la disparidad de los resultados con otros estudios, parece necesario replicar el presente estudio con otros grupos de alumnos de nivel similar al de los citados estudios para ver si la hipótesis aludida se sostiene o ha de rechazarse.

En contraste con los resultados de los dos estudios antes mencionados, tampoco se aprecia que la utilización de las frases sostén propicie un mayor rendimiento en lo que al debilitamiento vocálico se refiere, salvo cuando se comparan los resultados para posición pretónica en fase pretest. No obstante ese resultado indicaría, aunque sea de forma débil, que el procesamiento cognitivo de las palabras foco en las frases sostén es más fácil que en la lectura imitativa. También parece lógico que así sea, puesto que el tiempo que media entre la audición y la producción por los informantes de la palabra foco en las frases sostén es inferior al que transcurre en la lectura imitativa de un texto.

Finalmente, se necesita un mayor número de estudios con el mismo tipo de alumnos y estilos de aprendizaje para comprobar si las tendencias no significativas detectadas en los datos analizados se consolidan o se rechazan.

REFERENCIAS

- Bolinger, D. (1981). *Two kinds of vowels, two kinds of rhythm*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Bolinger, D & M. Hodapp (1961). "Acento melódico, acento de intensidad". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* 13: 33-48.
- Brown, G. (1977). *Listening to spoken English*. Londres: Longman.

⁴ De hecho, ése es el objetivo principal de la investigación más amplia en la que se enmarca el presente estudio sobre el debilitamiento vocálico como aspecto específico de la pronunciación inglesa.

- Gutiérrez, F. (1998-99). "Aprendizaje de la pronunciación del español por anglohablantes. Distorsión rítmica y *timing*". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 13: 7-27.
- Gutiérrez, F. (2001). "The acquisition of English syllable timing by native Spanish learners of English. An empirical study". En F. Gutiérrez y R. Monroy (eds.), *Perspectives on interlanguage phonetics and phonology. International Journal of English Studies*, v.1, n. 1: 93-114.
- Gutiérrez, F. & J.M. Hernández Campoy (2000). "Debilitamiento vocálico e interlengua en un contexto de EFL". *Actas del XVII Congreso Nacional de AEDEAN*. Universidad de Córdoba (1993).
- Gutiérrez, F., J.A. Mompeán y M.D. Pérez (2001). "En torno al debilitamiento vocálico en inglés: errores de alumnos avanzados de ILE cuya primera lengua es el español". En A.I. Moreno y V. Colwel (eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Major, R. (1987). "A model for interlanguage phonology. En G. Ioup & S. Weinberger (eds.), *Interlanguage phonology*". Cambridge, Mass.: Newbury House, pp. 101-24.
- Monroy, R. (1980). *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Madrid: SGEL
- Solé, M.J. (1984). "Experimentos sobre la percepción del acento". En E. Martínez Celdrán & M.J. Solé (eds.), *Estudios de fonética experimental I*. Barcelona: PPU, pp. 135-42.
- Toledo, G. (1989). "Alternancia y ritmo en el español". *Estudios Filológicos* 24: 19-30.
- Wenk, B. (1985). "Speech rhythms in second language acquisition". *Language and Speech* 28 (Part 2): 157-75.

APÉNDICE 1**Texto para lectura imitativa****“Tom Cruise”**

Everybody thinks that someone as good-looking and as wealthy as Tom Cruise has always had an easy life, but that isn't true. Tom has described his school year as very unhappy. He has a learning disability called dyslexia. This made it very difficult for him to learn to read. He went to many different schools, but always felt that everyone was more intelligent than he was and that he could never succeed. He was always in trouble and felt that no one understood him.

Then, in his last year of secondary school he got a part in a school play. “It was the first thing in my life for a long, long time that I felt excited about,” he has often said. Because he succeeded as an actor, it gave him the confidence he needed to begin working hard. Tom Cruise has been one of the most popular actors in the world for many years. He has become a wealthy man, but more important for Tom, he has learnt to read.

He has carried a dictionary with him everywhere since he was 19 years old. If there's a word he doesn't understand, he immediately looks it up in the dictionary. Tom says, “Don't expect people to hand you things. I've worked hard for what I have. You need a little luck, but I believe you make your own luck.”

APÉNDICE 2**Frasas-sostén; la última palabra de cada frase contiene la vocal foco****Para posición pretónica**

The scenery was well described
 The teacher was unhappy
 John had a kind of disability
 Richard suffered from dyslexia
 Paul was very intelligent
 He was determined to succeed
 She said she was not understood
 Mary was wandering about
 Pat doesn't know the meaning of “because”
 The show is going to begin
 What would you like to become?
 Reading books is quite important
 The bus will leave immediately
 The story is hard to believe

Para posición postónica

John is good at learning
 The exercise is difficult
 Phil asked how many

The two brothers were different
His answer was: "always!"
He shouted: "never!"
The kids were causing trouble
He played football very often
James wanted to become an actor
He didn't have enough confidence
They didn't like working
The president was not very popular
To learn English, you need a dictionary
The beach was full of people