

# CUESTIONES DEL LENGUAJE

*Desarrollo de lenguas  
extranjeras, enseñanza y  
traducción*

Pedro Luis Luchini  
Ubiratã Kickhöfel Alves  
Editores



CUESTIONES DEL LENGUAJE:  
DESARROLLO DE LENGUAS  
EXTRANJERAS, ENSEÑANZA Y  
TRADUCCIÓN

Pedro Luis Luchini  
Ubiratã Kickhöfel Alves

(Editores)

Luchini, Pedro Luis

Cuestiones del lenguaje : desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción / Pedro Luis Luchini ; Ubiratã Kickhöfel Alves ; compilado por Pedro Luis Luchini ; Ubiratã Kickhöfel Alves. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-956-5

1. Lingüística. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Traducción. I. Alves, Ubiratã Kickhöfel. II. Título.

CDD 418.0071

Foto de tapa: Playa de Xangri-Lá (Rio Grande do Sul, Brasil)

Agosto de 2020

Fotógrafa: Profa. Dr. Ingrid Finger (UFRGS, Brasil)

Tapa y contratapa (diseño): María Fernanda Fischbach, alumna avanzada del Prof. de Inglés (UNMDP)

Septiembre de 2020

**CUESTIONES DEL LENGUAJE:  
DESARROLLO DE LENGUAS  
EXTRANJERAS, ENSEÑANZA Y  
TRADUCCIÓN**

**Editores**

Dr. Pedro Luis Luchini  
Universidad Nacional de Mar del Plata

Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Comité científico**

Dra. Maria Amália Garcia Jurado  
Universidad de Buenos Aires

Dra. Claudia Borzi  
Universidad de Buenos Aires

Dra. Gabriela Leighton  
Universidad Nacional de San Martín

Dr. Leopoldo Labastía  
Universidad Nacional del Comahue

# CUESTIONES DEL LENGUAJE: DESARROLLO DE LENGUAS EXTRANJERAS, ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN

## ÍNDICE

<b>Palabras iniciales</b>	
<i>Pedro Luis Luchini   Ubiratã Kickhöfel Alves</i>	6
PRIMERA SECCIÓN: DESARROLLO DE LENGUAS EXTRANJERAS	
<b>Desarrollo de los patrones de Voice Onset Time del Inglés (L2) por argentinos y brasileños: lo que ya sabemos y lo que todavía nos queda descubrir</b>	13
<i>Ubiratã Kickhöfel Alves   Pedro Luis Luchini</i>	
<b>La incidencia del emplazamiento del acento nuclear en los distintos componentes de la comprensión auditiva en un contexto de inglés como lengua extranjera</b>	32
<i>Damaris Ana Ruth Panzachi Heredia   Pedro Luis Luchini</i>	
<b>Recorrido acerca del estatus actual de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera (LE) en la Argentina</b>	45
<i>Pedro Luis Luchini</i>	
SEGUNDA SECCIÓN: ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	
<b>La evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera: la confiabilidad interevaluadores a través del método impresionista y el uso de las rúbricas holísticas</b>	63
<i>Marina López Casoli   Claudia Borgnia   Marina Selesán   Cosme Paz</i>	

**La autoevaluación como estrategia de aprendizaje: el relato de dos modalidades** 75

*Gabriela Mariel Ferreiro*

**Prácticas contenidistas en la enseñanza de escritura en inglés en el nivel superior: ¿Solución o problema?** 82

*Carlos Machado*

**Creencias y percepciones de docentes universitarios sobre sus prácticas de devolución en la escritura en inglés** 92

*Marina López Casoli | Eliana Berardo*

**Quality of ideas recalled from academic lectures: The impact of note-taking instruction** 106

*Daiana Vázquez | María Paz González*

**Inglés con Propósitos Específicos (IPE): el análisis de corpus como insumo para la enseñanza de la lectura del discurso científico-académico** 114

*Viviana A. Innocentini*

#### TERCERA SECCIÓN: ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

**El corpus 3DCOR como herramienta para traducir fichas técnicas de impresoras 3D** 125

*Ángela Luque-Giráldez | Míriam Seghiri*

## Palabras Iniciales

En un interés por fortalecer la misión y los objetivos del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, presentamos el primer volumen de una serie de libros con los principales resultados de los estudios de investigación realizados por los miembros del grupo. En esta oportunidad, el primer volumen se denominará *CUESTIONES DEL LENGUAJE: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción*.

La obra en cuestión es producto de la intención de atender a los desafíos que las transformaciones del mundo contemporáneo plantean en los ámbitos académico, cultural, social, económico, tecnológico y comunicacional. Sumado a estos intereses, destacamos nuestra motivación por aportar al desarrollo del campo investigativo en pos de una cultura nacional, además de la intención de establecer redes con pares nacionales e internacionales, relaciones de intercambio interinstitucionales y mantener una fluida relación en el ámbito intelectual. Tras esta publicación, buscamos conservar el legado que otros colegas del grupo han construido a través de su esfuerzo, trayectoria y dedicación académica para consolidar esta red de interlocución entre investigadores de nuestra universidad. En la actualidad, nuestro grupo ya se encuentra afianzado en el ámbito académico, lo que nos lleva a plantearnos nuevos desafíos relacionados con la puesta en común de trabajos colaborativos con otros investigadores y grupos de investigación tanto locales como internacionales. Para ello, esperamos que la publicación de esta obra sea un importante aporte de difusión de los trabajos que se han llevado a cabo por los miembros del grupo.

*CUESTIONES DEL LENGUAJE: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* es parte de una serie de publicaciones académicas con periodicidad anual, editada por los integrantes del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje y por un comité científico externo. Esta obra refleja la interdisciplinariedad del grupo, que es resultado de la gran pluralidad de intereses y motivaciones académicas de sus miembros. Dicha diversidad brinda la posibilidad de que se aborden temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, el proceso de desarrollo del lenguaje y la práctica de la traducción e interpretación, a partir de una perspectiva holística. Esta multiplicidad de temáticas surge a partir de los continuos y arduos debates en los que los miembros del grupo participan, cuyos resultados promueven una efectiva interacción entre los estudios lingüísticos formales y aplicados.

La obra se organiza en tres partes, conforme lo describe su título. En la primera sección, socializamos estudios relacionados con el desarrollo de lenguas extranjeras en el cual se presentan tres capítulos. El primero de ellos, intitolado “*Desarrollo de los patrones de Voice Onset Time del Inglés (L2) por argentinos y*

*brasileños: lo que ya sabemos y lo que todavía nos queda descubrir*”, presenta los resultados de los estudios que los autores han realizado, en los últimos cinco años, sobre el desarrollo de patrones de Voice Onset Time (VOT) del inglés por estudiantes argentinos y brasileños, en el marco de los grupos de investigación ‘*Cuestiones de Lenguaje*’ (Argentina) y ‘*Laboratório de Bilinguismo e Cognição*’ (Brasil). El capítulo está dividido en dos partes, de acuerdo con los temas de investigación que se han realizado: (i) experimentos sobre percepción y producción de los patrones de VOT del inglés y (ii) resultados de estudios referentes a las prácticas de entrenamiento perceptivo e instrucción explícita.

El segundo capítulo se denomina “*La incidencia del emplazamiento del acento nuclear en los distintos componentes de la comprensión auditiva en un contexto de inglés como lengua extranjera*”. En este apartado se describe un estudio cuasi-experimental cuyo objetivo es determinar el impacto del acento nuclear en la comprensión auditiva de un discurso hablado extenso en inglés. Participaron en esta investigación estudiantes de la asignatura *Discurso Oral II*, materia del segundo año del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A su vez, el último capítulo de esta sección, denominado “*Recorrido acerca del estatus actual de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera (LE) en la Argentina*”, consiste en un trabajo exploratorio en el cual se hace un recorrido por una serie de estudios de corte experimental que dan cuenta -a la fecha- del estado del arte de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Argentina.

La segunda parte del libro incluye estudios relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No es de sorprender que esta sección cuente con el mayor número de trabajos de investigación, ya que en ellos se refleja la indispensable simbiosis entre la enseñanza de la lengua y la investigación áulica. El primer capítulo de esta sección se titula “*La evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera: la confiabilidad interevaluadores a través del método impresionista y el uso de las rúbricas holísticas*”. En este capítulo los autores analizan la moderación en la evaluación en pares entre docentes de una cátedra de escritura académica en inglés como lengua extranjera en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Además, reflexionan acerca de los métodos evaluativos utilizados por estos docentes al momento de valorar la escritura de sus estudiantes. El segundo apartado de esta sección, denominado “*La autoevaluación como estrategia de aprendizaje: el relato de dos modalidades*”, presenta los resultados de dos trabajos de investigación que abordan el propio análisis de la oralidad en segunda lengua, aunque con distintos matices. Ambos estudios invitan al estudiante a adoptar un rol activo y crítico en esta cuestión. El tercer capítulo de este bloque se denomina “*Prácticas contenidistas en la enseñanza de escritura en inglés en el nivel superior: ¿Solución o problema?*”, y tiene como objetivo analizar si el



trabajo sobre contenido y las prácticas contenidistas ayudan o interfieren en la redacción de textos coherentes en inglés.

El cuarto capítulo de esta sección, “*Creencias y percepciones de docentes universitarios sobre sus prácticas de devolución en la escritura en inglés*”, tiene como objetivo comunicar las percepciones docentes sobre sus prácticas de devolución en textos escritos en ILE (inglés como lengua extranjera) por estudiantes de habla hispana de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los resultados de esta investigación – de corte cualitativo – muestran que los docentes prefieren una devolución holística sobre los aspectos lingüísticos de coherencia y de organización de ideas en lugar de una devolución selectiva de determinados aspectos textuales. El quinto artículo, denominado “*Quality of ideas recalled from academic lectures: The impact of note-taking instruction*” presenta un marco referencial para la instrucción directa en la toma de notas y profundiza en su impacto a la hora de recordar información, teniendo en cuenta la calidad de las ideas recordadas (principales y secundarias). Cerrando este bloque de trabajos, el último capítulo se titula “*Inglés con Propósitos Específicos (IPE): el análisis de corpus como insumo para la enseñanza de la lectura del discurso científico-académico*”. Este trabajo problematiza el hecho de que en las universidades argentinas la enseñanza de IPE está principalmente focalizada en el desarrollo de la lectura comprensiva en la lengua extranjera. Pese a esta tendencia general existen diferencias notorias de criterio respecto de qué significa leer en inglés en el contexto de la educación superior y al interior de las distintas carreras o campos disciplinares. El objetivo de esta investigación es explicitar el marco teórico-metodológico desde el cual se explora el género discursivo *abstract*, además de delinear su uso como criterio organizativo y pedagógico del curso de lectura en inglés.

El último capítulo da lugar a la tercera sección de la obra, destinada a los estudios de traducción. El trabajo se titula “*El corpus 3DCOR como herramienta para traducir fichas técnicas de impresoras 3D*”, y presenta una metodología de compilación de corpus para la traducción de fichas técnicas de impresoras 3D (inglés-español). Las autoras crearon un corpus paralelo virtual, bilingüe, textual y técnico, representativo, fiable y de calidad, al que se le ha denominado *3DCOR*. Este corpus es gestionado y evaluado mediante el uso del programa *ParaConc*. Su objetivo es llevar a cabo la traducción directa (inglés-español) de un fragmento de ficha técnica de la impresora *3D Pro2* de la empresa *Raise3D*, resolviendo problemas terminológicos, fraseológicos y gramaticales.

A pesar de que todos estos trabajos abarcan una diversidad de tópicos y conceptos que se extienden desde marcos teóricos, evaluación de prácticas áulicas, recorridos de hallazgos de trabajos experimentales y uso de nuevas tecnologías para la traducción, notamos que, desde sus distintos lugares, posturas y

paradigmas, los capítulos convergen en dirección a un mismo sentido: la interfaz entre los temas lingüísticos, la enseñanza de lenguas extranjeras y la teoría y práctica de la traducción. Esperamos que la lectura de esta obra les resulte agradable y fructífera, además de promover la interacción académica *supracitada*.

Mar del Plata, septiembre 2020

Pedro Luis Luchini  
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina  
Ubiratã Kichhöfel Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil



*Primera Sección*

**DESARROLLO DE  
LENGUAS EXTRANJERAS**



Ubiratã Kickhöfel Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Pedro Luis Luchini  
Universidad Nacional de Mar del Plata

## **Desarrollo de los patrones de Voice Onset Time (VOT) del inglés (L2) por argentinos y brasileños: lo que ya sabemos y lo que todavía nos queda descubrir**

### **Resumen**

En este capítulo, presentamos los resultados de investigaciones que hemos realizado, en los últimos cinco años, sobre el desarrollo de patrones de Voice Onset Time del inglés por estudiantes argentinos y brasileños, en el marco de los grupos de investigación ‘*Cuestiones de Lenguaje*’ (Argentina) y ‘*Laboratório de Bilinguismo e Cognição*’ (Brasil). El capítulo está dividido en dos partes, de acuerdo con los temas de investigación que hemos llevado a cabo: (i) experimentos sobre percepción y producción de los patrones de VOT del inglés y (ii) resultados de estudios referentes a las prácticas de entrenamiento perceptivo e instrucción explícita. En la conclusión, destacamos las cuestiones de investigación que, a partir de los resultados de dichos estudios, caracterizan temas de futuros trabajos.

### **1. Introducción**

En el idioma inglés, el *Voice Onset Time (VOT)*<sup>1</sup> es el principal correlato acústico responsable de la distinción entre las categorías fonológicas de ‘sordo’ y ‘sonoro’ en las oclusivas. Mientras que en inglés las oclusivas sonoras son generalmente realizadas con un patrón de VOT Cero (Lisker y Abramson 1964; Cho y Ladefoged 1999), y los segmentos sordos son siempre producidos por medio de un VOT Positivo (*voicing lag*), tales patrones no son los mismos que los encontrados en idiomas como el francés, el español o el portugués brasileño. Conforme lo explican diversos autores, tanto el portugués (Istre 1983; Klein 1999) como el español (Lisker y Abramson 1964; Abramson y Lisker 1973; RAE 2011) presentan VOT Negativo (pre-voicing) en sus oclusivas sonoras y un patrón de VOT Cero en las consonantes sordas. En otras palabras, aunque el portugués y el español también presenten una distinción funcional entre segmentos sordos y sonoros, esta distinción se produce fonéticamente de manera diferente a la encontrada en el idioma inglés.

Tomando esta descripción como punto de partida, en el presente trabajo, presentamos los resultados de una serie de investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos cinco años, en el marco de los grupos de investigación

---

<sup>1</sup> En fonética, el tiempo de inicio de voz (en inglés, *Voice Onset Time*, VOT) es una característica de la producción de consonantes oclusivas. Se define como el intervalo de tiempo entre la explosión de la consonante oclusiva y el inicio del voseo (Kent y Read 2002). Para una descripción de los cincuenta años de investigaciones sobre este fenómeno, ver Abramson y Whalen (2017).

‘Cuestiones de Lenguaje’ (UNMdP-Argentina) y ‘*Laboratório de Bilinguismo e Cognição*’ (UFRGS-Brasil) en el área de Adquisición Fonético-Fonológica de Lenguas Extranjeras. En dichos trabajos, nuestra preocupación ha estado centrada en los factores que contribuyen al desarrollo de los patrones de VOT del inglés por estudiantes argentinos y brasileños, tanto en términos de percepción como en lo que respecta a la producción de los sonidos, además de investigar las prácticas áulicas y de laboratorio (como las estrategias didácticas de instrucción de pronunciación y entrenamiento perceptivo) que contribuyen a este desarrollo.

Este capítulo se dividirá en dos secciones. En la primera, expondremos los resultados de los experimentos sobre percepción y producción de los patrones de VOT del inglés por estudiantes argentinos y brasileños. En la segunda parte, discutiremos los resultados de estudios referentes a las prácticas de entrenamiento perceptivo e instrucción explícita. Finalmente, en la conclusión, se plantearán algunas cuestiones que aún quedan pendientes por investigar, y que seguramente serán motivo de futuros estudios exploratorios.

## **2. Percepción y producción de los patrones de VOT del inglés por estudiantes argentinos y brasileños**

Durante los últimos cinco años, hemos llevado a cabo una serie de trabajos sobre percepción y producción de los patrones de VOT del inglés por estudiantes brasileños (Alves y Zimmer 2015; Schwartzhaupt, Alves y Fontes 2015) y argentinos (Alves y Luchini 2016, 2017a; Alves, Luchini y Motta-Ávila 2019). Dichos estudios, que siguen exactamente la misma metodología experimental de recolección de datos, nos han demostrado que, en lo que respecta al VOT, la trayectoria de desarrollo por parte de los estudiantes de los dos países es prácticamente igual. Es decir, los patrones de respuesta provistos en los tests de percepción, bien como la dificultad en producir intervalos más largos de VOT, son prácticamente los mismos independientemente de la lengua materna de los estudiantes (español o portugués). En este trabajo, nos enfocaremos en los resultados de estudios con estudiantes argentinos, siempre atendiendo al hecho de que patrones semejantes fueron encontrados en los trabajos realizados con estudiantes brasileños.

### **2.1. Percepción de los patrones de VOT**

Respecto a la metodología empleada en las tareas de percepción, concebimos que los sonidos del habla se caracterizan por una gran cantidad de pistas acústicas que actúan en conjunto para la identificación de un determinado segmento en una lengua en particular, y que cada lengua atribuye distintos valores al grado de funcionalidad de una pista en relación a otra (*‘cue weighting’*, cf. Holt y Lotto 2006; Idemaru, Holt y Seltman 2012; Lehet y Holt 2017). En función de ello, conforme lo hemos demostrado en Schwartzhaupt, Alves y Fontes (2015) y Alves, Luchini y Motta-Ávila (2019), los oyentes norteamericanos toman la presencia o ausencia de aspiración para determinar si las oclusivas iniciales son sordas o sonoras, respectivamente.

Sin embargo, en nuestros estudios partimos de la hipótesis de que los oyentes brasileños y argentinos no toman el VOT como pista acústica principal en la

distinción entre las oclusivas sordas y sonoras en inglés. En otras palabras, es posible que pistas acústicas adicionales, además del VOT, estén siendo prioritariamente empleadas por estos estudiantes en las distinciones de sonoridad. Algunos casos similares han sido discutidos en estudios tales como los de Sundara (2005), Oh (2011) y Kong et al. (2012). En esos trabajos -en los que se investigaron el francés canadiense, el coreano y el japonés como lengua materna- pistas acústicas adicionales (tales como la intensidad de la explosión (en inglés, *burst*) del segmento oclusivo y el valor de F0 (frecuencia fundamental) de la vocal siguiente fueron determinantes para la distinción entre oclusivas sordas y sonoras. En estos idiomas, el VOT ejerce el rol de una pista adicional, que no es por sí misma suficiente para estimular distinciones perceptivas de sonoridad en los estudiantes. Dada esta posibilidad, la adquisición de las distinciones de sonoridad en inglés implica que los estudiantes con estos sistemas de L1, en primer lugar, aprendan a focalizar su atención en la pista de VOT, para que puedan darse cuenta y aprender el nuevo patrón (aspiración) que ocurre en la lengua extranjera.

A partir de estas premisas, en todos los experimentos perceptuales que hemos llevado a cabo, elaboramos una tarea de identificación<sup>2</sup> de los segmentos oclusivos iniciales. El test de identificación consistía en una tarea en la cual los estudiantes debían reconocer, en la pantalla de una computadora, la consonante inicial de la palabra escuchada (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/). Las palabras de las tareas eran iniciadas con el patrón de VOT Negativo (que puede ser encontrado variablemente en las producciones de /b/, /d/, /g/ iniciales del inglés, cf. Lisker y Abramson 1964; Cho y Ladefoged 1999; Simon 2010) y VOT Positivo (que ocurre en /p/, /t/, /k/ iniciales en inglés, cf. los autores ya mencionados). Se utilizaron, además, otros dos patrones de VOT como estímulo: uno natural y otro manipulado. El primero de ellos, que corresponde a un estímulo natural, se constituye por palabras del inglés iniciadas con /b/, /d/, /g/, exhibiendo el patrón VOT Cero, que puede ser encontrado variablemente en las producciones de las oclusivas sonoras del inglés (Lisker y Abramson 1964; Docherty 1992; Simon 2010), así como en las producciones de /p/, /t/, /k/ en español (Lisker y Abramson 1964; Abramson y Lisker 1973; RAE 2011) y en portugués (Istre 1983; Klein 1999). El segundo patrón acústico fue manipulado a partir de palabras del inglés con /p/, /t/ y /k/ iniciales. Para la elaboración de este patrón, se cortó completamente la aspiración de estas consonantes, de modo que este nuevo estímulo presente el patrón de VOT de una consonante sonora del inglés (patrón VOT Cero), al mismo tiempo en que se preservaron todas las demás pistas acústicas (tales como intensidad de la explosión y F0) encontradas en una oclusiva inicial aspirada del inglés. Estos dos diferentes tipos de VOT Cero (natural y manipulado) pueden indicarnos si el VOT es la principal pista acústica considerada por estudiantes argentinos al identificar y discriminar la sonoridad de las oclusivas iniciales en inglés. La identificación del patrón VOT Cero Natural (/b/, /d/, /g/ del inglés) como indicador de un segmento sordo puede señalar que los estudiantes están siguiendo el patrón de VOT de su

---

<sup>2</sup> Cumple aclarar que, en Alves y Motta (2014) y en Alves y Luchini (2016), a diferencia de los demás trabajos, también elaboramos una tarea de discriminación. Para una descripción de dicha tarea, recomendamos la lectura de los trabajos en cuestión.



lengua materna, una vez que, en español, las consonantes /p/, /t/ y /k/ exhiben este patrón. Por otra parte, la identificación de estas consonantes como sonoras puede llevarnos a considerar dos posibilidades diferentes: (i) los estudiantes ya toman el VOT como pista acústica principal en la distinción de sonoridad del inglés, y también ya han aprendido que la ausencia de aspiración corresponde a las oclusivas /b/, /d/, /g/ en este idioma; (ii) el VOT no es la principal pista acústica seguida por los estudiantes; en este caso, ni el patrón de VOT de la L1, ni tampoco el de la LE, está siendo seguido por los alumnos. Si consideramos esta última posibilidad, podemos suponer que los participantes están percibiendo mayoritariamente otras pistas acústicas (tal como, por ejemplo, la intensidad de la explosión y F0), que los llevarían a identificar las consonantes con VOT Cero Natural como sonoras.

Respecto al VOT Cero Manipulado, su identificación como sordo puede indicar que: (i) los estudiantes están siguiendo, mayoritariamente, el patrón de VOT de su L1, dado que las oclusivas sordas son producidas con VOT Cero en español. En este caso, se espera que el patrón VOT Cero Natural sea también identificado como sordo, una vez que ambos patrones (Cero Natural y Manipulado) son iguales, en términos de duración de VOT; (ii) los estudiantes están siguiendo otras pistas acústicas, tal como la intensidad de la explosión y el F0, una vez que las consonantes resultantes de la manipulación, con excepción del VOT, mantienen todas las otras propiedades acústicas que caracterizan las oclusivas sordas de la lengua-meta. Teniéndose en cuenta esta posibilidad, las respuestas a los patrones Cero Natural y Cero Manipulado deberán ser diferentes. Por otra parte, una posible identificación del Cero Manipulado como sonoro puede indicar que los estudiantes ya utilizan el VOT como pista acústica mayoritaria, y además ya han aprendido los patrones de VOT del inglés, donde la ausencia de aspiración caracteriza las consonantes oclusivas sonoras. Dadas esas posibilidades, es importante que ambos patrones de VOT Cero (natural y manipulado) sean analizados de modo conjunto. Cabe mencionar nuevamente que dicho método experimental empleado es el mismo que se utilizó en investigaciones anteriores con hablantes nativos de inglés americano (Schwartzhaupt, Alves y Fontes 2015). Los resultados con hablantes americanos, residentes en el estado de Pennsylvania, mostraron que el VOT constituye una pista fundamental para las distinciones entre oclusivas sordas y sonoras en este idioma, dado que tanto el VOT Cero Natural como el Manipulado fueron identificados como representantes de oclusivas sonoras.

Los estímulos de las tareas perceptuales fueron grabados en un estudio profesional por 6 hablantes nativos de inglés (3 hombres y 3 mujeres), que estaban residiendo en Brasil por un período no mayor a 6 meses. Los seis locutores leyeron un conjunto de tres pares mínimos del inglés ('*bit*'-'*pit*'; '*dick*'-'*tick*'; '*gill*'-'*kill*'), cada par iniciado por una oclusiva con un diferente punto de articulación, y seguido de una vocal frontal alta (Yavaş y Wildermuth 2006; Yavaş 2008). Para que pudiéramos garantizar la calidad del estímulo, se solicitó que cada locutor leyera su lista de palabras tres veces consecutivas, lo que posibilitó la elección de los mejores estímulos perceptivos (en inglés, *tokens*) para la elaboración del experimento.

Las oclusivas producidas por los 6 locutores presentaban tres patrones diferentes de VOT. Las oclusivas sordas ('pit', 'tick', 'kill') fueron siempre pronunciadas con el patrón de VOT Positivo, mientras que /b/, /d/, /g/ ('bit', 'dick', 'gill') fueron, en algunos casos, realizadas en forma alternativa, con VOT Negativo y, en otros, con VOT Cero, dado que los patrones de VOT en /b/, /d/, /g/ iniciales son variables en inglés (Lisker y Abramson 1964; Docherty 1992; Simon 2010).

Además de estos tres patrones, las oclusivas sordas iniciales fueron manipuladas por medio del programa *Praat - Versión 5.3.82* (Boersma y Weenink 2014) para la obtención del patrón Cero Manipulado. Conforme ya lo hemos dicho, al cortar el VOT de las oclusivas aspiradas, obtuvimos un segmento que presentaba el mismo valor de VOT de un segmento sonoro, pero con todas las otras características acústicas de una oclusiva sorda del inglés.

A partir de tales estímulos, el test de identificación presentaba 48 cuestiones en las que se incluyó cada uno de los 4 patrones de VOT descritos anteriormente (VOT Negativo, VOT Positivo, VOT Cero Natural y VOT Cero Manipulado). Cada uno de esos patrones contó con 12 estímulos perceptivos (4 para cada punto de articulación).

Respecto a los resultados de los experimentos de percepción que hemos llevado a cabo, reportamos brevemente los verificados en Alves y Luchini (2017a), realizado con 14 estudiantes argentinos, naturales de Mar del Plata. Los participantes fueron divididos en dos grupos, a partir de su nivel de dominio del idioma inglés. Para determinar su dominio de lengua inglesa, todos los participantes rindieron el *Oxford Online Placement Test*<sup>3</sup>. Los resultados de este test indicaron que 8 participantes presentaban un nivel avanzado de inglés (niveles C1 o C2, conforme el Marco Común Europeo) y 6, un nivel intermedio (B2).

En la Tabla 1, reproducimos los resultados de la tarea de percepción del estudio de Alves y Luchini (2017a).

Patrones de VOT	Grupo Intermedio		Grupo Avanzado	
	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro
Negativo	0% (0/72)	98,61% (71/72)	1,04% (1/96)	94,79% (91/96)
Cero Natural	25% (18/72)	72,22% (52/72)	19,79% (19/96)	72,92% (70/96)
Cero Manipulado	52,77% (38/72)	36,11% (26/72)	43,75% (42/96)	39,58% (38/96)
Positivo	93,06% (67/72)	2,78% (2/72)	91,67% (88/96)	0% (0/96)

Tabla 1: Resultados de la Tarea de Identificación<sup>4</sup> de Alves y Luchini (2017a:66).

<sup>3</sup> <https://www.oxfordenglishtesting.com>. Para más informaciones sobre el examen, véase Purpura (2007) y Pollitt (2007).

<sup>4</sup> Aquí son presentados los índices referentes a las respuestas correctas con relación a la elección del punto de articulación de las consonantes. No son consignados, por ejemplo, los porcentuales de elección de las alternativas [t], [d], [k], [g] en los casos en los que el

Con relación a la identificación del patrón VOT Positivo como sordo y del Patrón VOT Negativo como sonoro, los datos confirman lo esperado: en ambos niveles de dominio, la identificación de tales segmentos es prácticamente categórica. Dichos resultados, verificados también entre estudiantes brasileños (Alves y Motta 2014; Alves y Zimmer 2015), nos muestran que a estos estudiantes nos les resulta difícil identificar dichos patrones.

Con respecto al patrón Cero Natural, verificamos que los estudiantes de ambos niveles de dominio de L2 prefieren identificarlo como sonoro (intermedio: 72,22%; avanzado: 72,92). Los Tests de Mann-Whitney mostraron que no se registra una diferencia significativa entre los dos grupos, con relación a la identificación de los segmentos sordos ( $U=18,500$ ;  $p=,468$ ) o sonoros ( $U=24,000$ ;  $p=1,000$ )<sup>5</sup>. A su vez, con relación al patrón VOT Cero Manipulado, los datos de la Tabla 1 muestran que, respecto a este patrón artificial, los estudiantes presentan mayor dificultad al intentar identificar los segmentos como ‘sordos’ o ‘sonoros’. Eso se muestra claramente en el nivel intermedio, en el que el 52,77% de los datos son identificados como sonoros. La preferencia por uno de los dos patrones tampoco queda claramente establecida entre los estudiantes del nivel avanzado, conforme surge del 43,75% de los datos identificados como sordos. Los tests de Mann-Whitney demostraron que, entre ambos grupos, no existe una diferencia significativa en la identificación de los segmentos sordos ( $U=16,500$ ;  $p=,329$ ) o sonoros ( $U=21,500$ ;  $p=,742$ ).

Cabe mencionar, una vez más, que el mismo experimento, realizado con hablantes nativos de inglés, obtuvo altos índices de identificación del patrón VOT Cero Manipulado como sonoro, confirmando la tendencia de que los hablantes nativos de inglés se basan en la ausencia/presencia de aspiración para identificar sonoridad, inclusive al escuchar segmentos de naturaleza híbrida (Schwartzhaupt, Alves y Fontes 2015). A su vez, en Alves y Luchini (2017a), los datos del patrón VOT Cero Manipulado parecen indicar que, independientemente del grado de dominio de L2 de los estudiantes argentinos, la duración del VOT no sería la pista acústica considerada en sus respuestas. La ausencia de diferencias significativas entre los dos grupos sugiere que, independientemente del nivel de dominio de L2 de los estudiantes, el VOT no constituye la pista prioritaria para la distinción entre segmentos sordos y sonoros. Frente a este escenario, podemos concluir que, más allá del VOT, intervienen otras pistas acústicas adicionales.

En suma, diferentemente de los estudiantes norteamericanos investigados en Schwartzhaupt, Alves y Fontes (2015), que en su gran mayoría identificaban tanto el patrón Cero Natural como el patrón Cero Artificial como ejemplos de consonantes sonoras, los estudiantes argentinos, de modo semejante a los datos verificados con brasileños (Alves y Motta 2014; Alves y Zimmer 2015), tienen dudas al identificar el patrón manipulado como sordo o sonoro.

---

estímulo consistía en una bilabial sorda o sonora. Esto explica por qué la suma de los índices porcentuales no corresponde al 100 por ciento de las respuestas brindadas.

<sup>5</sup> Para la descripción completa de los resultados de la estadística inferencial, recomendamos la lectura del texto original.

## 2.2 Producción de las oclusivas iniciales

En lo que respecta a la producción de las consonantes /p/, /t/ y /k/ iniciales, también hemos llevado a cabo la misma metodología de recolección de datos en los experimentos realizados con estudiantes brasileños (Alves y Zimmer 2015; Alves y Kampff 2018) y argentinos (Alves y Luchini 2016, 2017a). La tarea de producción consistía en leer palabras aisladas presentadas en diapositivas individuales de un archivo .ppt. Las palabras utilizadas fueron ‘peer’, ‘pit’, ‘pee’, ‘team’, ‘tick’, ‘tip’, ‘kit’, ‘keel’, e ‘kill’, es decir, tres diferentes ítems lexicales para cada punto de articulación<sup>6</sup>. Cada palabra debería ser pronunciada dos veces, lo que sumaría hasta seis tokens por consonante para cada participante. Se solicitó que cada palabra fuese pronunciada dos veces (en orden aleatorio) para garantizar que cualquier problema con el material de audio no resultara en la pérdida de la producción de uno de los elementos léxicos, así también como para permitir que el promedio de producción de VOT de cada participante representara una mayor cantidad de tokens<sup>7</sup>.

Los participantes realizaron el test individualmente, en una sala silenciosa. La producción de los participantes se grabó con un auricular *Philips SHM 3550*, en una computadora portátil *DELL Inspiron*. Las producciones fueron grabadas en el *Software Audacity 2.0*. Los datos fueron analizados acústicamente en el *Software Praat* - versión 5.4.21 (Boersma y Weenink, 2017). Para determinar el intervalo de tiempo referente al VOT, se midió la porción desde el inicio de la explosión hasta el inicio de sonoridad correspondiente a la vocal siguiente (el primer pulso de voz en la forma de onda de la vocal).

En la tabla 2, presentamos los resultados de la tarea de producción presentados en Alves y Luchini (2017a), con 6 estudiantes de dominio intermedio y 8 aprendientes con dominio avanzado del idioma.

---

<sup>6</sup> Aunque también se recopilaron datos de oclusivas sonoras iniciales, estos resultados no se relatan en este trabajo, ya que todas las producciones de los estudiantes presentaron prevoceo (resultado similar al de Simon y Leuschner (2010), con estudiantes holandeses de inglés, cuya L1 también presenta oclusivas sonoras con un VOT Negativo). Como las oclusivas sonoras pueden ser producidas con o sin sonoridad en la posición inicial de la palabra en inglés, interpretamos que la producción de VOT Negativo por parte de los alumnos no afecta la inteligibilidad. Por lo tanto, los estudiantes no necesitan adquirir el patrón VOT Cero en /b/, /d/ y /g/.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que, en Alves y Luchini (2017a), también realizamos la recolección de datos de producción en español, con la intención de comparar los distintos patrones de producción de los estudiantes en la L1 y en la L2. Para una descripción de estos datos, recomendamos la lectura del artículo original.

Consonante	Intermedio (6 participantes) (N = 36) Promedio (DE)	Avanzado (8 participantes) (N= 48) Promedio (DE)
/p/	41,99 (22,16)	36,22 (17,75)
/t/	55,49 (14,97)	52,31 (16,93)
/k/	77,02 (14,51)	71,80 (17,20)

Tabla 2: Resultados del test de producción de palabras en lengua inglesa (Alves y Luchini 2017a:19)

A pesar de que las duraciones de aspiración en la L2 son más largas que las producidas en la L1, el nivel de acercamiento al patrón nativo en la producción de L2 es aún lejano. Cho y Ladefoged (1999) señalan que los valores de VOT en inglés equivalen a 55 ms para /p/, 70 ms para /t/ y 80 ms para /k/. En este estudio, observamos que los intervalos de duración de aspiración en L2 presentan valores intermedios entre los dos sistemas. Estos hallazgos nos permiten asignar un carácter alofónico, no prioritario a la distinción funcional entre segmentos sordos y sonoros del VOT entre los estudiantes. Respecto a las diferencias entre los dos grupos de participantes, los Tests T para muestras independientes demuestran no haber diferencias significativas entre los dos grupos para /p/ ( $t(12)=-,542, p=,598$ ), /t/ ( $t(12)=-,373 p=,716$ ) o /k/ ( $t(12)=-,598, p=,561$ ). En la discusión sobre los datos de percepción, ya consideramos un posible escenario que brinda adecuación explicativa a estos valores. Insistimos en que toda vez que el VOT no es la pista prioritaria para la identificación de segmentos en ninguno de los dos niveles de dominio (L1/L2), tal hecho se refleja en los datos de producción. En otras palabras, la poca diferencia entre los dos niveles de dominio, en lo que respecta a los intervalos de VOT producidos, se debe al hecho de que, inclusive en términos perceptuales, la distinción entre segmentos sordos y sonoros está siendo promovida por otras pistas acústicas. Debido a que el VOT no parece ser la pista prioritaria para la percepción de sonoridad (visto que, conforme lo explicado anteriormente, la presencia de aspiración parece tener un estatus alofónico entre los estudiantes), tampoco este detalle fonético será fundamental en la producción de los segmentos oclusivos. Por lo tanto, podemos confirmar que los procesos de percepción y de producción se encuentran estrechamente relacionados.

Los resultados del test de producción evidencian que, en inglés, los valores de VOT producidos por los estudiantes de ambos niveles de dominio son superiores a los de la L1. No obstante, estos valores no son semejantes a los encontrados en el habla nativa. Por lo tanto, podemos sugerir que, a pesar de que los estudiantes puedan reconocer la necesidad de producción de un VOT más largo para la reducción del acento extranjero, no podemos garantizar que tal pista opera como el principal elemento para la distinción entre segmentos sordos y sonoros.

Una vez más, cabe aclarar que las dificultades encontradas entre los estudiantes argentinos en lo que respecta a la producción de dichas consonantes también han sido encontradas entre alumnos brasileños, conforme muestran los datos de Alves y Zimmer (2015) y Alves y Kampff (2019).

### 3. Ayudando a los alumnos a enfocar el VOT: las tareas de entrenamiento perceptivo e instrucción explícita

Según lo muestran los resultados de estudios previos (Alves y Zimmer 2015; Schwartzhaupt, Alves y Fontes 2015; Alves y Luchini 2016, 2017a), el VOT no corresponde a la pista acústica prioritaria para las distinciones entre oclusivas sordas y sonoras del inglés por aprendientes argentinos y brasileños. A partir de ello, en los últimos tres años hemos investigado estrategias didácticas que puedan llevar al estudiante de LE a prestar atención a la pista fundamental del VOT para lograr identificar y producir las distinciones funcionales en la lengua-meta. Dado ese objetivo, investigamos el rol y la importancia que adquieren las tareas de enseñanza y de laboratorio, tales como el entrenamiento perceptivo (cf. Reis y Nobre-Oliveira 2008; Aliaga-García 2011; Wong 2012; Rato 2013; Carlet 2017; Carlet y Cebrian 2015, 2019; Cebrian et al. 2019) de los sonidos meta.

En ese contexto, en Alves y Luchini (2017b, 2019) investigamos la efectividad de la implementación de tareas de entrenamiento perceptivo (agregadas o no a la instrucción explícita) con estudiantes argentinos de inglés, en la identificación y la producción de las oclusivas sordas aspiradas /p/, /t/ y /k/, en posición inicial de palabra. Veinticuatro estudiantes participaron en la investigación, 17 mujeres y 7 varones. Los participantes fueron divididos al azar en tres grupos de 8 estudiantes cada uno. El Grupo 1 participó en las sesiones de entrenamiento, pero no se le informó el aspecto fonético al cual debería prestar atención. A los participantes del Grupo 2, además de participar en las sesiones de entrenamiento, tal como se hiciera con el Grupo 1, se les solicitó que se concentraran en la aspiración de las consonantes en cuestión. También recibieron instrucción acerca del fenómeno de aspiración que presentan las oclusivas sordas iniciales en inglés (estas instrucciones se repitieron al comienzo de cada una de las tres sesiones de entrenamiento). El Grupo 3 tuvo el rol de Control.

Los participantes estaban cursando su último año de escuela secundaria, y tenían 5 horas semanales de clases de inglés. Este grupo estaba realizando la preparación del examen TOEFL. Antes de participar en el experimento, todos los estudiantes completaron el *Oxford Online Placement Test*. Los resultados de este examen indicaron que los alumnos contaban con un nivel de competencia lingüística en inglés equivalente al C1 o C2, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo.

Las sesiones de entrenamiento consistieron en la aplicación de una tarea de identificación<sup>8</sup> con *feedback* correctivo inmediato, construida y administrada en el

---

<sup>8</sup> La aplicación de una tarea de identificación, en lugar de una tarea de discriminación, se basa en los resultados de los estudios previos realizados por Jamieson y Morosan (1986, 1989), Flege (1989), Logan y Pruitt (1995), Wang y Munro (2004), Nobre-Oliveira (2007), Iverson y Evans (2009), Iverson, Pinet y Evans (2012), Nozawa (2015). Dado que las opciones de la tarea de identificación (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) son letras, que a su vez se muestran similares a los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional, la elección de una de las seis opciones de la tarea no implica un conocimiento metalingüístico adicional, resultante del empleo de símbolos fonéticos. Para una discusión sobre los efectos de las tareas de identificación y discriminación en sesiones de entrenamiento perceptivo, ver Carlet y Cebrian (2015, 2019).

*Software TP* (Rauber et al. 2013), y repetida en cada sesión de entrenamiento. Los estímulos fueron producidos por seis hablantes nativos de inglés norteamericano (3 varones y 3 mujeres).

La tarea contenía 18 archivos de audio. Los ítems léxicos utilizados en las sesiones de entrenamiento fueron ‘*pee*’, ‘*tip*’ y ‘*kit*’<sup>9</sup>. Teniendo en cuenta los estudios de Yavas y Wildermuth (2006) y Schwartzhaupt (2012), utilizamos estímulos seguidos por una vocal alta, ya que este contexto fonético resulta en mayores niveles de aspiración, así como también mayor grado de percepción. Contamos con seis archivos de audio diferentes para cada uno de estos elementos léxicos, cada uno de ellos producido por un locutor diferente. De estos 6 estímulos, 3 de ellos contaban con la aspiración truncada intencionalmente, de modo que pudiéramos construir el patrón VOT Cero Artificial (una consonante híbrida, como ya se ha descrito). Cada uno de estos 18 estímulos (9 con VOT Cero Artificial y 9 con VOT Positivo)<sup>10</sup> se repitió 20 veces en un orden aleatorio, lo que llevó a presentar 360 tokens en cada sesión. Se hicieron pausas después de cada 90 tokens.

En las sesiones de entrenamiento, se proporcionó *feedback* después de cada una de las respuestas de los alumnos. Se estimó que los estímulos con VOT Cero Artificial eran correctos si los alumnos identificaban como sonora la consonante que acababan de escuchar (y si el punto de articulación era correcto). Al determinar tal respuesta como correcta, esperábamos entrenar a los estudiantes para no prestar atención a pistas acústicas adicionales, ya que la presencia/ausencia de aspiración sería decisiva para sus respuestas. Cuando las respuestas no eran correctas, los estudiantes eran informados de la respuesta correcta inmediatamente, viéndose obligados a escuchar los estímulos nuevamente, antes de presionar el botón correcto. Cada sesión de entrenamiento duró alrededor de 30 minutos. Las tareas de entrenamiento fueron administradas en un laboratorio de informática, y los estudiantes escucharon los estímulos con auriculares. Como ya se mencionó, al comienzo de cada sesión, se pidió a los participantes que pertenecían al Grupo 2 que basaran su identificación en la presencia/ausencia de aspiración.

Los tres grupos completaron tareas de identificación<sup>11</sup> y producción oral<sup>12</sup> (las mismas de Alves y Luchini 2017a y de los demás trabajos que también hemos

---

<sup>9</sup> Podemos justificar el bajo número de ítems léxicos debido a que, en los estímulos obtenidos por los seis locutores, no se producían frecuentemente ejemplares de palabras iniciadas por /b/, /d/, /g/ con VOT Cero, visto que los patrones de VOT Cero y VOT Negativo pueden ocurrir de forma variable en estas tres consonantes iniciales. Estos fueron los ítems léxicos cuyas producciones se produjeron con más frecuencia con VOT Cero.

<sup>10</sup> Conforme hemos demostrado en la sección anterior, el Patrón VOT Negativo no representaba una dificultad perceptual a los estudiantes. Además, en la producción de las oclusivas sonoras, los estudiantes las realizaban con pre-voceo. Eso también justifica la razón por la cual nuestras sesiones de entrenamiento se centraron sólo en la presencia o ausencia de VOT positivo.

<sup>11</sup> En carácter de delimitación, en este trabajo no presentaremos los resultados de las tareas de identificación. Para tales resultados, ver Alves y Luchini (2017b).

llevado a cabo con estudiantes brasileños) en tres distintos momentos: pre-test, post-test inmediato (tres días después de la última sesión de entrenamiento) y post-test tardío (un mes después de la última sesión). A partir del objetivo general de determinar la eficiencia de las tareas de entrenamiento perceptivo, el estudio se propuso verificar (1) si ambos grupos experimentales (con instrucción explícita o no) presentaron aumentos en los valores de identificación y producción de VOT entre el pre y el post-test, de forma tal que se pueda afirmar que el entrenamiento perceptivo produce efectos positivos y se muestra capaz de llevar a los estudiantes a generalizar sus efectos benéficos a la producción; (2) si los posibles efectos del entrenamiento perceptivo presentaron carácter duradero, de modo tal que sus resultados se mantengan estables durante un tiempo considerable después de su implementación.

A partir de este delineamiento metodológico, en la Tabla 3 a continuación presentamos los resultados de la tarea de producción, a partir de los datos de Alves y Luchini (2019)<sup>13</sup>. Además, se muestran los resultados del test de Friedman aplicado a cada uno de los grupos.

Grupo	Consonante	Pre-test	Post-test 1	Post-test 2	X <sup>2</sup> (df)
Grupo 1 (Entrenamiento)	/p/	27.77 (15.08) Md:23.86	27.16 (14.77) Md: 23.02	36.17 (20.51) Md: 31.35	4.75 (2) *?
	/t/	50.72 (15.69) Md: 49.09	55.29 (15.37) Md:60.77	59,73 (17.69) Md: 62.28	3.00 (2)
	/k/	67.24 (20.28) Md: 60.22	72.68 (13.99) Md: 77.19	81.98 (20.08) Md: 74.91	5.25 (2) *?
Grupo 2 (Entrenamiento + Instrucción)	/p/	41.33 (9.25) Md: 42.83	58.08 (15.62) Md: 59.62	58.62 (12.92) Md: 57.17	12.25 (2) **
	/t/	56.14 (14.61) Md: 54.89	64.71 (19.19) Md: 58.46	63.1 (16.13) Md: 62.66	12.25 (2) **

<sup>12</sup> A partir de la descripción realizada en la sección anterior, cabe aclarar que los ítems lexicales de la sección de entrenamiento no eran los mismos que los utilizados en las tareas de identificación del pre y de los post-tests. En lo que respecta a la tarea de producción, de los tres elementos léxicos que representan a cada uno de los puntos de articulación, uno de ellos había sido utilizado en la tarea de entrenamiento ('pee', 'tip', 'kit'), otro ya había sido empleado en las tareas perceptuales de los pre-test y los post-tests ('pip', 'tip', 'kill') y uno era un nuevo elemento léxico ('peer', 'team', 'keel'). Con este diseño, nuestro objetivo era investigar si habría valores más altos de VOT en esos ítems lexicales con los que los alumnos ya habían tenido contacto en las demás tareas. Para fines de delimitación, dejamos esta verificación para una investigación futura.

<sup>13</sup> En este informe de investigación, presentamos solamente los resultados de los tests no-paramétricos intra-grupos. Para los resultados de los tests inter-grupos, recomendamos la lectura de Alves y Luchini (2019).



	/k/	77.32 (14.38) 74.94	86.03 (22.15) 81.39	86.66 (20.01) 79.91	4.75 (2) *?
Grupo Control	/p/	38.45 (21.99) 38.86	40.49 (24.28) 45.04	45.11 (27.63) 35.89	1.75 (2)
	/t/	50.75 (17,41) 46.07	49.69 (16.33) 49.37	56.70 (19.48) 59.29	4.75 (2) *?
	/k/	65.23 (17.8) 64.98	65.83 (19.27) 70.45	70.78 (19.57) 70.61	1.75 (2)

Tabla 3: Resultados de los tests de producción (valores promedios en la primera línea, desviación estándar en la segunda y mediana en la tercera línea de cada columna) y resultados de los tests de Friedman.

Nota: Md = mediana; Se presentan las desviaciones estándar en paréntesis; \*?  $p < .10$  (marginalmente significativo), \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

Se realizaron análisis intra-grupo para verificar si hubo diferencias significativas entre las tres etapas del proyecto, considerando cada grupo por separado. Aunque los datos descriptivos revelan una cierta mejora antes y después de la instrucción en los valores de producción presentados por el Grupo 1, sólo se encontraron diferencias marginalmente significativas en la producción de /p/  $p = 0,093$  y /k/  $p = 0,072$ . Se encontraron diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) para /p/ y /t/ en el Grupo 2. En cuanto a este grupo, se encontró una diferencia marginalmente significativa para /k/ ( $p = 0,093$ ). Sorprendentemente, el Grupo Control también mostró una diferencia marginalmente significativa para /t/, con  $p = 0,093$  (casi llegando a 1,0).

En la Tabla 4 se presentan los resultados del test post-hoc de Wilcoxon (con corrección de Bonferroni).

Strategy	Consonante	Pre-test vs. Post-test 1	Post-test 1 vs. Post-test 2	Pre-test vs. Post-test 2
Grupo 1 (Entrenamiento)	/p/-	n.s.	n.s.	n.s.
	/t/	-----	-----	-----
	/k/	n.s.	n.s.	n.s.
Grupo 2 (Entrenamiento + Instrucción)	/p/	*	n.s.	*
	/t/	*	n.s.	*
	/k/	n.s.	n.s.	n.s.
Grupo Control	/p/	-----	-----	-----
	/t/	n.s.	n.s.	n.s.
	/k/	-----	-----	-----

Tabla 4: Tests Post-hoc de Wilcoxon (con corrección de Bonferroni).

Nota. ----- no se aplica (no fueron significativos los resultados de los tests de Friedman), n.s. no significativo, \*  $p < .017$ , \*\*  $p < .01$ .

Esta tabla indica una diferencia significativa entre el pre-test y cada uno de los dos post-tests en las producciones de /p/ y /t/ del Grupo 2. Los resultados presentados en la Tabla 2 detallan algunos aspectos importantes que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, en cuanto a la producción de /p/ y /t/ por el Grupo 2, se encontraron diferencias significativas no sólo entre el primer post-test y el pre-test, sino también entre el pre-test y el post-test tardío. En segundo lugar, al concentrarnos en los resultados de la producción de /p/ y /k/ del Grupo 1, o /t/ por el Grupo Control (cuyas diferencias significativas se han establecido marginalmente), no encontramos resultados significativos en los tests post-hoc. Esto indica que las únicas diferencias significativas que mostraron efectos post-hoc fueron las relacionadas con el Grupo 2.

También cabe destacar que, pese a que son pocas las diferencias significativas que se muestran en la Tabla 1, los datos descriptivos presentados en esta misma tabla indican algún crecimiento entre los resultados del pre-test y el post-test, especialmente para el Grupo 1 (véanse, por ejemplo, los resultados para la consonante /k/ producida por este grupo). A pesar de esta diferencia descriptiva, no se encontraron diferencias estadísticas. Una posible explicación de este hecho podría ser el bajo número de participantes en cada grupo, lo que puede considerarse como una de las limitaciones del presente estudio. En un trabajo futuro, sugerimos replicar este mismo trabajo, pero con un mayor número de participantes. Esto, posiblemente, permitirá brindar resultados más significativos que los obtenidos aquí.

También con referencia al análisis intra-grupo, no se encontraron diferencias significativas entre los dos post-tests en ninguno de los grupos, ni siquiera en el Grupo 2. Estos datos también podrían tomarse como indicadores de los efectos, a largo plazo, de las sesiones de entrenamiento.

Por lo tanto, a pesar de que los resultados para el Grupo 1 (que participó en las sesiones de entrenamiento, pero no recibió instrucción explícita)<sup>14</sup> no han demostrado ser estadísticamente contundentes de manera tal que podamos argumentar a favor de los efectos de dicha actividad en un aumento en la producción, verificamos, en el análisis intra-grupo, un aumento de VOT entre el pre-test y el post-test en las oclusivas /p/ y /t/ producidas por los participantes del Grupo 2 (al cual, en el inicio de cada sesión de entrenamiento, se instruyó acerca de la cuestión sobre la que deberían prestar atención en las sesiones). Estos resultados parecen ser duraderos, visto que también se encontraron diferencias significativas para estas dos consonantes entre el pre y el segundo post-test. Tales resultados nos llevan a sugerir que el entrenamiento perceptivo, junto con la

---

<sup>14</sup> Es importante aclarar que los datos de Alves y Luchini (2017b), que presentan los resultados referentes a las tareas de identificación, muestran diferencias estadísticas significativas en los tests de identificación por parte de ambos Grupos 1 y 2, aunque diferencias en términos de producción hayan sido encontradas únicamente en el Grupo 2. No se puede desconsiderar la posibilidad de que este cambio en los patrones de identificación verificado en el Grupo 1, a partir del entrenamiento perceptivo, sea el primer paso para un cambio en los patrones de producción a largo plazo.

concientización fonológica del aprendiz sobre el aspecto estudiado, puede dar lugar a efectos más favorables en la producción de sonidos de una L2.

Finalmente, cabe añadir que los resultados que hemos encontrado en el estudio de Alves y Luchini (2019) dialogan con el estudio de entrenamiento perceptivo de Alves y Kampff (2019), con estudiantes brasileños. Dicha investigación contó con dos grupos: un experimental (semejante al Grupo 1 de Alves y Luchini, 2019) y un grupo control<sup>15</sup>. Los resultados de las etapas de pre-test, post-test inmediato y primer post-test tardío (después de un mes del post-test inmediato) se muestran semejantes a los verificados con los estudiantes argentinos, tanto en términos de percepción (cf. descriptos en Alves y Luchini, 2017b) como de producción (Alves y Luchini, 2017b, 2019).

#### **4. A modo de cierre: lo que todavía nos queda descubrir**

En este capítulo, describimos los estudios que hemos llevado a cabo, a lo largo de los últimos cinco años, sobre el desarrollo de los patrones de VOT del inglés por argentinos y brasileños. Nuestras investigaciones han consistido en experimentos sobre percepción y producción de los patrones de VOT del inglés por estudiantes argentinos y brasileños, además de estudios referentes a las prácticas de instrucción explícita y entrenamiento perceptivo. Al finalizar este trabajo, en esta sección de conclusión, pretendemos no solamente resumir los principales hallazgos de nuestros estudios, sino también destacar las próximas cuestiones de investigación que tienen origen a partir de los resultados aquí presentados.

En lo que respecta a la cuestión de percepción y producción por argentinos y brasileños, hemos demostrado que el VOT no corresponde a la pista acústica prioritaria para las distinciones entre oclusivas sordas y sonoras por parte de estos estudiantes. Este fenómeno se evidencia en producciones de VOT con duraciones más cortas que las encontradas entre los hablantes nativos. Dado que la aspiración es una pista acústica fundamental para las distinciones entre oclusivas sordas y sonoras por oyentes nativos del idioma (Schwartzhaupt, Alves y Fontes 2015; Alves, Luchini y Motta 2019), tales resultados ponen de relieve la importancia que cumple la atención por parte de los estudiantes para su identificación. En ese sentido, aunque ya hemos demostrado el estatus no-fundamental del VOT entre los estudiantes, nos queda todavía por explorar cuál(es) pista(s) asume(m) dicho papel fundamental entre los oyentes brasileños y argentinos. Con base en estudios previos sobre el rol de múltiples pistas acústicas en las distinciones de sonoridad (Sundara 2005, Oh 2011 y Kong et al. 2012), en estudios futuros, las pistas de

---

<sup>15</sup> A diferencia de Alves y Luchini (2017b, 2019), en Alves y Kampff (2019) se realizaron dos post-tests tardíos: el primer de ellos se realizó un mes después del entrenamiento, y el segundo cuatro años después (al fin de la cursada de los estudiantes, que, en la ocasión del periodo de entrenamiento, se encontraban cursando su primer cuatrimestre en la universidad). Los resultados no muestran efectos de largo plazo claros después de los cuatro años de entrenamiento. Para una discusión completa sobre esos efectos, recomendamos la lectura del artículo.

Frecuencia Fundamental (F0) y de fuerza de la explosión deberán ser manipuladas aisladamente y también en conjunto, con el objetivo de identificar cuál de ellas asume un rol fundamental en los sistemas de L1 de los aprendientes. A partir de tales hallazgos, creemos que será posible delinear nuevas estrategias de entrenamiento perceptivo, con estímulos manipulados, que podrán contribuir a lograr que se produzca un cambio en la adopción de las pistas prioritarias en la L2.

En lo que respecta a la identificación de los patrones de VOT, aunque nuestros estudios han demostrado que el patrón Cero Artificial suele ser identificado como sordo, los estímulos que hemos presentado a los estudiantes suelen caracterizarse por la presencia (VOT Positivo) o ausencia (VOT Cero Artificial) total de aspiración. Considerándose el carácter gradiente del proceso de percepción y producción de los sonidos del habla (Alves 2018), es importante verificar los efectos de diferentes grados de duración del VOT Positivo en la identificación de la sonoridad de las oclusivas iniciales. En ese sentido, el estudio que recientemente hemos llevado a cabo (Alves, Luchini, Motta-Ávila 2019), en el que hemos verificado la identificación de sonoridad de las oclusivas a partir de diferentes grados de manipulación del VOT (25%, 50% y 75% de la aspiración total), parece abrir nuevos caminos en lo que respecta a la posibilidad de que, aunque no prioritario, el VOT juega un rol importante, combinado con otras pistas acústicas. Sin embargo, a pesar del intento delineado en Alves, Luchini y Motta-Ávila (2019), todavía sentimos la necesidad de una manipulación más gradiente de los patrones de VOT, para que el rol de dicha pista se muestre más claramente en el desarrollo de la L2 de argentinos y brasileños.

Respecto a las prácticas didácticas que conllevan los estudiantes a prestar atención al VOT como pista fundamental, los resultados de nuestros estudios sugieren que la práctica combinada de entrenamiento perceptivo e instrucción explícita pueden contribuir con valores más altos de VOT en las producciones de los estudiantes. Cabe aclarar que el entrenamiento que se proporcionó a los estudiantes consistía en estímulos con patrones manipulados de VOT; por ese motivo, una investigación todavía pertinente es verificar los efectos del entrenamiento con estímulos naturales (con los patrones VOT Cero Natural y VOT Positivo). Más allá de eso, en estudios futuros, necesitamos investigar si la práctica de instrucción sin entrenamiento perceptivo también puede ejercer los mismos efectos en la producción de la aspiración. Investigaciones adicionales, que busquen verificar los diferentes efectos de las prácticas de instrucción implícita vs. explícita de pronunciación (cf. Gordon y Darcy, 2016), son también necesarios.

En conclusión, a lo largo de esos cinco años, muchas respuestas han sido encontradas. Sin embargo, dichas respuestas generan nuevas incertidumbres y preguntas de investigación. Esperamos que las cuestiones discutidas en este trabajo actúen como puntos de partida para la realización de nuevos estudios experimentales en el área.

## Referencias

- Abramson, A. S. y Lisker, L. (1973). Voice-timing perception in Spanish word-initial stops. *Journal of Phonetics*, 1, pp. 1-8.
- Abramson, A. S. y Whalen, D. H. (2017). Voice Onset Time (VOT) at 50: theoretical and practical issues in measuring voicing distinctions. *Journal of Phonetics*, 63, pp. 75-86.
- Aliaga-García, C. 2011. Measuring perceptual cue weighting after training: a comparison of auditory vs. articulatory training methods. En: M. Wrembel, M. Kul, y K. Dziubalska-Kolaczyk (Eds.). *Achievements and Perspectives in SLA of Speech: New Sounds 2010* (pp. 12-18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alves, U. K. (2018). Teoria dos Sistemas Dinâmicos e desenvolvimento fonético-fonológico em uma nova língua. En: E. Ortiz-Preuss e I. Finger (Eds.). *A dinâmica do processamento bilingue* (pp. 117-161). Campinas: Pontes Editores.
- Alves, U. K. y Kampff, F. R. (2019). Efeitos de longo prazo do treinamento perceptual na percepção e produção das plosivas iniciais surdas do inglês por estudantes brasileiros: implicações para o ensino de pronúncia. *Ilha do Desterro*, 72 (3), pp. 375-399.
- Alves, U. K. y Luchini, P. L. (2016). Percepción de la distinción entre oclusivas sordas y sonoras iniciales del inglés (LE) por estudiantes argentinos: datos de identificación y discriminación. *Revista Lingüística (ALFAL)*, 32, pp. 25-39.
- Alves, U. K. y Luchini, P. L. (2017a). Percepción y producción de segmentos oclusivos sordos y sonoros del inglés (LE) por argentinos. En: M. Bortolon, E. C. Pérez, M. Montes y P. G. Ficarra. (Eds.). *Aportes a la lingüística cognitiva* (pp. 9-26). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Alves, U. K. y Luchini, P. L. (2017b). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *Ilha do Desterro*, 70 (3), pp. 15-32.
- Alves, U. K. y Luchini, P. L. (2019). Producción de segmentos oclusivos sordos iniciales del inglés (LE) por argentinos: efectos del entrenamiento perceptivo. En: C. Borzi y E. Menéndez (Eds.). *Lingüística Cognitiva: Discurso, gramática, enseñanza*. (pp. 25-38). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Alves, U. K., Luchini, P. L. y Motta-Ávila, C. (2019). ¿‘Pee’ o ‘Bee’? Identificación por oyentes argentinos y norteamericanos de oclusivas iniciales del inglés con diferentes duraciones manipuladas de Voice Onset Time. *Signo*, 44 (81), pp. 38-53.
- Alves, U. K. y Motta, C. S. (2014). Focusing on the right cue: perception of voiceless and voiced stops in English by Brazilian learners. *Phrasis*, 50, pp. 31-50.
- Alves, U. K. y Zimmer, M. C. (2015). Percepção e produção dos padrões de VOT do inglês por aprendizes brasileiros: o papel de múltiplas pistas acústicas sob uma perspectiva dinâmica. *Alfa: Revista de Linguística*, 59 (1), pp. 157-180.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2014). *Praat – Doing Phonetics by Computer – versión 5.3.82*. Disponible en [www.praat.org](http://www.praat.org).

- Boersma, P. y Weenink, D. (2017). *Praat – Doing Phonetics by Computer – versión 5.4.21*. Disponible en <http://www.praat.org>.
- Carlet, A. (2017). *L2 perception and production of English consonants and vowels by Catalan speakers: the effects of attention and training task in a cross-training study*. Tesis de Doctorado en Filología del Inglés. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Carlet, A. y Cebrian, J. (2015). Identification vs. discrimination training: learning effects for trained and untrained sounds. En: The Scottish Consortium for ICPhS 2015 (Eds.). *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK: The University of Glasgow. Recuperado el 08 de marzo del 2020, de <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0752.pdf>.
- Carlet, A. y Cebrian, J. (2019). Assessing the effect of perceptual training on L2 vowel identification, generalization and long-term effects. En: A. M. Nyvad, M. Hejná, A. Hojen, A. B. Jespersen y M. H. Sorensen (Eds.). *A sound approach to language matters – in honour of Ocke-Schwen Bohn* (pp. 91-119). Dept. of English, School of Communication & Culture, Aarhus University.
- Cebrian, J., Carlet, A., Gorba, A., y Gavalda, N. (2019). Perceptual training affects L2 perception but not cross-linguistic similarity. En: S. Calhoun, P. Escudero, M. Tabain y P. Warren (Eds.). *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 929-933). Canberra, Australia: Australasian Speech Science and Technology Association Inc.
- Cho, T. y Ladefoged, P. (1999). Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27, pp. 207-229.
- Docherty, G. J. (1992). *The timing of voicing in British English Obstruents*. Berlin: Foris Publications.
- Flege, J. E. (1989). Chinese subjects' perception of the word-final English /t-/d/ contrast: performance before and after training. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89 (1), pp. 1684-1697.
- Gordon, J. y Darcy, I. (2016). The development of comprehensible speech in L2 learners: a classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2 (1), pp. 56-92.
- Holt, L. y Lotto, A. (2006). Cue weighting in auditory categorization: implications for first and second language acquisition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 119 (5), pp. 3059-3071.
- Idemaru, K., Holt, L. L. y Seltman, H. (2012). Individual differences in cue weights are stable across time: the case of Japanese stop lengths. *Journal of the Acoustical Society of America*, 132 (6), pp. 3950-3964.
- Istre, G. L. (1983). *Fonologia transformacional e natural: uma introdução crítica*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Iverson, P. y Evans, B. G. (2009). Learning English vowels with different first language vowel systems II: auditory training for native Spanish and German speakers. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 126 (2), pp. 866-877.

- Iverson, P., Pinet, M., y Evans, B. G. (2012). Auditory training for experienced and inexperienced second language learners: native French speakers learning English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 33 (1), pp. 145-160.
- Jamieson, D., y Morosan, D. (1986). Training non-native speech contrasts in adults: acquisition of the English /ð/-/θ/ contrast by francophones. *Perception and Psychophysics*, 40 (4), pp. 205-215.
- Jamieson, D., y Morosan, D. (1989). Training new, nonnative speech contrasts: A comparison of the prototype and perceptual fading techniques. *Canadian Journal of Psychology*, 43, pp. 88-96.
- Kent, R. y Read, C. (2002). *The acoustic analysis of speech*. New York: Cengage Learning.
- Klein, S. (1999). *Estudo do VOT no Português Brasileiro*. Tesis de Maestría en Letras. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Kong, E. J., Beckman, M. E. y Edwards, J. (2012). Voice Onset Time is necessary but not always sufficient to describe acquisition of voiced stops: the cases of Greek and Japanese. *Journal of Phonetics*, 40, pp. 725-744.
- Lehet, M. y Holt, L. L. (2017). Dimension-based statistical learning affects both speech perception and production. *Cognitive Science*, 41, pp. 885-912.
- Lisker, L. y Abramson, A. S. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *Word*, 20, pp. 384-422.
- Logan, J. S. y Pruitt, J. S. (1995). Methodological issues in training listeners to perceive non-native phonemes. En: W. Strange (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 351-378). Baltimore: York Press.
- Nobre-Oliveira, D. (2007). *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. Tesis de Doctorado en Lengua Inglesa. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nozawa, T. (2015). Effects of attention and training method on the identification of American English coda nasals by native Japanese listeners. En: The Scottish Consortium for ICPhS 2015 (Eds.). *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK: The University of Glasgow. Recuperado el 08 de marzo del 2020 de <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0267.pdf>.
- Oh, E. (2011). Effects of speaker gender on Voice Onset Time in Korean stops. *Journal of Phonetics*, 39, pp. 59-67.
- Pollitt, A. (2007). *The meaning of OOPT Scores*. Recuperado el 9 de febrero del 2017 de <https://www.oxfordenglishtesting.com>.
- Purpura, J. (2007). *The Oxford Placement Test: what does it measure and how?* Recuperado el 9 de febrero del 2017 de <https://www.oxfordenglishtesting.com>.
- Rato, A. (2013). *Cross-language perception and production of English vowels by Portuguese learners: the effects of perceptual training*. Tesis de Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Braga: Universidade do Minho.
- Rauber, A. S., Rato, A., Santos, G. R., Kluge, D. C., y Figueiredo, M. (2013). *TP: Testes de Percepção e Treinamento Perceptual com Feedback Imediato – Versión 3.1*. [http://www.worken.com.br/tp\\_regfree.php](http://www.worken.com.br/tp_regfree.php). 2013

- RAE - Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española – fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Reis, M., y Nobre-Oliveira, D. (2008). Effects of perceptual training on the identification and production of the English voiceless plosives aspiration by Brazilian EFL learners. En: A. S. Rauber, M. A. Watkins y B. O. Baptista (Eds.). *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (pp. 398-407). Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Schwartzhaupt, B. M. (2012). *Factors Influencing Voice Onset Time: analyzing Brazilian Portuguese, English and Interlanguage data*. Trabajo de Final de Carrera (Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schwartzhaupt, B. M., Alves, U. K. y Fontes, A. B. A. L. (2015). The role of L1 knowledge on L2 speech perception: investigating how native speakers and Brazilian learners categorize different VOT patterns in English. *Revista de Estudos da Linguagem*, 23 (2), pp. 311-334.
- Simon, E. (2010). *Voicing in contrast: acquiring a second language laryngeal system*. Ghent: Academia Press.
- Simon, E. y Leuschner, T. (2010). Laryngeal systems in Dutch, English and German: a contrastive-phonological study on second and third language acquisition. *Journal of Germanic Linguistics*, 22 (4), pp. 403-424.
- Sundara, M. (2005). Acoustic phonetics of coronal stops: a cross-language study of Canadian English and Canadian French. *Journal of the Acoustical Society of America*, 118, pp. 1026-1037.
- Wang, X. y Munro, M. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32, pp. 539-552.
- Wong, J. (2012). Training the perception and production of English /e/ and /æ/ of Cantonese ESL learners: a comparison of low vs. high variability phonetic training. *Proceedings of the 14th Australasian International Conference on Speech Science and Technology* (pp. 3-6). Sydney: Australian Speech Science and Technology Association.
- Yavas, M. (2008). Factors influencing the VOT of English long lag stops and interlanguage phonology. En: A. S. Rauber, M. A. Watkins y B. O. Baptista (Eds.). *New Sounds 2007: proceedings of the fifth international symposium on the acquisition of second language speech* (pp. 492-498). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Yavas, M. y Wildermuth, R. (2006). The effects of place of articulation and vowel height in the acquisition of English aspirated stops by Spanish speakers. *IRAL*, 44, pp. 251-263.



Damaris Ana Ruth Panzachi Heredia  
Pedro Luis Luchini  
Universidad Nacional de Mar del Plata

## **La incidencia del emplazamiento del acento nuclear en los distintos componentes de la comprensión auditiva en un contexto de inglés como lengua extranjera**

### **Resumen**

Diversos estudios de la prosodia del inglés indican que el acento nuclear es uno de los componentes clave para el logro de una comunicación efectiva. El objetivo de este trabajo es determinar el impacto del acento nuclear en la comprensión auditiva de un discurso hablado extenso en inglés. Participaron de esta investigación alumnos de la asignatura *Discurso Oral II*, materia del segundo año del profesorado en inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los alumnos, en el rol de jueces evaluadores, fueron divididos en tres grupos. Cada grupo fue expuesto a un mismo texto grabado en tres versiones distintas con respecto a la localización del acento nuclear. Estas versiones son idénticas excepto por el hecho de que dos de ellas reflejarán errores en el emplazamiento del acento nuclear típicos de hablantes no nativos. Mientras la versión A mantiene el correcto emplazamiento del acento nuclear, la versión B viola el patrón de acentuación mediante la colocación incorrecta del acento nuclear, y la versión C lo viola mediante la ausencia total de dicho acento. Luego de escuchar las grabaciones, los oyentes evaluadores, trabajando individualmente, completaron una serie de tareas para medir la incidencia del emplazamiento del acento nuclear en su comprensión. Según estudios previos en el área (Field 2005; Hahn 2004), la ausencia y la incorrecta localización del acento nuclear afectan seriamente la comprensión. En el presente trabajo, nos proponemos investigar ese mismo fenómeno en el contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

### **1. Introducción**

Tradicionalmente, la pronunciación de una L2 fue relegada tanto en el campo de la lingüística aplicada como en el de la enseñanza y adquisición de una L2. Sin embargo, durante las últimas tres décadas, se ha percibido un marcado interés en el área de la pronunciación de una L2, dejando de lado el papel marginal que solía tener. Si bien la mayoría de los trabajos presentan bases teóricas para jerarquizar los contenidos a enseñar para lograr un manejo exitoso de la L2, son escasos los estudios que presentan evidencia empírica para sostener esta jerarquización. Existen muy pocos estudios experimentales que evalúen el impacto de la enseñanza explícita de la pronunciación en L2 en contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera (en inglés, *EFL*) (Alves y Luchini 2017; Bauer y Alves 2011; Luchini 2015; Luchini y García Jurado 2015). Cabe recordar que, generalmente, los hablantes de una L2 necesitan contar con apoyo y entrenamiento formal para lograr alcanzar un nivel adecuado de inteligibilidad que les permita comunicarse efectiva y eficazmente con hablantes nativos y no nativos de esa lengua. Una de las cuestiones cruciales para alcanzar una mayor efectividad en la enseñanza y, posteriormente, en el uso de una L2 se relaciona con determinar

cuáles son los aspectos de la pronunciación que presentan mayores riesgos para el logro de una comunicación efectiva.

En sus numerosos estudios, los investigadores canadienses (Derwing y Munro 1997; Munro y Derwing 1995, 2006, 2011) identificaron tres variables implicadas en la comprensión de un mensaje oral: inteligibilidad<sup>16</sup>, comprensibilidad<sup>17</sup> y grado de acento extranjero<sup>18</sup>. Estos investigadores encontraron una correlación mayor entre la comprensibilidad y el grado de acento extranjero que entre la inteligibilidad y la comprensibilidad. Esto indica que las percepciones subjetivas del grado de acento extranjero probablemente sesgan la opinión acerca del esfuerzo o la dificultad relativa para comprender un enunciado. Otra conclusión sólida que se desprende de sus investigaciones comprende la existencia de ciertas desviaciones de la pronunciación de una L2 que no obstaculizan la comunicación sino que meramente influyen en la percepción del grado de acento extranjero.

Siguiendo esta línea de estudio, Trofimovich y Isaacs (2012) analizaron la relación entre las variables de acento extranjero y comprensibilidad. En este estudio, buscaron determinar qué rasgos de la pronunciación del inglés como L2 tienen una incidencia negativa en la comprensibilidad y cuáles en el grado de acento extranjero. Sus resultados indican que aunque estas dos dimensiones complejas tienen puntos en común, son dos constructos distintos que interactúan con diversos factores lingüísticos tales como la gramática, la fonología y el vocabulario. Estos investigadores concluyen que es necesario realizar más estudios empíricos para identificar los aspectos puntuales de la pronunciación que tienen un efecto perjudicial en la comprensión de un discurso hablado, y por lo tanto en la comunicación, y cuáles contribuyen meramente a la apreciación del grado de acento extranjero. El objetivo del presente trabajo es determinar el impacto de la manipulación del acento nuclear en la percepción auditiva y en las reacciones actitudinales de los oyentes hacia un hablante. Esta investigación se enmarca dentro de una serie de estudios que investigan el impacto del acento nuclear en las tres variables que afectan la comprensión auditiva en L2: inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento extranjero.

En cuanto a los diferentes aspectos que conforman la prosodia, es sabido que su protagonista es el *acento nuclear*<sup>19</sup> (en inglés, *nuclear stress*). Su importancia

---

<sup>16</sup> La parte o porcentaje de un mensaje que es en realidad comprendido por el oyente (Munro y Derwing 1995).

<sup>17</sup> La percepción subjetiva del oyente acerca de la dificultad o facilidad para comprender un mensaje (Munro y Derwing 1995).

<sup>18</sup> El grado en el cual un hablante suena distinto a la comunidad meta o a la norma (Derwing y Munro 1997).

<sup>19</sup> Diversos autores (Hahn 2004; Halliday 2014; McNerney, M. y Mendelsohn 1992) denominan al acento nuclear de la siguiente forma: acento (*accent*), acento tonal (*tonic stress*), y acento primario (*primary stress*). Este acento es generado principalmente por el cambio en la altura tonal y la presencia de ciertos rasgos fonéticos, especialmente la elongación de la sílaba y la articulación plena de sonidos individuales de vocales y consonantes (Collins y Mees 2013; Levis y Wichmann 2015; Pennington y Richards 1986). La sílaba que lleva el acento nuclear se denomina sílaba nuclear y está asociada con el tono nuclear.

está dada, en parte, por su rol decisivo en la cohesión textual y en la organización jerárquica del discurso. Szwedek (1986) lo define como “una señal lingüística con su expresión y contenido, con relaciones sintagmáticas y paradigmáticas no solo con otros elementos suprasegmentales sino también con los elementos segmentales de la oración” (1986:12). Este acento señala la información nueva y/o contrastiva, información que no está disponible para que el oyente la *recupere* del contexto o de su conocimiento previo (Bardovi-Harlig 1986; Halliday 2014; Pennington y Richards 1986; Sperber y Wilson 1986). Mientras la información nueva (en inglés, *new*) es acentuada (en inglés, *stressed*), la información vieja o dada (en inglés, *given*) es generalmente átona (en inglés, *unstressed*). Mediante la saliencia perceptiva de la altura tonal, brindada por el acento nuclear, se le da al elemento léxico-gramático una relevancia especial en el discurso. De esta manera, este aspecto suprasegmental genera vínculos cohesivos dentro del texto oral, haciendo predecible la organización jerárquica del discurso. Se crea así una tensión entre lo que es sabido y predecible y lo que es nuevo e impredecible (Halliday 2014).

En línea con esta temática, Hahn (2004) analizó el impacto negativo de la ausencia del acento nuclear y de su incorrecta localización en la comprensión auditiva de tres grupos de hablantes nativos de inglés. Cada grupo fue expuesto a una presentación en L2 idéntica, excepto por la localización de los acentos nucleares en cada una de ellas. Tomando esta variable como elemento distintivo, Hahn midió la comprensión auditiva y las reacciones evaluativas y actitudinales de los oyentes evaluadores. El grupo que escuchó la grabación que contenía las localizaciones correctas del acento nuclear comprendió el texto con mayor precisión. Esta autora americana encontró diferencias estadísticamente significativas respecto al porcentaje de las ideas principales del texto que cada grupo logró recordar. A su vez, las respuestas acerca de las reacciones actitudinales de los oyentes hacia el discurso y el hablante también arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos. Este trabajo muestra que la ausencia y la incorrecta localización del acento nuclear afectan negativamente la comprensión auditiva. Si bien los resultados de este estudio sugieren que existe una relación directa entre la localización del acento nuclear y la comprensión, Hahn recomienda llevar a cabo otras investigaciones adicionales para corroborar o contradecir sus conclusiones, o replicar su estudio en otros contextos para analizar las reacciones hacia distintos tipos de acento o hacia distintos géneros discursivos, estilos y duraciones.

A pesar de que estos estudios empíricos dan cuenta de la importancia y el rol que cumple la fonología suprasegmental en la comunicación por habla, los efectos de la enseñanza explícita de la prosodia que han sido documentados oportunamente aún siguen siendo escasos. Cabe resaltar que la totalidad de los estudios hasta aquí mencionados fueron llevados a cabo en contextos de inglés como segunda lengua, y que los oyentes evaluadores fueron exclusivamente hablantes de inglés como L1. No se registran demasiados trabajos experimentales realizados en contextos de inglés como lengua extranjera, o en los que los jueces evaluadores sean hablantes no nativos de esa lengua (Luchini 2004, 2005; Luchini y Fischbach 2015; Luchini y García Jurado 2015; Luchini y Kennedy 2013). Otro

punto a tener en cuenta es que las muestras de habla utilizadas en la mayoría de los estudios citados han sido palabras o enunciados. Son escasos los estudios que investigan el impacto de los aspectos suprasegmentales de la pronunciación en la comprensión auditiva utilizando textos orales extensos. Se necesitan nuevas investigaciones que determinen qué rasgos suprasegmentales son cruciales para el logro de la inteligibilidad, cuál es su nivel de incidencia para el desarrollo de una pronunciación en L2 y qué formas de instrucción son más efectivas para arribar a estos resultados.

## 2. Métodos y técnicas

Este proyecto tuvo un diseño de modelo mixto en el que se analizaron y compararon datos tanto cuantitativos como cualitativos, provenientes de los diferentes instrumentos usados en el estudio. Posteriormente al relevamiento bibliográfico y al desarrollo de las pruebas piloto, se diseñaron cuatro instrumentos para la recolección de datos: (i) un sistema informático para cronometrar los tiempos de respuesta de los participantes ante los estímulos presentados, (ii) una evaluación en torno a la comprensión de ideas principales y secundarias, (iii) un examen *multiple choice* de comprensión y (iv) un cuestionario para evaluar las percepciones individuales de los oyentes hacia el hablante y su discurso.

Para garantizar la confiabilidad y validez del instrumento utilizado para la realización de las tareas de percepción, se seleccionó un texto académico del examen estandarizado *TOEFL* (ver <https://www.ets.org/es/toefl>). Luego, se editaron tres versiones del texto elegido. Estas son idénticas excepto por el hecho de que las versiones B y C reflejan errores en el emplazamiento del acento nuclear típicos de hablantes no nativos. Mientras la versión A emplea el uso apropiado del acento nuclear, la versión B lo coloca erróneamente en cada frase entonativa, y la versión C no presenta cambios en la altura tonal, es decir, refleja la ausencia del acento nuclear. Para corroborar que las versiones A, B y C representaran satisfactoriamente los patrones de acentuación esperados, se empleó el software *Speech Analyzer*® (ver <https://software.sil.org/speech-analyzer/>) para medir acústicamente los cambios en la altura tonal de cada frase entonativa, su onda de energía y la duración de sílabas prominentes. Se implementaron además las técnicas digitales necesarias de edición para eliminar sonidos externos y hacer que las versiones se asemejen entre sí en cuanto a la amplitud y duración silábica de cada muestra de habla.

Como se mencionó con anterioridad, los participantes de este estudio se sometieron a una etapa de diagnóstico y fueron, posteriormente, divididos en tres grupos similares en su promedio de destreza auditiva en inglés. A cada uno de los tres grupos de participantes se le asignó una de las tres versiones para escuchar, y se les pidió que realicen cuatro tareas. Las respuestas de cada participante en cada grupo fueron evaluadas individualmente y, luego, analizadas estadísticamente e interpretadas. En la primera tarea, se evaluó la comprensibilidad en términos de la facilidad o dificultad para procesar el discurso (instrumento i). Se utilizó el paradigma de doble tarea (*dual-task*), empleado en estudios de corte

psicolingüístico de procesamiento de discurso oral. Mientras los participantes escuchaban la versión asignada del texto, debían prestar atención al contenido para poder recordarlo luego (tarea primaria). Además, debían monitorear un tono intermitente (en inglés, *beep*), que se presentaba en simultaneidad con el texto en intervalos irregulares a lo largo de toda la grabación. Los alumnos debían cliquer con el mouse de la computadora cada vez que lo escuchaban (tarea secundaria). Un sistema informático especialmente diseñado para este fin cronometró los tiempos de reacción de cada participante a cada *beep*, en milisegundos.

En la segunda parte, se midió la inteligibilidad por medio de dos instrumentos. En primera instancia, inmediatamente después de completar la tarea *i*, los participantes tomaron notas de lo que recordaban acerca del texto, incluyendo el mayor número posible de ideas principales y secundarias del audio (instrumento *ii*). Para evaluar los resultados, dos investigadores trabajaron de manera independiente y determinaron una respuesta patrón con la cantidad y descripción de las ideas principales y secundarias presentes en el texto. Se utilizó el método inter-evaluador para aumentar el grado de validez y confiabilidad de este parámetro. Luego, los dos investigadores contrastaron los datos de cada participante con la respuesta patrón, asignándole dos puntos por cada idea principal mencionada y uno por cada detalle adicional. Además de identificar qué porcentaje del discurso fue en realidad comprendido, este instrumento permite observar si el oyente logró predecir, y posteriormente, identificar efectivamente la organización jerárquica del discurso. En segunda instancia, se les administró a los participantes un set de cinco preguntas de comprensión, adaptadas del examen *TOEFL* (instrumento *iii*).

Para complementar las mediciones sobre el constructo de la comprensibilidad, en la última tarea (instrumento *iv*), los participantes completaron un cuestionario midiendo sus reacciones actitudinales y evaluativas (como oyentes evaluadores) acerca del discurso escuchado. Las preguntas seleccionadas fueron adaptadas del Catálogo de Ítems de *ICES* (ver [https://citl.illinois.edu/citl-101/measurement-evaluation/teaching-evaluation/teaching-evaluations-\(ices\)](https://citl.illinois.edu/citl-101/measurement-evaluation/teaching-evaluation/teaching-evaluations-(ices))). Este cuestionario es utilizado institucionalmente en la Universidad de Illinois para que sus estudiantes brinden devoluciones evaluativas acerca de sus docentes. Mediante una escala del tipo *Likert*, los participantes asignaron un puntaje de 1 a 5 para cada ítem a evaluar. Los valores de esta escala se midieron en función de los siguientes extremos: *siempre/nunca*, *excelente/pobre*, *a menudo/ raras veces*, *placentero/irritante*. Los ítems se enfocan en la habilidad del hablante para comunicarse, incluyendo su calidad y uso de la voz, su nivel de competencia lingüística, su uso del énfasis, y la relativa dificultad o facilidad que experimentaron los oyentes para comprender al hablante. Al final del cuestionario, se incluyó una pregunta abierta solicitando comentarios acerca de la calidad de la voz del hablante y una justificación para algunas de las respuestas a las preguntas escalares.

### 3. Contexto y participantes

Este estudio experimental se realizó en el marco de la asignatura *Discurso Oral II* del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Los participantes del estudio eran alumnos de esta materia de segundo año y habían aprobado dos cursos previos, con modalidad cuatrimestral, de fonética y fonología inglesas (*Fonética y Fonología I y II*). Los contenidos de *Discurso Oral II* se basan en aspectos relacionados con la prosodia del inglés. El objetivo de la materia es proveer a los estudiantes con habilidades y recursos lingüísticos para que adquieran una pronunciación inglesa adecuada que les permita comunicarse eficaz y efectivamente en diferentes contextos locales e internacionales, y que funcionen como modelos para sus futuros alumnos y otros hablantes de L2.

Inicialmente, 37 hablantes de español como L1 accedieron a participar en su rol de jueces evaluadores de las señales de habla grabadas. Durante el desarrollo del experimento, 8 de estos participantes abandonaron tanto el curso como así también su participación en este estudio. De esta manera, el número total de respuestas obtenidas fue de 29. El grupo final estuvo compuesto de 21 mujeres y 8 varones. La edad promedio de los participantes fue de 24,28, con un rango de 19 a 58. Sus promedios académicos tenían un rango de 5 a 8, con una media de 6,73. Todos ellos habían aprobado el examen final de *Fonética y Fonología I* y todos excepto uno habían aprobado el examen final de *Fonética y Fonología II*. Además, al estar cursando *Discurso Oral II*, un curso con entrenamiento sobre prosodia inglesa, al momento de recolectar los datos para este estudio, los participantes ya manejaban cierta terminología específica y algunos aspectos teóricos y conceptuales relacionados con el área.

Los participantes fueron divididos en tres grupos homogéneos en cuanto a su nivel de comprensión de textos orales en inglés como L2. Para ello, fueron expuestos a una etapa de diagnóstico. En esta etapa, los participantes escucharon un texto similar al elegido para la fase experimental. Luego, completaron un test para evaluar su nivel de comprensión auditiva. Con base en los resultados del test, los participantes fueron distribuidos a tres grupos homogéneos. Las diferencias entre las medias de los resultados de cada grupo demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p= 0,8328$ ). En la etapa experimental, el grupo 1 fue expuesto a la versión A, el grupo 2 a la versión B, y el grupo 3 a la versión C.

### 4. Resultados

Los resultados arrojados por este estudio determinan mayores niveles de comprensión y menores tiempos de procesamiento en los participantes que fueron expuestos a la versión de la muestra de habla con el emplazamiento apropiado del acento nuclear (grupo 1). En la primera tarea, la medición del tiempo de respuesta en milisegundos, se observó una leve demora en los tiempos de respuesta a los estímulos por parte de los participantes expuestos a las versiones con el emplazamiento incorrecto del acento nuclear (grupos 2 y 3). Esto demuestra un leve retraso en la fluidez del procesamiento del discurso para los oyentes de estos dos grupos, lo que podría interpretarse como un mayor grado de dificultad para

comprender lo que escucharon. Es decir, la incorrecta localización del acento nuclear trae aparejado un mayor tiempo de procesamiento para la comprensión de un discurso extenso hablado en inglés. Esto indica que la comprensibilidad, la percepción del grado de dificultad para comprender a un hablante, se ve afectada ante la ausencia y la incorrecta localización del acento nuclear. Si bien esta primera hipótesis fue corroborada para esta muestra particular de participantes, los resultados no pueden trasladarse al resto de la población. Las medias aritméticas de los tres grupos en las distintas pruebas demuestran que el grupo 1, expuesto al correcto uso del acento nuclear, requirió menos tiempo para procesar el discurso y comprendió y recordó un mayor número de ideas principales y secundarias que los otros dos grupos. Sin embargo, utilizando la línea de corte prevalente en los estudios sociales ( $p \leq 0,05$ ), el análisis estadístico inferencial determinó que la mayoría de las diferencias en la performance de los participantes de los tres grupos no son estadísticamente significativas. Esto puede deberse al tamaño acotado de la muestra, que conlleva desviaciones estándares por encima de lo esperado. A pesar de que estos resultados no son estadísticamente significativos, los mismos ofrecen indicios acerca de la fluidez para procesar un discurso cuando el emplazamiento del acento nuclear es alterado.

Los únicos resultados obtenidos que presentan valores estadísticamente significativos,  $p \leq 0,05$ , son los provenientes del examen de comprensión que mide el número de ideas principales recordadas y del cuestionario que mide las reacciones actitudinales y evaluativas de los oyentes hacia el hablante y su discurso. Por un lado, se obtuvieron diez puntos porcentuales de diferencia entre la cantidad de ideas principales recordadas por los participantes del grupo 1 y las del grupo 2. Es decir, el grupo que escuchó la grabación con el uso apropiado del acento nuclear comprendió y recordó una mayor cantidad de información que el grupo que escuchó la versión que emplaza el acento nuclear erróneamente. Mediante una prueba F para igualdad de varianzas, se observó un  $p$  valor cercano a la línea de corte ( $p = 0,0524$ ) con un valor de F de 3,96. Esto permite confirmar la hipótesis planteada originalmente, ya que el emplazamiento del acento nuclear tuvo un claro correlato en la comprensión auditiva de las ideas principales del texto presentado.

Por su parte, la mayoría de las preguntas del cuestionario (ver tabla 1) arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

Número de pregunta/ Palabras clave	G1	G2	G3	p-valor
1. Dinámico	4,00	2,90	2,00	0,0001
2. Buen hablante	4,60	2,60	2,67	0,0001
3. Entusiasta	3,70	3,10	1,89	0,0028
4. Habilidad para explicar	4,30	3,70	3,11	0,0276
5. Uso de ejemplos	4,40	3,90	3,33	0,0294
6. Velocidad de habla	3,00	3,80	2,56	0,1025
7. Énfasis	4,10	3,10	1,89	0,0017
8. Comprensibilidad	4,10	3,00	3,11	0,1022
9. Monotono	2,10	2,20	4,44	0,0010
10. Confianza en sí misma	4,50	4,20	2,56	0,0001
11. Efecto de la voz (placentero/irritante)	3,80	2,50	2,44	0,0326

Tabla 1: Medias de las respuestas de cada grupo y *p*-valor para el ANOVA univariado.

Los resultados que emanan de esta investigación demuestran que la localización del acento nuclear se correlaciona, también, con las percepciones de los oyentes. Si bien existen algunas dimensiones del habla que son juzgadas subjetivamente y cuya interpretación difiere entre los grupos y dentro de ellos, la correcta localización del acento nuclear genera impresiones positivas hacia el hablante. Los comentarios de los participantes en la pregunta abierta del cuestionario son coherentes con los puntajes asignados en sus respuestas numéricas. En el grupo 1, se observa que la correcta localización del acento nuclear les permitió determinar cuál era la información central y hacia donde enfocar su atención y memoria. Los comentarios provenientes de los participantes de los grupos 2 y 3 dan cuenta de la dificultad que implica comprender un texto en el cual el emplazamiento del acento nuclear es erróneo. Algunos de estos participantes mencionaron tener dificultad para comprender al hablante por la asignación especial de énfasis a algunas palabras con función netamente gramatical, que no necesitaban ser acentuadas dado el entorno lingüístico en el que se encontraban.

Por su parte, otros hicieron hincapié en la dificultad que tuvieron para comprender el texto en su totalidad y para determinar y distinguir el foco de cada enunciado del discurso. La mayoría de estas respuestas coincidieron en la dificultad para comprender el discurso y discernir entre las distintas partes que lo componen, por ejemplo las ideas principales de las secundarias.

Por otro lado, los resultados de esta investigación demuestran que el grupo 2 (expuesto al emplazamiento incorrecto del acento nuclear) presentó mayores dificultades en la comprensión y el procesamiento del discurso escuchado que el grupo 3, que escuchó la grabación sin cambios perceptibles en la altura tonal. Este último grupo obtuvo resultados inferiores a los del grupo 1, pero superiores a los del grupo 2. Esto implica que la localización del acento nuclear en una palabra que no debería ser resaltada presenta un mayor detrimento para la comprensión que no resaltar ninguna palabra del discurso. Cabe destacar, nuevamente, que los resultados arrojados por este estudio experimental brindan indicios acerca de las



repercusiones del emplazamiento nuclear (mediante un análisis aritmético de los resultados numéricos) pero no aportan generalizaciones (a través de un análisis inferencial estadístico), ya que las amplias desviaciones estándar dentro de los grupos no permiten generar diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los exámenes de comprensión y del procesamiento del discurso.

## **5. Conclusiones**

En este trabajo se explora el efecto que tiene la manipulación del emplazamiento del acento tonal en la comprensión auditiva y su impacto en las reacciones actitudinales y evaluativas de los oyentes. Tres grupos homogéneos de participantes fueron expuestos a tres versiones distintas del mismo texto. Los resultados que emanan de esta investigación demuestran que la localización del acento nuclear se correlaciona con los niveles de comprensión auditiva y las percepciones de los oyentes. Si bien existen algunas dimensiones del habla que son juzgadas subjetivamente y cuya interpretación difiere entre los grupos y dentro de ellos, la correcta localización del acento nuclear genera impresiones positivas hacia el hablante. Los participantes hicieron comentarios coherentes con el puntaje otorgado en la encuesta (ver tabla 1). La correcta localización del acento nuclear les permitió determinar cuál era la información central y hacia donde enfocar su atención y memoria. Los sujetos que fueron expuestos a la versión B (la grabación que presenta una incorrecta localización del acento nuclear en cada frase entonativa) otorgaron un puntaje que se ubica en el rango medio de los tres grupos. Sin embargo, los comentarios que hicieron en la pregunta abierta dan cuenta de la dificultad que implica comprender un texto en el cual el emplazamiento del acento nuclear es erróneo. Algunos participantes mencionaron tener dificultad para comprender al hablante por la asignación especial de énfasis a algunas palabras con función netamente gramatical, que no necesitaban ser acentuadas, dado el entorno lingüístico en el que se encontraban. Por su parte, otros hicieron hincapié en la dificultad para comprender algunas palabras claves, cargadas de alto contenido léxico, que erróneamente, no fueron acentuadas. Finalmente, los participantes que escucharon la versión C (la grabación que no presenta mayores cambios en la altura tonal) otorgaron el puntaje más bajo de los tres grupos en el cuestionario. Los comentarios de este grupo dan cuenta de la dificultad que estos alumnos tuvieron para comprender el texto en su totalidad y para determinar y distinguir el foco de cada enunciado del discurso. La mayoría de las respuestas abiertas coincidieron en la dificultad que tuvieron para comprender el discurso y discernir entre las distintas partes que lo componen, por ejemplo las ideas principales de las secundarias.

Los resultados de este trabajo señalan la importancia del correcto emplazamiento del acento nuclear para el logro de una comunicación efectiva en inglés como L2. Si bien las diferencias entre los niveles de comprensión auditiva y las reacciones actitudinales y evaluativas de los participantes revelan que la manipulación del emplazamiento del acento nuclear tiene un efecto en las percepciones de los oyentes, es necesario llevar a cabo más estudios de corte experimental sobre esta cuestión. En investigaciones futuras, sería relevante indagar sobre las diferencias individuales de los participantes, y cómo estas

influyen en su percepción a la hora de comprender un texto oral. También consideramos que se debería emplear una escala del tipo *Likert*, con una progresión de 1 a 9, para obtener resultados más específicos. Una última consideración para investigaciones futuras sería tener en cuenta la familiarización de los participantes con la prosodia inglesa. Como se mencionó anteriormente, al momento de recolectar los datos, los participantes de esta investigación ya contaban con cierta formación en el área de la prosodia inglesa, por lo tanto manejaban terminología específica y algunos aspectos teórico-conceptuales relacionados con el área objeto de estudio. Sería interesante contrastar los resultados del presente trabajo con los provenientes de estudios similares a este en el que los participantes no hubieran tenido entrenamiento formal previo en fonología suprasegmental. Dejamos las puertas abiertas y hacemos extensiva la invitación a todos aquellos colegas del área que deseen replicar este estudio en otros contextos y con otras muestras poblacionales con el objetivo de evaluar, comparar y contrastar los resultados aquí obtenidos.

## **6. Limitaciones**

En el desarrollo de este trabajo de investigación surgieron varias dificultades y obstáculos. Algunos de ellos pudieron ser sorteados durante el transcurso de la investigación, mientras que otros deberán revisarse para el diseño del siguiente trabajo experimental. Por un lado, el mayor obstáculo se radicó en la necesidad de utilizar las computadoras del laboratorio de informática de la Facultad de Humanidades de la UNMDP para medir el tiempo de respuesta de los participantes a los estímulos presentados. El programa informático diseñado para este fin tuvo que recalibrarse en base a las condiciones de trabajo del laboratorio de informática de la Facultad de Humanidades. Esto requirió de una visita presencial del programador al laboratorio, ya que las fallas técnicas ocurrían únicamente en el laboratorio de informática de esta facultad. A su vez, algunos participantes tuvieron que interrumpir la tarea asignada y restablecerla una vez solucionado el inconveniente técnico, algo que pudo haber causado cierto sesgo en sus respuestas posteriores.

Por otra parte, hubo cierta dificultad por parte del hablante para grabar las dos muestras de habla que quiebran el ritmo del inglés y el uso apropiado del acento nuclear. Si bien el hablante seleccionado estaba formado en fonología inglesa, grabar estas dos versiones entraña ir en contra del ritmo y la acentuación natural del idioma. Por esta razón, fue necesario editar digitalmente las muestras de habla para eliminar pequeños rastros indeseados de cambios en la altura tonal. Como consecuencia, unos pocos participantes comentaron en sus respuestas a la pregunta abierta que los audios del grupo 2 y 3 sonaban entrecortados por momentos. Es posible que esto haya generado una distracción adicional en el procesamiento del discurso de algunos participantes. A futuro, en base a las sugerencias recogidas en las ponencias presentadas en los distintos congresos, se podrían volver a grabar las dos versiones con mayor precisión y omitir las intervenciones digitales en las desviaciones fonológicas, que son mínimas. Concluimos, entonces, que las modificaciones artificiales actúan en desmedro de la naturalidad de las grabaciones de las muestras de habla. Además, las muestras de habla (cada una de

ellas dura cinco minutos) reflejan claramente el emplazamiento correcto e incorrecto del acento nuclear, más allá de algunos desvíos puntuales que pasan desapercibidos dentro de la extensa grabación.

Finalmente, la mayoría de los resultados de comprensión auditiva y procesamiento del discurso no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos. Esto se debe, principalmente, al tamaño acotado de la muestra. Si bien el número de participantes (veintinueve estudiantes divididos en tres grupos) está dentro del promedio de las investigaciones en el área, las diferencias mínimas significativas y las desviaciones estándar dentro de cada grupo son muy elevadas como para poder generar diferencias estadísticamente significativas. Para superar este obstáculo se han recogido distintas sugerencias. Por un lado, se ha sugerido eliminar una de las variables, es decir, eliminar una de las dos versiones con el emplazamiento incorrecto del acento nuclear. De esta manera, la muestra de participantes se dividiría en dos grupos, generando un mayor número de respuestas individuales en cada grupo. Por otro lado, se ha recomendado cambiar el perfil de los participantes, lo que podría significar obtener una muestra más grande. Como se mencionó anteriormente, los participantes fueron estudiantes universitarios del profesorado de inglés que tenían entrenamiento formal en la prosodia inglesa. Ya que sus respuestas a la pregunta abierta contenían información teórica y terminología específica, se aconsejó buscar participantes ajenos a la teoría prosódica, cuya competencia se asemeje a la del estudiante de inglés que, generalmente, no recibe entrenamiento en fonética-fonología. De esta manera, podrían participar del siguiente trabajo experimental estudiantes de escuelas secundarias o de institutos de inglés, como así también estudiantes universitarios de otras carreras. De esta manera, se podría disponer de un mayor número de participantes.

## Referencias

- Alves, U. y Luchini, P. (2017). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *Ilha do Desterro - Journal of English Language, Literatures and English and Cultural Studies*, 70 (3), pp. 15–32.
- Bardovi-Harlig, K. (1986). *Pragmatic determinants of English sentence stress*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Bauer, D. de A. y Alves, U. K. (2011). O Ensino Comunicativo de Pronúncia nas Aulas de Inglês ( L2 ) para Aprendizes Brasileiros : Análise de um Livro Didático. *Linguagem y Ensino*, 14 (2), pp. 287–314.
- Collins, B. y Mees, I. M. (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students* (Tercera ed). Abingdon: Routledge.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39 (3), pp. 399–423. <https://doi.org/10.2307/3588487>

- Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2), pp. 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4ta ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Levis, J. y Wichmann, A. (2015). English intonation - form and meaning. En: M. Reed y J. Levis (Eds.). *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 139–155). Chichester: John Wiley y Sons, Inc.
- Luchini, P. L. (2004). Developing oral skills by combining fluency with accuracy-focused tasks: A case study in China. *Asian EFL Journal*, 2 (2), pp. 141–151. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Luchini, P. L. (2005). A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study. *The Journal of Asia TEFL*, 2 (2), pp. 35–62.
- Luchini, P. L. (2015). *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto*. Tesis de Doctorado en Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luchini, P. L. y Fischbach, F. (2015). La incidencia de la incorrecta localización del acento léxico en el marco de ELF. En: P. L. Luchini, M. A. García Jurado y U. Alves (Eds.). *Fonética y Fonología: Articulación entre enseñanza e investigación*. (pp. 118-131). Universidad Nacional de Mar del Plata: Pincu.
- Luchini, P. L. y García Jurado, M. A. (2015). Sobre el grado de acento extranjero y fluidez en la clase de pronunciación inglesa: Un estudio evaluativo. *Organon*, 30 (58), pp. 193–213. <https://doi.org/http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/51722>
- Luchini, P. L. y Kennedy, S. (2013). Exploring sources of phonological unintelligibility in spontaneous speech. *The International Journal of English and Literature*, 4 (3), pp. 79–88. <https://doi.org/10.5897/IJEL12.049>
- McNerney, M. y Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation classroom: Setting priorities. En: P. Avery y S. Ehrlich (Eds.). *Teaching American English pronunciation* (10ma ed., pp. 185–196). Oxford: Oxford University Press.
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), pp. 285–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34 (4), pp. 520–531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44 (03), pp. 316–327. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000103>
- Pennington, M. C. y Richards, J. C. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20 (2), pp. 207–225.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Szwedek, A. (1986). *A linguistic analysis of sentence stress*. Tubingen: Gunter Narr Verlag.
- Trofimovich, P. y Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (04), pp. 905–916.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000168>

## **Recorrido acerca del estatus actual de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera (LE) en la Argentina**

### **Resumen**

El propósito de este trabajo exploratorio es hacer un recorrido por una serie de estudios de corte experimental que dan cuenta -a la fecha- del estado del arte de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Argentina. A la vista de los resultados de los trabajos investigativos analizados se concluye que los enfoques comunicativos para la enseñanza de la pronunciación en inglés plantean una renovación de los aspectos pedagógicos empleados en métodos más tradicionales, y promueven una intensa práctica productiva de la oralidad, por medio de tareas multimodales que focalizan el desarrollo de la metafonología en contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del inglés. Estos enfoques comunicativos se caracterizan, fundamentalmente, por promover la participación activa de los estudiantes en clase y generar mayor concientización lingüística, estimulando la motivación y el interés por aprender el tema en cuestión. También, son conducentes a la autorregulación del aprendizaje, factor indispensable en el proceso de desarrollo y adquisición de lenguas extranjeras.

### **1. Introducción**

Las dimensiones de la comunicación verbal se centran en el manejo de las habilidades orales que nos permiten comprender y utilizar el lenguaje de manera clara, coherente y adecuada en diversos contextos. La comunicación oral se centra en dos áreas fundamentales: la *percepción* y la *producción*. La percepción o comprensión auditiva incluye las habilidades que permiten comprender y analizar la información entregada de manera verbal. La producción o expresión oral, por su parte, abarca las habilidades que permiten comunicarse oralmente, adecuándose a diversas situaciones comunicativas, haciendo uso efectivo del lenguaje (Álvarez Muro 2001).

Según resultados empíricos, sabemos que en el proceso de comunicación verbal en segundas lenguas (L2), la pronunciación cumple un rol decisivo tanto en el desarrollo de la percepción como en el de la producción (Luchini y Fischbach 2017; Luchini y García Jurado 2015; Saito, Trofimovich, Isaacs y Webb 2017; Kang y Ginther 2018; Wagner y Toth 2017). En la actualidad -a nivel local e internacional- la importancia de la pronunciación ha adquirido un lugar destacado en el proceso de adquisición de L2s. Para confirmar esta aserción, solo basta con observar la gran cantidad de jornadas, congresos y simposios realizados en el área y el gran número de artículos publicados sobre la enseñanza de la pronunciación en L2 en prestigiosas revistas especializadas. No obstante, somos conscientes de que, por mucho tiempo, su enseñanza implícita, cuando no ha sido relegada de la

clase de L2, ha estado caracterizada por la intuición o improvisación (Sicola y Darcy 2015).

Por lo general, sabemos que las clases de inglés, en diversos niveles y contextos académicos, al menos en la Argentina, no incorporan la enseñanza explícita de la pronunciación ni tampoco su evaluación y reflexión sistemática. Los pocos casos en los que se han tratado algunos aspectos instrumentales del habla, con algún énfasis en el desarrollo de la pronunciación en L2, se ha recurrido al abordaje de perspectivas teóricas, basadas en explicaciones descriptivas fonéticas, semánticas y morfosintácticas para lograr adecuación en la producción oral o comprensión (Luchini 2004; 2005). Para lograr adecuación fonológica, sugerimos la inclusión de una serie de tareas progresivas con foco en el desarrollo de la pronunciación en L2, focalizadas en ciertos aspectos fonético-fonológicos que deben obedecer a las exigencias pragmáticas necesarias para establecer una comunicación inteligible y comprensible (Ferreiro y Luchini 2015; Luchini 2013a, 2013b; Martín López 2009; White y Ranta 2002; Reed y Michaud 2015).

En este trabajo se presentan los resultados de una serie de estudios empíricos realizados en diversos contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Argentina, en los que se vislumbra una constante preocupación por la enseñanza y el desarrollo fonético-fonológico en L2. Las investigaciones abordan, por un lado, la comprensión auditiva, y por el otro, la producción oral. Basándonos en los datos que aquí se presentan, se discutirán algunas cuestiones e implicancias pedagógicas en el área.

## **2. La comprensión auditiva en L2**

La importancia de una buena evolución en el uso del lenguaje se ve apoyada en la psicología cognitiva, que señala que la maduración individual intelectual y emocional, así como la de una comunidad, están ligadas al lenguaje. Además de servir para comunicarnos, la lengua cumple funciones mentales que afectan cómo entendemos el mundo y cómo reflexionamos sobre lo que nos rodea (Littlewood 1992). Mediante el lenguaje, reconstruimos para nosotros mismos lo aprendido. Por lo tanto, aprender a comunicarse se convierte en el núcleo de la educación, porque nos resulta casi imposible distinguir entre lo que los estudiantes aprenden y lo que son capaces de comunicar sobre lo aprendido (Celman 1998).

En realidad, es difícil encontrar una programación sistematizada de la lengua, sobre todo la oral, que permita ser utilizada como un instrumento para acceder al conocimiento. Muchos docentes suponen que el acceso a este conocimiento y el dominio de la lengua oral se logran naturalmente por medio de la exposición al lenguaje, hasta que llega el momento de la evaluación, donde se hacen aparentes sus carencias y deficiencias. No hay un reajuste en la enseñanza para atenuar este déficit pedagógico (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner 2010).

La comprensión auditiva, habilidad de escucha estrechamente emparentada con la oralidad (percepción), es una habilidad fundamental para la generación de conocimiento. Sin escucha, y posterior comprensión de lo enunciado, no hay conocimiento del otro ni del mundo que nos rodea (Saito, Trofimovich, Isaacs y Webb 2017; Trofimovich y Isaacs 2012). La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral, y por tanto, el elemento que condiciona la

inteligibilidad y la comprensibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras o de las frases entonativas, con todos sus matices fonético-fonológicos (García Jurado y Arenas 2005). Por tanto, la importancia de la pronunciación reside en que otorga valor comunicativo al enunciado y facilita la comprensibilidad e inteligibilidad del discurso oral (Reed y Michaud 2010).

En la comprensión auditiva interviene una serie de procesos básicos. Por un lado, se anticipa qué se va a escuchar. El buen oyente trata de anticipar la dirección en que avanzan los pensamientos del que habla. A lo largo de la exposición, no sólo está atento a sus palabras, sino también a las ideas que transmite. Por otro lado, se perciben los elementos fónicos de la cadena discursiva. La identificación de estos elementos se lleva a cabo por medio de la competencia lingüística<sup>20</sup>, la comprensión desde el punto de vista semántico, la inferencia de vacíos de significados y la interpretación de estos significados, según el contexto de situación donde ocurran.

Estos procesos se pueden manifestar de forma lineal en esta misma secuencia, llamada *bottom up* (de abajo hacia arriba), o pueden ser realizados y reinterpretados de arriba hacia abajo, en una secuencia denominada *top down* (de arriba hacia abajo). Esta diferencia de secuenciación en el procesamiento de la información se da en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo (Dalton y Seidlhofer 1994).

Ninguno de estos dos procesos, trabajando de forma individual, permite escuchar con eficacia, porque se requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. Sabemos que en hablantes nativos y estudiantes avanzados de L2, el proceso *de abajo hacia arriba* está automatizado, pero en el caso de estudiantes de L2 con un dominio lingüístico más limitado, este proceso es más lento. Como ya dijimos anteriormente, para que se dé la comprensión auditiva eficientemente, ambos procesos deben interactuar, dando lugar a un procesamiento complejo y simultáneo de la información ya conocida, la información contextual y la información lingüística.

Si logramos que los estudiantes perciban con mayor precisión los elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los sonidos que representan estos fonemas, el ritmo, la entonación, el acento a nivel de palabra, de frase, y finalmente discursivo) pues, entonces, contarán con mayores recursos lingüísticos que les permitirán comprender con mayor facilidad los mensajes orales. Es decir, es posible que un adecuado nivel de competencia fonético-fonológica en L2

---

<sup>20</sup> Entendemos la *competencia lingüística* como la capacidad que tiene el estudiante de una L2 para formular enunciados correctos. A su vez, esta competencia está integrada por seis subcompetencias: i) competencia léxica, ii) competencia gramatical, iii) competencia semántica, iv) competencia fónica, v) competencia ortográfica y vi) competencia ortopédica. La competencia fónica, objeto de estudio de este trabajo, está conformada por las unidades de sonido, los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas, la estructura fonética de las palabras y la prosodia (acento, ritmo y entonación).



promueva en los estudiantes un mayor desarrollo de la comprensión auditiva en esa lengua (Luchini 2015).

En relación a la interfaz entre la comprensión auditiva y la pronunciación, Luchini y Fischbach (2014) realizaron una investigación inicial en la que exploraron dos aspectos que caracterizan al habla con acento extranjero: la percepción del oyente acerca del grado de dificultad encontrada para comprender un enunciado (*comprensibilidad*); y en qué medida un acento extranjero difiere de la variedad del inglés comúnmente hablada por los hablantes nativos (*grado de acento extranjero*) de una determinada región. Participaron en este estudio 42 estudiantes de inglés (LE), hablantes de español como primera lengua (L1). Mediante una tarea de percepción, los participantes, actuando como oyentes evaluadores, calificaron en una escala de 1-9 (1=bajo, 9=alto) las dimensiones: *grado de acento extranjero* y *comprensibilidad*. Los estudiantes escucharon 6 muestras de habla (30 segundos) emitidas por hablantes de inglés no nativos, cada uno con diferentes L1s. También, completaron informes evaluativos en los que detallaron los principales factores que obstaculizaron su comprensibilidad. Los resultados mostraron que estas dimensiones funcionan de manera independiente, y no registraron correlación entre las dos dimensiones estudiadas. Según los informes evaluativos, el factor preponderante que afectó principalmente la comprensión de los oyentes evaluadores fue principalmente la pronunciación, y en particular las desviaciones sonoras en las consonantes.

En 2017, Luchini y Fischbach expandieron su estudio previo (2014), incorporando la medición de la *inteligibilidad*. En esta segunda fase, utilizando un diseño de investigación mixto, en el que combinaron datos cualitativos con cuantitativos, determinaron cuáles fueron los aspectos o fenómenos fonológicos que mayormente dificultaron la comprensión. En esta segunda investigación, participaron 44 estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE). A las 2 tareas de percepción, tal cual fueron implementadas en el estudio anterior, en esta nueva investigación, se les anexó una tercera en la que los participantes tuvieron que transcribir ortográficamente las grabaciones que habían escuchado para determinar el grado de inteligibilidad. Luego de realizar las tareas perceptivas, se documentaron sus opiniones con respecto a los posibles fenómenos que pudieron haber obstaculizado la realización de las dos tareas previas. Los resultados indicaron que la percepción de las consonantes fue el principal factor que afectó su comprensión, seguido por la fluidez discursiva, la calidad de la voz hablada y la entonación, en este orden de importancia. En línea con los hallazgos de estas dos investigaciones, insistimos que la enseñanza formal de la pronunciación de L2 debe ser sistemáticamente integrada a la clase de inglés general, sobre todo porque contribuye, como se dijo anteriormente, al desarrollo de la comprensión auditiva, y porque es una habilidad cognitiva individual que, junto con las otras habilidades básicas del aprendizaje de LEs, forma parte de los pilares de la competencia comunicativa oral (Padilla García 2015).

En el marco de los estudios fonético-fonológicos, pero ahora adentrándonos en el terreno de la enseñanza de la fonología segmental, Alves y Luchini (2016;

2017) analizaron, mediante un estudio centrado en la percepción, el patrón VOT<sup>21</sup> (aspiración) en inglés, de un grupo de hablantes nativos de español rioplatense. Sabemos que en inglés la presencia de aspiración constituye la pista acústica fundamental para la distinción funcional entre las oclusivas sordas (aspiradas) y las sonoras (sin aspiración) iniciales. En esta investigación, los participantes debían identificar las oclusivas sin aspiración como sonoras y las aspiradas como sordas. Los participantes fueron separados en tres grupos. Cada uno completó el mismo pre-, post-test y test-postergado. Sin embargo, recibieron diferentes tratamientos: el grupo experimental fue expuesto a tres sesiones de entrenamiento, durante siete días. El segundo grupo, por su parte, recibió entrenamiento e instrucción formal sobre el foco del estudio, mientras que el tercer grupo, considerado control, no recibió tratamiento específico. Los hallazgos mostraron que los dos grupos experimentales mejoraron notablemente en la identificación perceptual de la sonoridad de las oclusivas iniciales; no así el grupo control. Estos datos demuestran que el entrenamiento y la instrucción, basados en la percepción, contribuyen a mejorar el reconocimiento del VOT, una pista acústica fundamental que facilita la comprensión auditiva en L2.

En otro estudio sobre los sonidos, realizado en 2010, Chiusano y Luchini evaluaron niveles de efectividad en la implementación de un enfoque pedagógico que combinó una serie de tareas controladas con comunicativas, focalizadas en la precisión y la fluidez fonológica para la adquisición de las consonantes oclusivas del inglés. Participaron en esta investigación 15 estudiantes adultos -hablantes de español rioplatense como L1- de un curso de inglés general dictado en el Laboratorio de Idiomas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los participantes completaron un pre- y un post-test, antes y después del período de instrucción. Estos tests consisten en tres tareas: (i) controlada: pares mínimos, (ii) lectura en voz alta, y (iii) habla espontánea. Los resultados indicaron que el ejercicio de pares mínimos arrojó el puntaje más alto en la producción de estos sonidos, en comparación con los datos provenientes de las otras dos tareas. En este caso, el beneficio de adoptar tareas que combinan precisión fonológica con fluidez discursiva se evidencia mayormente en la producción de los sonidos meta y en contextos controlados. Los investigadores sugieren realizar otros estudios similares a éste, en diferentes contextos y con otras poblaciones para verificar las ventajas de incorporar entrenamiento focalizado en la producción de las oclusivas inglesas en situaciones menos controladas y en tareas que demanden el uso del habla espontánea.

Retomando los estudios que exploran la fonología suprasegmental, en un trabajo de diseño mixto que aún está en marcha, Panzachi y Luchini (2019) investigan, la incidencia del emplazamiento del acento nuclear en la comprensión auditiva del inglés como LE con un grupo de estudiantes de inglés de habla hispana. Los investigadores miden los 3 atributos del habla en L2: *inteligibilidad*,

---

<sup>21</sup> En fonética, el tiempo de inicio de voz (en inglés, *Voice-onset Time, VOT*) es una característica de la producción de consonantes oclusivas. Se define como el intervalo de tiempo entre la explosión de la consonante oclusiva y el inicio de voceo de la siguiente vocal (Kent y Read 2002).

*comprensibilidad y grado de acento extranjero*, y para ello toman en cuenta los resultados de la correcta localización del acento nuclear, su incorrecto emplazamiento y su ausencia en un discurso extenso hablado por un hablante nativo de inglés. Se trata de una experiencia realizada en el ámbito de la práctica y entrenamiento de la fonología suprasegmental y sus variantes de realización fonética, llevada a cabo con tres subgrupos de alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Saber cómo el acento nuclear afecta la manera en que los hablantes no nativos procesan el discurso oral contribuirá a fundamentar las decisiones a tomar en torno a la enseñanza de la pronunciación del inglés en este contexto. Los resultados de estas investigaciones permitirán corroborar o contradecir los datos arrojados por otros estudios similares, en los que se señala qué aspectos fonético-fonológicos deben ser explícitamente enseñados en la clase de pronunciación (Field 2005; Hahn 2004). Además, se pretende determinar la incidencia que tiene la localización del acento nuclear en las reacciones actitudinales y evaluativas de los hablantes de inglés no nativos en su rol de jueces evaluadores. Esta información será de utilidad para los diseñadores de materiales, los investigadores en el área, los docentes de pronunciación y futuros docentes y estudiantes de inglés en general.

### **3. La expresión oral**

Entendemos esta dimensión como el acto por medio del cual un hablante produce un mensaje ante un oyente. Si se produce una participación del oyente frente a este mensaje, entonces hablamos de una interacción verbal. En toda interacción interviene una secuencia básica de procesos. Por ejemplo, el hablante debe planificar lo que va a decir. Debe analizar la situación comunicativa, anticipar el momento, el tono y el estilo que deberá emplear; activar el conocimiento previo sobre el tema del que tiene que hablar y el tipo de texto que debe producir (narración, descripción, argumentación, explicación, entre otros géneros discursivos) y seleccionar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que requerirá para su ejecución. En la fase de producción, el hablante organiza sus ideas para luego formularlas lingüística y fonéticamente. Para ello, necesita recurrir a una serie de estrategias como la simplificación de estructuras sintácticas, compensaciones de carencias léxicas, apertura y cierre de discurso, y aprovechamiento de tiempo para decir lo que necesite expresar (Cortés Rodríguez, Camacho y María 2005; Duque 2014; Garrido 2011). En cuanto a las competencias fónicas, el hablante deberá mostrar cierta destreza en la producción y realización de las diferentes unidades fonológicas de la lengua; de los rasgos fonéticos como la sonoridad, nasalidad, labilidad, aspiración, etc.; de la composición fonética de las palabras; de las particularidades de los fenómenos co-articulatorios de la lengua, como la compresión, elisión y asimilación; del acento y el ritmo y, finalmente, pero por ello no menos importante, de la entonación (García Jurado y Arenas 2005).

Vemos que la expresión oral es una actividad muy complicada, compuesta por diferentes procesos y matices y que requiere de numerosas estrategias para su realización, en los cuales la pronunciación cumple un rol decisivo, porque funciona como andamiaje de la transmisión de la información, y porque modula y,

en cierto modo, condiciona el mensaje (Levelt 2000). En Luchini (2013a), dentro del marco de una investigación sobre la incidencia que un conjunto de rasgos prosódicos tiene en la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE, este docente-investigador observó que, en su gran mayoría, sus estudiantes reconocieron haber progresado en su pronunciación en cuanto a su fluidez y producción de ciertos sonidos en general, pero insistieron en la necesidad de contar con mayor cantidad de espacios de práctica controlada, con el fin de erradicar problemas de transferencia de su L1 al inglés. También reconocieron que la construcción del discurso hablado espontáneo es una actividad cognitiva altamente compleja, porque en este proceso interactúan, entre otros factores, la conceptualización, es decir, la organización y el planeamiento del contenido de lo enunciado, así como la precisión semántica y léxico-gramatical y la fonético-fonológica o articularia (Bygate 2001; Levelt 2000; Samuda y Bygate 2008).

Con respecto al impacto que tiene la pronunciación en la producción oral de los estudiantes, Luchini (2013b) evaluó cuantitativamente la implementación de dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la fonología suprasegmental, utilizando el *ritmo* y la *localización del acento tonal* como parámetros de medición. Participaron en su investigación dos grupos de estudiantes (L1: español). Cada grupo fue expuesto a diferentes tratamientos. El grupo A recibió instrucción basada en un enfoque tradicional, mientras que el grupo B fue expuesto a un enfoque tradicional<sup>22</sup> que integró un componente comunicativo. Grabaron un test de rendimiento en condición de pre-intervención y post-intervención. Los resultados normalizados dejaron ver, mediante los índices evaluados, que el grupo expuesto a un enfoque tradicional que incluyó un bloque comunicativo obtuvo mejores resultados que el otro expuesto a un enfoque tradicional, que no lo incluyó.

Por su parte, Luchini y García Jurado (2015) midieron el grado de efectividad de dos tratamientos empleados para enseñar la pronunciación de inglés en contexto de Lengua Extranjera (LE), más precisamente el argentino. Evaluaron los índices: *grado de acento extranjero* y *fluidez discursiva*. En este estudio participaron 50 alumnos argentinos universitarios, divididos en dos grupos: A y B (n=25). Ambos grupos grabaron una tarea comunicativa pre- y post-instrucción. El grupo A fue expuesto a un enfoque tradicional, basado en tareas de repetición e imitación. El grupo B recibió instrucción también sustentada en un enfoque tradicional pero que, en un bloque de sus tres clases semanales de 2 horas cada una, completó una secuencia de tareas comunicativas centradas en el desarrollo de ciertos aspectos suprasegmentales del inglés. Las mediciones fueron realizadas por 10 jueces evaluadores canadienses, utilizando una escala del tipo Likert (con progresión: 1-9). Los resultados revelaron que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más altos en ambos parámetros. La evaluación de los resultados permitió determinar el contexto apropiado en el que convendría implementar uno u otro enfoque.

---

<sup>22</sup> En este contexto, el enfoque tradicional se basa en clases magistrales, con práctica controlada, basada en ejercicios mecánicos de repetición e imitación de modelos provistos por hablantes nativos de inglés.

En otro estudio, Ferreiro y Luchini (2015) incorporaron un componente de pronunciación a un curso de inglés general de un grupo de estudiantes adultos argentinos (L1: español), y evaluaron sus resultados. Con el fin de redefinir y redireccionar los objetivos de la enseñanza explícita de pronunciación, tendiente al logro de la inteligibilidad, diseñaron un set de tareas comunicativas, focalizadas en ciertos sonidos y rasgos suprasegmentales, cuidadosamente seleccionados. Partieron de la calidad de la voz hablada (en inglés, *voice quality*), para luego adentrarse en el tratamiento de algunos sonidos, acento, ritmo y entonación. Luego de la concreción de esta secuencia de tareas, observaron que los estudiantes lograron integrar la percepción con la producción, y construir un esquema de trabajo que les hizo revalorizar el rol e importancia de la pronunciación en la comunicación oral.

Por su parte, en una investigación reciente, Luchini y Ferreiro (2018) exploraron los efectos de la incorporación de la autoevaluación y evaluación negociada en un curso de pronunciación del inglés como LE para estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Según señalan los resultados de estudios previos (Luchini 2007; 2013b), las tareas que integran un componente de autoevaluación y negociación estimulan la toma de conciencia lingüística y reactivan la motivación de los alumnos para mejorar su pronunciación en LE. Participaron en el estudio 17 estudiantes quienes grabaron sus producciones orales y, posteriormente, las transcribieron. Luego, utilizando una rúbrica, evaluaron y calificaron sus muestras de habla. Sus calificaciones fueron posteriormente comparadas con las asignadas por su docente. Los resultados revelaron que las tareas de autoevaluación y evaluación estimularon en los alumnos una mayor concientización lingüística, autonomía y motivación para continuar aprendiendo.

En otro estudio de evaluación de la enseñanza de la pronunciación en inglés con estudiantes argentinos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, Luchini, Alves, Gayone y Borrueal (2019) midieron la efectividad de la instrucción explícita de la pronunciación en un taller de entonación. El taller fue dictado por un grupo de estudiantes avanzados del Profesorado de la misma universidad, bajo la supervisión de un docente especializado. El taller tuvo una duración de 6 encuentros con una duración de 2 horas cada uno y lo completaron 5 estudiantes, quienes grabaron un pre-/post-test a su inicio y finalización, respectivamente. En el test se compararon dos fotos de personas realizando diferentes actividades. Un grupo de 10 evaluadores brasileños, estudiantes de posgrado del Instituto de Letras de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, supervisados por un docente de esta universidad, juzgaron las 10 grabaciones, teniendo en cuenta los atributos de comprensibilidad y acento extranjero (Derwing y Munro 2015; Munro y Derwing 1995a; 1995b; 1999). Se les solicitó a los oyentes que escucharan las grabaciones y completaran una escala del tipo *Likert*, con progresión 1-9, y que describieran brevemente los factores o aspectos lingüísticos que habían facilitado o dificultado la realización de las tareas perceptivas. En sus informes descriptivos, los evaluadores mencionaron el incorrecto uso, por parte de los participantes argentinos, de algunos aspectos fonético-fonológicos como, por ejemplo, la sustitución del

fonema /z/ por /s/, la excesiva frecuencia y duración de pausas, el uso inapropiado de vocabulario y gramática y la falta de secuenciación de ideas en sus narraciones. Los investigadores resaltaron que la instrucción explícita pudo haber despertado en los participantes una mayor toma de conciencia acerca de aquellos aspectos lingüísticos que debían mejorar. Como ya es sabido (Kennedy y Trofimovich, 2010; Luchini, 2015), en el corto plazo, una mayor concientización lingüística puede conllevar un exceso de autocontrol y monitoreo en la producción oral. Tal vez, haya sido esta la razón, según los autores, por la cual 4 de los participantes mostraron regresión en sus post-tests, excepto por la estudiante 2, que mostró mejoras significativas. Para poder afirmar estos datos, es necesario contar con otros estudios similares, con mayores muestras poblacionales y comparar resultados.

## **6. La enseñanza de la pronunciación en L2 en la Argentina**

Como mencionamos anteriormente, durante mucho tiempo, la enseñanza de la pronunciación del inglés -en numerosos contextos en la Argentina- ha sido, en cierto modo, relegada de la clase de LE. No obstante, cuando se la incluye, muchos docentes recurren a la improvisación o la intuición (Derwing y Munro 2015; Luchini 2015; MacDonald 2002; Sicola y Darcy 2015). En otros casos, los docentes suelen incorporar algunos aspectos instrumentales de la pronunciación, basados principalmente en sustentos teóricos, para lograr adecuación en la producción oral o comprensión auditiva (Luchini 2004). La inclusión de tareas comunicativas es ocasional, y cuando esto ocurre, su implementación no es progresiva ni recursiva. Por lo general, no obedece a las exigencias pragmáticas necesarias para establecer una comunicación clara e inteligible (Luchini 2015; Martín López 2009; White y Ranta 2002). Por lo tanto, en este contexto resulta complejo llevar a cabo una evaluación o reflexión sistemática acerca del rol de la pronunciación en el desarrollo del discurso oral.

Por otro lado, en los contextos donde se enseña formalmente la pronunciación de LEs, particularmente en las carreras de grado de formación de docentes de inglés como LE, aún continúa siendo soberano el punto de vista estructural y descriptivo de la lengua. Este enfoque está centrado en el sistema gramatical, prescribiendo y describiendo cómo se deben combinar los diferentes elementos lingüísticos sin detallar el funcionamiento o el correcto uso de la lengua como medio de comunicación. Por lo tanto, no contempla la pragmática, la fonopragmática ni la sociolingüística, disciplinas fundamentales para estudiar y comprender el hecho comunicativo en todas sus dimensiones (Granato 2005; Luchini y García Jurado 2016).

Al igual que en otras disciplinas como, por ejemplo, la gramática (Ellis 2014), creemos que la enseñanza implícita, y en particular de la pronunciación, también debe ser complementaria de la explícita. Pero sin esta última, el efecto sería igual a abandonar la enseñanza de la pronunciación, que es en general lo que ocurre hoy en día en varios contextos educativos en la Argentina, donde se enseña una LE. Y lo que los docentes puedan percibir de esta enseñanza como implícito, para los docentes ha de ser siempre un contenido oral explícito, porque requiere de una programación, sistematización y posterior evaluación (Celce-Murcia et. al. 2010).

## 7. A modo de cierre

El objetivo de este trabajo fue explorar diversos estudios empíricos que dan cuenta del *estatus quo* de la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE en la Argentina. A raíz de los hallazgos encontrados, se desprende una serie de cuestiones e implicancias pedagógicas que brindan ciertos aportes significativos al área y que, a su entender, abren las puertas a otros interrogantes e invitan a continuar investigando. En primer lugar, sugerimos que en el proceso de comunicación verbal en LE, la pronunciación cumple un rol distintivo tanto en el desarrollo de la percepción como en el de la producción (Flege, Mackay y Meador 1999). Sabemos que para lograr adecuación fonético-fonológica, se necesita recurrir a la implementación de tareas comunicativas en la clase de pronunciación en LE, con foco en el desarrollo de la pronunciación que deben obedecer a las exigencias pragmáticas necesarias para establecer una comunicación inteligible y comprensible (Erlam 2016; Fakuta 2015; Mora y Levkina 2017; Skehan 2014). Por otro lado, somos conscientes de que las dimensiones del habla en LE como la inteligibilidad, la comprensibilidad y el acento extranjero funcionan de manera independiente (Trofimovich y Isaac 2012), y que el factor que mayormente afecta la comprensión auditiva en LE es la pronunciación. Los datos señalan que el principal aspecto de la pronunciación que obstaculiza la comprensión auditiva en LE y, por lo tanto, requeriría tratamiento prioritario en la clase de inglés es de carácter segmental (consonantes). Le siguen, en orden de importancia, la fluidez, la calidad de la voz y la entonación (Luchini y Fischbach 2017). En línea con los resultados de los estudios analizados, insistimos en la sistematización del entrenamiento y de la instrucción formal de la pronunciación en todos los contextos áulicos (Alves y Luchini 2017; 2020), porque en concomitancia con el desarrollo de las otras habilidades básicas de la lengua, la pronunciación conforma la columna vertebral del discurso oral. Por último, observamos que las tareas pedagógicas que integran un componente de autoevaluación y negociación estimulan la toma de conciencia lingüística y reactivan la motivación de los alumnos para mejorar su pronunciación en LE (Luchini y Ferreiro 2018). Los resultados hallados revelaron que estas tareas estimularon en los estudiantes una mayor concientización lingüística, autonomía y motivación para continuar con sus estudios.

En síntesis, podemos decir que enseñar pronunciación no implica necesariamente contar, recitar o transmitir conocimiento, sino crear situaciones adecuadas para que los estudiantes aprendan, en gran parte, por sí mismos esos conocimientos. Para lograr este objetivo, los docentes necesitan utilizar una amalgama de técnicas y metodologías, y deben ser suficientemente flexibles para adaptarse a los contenidos orales que se aborden en el aula en cada momento (Litwin 1997). Los docentes necesitan, por lo tanto, conocer una variedad de técnicas y métodos pedagógicos para elegir el más apropiado de acuerdo a cada contenido oral que se trabajará en el aula, al contexto de enseñanza y al grupo de estudiantes con el que se interactúe en cada momento, respetando siempre las diferencias individuales de cada uno (Gass y Selinker 2001; Derwing y Munro 2015; Skehan 1989). Elegimos los enfoques comunicativos por sobre los tradicionales, porque requieren de una renovación de los puntos de vista

pedagógicos y una intensa práctica productiva de la oralidad, con foco y detenimiento en el desarrollo de determinados componentes fonético-fonológicos. Una de las ventajas de estos enfoques es la capacidad de motivación que ejercen sobre los estudiantes. Los predispone a favor del objeto de estudio, preparándose de este modo para ahondar en contenidos más áridos, técnicos y teóricos, para los cuales quizás sea más adecuada una metodología más tradicional (Luchini 2015). Sin enfoque comunicativo no es posible enseñar a adecuarse a una situación comunicativa determinada, teniendo en cuenta el contexto, los interlocutores, ni la intención comunicativa (Brazil 1997; Long 1994). Ni tampoco es un modo apropiado de conocer y comprobar *por qué* los estudiantes no entienden lo que se les enseña, si se trata de un problema cognitivo, o de un desajuste emocional. El verdadero desafío de los docentes que enseñan pronunciación en L2 consiste en adaptarse al medio en el que les toque enseñar, cuando el contexto así lo requiera, para lograr que sus estudiantes se expresen cómodamente, con mayor corrección y adecuación lingüística, en este caso en particular, haciendo correcto uso de las competencias fono-pragmáticas<sup>23</sup>. Las tareas que propongan han de facilitar la práctica de esta adecuación comunicativa para que no quede relegada a una mera recomendación o valoración teórica. Sugerimos desarrollar otras investigaciones similares a las propuestas en este recorrido exploratorio, a realizarse en diferentes contextos y con otras poblaciones para verificar las ventajas de incorporar la instrucción explícita a través de tareas comunicativas, en combinación con la autoevaluación de la pronunciación en LE, para, finalmente, comparar resultados.

## Referencias

- Álvarez Muro, A. (2001). *Análisis de la oralidad: Una poética del habla cotidiana*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes Grupo de Lingüística Hispánica.
- Alves, U. y Luchini, P. (2016). Percepción de la distinción entre oclusivas sordas y sonoras iniciales del inglés (LE) por estudiantes argentinos: datos de identificación y discriminación. *Lingüística*, 32 (1), pp. 25-39.
- Alves, U. y Luchini, P. (2017). Effects of perceptual training on the identification and production of word-initial voiceless stops by Argentinean learners of English. *ILHA DO DESTERRO (Journal of English Language, Literatures and English and Cultural Studies)*, UFSC, Brasil, 70 (3), pp. 15-32.

---

<sup>23</sup> Entendemos la *competencia pragmática* como el conjunto de competencias que permiten organizar los mensajes y utilizarlos con el propósito deseado por el hablante. La competencia pragmática está compuesta por tres sub-competencias: (i) la competencia organizativa, que permite seguir los esquemas de la interacción comunicativa, (ii) la competencia funcional que facilita utilizar la lengua con un propósito específico y, finalmente, (iii) la competencia discursiva, que se refiere a la capacidad de producir ciertos tipos de discursos y de cooperar con el interlocutor. Esta última competencia también incluye la capacidad de producir textos con coherencia y cohesión.



- Alves, U. K., y Luchini, P. L. (2020). ¿Entrenamiento perceptivo o instrucción explícita? Percepción y producción de los patrones de voice onset time iniciales del inglés (le) por estudiantes brasileños. *Forma y Función*, 33(2), pp. 135-165.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. En: Bygate, M. y M. Swain (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Londres: Longman:
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. y Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: A. Camilloni, S.Celman, E. Litwin y M. Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Chiusano, A. C. y Luchini, P. (2010). Implementing accuracy- and fluency-based tasks for the training of plosive consonants: a study conducted with Argentinean LE learners, *COPAL - Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 2, pp. 56-77.
- Cortés Rodríguez, L., Camacho, A. y María, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, T. y Murno, M. (2015). The interface of teaching and research: What type of pronunciation instruction should L2 learners expect? En: P. Luchini, M. A. García Jurado y U. Alves. *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (pp.14-28). Mar del Plata: Pincu/Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Duque, E. (2014). Organización en unidades en el desarrollo del discurso político. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 75-96.
- Ellis, R. (2014). Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia*, 2, pp. 10-16.
- Erlam, R. (2016). "I'm still not sure what a task is": Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20 (3), pp. 1-21.
- Ferreiro, G. y Luchini, P. (2015). Redirecting goals for Pronunciation Teaching: A new proposal for adult Spanish-L1 learners of English. *International Journal of Language Studies, (IJLS)*, 9 (2), pp. 49-68.
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39 (3), pp. 399-423.
- Flege, J, Mackay, I y Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106 (5), pp. 2973-2987.
- Fukuta, J. (2015). Effect of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20 (3), pp. 1-20.

- García Jurado, M. A., y Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español: Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Quórum/UMSA.
- Garrido Medina, J. (2011). Las unidades del discurso. En: V. Escandell, M. Leonetti y C. Sánchez López, (Eds.). *60 problemas de gramática: dedicados a Ignacio Bosque*, (pp. 420-426). Madrid: Akal.
- Gass, S. M., y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Granato, L. (2005). Aportes de la entonación al significado del discurso. *RASAL-Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, pp. 85-109.
- Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2), pp. 201-203.
- Kang, O. y Ginther, A. (2018). Introduction. En: O. Kang y A. Ginther, (Eds.). *Assessment in Second Language Pronunciation* (pp.1-7). New York: Routledge.
- Kennedy, S. y Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language performance: a classroom study. *Language Awareness*, 19 (3), pp. 171-185.
- Kent, R. y Read, C. (2002). *The acoustic analysis of speech*. New York: Cengage Learning.
- Levelt, J. M. (2000). Producing spoken language: a blueprint of the speaker. En: C. Brown y P. Hagoort (Eds). *Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication. A methodological framework*. London: Wiley.
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Long, M. (1994). *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Luchini, P. (2004). Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study. *IATEFL Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 31, pp. 12-24.
- Luchini, P. (2005). A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study. *Journal of Asia TEFL: Refereed Journal of the Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language*. 2 (2), pp. 35-62. [http://www.asiatefl.org/journal/main\\_sample4.html](http://www.asiatefl.org/journal/main_sample4.html)
- Luchini, P. (2007). Raising learners' speech awareness through self-assessment and collaborative assessment in the pronunciation class. *IATEFL Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 37, pp. 17-23.
- Luchini, P. (2013a). Evaluación de efectividad en la implementación de dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación inglesa. En: S. Rezano y L. Hlavacka (Eds.). *Lenguas Extranjeras. Aportes teóricos-descriptivos y propuestas pedagógicas* (pp. 145-163). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística (SAL).
- Luchini, P. (2013b). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice* (2nd ed.). Mar del Plata: Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Mar del Plata/Pincu.

- Luchini, P. (2015). *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto*. Tesis de Doctorado en Letras sin publicar, Facultad de Humanidades, Departamento de Letras, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Luchini, P. y Ferreiro, G. (2018). Autoevaluación y evaluación negociada entre docente y alumnos en la clase de pronunciación del inglés: Un estudio con estudiantes argentinos. *DILL (Didáctica Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, España, 30, pp. 137-156.
- Luchini, P. y Fishbach, F. (2014). Relación entre *comprensibilidad* y *grado de acento extranjero*: Un estudio con estudiantes de inglés (LE). Presentación en las *III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética*. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina, 29 y 30 agosto, 2014.
- Luchini, P. y Fischbach, F. (2017). La interfaz entre la inteligibilidad fonológica, la comprensibilidad y el grado de acento extranjero. En: M. Bortolon, M. del C. Pérez Montes y P. García Ficarra (Eds.). *Aportes de la Lingüística Cognitiva* (pp. 27-51). Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Luchini, P. y García Jurado, M. A. (2015). Sobre el '*grado de acento extranjero*' y '*fluidez*' en la clase de pronunciación inglesa: Un estudio evaluativo. *ORGANON (Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*, 58 (30), pp. 93-213.
- Luchini, P. y García Jurado, M. A. (2016). Proyección de patrones fonológicos y realizaciones fonéticas en la teoría lingüística. En: U. Alves. *Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira: Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão* (pp. 439-463). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Luchini, P., Alves, U., Gayone, M. y Borrueal, J. (2019). Evaluación de la pronunciación del inglés hablado por estudiantes argentinos y juzgado por oyentes brasileños. I Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Humanidades entre Pasado y Futuro". Nov. 6-8, 2019. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation - views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17 (3), pp. 3-18.
- Martín López, E. (2009). El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, España, 21, pp. 255-279.
- Mora, J., & Levkina, M. (2017). Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, pp. 391-399.
- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (1995a). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), pp. 73-97.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995b). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech*, 38 (3), pp. 289-306.

- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 49, pp. 285-310.
- Padilla García, X. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Sant Vicent del Raspeig: Publicaciones de al Universitat d' Alacant.
- Panzachi, A. y Luchini, P. (2019). El emplazamiento del acento nuclear y su efecto en las relaciones actitudinales y evaluativas de los oyentes hacia un hablante en un contexto de inglés como lengua extranjera. Presentación en el *I Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Nov. 6-8, 2019. Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín, Argentina.
- Reed, M. y Michaud, C. (2010). An Integrated Approach to Pronunciation: Listening Comprehension and Intelligibility in Theory and Practice. En: Levis, J. y K. LeVelle, (Eds. *Pronunciation and intelligibility: Issues in research and practice. Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept.10-11, 2010, Iowa State University.
- Reed, M. y Michaud, C. (2015). Intonation in research and practice: The importance of metacognition. En: M. Reed y J. Levis, (Eds.). *The Handbook for English Pronunciation* (pp. 454-471). Nueva York: Wiley Blackwell.
- Saito, K., Trofimovich, P., Isaacs, T. y Web, S. (2017). Re-examining phonological and lexical correlates of second language comprehensibility: The role of rater experience. En: T. Isaacs y P. Trofimovich. *Second language pronunciation assessment. Interdisciplinary perspectives* (pp.141-156). Multilingual Matters, Bristol: Blue Ridge Summit.
- Samuda, V. y Bygate, M. (2008). Defining pedagogic tasks: Issues and challenges. En: V. Samuda y M. Bygate. *Research and Practice in Applied Linguistics* (pp. 62-70). Basingstoke: Palgrave Mcmillan.
- Sicola, L. y Darcy, I. (2015). Integrating pronunciation into the language classroom. En: M. Reed y J. Levis (Eds.). *The Handbook for English Pronunciation* (pp. 471-488). Nueva York: Wiley Blackwell.
- Skehan, P. (2014). The context for researching a processing perspective on task performance. En: P. Skehan, P. (Ed.). *Processing Perspectives on Task Performance*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Publishing Company.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.
- Trofimovich, P. y Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (4), pp. 905-916.
- Wagner, E. y Toth, P. (2017). The role of pronunciation in the assessment of second language listening ability. En: T. Isaacs y P. Trofimovich. *Second language pronunciation assessment. Interdisciplinary perspectives* (pp.72-91). Multilingual Matters, Bristol: Blue Ridge Summit.
- White, J. y Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in second language. *Language Awareness*, 11 (4), pp. 259-290.



*Segunda Sección*

**ENSEÑANZA DEL INGLÉS  
COMO LENGUA  
EXTRANJERA**



*Marina López Casoli  
Claudia Borgnia  
Marina Selesán  
Cosme Paz  
Universidad Nacional de Mar del Plata*

**La evaluación de la escritura en inglés como lengua extranjera: La confiabilidad interevaluadores a través del método impresionista y el uso de las rúbricas holísticas**

**Resumen**

La presente investigación se enmarca dentro del área de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera, y a su vez, dentro de la subárea de la evaluación. Se busca analizar la confiabilidad interevaluadores, es decir, el nivel de coherencia entre los docentes de una misma asignatura al evaluar las producciones escritas en inglés de un mismo grupo de estudiantes. El estudio analiza la confiabilidad interevaluadores entre docentes de una cátedra de escritura académica en inglés como lengua extranjera en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Además, en esta investigación se reflexiona acerca de los métodos evaluativos utilizados por estos docentes al momento de evaluar la escritura de sus estudiantes. Para ello, se comparó cómo diferentes docentes-evaluadores de la misma asignatura calificaron la escritura de alumnos de primer año de la carrera a través de dos métodos: sin la utilización de una rúbrica (método impresionista) y con la utilización de una rúbrica holística como instrumento de evaluación. El estudio mide la confiabilidad interevaluador para determinar cuál de estos dos métodos ayuda a los docentes a evaluar la escritura de los estudiantes más objetiva y efectivamente. Los resultados indican que en general los evaluadores asignaron notas más altas y con menor dispersión al usar la rúbrica holística. También muestran que no hay confiabilidad entre los evaluadores al usar la rúbrica, por lo que es necesario un mayor entrenamiento en el uso del instrumento para mejorar la coherencia en las evaluaciones.

**1. Introducción**

Dentro del área de la didáctica, la evaluación es uno de los temas que suscita interesantes debates en torno a qué evaluar y cómo. Edith Litwin (1998:11) inscribe a la evaluación dentro de “las derivaciones de la psicología cognitiva”. Por esto se entiende que la evaluación está ligada a los procesos de cognición que informan las percepciones, constructos, actitudes y conductas de los actores intervinientes en el entorno áulico: los docentes y los alumnos. El presente estudio adhiere a esta concepción de la evaluación, la cual propone un acercamiento a la evaluación desde un punto de vista más complejo que la mera calificación del trabajo de los alumnos en una determinada instancia evaluativa o la acreditación de sus saberes. Atendiendo al pensamiento de Philippe Perrenoud (2008), la evaluación es entendida aquí de manera más amplia como un proceso formativo,



cuyo fin es el de contribuir al aprendizaje de los alumnos, brindándoles información “acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades” (Feldman 2010: 62).

En el marco de estas concepciones contemporáneas de evaluación, resulta pertinente analizar las prácticas evaluativas vigentes y explorar nuevos dispositivos. Así, nos hemos propuesto mediante este trabajo revisar el proceso de evaluación que se ha utilizado históricamente en la cátedra Proceso de la Escritura I del Profesorado de Inglés, y utilizar una nueva herramienta de medición de las habilidades de escritura de los estudiantes.

## **2. Estado de la cuestión: las rúbricas en la evaluación de la escritura en inglés**

La evaluación específicamente de la habilidad escrita en inglés como lengua extranjera (ILE) es un área de estudio que presenta ciertos interrogantes sobre cuál es la manera más efectiva, eficiente, precisa y justa de evaluar la habilidad escrita de los estudiantes. A partir de los años 70 comenzó a gestarse el interés por lograr un instrumento de evaluación directa de la escritura que incluyera una descripción de los criterios a utilizarse. Esto resultó en el desarrollo de las rúbricas aplicadas al entorno educativo. Las rúbricas son una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas, donde se encuentran tabulados y descriptos explícitamente los criterios de corrección del docente y la escala valorativa de los niveles de logro para calificar un texto.

Una creencia generalizada entre muchos docentes es que las rúbricas como instrumento de evaluación son más efectivas que el método “impresionista”. Cooper y Odell (1977) define este método como aquel a través del cual el docente asigna una nota global a la producción del alumno, basándose en la impresión general que tiene de ella en comparación con otros textos producidos para la misma actividad u ocasión. Por ello muchos docentes han adoptado rúbricas preexistentes o han diseñado las propias, con el fin de enriquecer su práctica docente y ayudar al alumno a mejorar su desempeño escrito a través de una devolución más explícita. Existen dos tipos generales de rúbricas: las holísticas, que son aquellas que describen de forma global los criterios de una determinada calificación, y las analíticas, aquellas que asignan un puntaje determinado a cada uno de los criterios tenidos en cuenta. Diversas investigaciones han abordado el estudio de ambos métodos y de los tipos de rúbricas partiendo de diferentes preguntas investigativas:

1. ¿Es más efectivo evaluar con el uso de rúbricas que sin ellas?
2. ¿Las rúbricas mejoran la confiabilidad del puntaje asignado?
3. ¿Las rúbricas facilitan un juicio válido sobre la evaluación de performance?
4. ¿Las rúbricas promueven el aprendizaje y mejoran la instrucción?
5. ¿Qué tipos de rúbricas son más efectivas, las analíticas o las holísticas?

Debido a la percepción común de muchos docentes sobre que las rúbricas son una herramienta muy efectiva para calificar, muchos las adoptan sin un análisis de si la aplicación de esta herramienta es realmente eficiente. Los resultados de los

distintos estudios empíricos y las percepciones de los propios docentes y educadores en general arrojan resultados y opiniones contradictorias a las preguntas arriba enunciadas.

Un punto que no siempre es tenido en cuenta es que las rúbricas deben atender a los dos usuarios de las mismas: los propios docentes y los alumnos. Cuando decimos que las rúbricas son efectivas o útiles, es imprescindible preguntarse “¿efectivas en qué sentido?”, y por tanto, “¿efectivas para quién, para el docente que califica o para el estudiante que aprende?”. Uno de los objetivos de las rúbricas es facilitar al docente la difícil tarea de evaluar un texto escrito, ofreciendo descriptores que orienten al docente a calificar la producción escrita de sus alumnos de manera más precisa, objetiva y rápida, ya que se ve obligado a valorar con calificaciones numéricas una actividad como la escritura que dista de ser “exacta” en términos matemáticos. A partir de esta situación, algunos investigadores han comparado si la evaluación a través del uso de rúbricas es más efectiva que sin ellas.

En este sentido, algunos consideran que las rúbricas están lejos de lograr los objetivos pedagógicos deseados. Por el contrario, Kohn (2006) sostiene que el uso de las rúbricas lleva a enfatizar la evaluación por sobre la producción en sí del alumno además de estandarizar los criterios para evaluar dicha producción, lo cual pone en riesgo su aprendizaje.

Otros observan que las rúbricas terminan por determinar a priori los criterios que hacen que un texto sea de calidad, en lugar de que el propio texto sea el que define dichos criterios (Wilson 2007). Por otro lado, Mabry (1999) cuestiona el poder de las rúbricas por anular la creatividad en la expresión de ideas.

Sin embargo, otros han dado cuenta de las ventajas de las rúbricas. Por ejemplo, Ghalib y Al-Hattami (2015) determinaron que el uso de rúbricas permite arribar a puntajes más homogéneos entre los evaluadores, y por lo tanto deben ser incorporadas como instrumento de evaluación. Por su parte, Jonsson y Svingby (2007) resaltan que las rúbricas también promueven el aprendizaje y mejoran la instrucción.

La efectividad de una rúbrica desde la perspectiva del docente puede evaluarse en función de la confiabilidad *intraevaluadores*, es decir si un docente/evaluador arriba a la misma nota cada vez que corrige el mismo texto utilizando la misma rúbrica, y la confiabilidad *interevaluadores*, es decir si la rúbrica permite a diferentes docentes/evaluadores llegar a calificaciones iguales o similares al corregir un mismo texto. La confiabilidad *interevaluadores* es particularmente importante en los casos donde un mismo grupo de alumnos es evaluado por diferentes evaluadores.

Rezaei y Lovorn (2010) obtuvieron resultados que demuestran la confiabilidad *intraevaluadores*, al igual que Saxton, Belanger y Becker (2012), quienes además demostraron la confiabilidad *interevaluadores* al utilizar la rúbrica analítica de pensamiento crítico (o *Critical Thinking Analytic Rubric*). Livingston (2012) sostiene que existe más confiabilidad *interevaluadores* cuando se utiliza una rúbrica que cuando no. Knoch (2009), por su lado, demostró una mayor confiabilidad *interevaluadores* cuanto más detallados son los descriptores de las escalas utilizadas para calificar. Mientras que estos estudios parten de una visión

más positiva sobre el valor de la confiabilidad interevaluadores, Mabry (1999:675) plantea que es esperable que exista coherencia de notas entre diferentes evaluadores ya que la rúbrica direcciona a todos los evaluadores a juzgar la escritura de los alumnos según unos pocos criterios preestablecidos en ella, ofreciendo escalas valorativas limitadas de las que los evaluadores pueden elegir.

Otros compararon la efectividad de las rúbricas holísticas y las analíticas. Ghalib y Al Hattami (2015) observaron que, si bien ambas son confiables, las analíticas lo son aún más. Rezaei y Lovorn (2010) coinciden en la mayor efectividad de las rúbricas analíticas si además están acompañadas de modelos de textos que ejemplifiquen los niveles de logro establecidos en ellas. Wiseman (2012), por otro lado, reportó que las rúbricas analíticas son un mejor instrumento para la evaluación para fines de diagnóstico y de nivelación.

En cuanto a si las rúbricas sirven al propósito formativo de la evaluación, algunos estudios mostraron que la utilización por parte de los alumnos de una rúbrica desarrollada ya sea por ellos mismos o por el docente, previo a la entrega de un trabajo tuvo incidencia en una mejor performance académica (Petkov y Petkova 2006; Reitmeier, Svendsen y Vrchota 2004).

Al mismo tiempo, es necesario que la rúbrica sea válida además de confiable, es decir que evalúe lo que dice evaluar, que los criterios explicitados en ella coincidan con las habilidades, el conocimiento y los conceptos enseñados (Goodrich Andrade 2005). Los especialistas indican que una rúbrica válida debe ser específica a la tarea a realizarse, su propósito, el tema y el contexto (Rezaei y Lovorn 2010). Como se puede observar entonces, el diseño de una rúbrica no es tarea sencilla, y la tentación de adoptar indiscriminadamente rúbricas que se consiguen muy fácilmente en medios digitales, o que han sido utilizadas por otros colegas, puede tener efectos adversos y hasta contrarios a los efectos beneficiosos que el docente imagina.

Debido al gran interés en el aprendizaje particularmente del inglés, y de la creciente necesidad de evaluar en distintos contextos educativos la habilidad escrita en esta lengua, el objetivo de esta investigación es evaluar el nivel de confiabilidad interevaluadores en la evaluación de un mismo corpus de textos escritos en inglés al utilizar dos formas de corrección: el método impresionista y el uso de una rúbrica holística, en el contexto de estudiantes universitarios argentinos del Profesorado de Inglés. Para ello se partió de las siguientes preguntas investigativas:

- 1- ¿Existe alguna diferencia entre corregir un texto escrito con o sin rúbrica?
- 2- ¿Ayudan las rúbricas holísticas a aunar criterios entre diferentes evaluadores a la hora de evaluar las habilidades escritas de los alumnos?

### **3. Contexto y Método**

El contexto de este estudio fue la cátedra de Proceso de la Escritura I de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En esta asignatura, la cual pertenece al Área de Habilidades Lingüísticas de la carrera, los alumnos reciben instrucción y entrenamiento en

escritura narrativa en inglés, siguiendo la modalidad del proceso de la escritura desarrollado por Flower & Hayes (1981).

El estudio se llevó a cabo siguiendo diferentes pasos. Primero se seleccionó al azar un corpus de 20 textos narrativos escritos en inglés por alumnos de la materia mencionada. Este corpus fue dividido en dos sets de 10 textos cada uno. Luego, se eligió a tres docentes de la cátedra para participar como evaluadores del corpus de textos. Los textos respondían a la siguiente consigna: “Escribe un párrafo narrativo acerca de un momento en que te sentiste aburrido”.

Luego de recoger y dividir los textos en dos sets, el siguiente paso fue evaluar un set de 10 de ellos con el método impresionista, es decir basándose en una impresión general e intuitiva del texto sin una rúbrica o guía explícita de los criterios a tener en cuenta. Este método es el tradicionalmente utilizado por los docentes de la cátedra. Cada docente evaluó y calificó los textos independientemente de los otros dos y sus calificaciones fueron plasmadas en una tabla comparativa.

Por otro lado, se elaboró una rúbrica holística basada en el enfoque criterial descrito por Ravela (2006). Los criterios fueron elaborados por los docentes de la cátedra en cuestión (ver apéndice). La rúbrica está basada en una escala numérica del 1 al 10, siendo 10 la nota máxima posible y 1 la mínima, siendo esta escala la estándar en el sistema educativo universitario argentino. Las notas 1 a 3 son desaprobatorias, siendo todas las restantes notas de aprobación.

Los descriptores refieren a los tres aspectos que se acordaron entre los docentes/evaluadores para evaluar la habilidad de la escritura en inglés de textos narrativos escritos por los alumnos de la materia. Estos descriptores son el uso de la lengua, la coherencia y cohesión de ideas, y el desarrollo del tema y tono o *mood* según la terminología utilizada en inglés. Por “tono” se refiere al tipo de situación que se le plantea al alumno para escribir. En el caso de los textos narrativos que conformaron el corpus de este estudio, el tema fue que los alumnos escribieran sobre un momento o situación en la que se sintieron aburridos. Es decir que los alumnos no sólo debían escribir un texto narrativo específicamente sino que además debían reflejar el tono de “aburrimiento” con vocabulario y detalles específicos a lo largo del texto.

El siguiente paso fue distribuir otro set de 10 textos narrativos entre los mismos tres evaluadores anteriores. En esta oportunidad los docentes evaluaron el nuevo set de narraciones sobre el mismo tema pero utilizando la rúbrica holística diseñada. Nuevamente, cada docente evaluó y calificó los textos, plasmando las notas en otra tabla comparativa. Por último se procedió a analizar los datos con una metodología descriptiva, comparando las calificaciones de los tres docentes/evaluadores.

#### **4. Resultados**

Al analizar en general las calificaciones obtenidas (valores cuantitativos enteros discretos), independientemente del evaluador utilizando la corrección con rúbrica y sin rúbrica se observó que las medias y desvíos estándar fueron similares entre ambos tipos de correcciones, pero difirieron en la mediana (el valor de la variable que ocupa el lugar central en una serie ordenada de datos). Se observó

una mediana de nota 4, es decir, una nota de aprobación, al corregir con rúbrica, y una mediana de 2, nota de desaprobación, al corregir sin rúbrica. Es de destacar que el coeficiente de variación, el cual expresa la desviación estándar como porcentaje de la media aritmética, es elevado para ambos tipos de corrección, pero la corrección sin rúbrica tiene un 9% más de coeficiente de variación, lo que indica una mayor dispersión de las notas, como se aprecia en la tabla 1.

<b>Corrección</b>	<b>Mediana</b>	<b>Media</b>	<b>Desvío estándar</b>	<b>Coefficiente de variación (%)</b>
Con rúbrica	4	3,77	1,61	43%
Sin rúbrica	2	3,53	1,85	52%

Tabla 1: Tabla comparativa de la corrección con y sin rúbrica.

Debido a que las diferencias en las medianas modifican la condición de aprobación de los alumnos, se procedió a realizar los gráficos de frecuencias de las calificaciones (Figura 1). Se determinó que con el tratamiento sin rúbrica las calificaciones de desaprobación (<4) alcanzaron el 53,33%, sólo con nota 2, mientras que con la rúbrica holística fueron del 36,67%, con notas 2 y 3. Esta gran diferencia en la condición de aprobado con la utilización de la rúbrica holística se manifestó principalmente con la asignación de nota 4 (40%). Con ambos tipos de correcciones no se modificó el rango de calificaciones asignadas, entre 2 y 8. Esto muestra que al utilizarse el método impresionista de corrección una mayor cantidad de alumnos desaprueban.

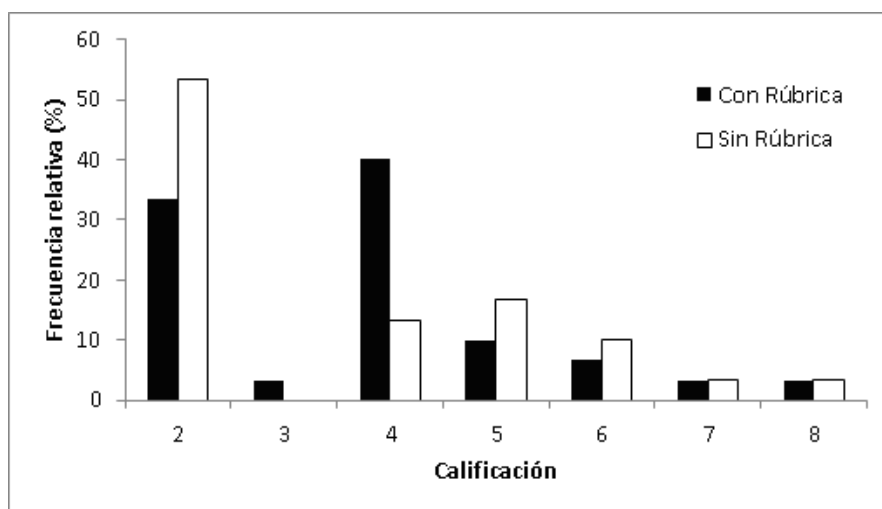


Figura 1: Gráfico de frecuencias relativas de las calificaciones para las formas corrección con rúbrica y sin rúbrica.

Al considerar las notas por cada evaluador, independientemente del método de calificación, se observó que las medias fueron similares entre ellos, como se observa en la Tabla 2. Se registró un mayor coeficiente de variación en el evaluador C, lo que evidencia una mayor dispersión de sus calificaciones respecto de los otros evaluadores.

<b>Evaluador</b>	<b>Mediana</b>	<b>Media</b>	<b>Desvío estándar</b>	<b>Coefficiente de variación (%)</b>
A	4	4,00	1,75	44%
B	3	3,45	1,61	47%
C	3	3,50	1,85	53%

Tabla 2: Resumen descriptivo de las calificaciones asignadas por evaluador, independientemente del método de corrección.

En cuanto a los resultados obtenidos por cada evaluador con y sin la utilización de la rúbrica, se observó que los evaluadores A y C colocaron en promedio notas más altas en las correcciones con el uso de rúbrica que sin ella, mientras que el evaluador B realizó lo contrario, es decir, asignó mayores notas sin la utilización de la rúbrica. Estas discrepancias en la asignación de las notas significó un 50% y 20% más de aprobados con el uso de rúbrica para los evaluadores A y C, respectivamente. Se destaca que la no utilización de la rúbrica generó mayor variabilidad en la calificación en los tres evaluadores, aunque el evaluador C tuvo mayor desvío que los otros evaluadores, independientemente de si utilizó o no la rúbrica, tal como lo muestran la Tabla 3 y la Figura 2. En esta última, las líneas verticales en cada barra indican el error estándar.

Evaluador	Con Rúbrica	Sin Rúbrica
A	4,70±1,42	3,30±1,83
B	2,90±1,20	4,00±1,83
C	3,70±1,77	3,30±2,00

Tabla 3: Media ± desvío estándar de las calificaciones asignadas por cada evaluador para correcciones realizadas con y sin la utilización de rúbricas.

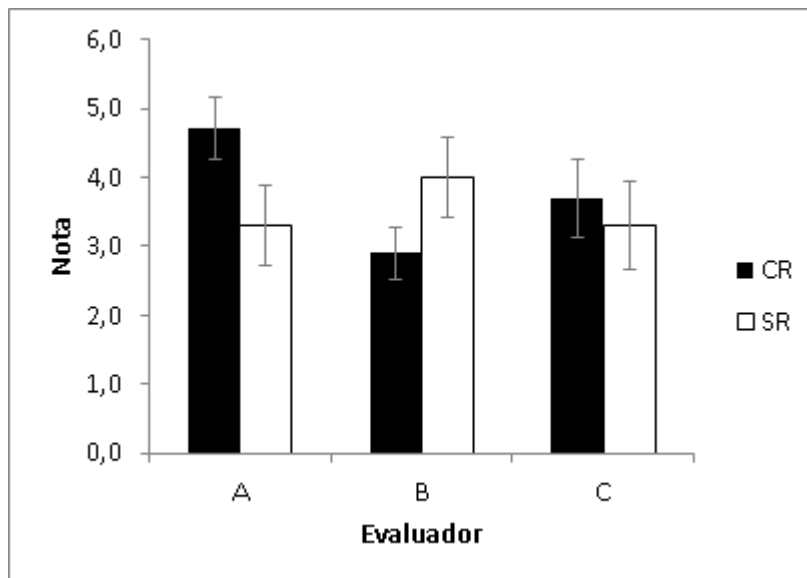


Figura 2: Promedio de notas por evaluador con y sin la utilización de rúbrica (CR y SR respectivamente).

Este análisis muestra que hubo coherencia entre los evaluadores A y C, en cuanto a que la corrección con rúbrica arrojó calificaciones más altas que la corrección sin rúbrica. Sin embargo, en el caso del evaluador B, se observó lo opuesto: la utilización de la rúbrica arrojó calificaciones más bajas que el método impresionista. Estas diferencias entre los evaluadores muestran que la implementación de la rúbrica frente al método impresionista requiere un entrenamiento y familiarización en el uso de esta nueva herramienta, así como la generación de pautas más claras para la corrección. Además, como lo indica la Tabla 3, hubo mayor dispersión de datos en los tratamientos llevados a cabo por el evaluador C, seguido del evaluador A, mientras que el B mostró una menor variabilidad en la asignación de puntajes.

## 5. Conclusiones

En este trabajo hemos investigado, en primer lugar, las diferencias entre utilizar el método impresionista o una rúbrica para evaluar un texto narrativo. Se encontró que, en general, hubo notas más altas en la evaluación con la rúbrica (3,7) que sin ella (3,3). Para profundizar el estudio, se realizaron gráficos de frecuencias para analizar las calificaciones asignadas en uno y otro caso por los diferentes evaluadores. Se encontró que un mayor porcentaje de textos obtuvo calificaciones de aprobación mediante el tratamiento con la rúbrica. Esto puede deberse a que la rúbrica, al ser más precisa, orienta mejor a los docentes a observar aspectos significativos del texto que la evaluación con el método



impresionista no logra. Este hallazgo coincide con las observaciones de Rezaei y Lovorn (2010), quienes concluyeron que la implementación de la rúbrica contribuyó a aumentar los puntajes asignados a los textos.

También se analizó la coherencia interevaluador en ambos tratamientos. Se encontró que hubo coherencia entre los evaluadores A y C, que pusieron notas más altas al utilizar el dispositivo rúbrica, mientras que el evaluador B puso notas más bajas. Este hallazgo podría indicar falta de familiaridad o de confianza de uno de los evaluadores con el instrumento o dificultades a la hora de encontrar una correspondencia entre los descriptores y los tres criterios utilizados en la rúbrica y los textos en sí. A su vez, da cuenta de la necesidad de normalizar los criterios entre los evaluadores, como concluyen Bombelli y Soler (2015). Ya varios investigadores han alertado acerca de la subjetividad de ciertas rúbricas por contener descriptores poco específicos y subjetivos (Kohn 2006). Otro factor que pudo haber afectado la implementación de la rúbrica es el entrenamiento insuficiente previo a su utilización (Ghalib y Al-Hattami 2015; Rezaei y Lovorn 2010).

Por otro lado, se observó que los rangos de calificaciones asignados a los textos fueron en general muy bajos, con un gran porcentaje de notas de desaprobación o de calificación 4. Cabe destacar que la “cultura de calificaciones bajas” en la materia pudo haber condicionado a los tres docentes-evaluadores participantes del estudio, quienes tienen al menos 10 años de antigüedad docente en el mencionado espacio de trabajo, en el cual históricamente ha habido una tendencia a asignar notas bajas a las producciones escritas.

El presente estudio representa un intento de reflexionar acerca de las tradiciones de evaluación imperantes en la cátedra y de evitar arbitrariedades a la hora de ponderar las producciones escritas de los estudiantes. La agenda actual intenta integrar las prácticas de evaluación en el proceso de enseñanza y de optimizar los instrumentos de medición de la competencia escrita. En este sentido, las palabras de Camilloni et al. resultan especialmente pertinentes en tanto que dan cuenta de la necesidad de evitar que los instrumentos de evaluación “permanezcan estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañen las transformaciones de las prácticas de enseñanza ...” (1998:133).

Las calificaciones bajas entre los docentes-evaluadores de este estudio invitan además a la reflexión intra e intercátedra en cuanto al nivel que se espera en la producción escrita en inglés de los alumnos de primer año de la carrera. Las distintas materias que conforman el Área de Habilidades Lingüísticas deberían consensuar más claramente los estándares de niveles que se esperan tanto en materias anteriores como posteriores a Proceso de la Escritura I. En este sentido, la utilización de las rúbricas puede promover la reflexión intra e intercátedra a través de la explicitación de los distintos niveles de adquisición de la habilidad escrita. Así se evitaría por un lado caer en prácticas de evaluación aisladas y tanto docentes como estudiantes tendrían una visión de la competencia escrita más gradual e integral. La definición clara y explícita de los criterios de evaluación es fundamental si lo que se busca es “una buena evaluación” en los términos de Litwin (1998:31).

## 6. Limitaciones

Una limitación de este estudio fue que la rúbrica desarrollada por los docentes-evaluadores de la cátedra no fue sometida a una evaluación previa por otros docentes externos a ella ni tampoco fue utilizada en contextos diferentes al aquí planteado. Por otro lado, los resultados se basan en las evaluaciones de sólo 3 docentes-evaluadores y sólo 20 textos. Por lo tanto, los resultados de esta investigación no son necesariamente trasladables a otros contextos ni generalizables. Se sugiere realizar futuras investigaciones con un mayor número de evaluadores y un corpus de textos superior al de este estudio en diferentes contextos educativos. También sería relevante realizar una caracterización previa de los alumnos y un test diagnóstico para asignar a grupos homogéneos las diferentes formas de corrección.

## 7. Futuras investigaciones

La temática abordada aquí nos invita a considerar otras aristas investigativas. El siguiente paso será estudiar la confiabilidad interevaluadores comparando el uso de las rúbricas holísticas y las analíticas. Por otro lado, la confiabilidad intraevaluador podría arrojar resultados interesantes en cuanto a la efectividad del método impresionista o el uso de diferentes tipos de rúbricas. Sin embargo, y atendiendo a lo que indica la literatura, no se debe dejar de lado la validez de las rúbricas en pos de la búsqueda de una mayor confiabilidad inter o intraevaluadores. Por lo tanto, una futura vía de investigación será analizar la validez de las rúbricas desarrolladas por la cátedra.

## Referencias

- Bombelli, G. y Soler, L. (2015). La evaluación de la pronunciación en inglés en la universidad: Aspectos determinantes para su valoración. *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Córdoba, Argentina.
- Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, Ma. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cooper, C. y Odell, L. (1977). *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*. Buffalo: State University of New York.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Ghalib, T. K. y Al-Hattami, A.A. (2015). Holistic versus analytic evaluation of EFL writing: A case study. *English Language Teaching*, 8 (7), pp. 225-236.
- Goodrich Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), pp. 27-30.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, pp. 130-144.

- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26, pp. 275-304.
- Kohn, Al. (2006). The Trouble with Rubrics. *English Journal*, 95 (4), pp. 12-15.
- Litwin, E. (1998). La Evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y Ma. del C. Palou de Maté. (Eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- Livingston, M. (2012). The infamy of grading rubrics. *English Journal*, 102 (2), pp.108-113.
- Mabry, L. (1999). Writing to the rubric: Lingering effects of traditional standardized testing on direct writing assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80 (9), pp. 673-679.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, pp. 499-510.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: Preal.
- Reitmeier, C. A., Svendsen, L. K. y Vrchota, D. A. (2004). Improving Oral Communication Skills of Students in Food Science Courses. *Journal of Food Science Education*, 3, pp. 15-20.
- Rezaei, A.R. y Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, pp. 18-39.
- Saxton, E., Belanger, S. y Becker, W. (2012). The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. *Assessing Writing*, 17, pp. 251-270.
- Wilson, M. (2007). Why I Won't Be Using Rubrics to Respond to Students' Writing. *English Journal*, 96 (4), pp. 62-66.
- Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2 (1), pp.59-92.

## **La autoevaluación como estrategia de aprendizaje: el relato de dos modalidades**

### **Resumen**

La complejidad que reviste el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha generado un sinnúmero de investigaciones en torno a la enseñanza y la adquisición de lenguas. Así es como la aplicación de diversas técnicas de enseñanza en sus modalidades oral y/o escrita y el uso de recursos y técnicas pedagógicas son habitualmente objeto de estudio con el propósito de dilucidar en qué manera favorecen y efectivizan la adquisición de conocimientos de un idioma. El presente proyecto de investigación en su marco teórico menciona los diez principios que, conforme a Ellis (2008), dan cuenta de estos procesos de aprendizaje y de enseñanza, siendo la evaluación uno de ellos. A continuación, y en virtud de lo expuesto, se detallarán dos trabajos de investigación que abordan la autoevaluación aunque con distintos matices. Ambos estudios invitan al alumno a adoptar un rol activo y crítico en esta cuestión; sin embargo, mientras que uno de los trabajos tiene como punto de partida el discurso escrito, el otro hace su parte con el discurso oral.

### **1. Introducción**

El marco teórico del presente proyecto cita a Ellis (2008), entre otros investigadores, quien sostiene que independientemente de la forma en la que se adquiera un idioma (L1, o L2) el proceso es lento, extenso y requiere amplia exposición a la lengua. Esta realidad parecería agudizarse en contextos que trabajan con idiomas extranjeros como lo es el inglés en la Argentina. De allí la necesidad de generar instancias de instrucción significativas y memorables para el estudiante, con dinámicas de trabajo que lo inviten a adoptar un rol reflexivo y activo en el proceso de aprendizaje que, a la vez, redunde en su beneficio personal. Ellis también es referenciado cuando alude a diez principios prácticos de lo que supone la enseñanza de idiomas. Los dos trabajos de investigación que se detallan a continuación guardan relación con uno de los principios mencionados por Ellis, la evaluación, más específicamente, la autoevaluación.

En su definición acerca de la evaluación, Rea-Dickins y Germaine (1998) aseveran que ésta es parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje, que está basada en principios, es sistemática y hace preguntas relevantes ya que pretende formar un juicio y proveer evidencia sobre la utilidad de algo. En consonancia con lo expuesto, Gipps y Stobart (1993) entienden que la evaluación bien utilizada se convierte en una pieza esencial del proceso de educación; asimismo, las actividades que se emplean al evaluar permiten observar el avance del alumno, determinar qué saben, qué no y proveer una retroalimentación de potencial utilidad tanto para el docente como para el alumno (Cohen 1994). William (2011) utiliza una metáfora interesante al referirse a la evaluación para el aprendizaje, describe la relación que existe entre docentes y alumnos haciendo alusión a los entrenadores deportivos quienes observan a sus atletas para saber cómo mejorar su

performance. En efecto, los docentes pasan gran parte del tiempo juntando evidencia, evaluando las habilidades lingüísticas de los estudiantes para asistirlos y sostenerlos en su progreso.

Sin embargo, al mismo tiempo, no debe ignorarse una fuente de información que es extraordinariamente útil, el propio alumno. La autoevaluación puede brindar información realmente significativa acerca de las expectativas, necesidades, problemas, y preocupaciones de los estudiantes, cómo se sienten en cuanto a su progreso, sus reacciones en torno a los materiales y métodos de enseñanza empleados, y también sus creencias acerca del curso en general. Investigadores como Andrade (2019), Boud y Falchikov (1989), Harris y McCann (1994) y Román (2011) sostienen que la autoevaluación administrada adecuadamente, bien puede ser considerada un instrumento más directo y tan eficiente para obtener información como la evaluación realizada por el instructor o evaluadores externos.

En términos generales, la autoevaluación respalda al aprendizaje y es una de las destrezas más importantes requeridas por el estudiante para su futuro desarrollo profesional y el aprendizaje a largo plazo ya que impulsa la capacidad de ser asesor del aprendizaje (Boud y Falchikov 2006; Taras 2010). Leach (2012), al analizar los beneficios asociados con el ejercicio de la autoevaluación, menciona, entre otros, que desarrolla la autonomía (Benson y Voller 2014) y auto regulación (Bailey y Heritage 2018), así como las habilidades cognitivas y metacognitivas (Oxford 2016); también promueve el involucramiento en el aprendizaje (Dornyei y Ushioda 2013), disminuye la ansiedad del alumno y armoniza la relación estudiante-docente al desmitificar el proceso de valoración.

Conforme a Andrade (2010; 2019), Green (2018) y Taras (2010) la autoevaluación promueve el aprendizaje particularmente cuando es usada de manera formativa, tal como se verá en los dos trabajos de investigación que se detallarán a continuación. Hay varias formas y técnicas de llevar a cabo la autoevaluación. Estas formas son dúctiles a cada contexto y suelen ser elegidas conforme a su propósito (Boud 2003; Sonsoles Fernández López 2017). La autoevaluación puede adoptar distintos formatos, como por ejemplo, las pruebas (orales/escritas), los diarios (*diaries/journals*), las hojas de plan semanal/mensual, los informes auto evaluativos, las grabaciones y las transcripciones (audio/audiovisuales), los portafolios, los debates, las planillas de seguimiento del estudiante, las escalas, grillas y rúbricas para la corrección, los cuestionarios y las entrevistas (Boud 2003; Coombe y Canning 2002; Oscarson 1989; Sonsoles Fernández López 2017).

En el presente trabajo se presentan dos investigaciones; una de ellas involucra al estudiante en la autoevaluación de una prueba escrita; en tanto que la otra, requiere la utilización de grabaciones y transcripciones para llevar a cabo la autoevaluación de una práctica oral. Muchos investigadores han escrito acerca de los beneficios que genera la transcripción, sea ésta el producto de las palabras pronunciadas por otra persona (Clennell 1999) o las palabras de uno mismo (Correa y Grim 2014; Johnson 1996; Salas 2015). Al respecto, Stillwell, et al. (2010) y Lynch (2001), entre otros, expresan que esta dinámica invita al alumno a identificar/notar (*notice*) aspectos del lenguaje sin contar con la marcación

explícita del docente; sin embargo, admite que la intervención/devolución del docente al finalizar la actividad siempre resulta necesaria.

## **2. Trabajo de Investigación: A**

### **2.1. Participantes**

La investigación fue realizada en el marco de la asignatura Inglés y su Enseñanza II, un curso de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Inglés que se dicta en el tercer año de un Profesorado de Inglés del Nivel Superior en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Participaron de este estudio 14 alumnos. Al momento de realizar la investigación la edad promedio de estos estudiantes fue de 22 años. Los estudiantes participaron en el rol de jueces en primera instancia de su propio trabajo escrito.

### **2.2. Materiales**

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un trabajo práctico escrito realizado por cada uno de los estudiantes. También resultó de gran utilidad la sesión de retroalimentación que existió más tarde entre el docente y cada uno de los alumnos.

### **2.3. Procedimiento**

Los estudiantes realizaron un trabajo práctico evaluativo que consistió en responder tres preguntas. Para la resolución del mismo debían estudiar una serie de contenidos que habían sido trabajados y discutidos en clase. Una vez finalizada la actividad los alumnos pudieron acceder al material bibliográfico y a diccionarios y con una lapicera de diferente color al utilizado para resolver la actividad procedieron a autocorregirse (contenido, errores gramaticales, etc.). Por último, cada alumno colocó dentro de un sobre identificado con su apellido la calificación (en números) que estimó merecía su trabajo práctico. El docente evaluó los trabajos por su parte y cotejó su propia calificación con la de sus alumnos. Finalmente, el instructor mantuvo reuniones individuales con los alumnos para conversar acerca de los resultados obtenidos y consensuar la calificación en caso de disidencias.

### **2.4. Resultado y análisis**

Los resultados arrojaron la siguiente información: sobre un total de 14 trabajos, nueve fueron calificados con la misma puntuación. Tres alumnos asignaron a sus trabajos una calificación menor a la del docente y dos alumnos se otorgaron una calificación superior. Las reuniones individuales con los alumnos resultaron positivas ya que permitieron exponer disidencias, justificar opiniones y consensuar resultados prescindiendo así de un evaluador externo. La experiencia aportó una dinámica de trabajo distinta y demostró ser una alternativa viable cuando se trata de involucrar e invitar al alumno a adoptar un rol reflexivo y activo en su propio proceso de aprendizaje.

Las siguientes son algunas de las reflexiones brindadas por distintos estudiantes en torno a esta experiencia:

Alumno A: Al principio no entendí la dinámica de la actividad, simplemente seguí las instrucciones que nos dio la profesora. Fue casi al cierre de la clase cuando comprendí qué habíamos estado haciendo.... cuando tuve acceso al material de referencia me di cuenta que ciertas cuestiones no las había interpretado correctamente.

Alumno B: ... la viví como una experiencia distinta, nunca me habían pedido que corrija mi propio trabajo, fue extraño al principio...

Alumno C: Me parece que voy a implementar esta técnica con un grupo de alumnos al que le doy clases en mi casa.

Alumno D: En lo personal prefiero que el docente me califique directamente. De todas maneras, me pareció interesante la experiencia.

Alumno E: ... me sorprendí cuando la profesora dijo que sus comentarios coincidían con los míos y que había realizado un buen trabajo de autocorrección.

Alumno F: Mi calificación no coincidió con la de la profesora. Al principio no estaba de acuerdo con sus comentarios. Sin embargo, después de rever el material bibliográfico y discutir mis dudas con ella pude entender mis que mis errores eran de interpretación.

### **3. Trabajo de Investigación: B**

#### **3.1. Participantes**

La investigación fue realizada en el marco de la asignatura Expresión Oral III, un curso que utiliza historias cortas, artículos y novelas como disparadores de análisis y discusión siempre manteniendo el foco en el discurso oral. Esta asignatura se dicta en el tercer año de un Profesorado de Inglés del Nivel Superior en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Participaron de este estudio 16 alumnos. Al momento de realizar la investigación la edad promedio de estos estudiantes fue de 22 años.

#### **3.2. Materiales**

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron las transcripciones que realizaron los estudiantes de las grabaciones de sus propias producciones orales, las autocorrecciones de esas transcripciones y las entrevistas que se efectuaron posteriormente con el propósito de recopilar información acerca de la experiencia.

#### **3.3. Procedimiento**

El docente investigador, alterando la dinámica de la práctica oral a la que sus estudiantes estaban comúnmente expuestos, procuró brindarles una instancia de aprendizaje más significativa, reflexiva y autónoma. Hasta ese entonces los alumnos que cursaban esta asignatura, después de participar en instancias formales

orales, tales como trabajos prácticos, exámenes parciales y recuperatorios, recibían una devolución escrita sobre su performance. Este informe, pese a su carácter minucioso, no parecía propiciar progresos significativos o inmediatos. La técnica implementada comprende varias fases. En su instancia inicial, la producción individual oral del alumno es grabada. Los alumnos después transcriben sus grabaciones de manera fidedigna. Acto inmediato, se les solicita que autoevalúen sus producciones aplicando un criterio previamente concertado entre docente-alumnos. Finalmente, cada alumno entrega lo realizado al docente quien luego brinda una devolución final. En esta oportunidad, y como cierre de esta dinámica de trabajo, se entrevistó a los participantes para conocer sus opiniones en torno a la experiencia.

### **3.4. Resultado y análisis**

Entre los resultados más reveladores cabe destacar que diez alumnos se expresaron a favor de la implementación de esta técnica como dinámica habitual de trabajo, cuatro alumnos manifestaron preferir recibir directamente la corrección del docente y solamente dos alumnos no enunciaron preferencia por alguna técnica en particular. También resulta válido resaltar que nueve estudiantes pronunciaron su preocupación por el tiempo invertido tanto en la transcripción como en la autocorrección, tiempo que no pudieron dedicar a otras áreas de estudio. Fueron quince los participantes que admitieron sentirse más involucrados en su propio desempeño -como resultado de esta modalidad de trabajo-, al mismo tiempo, más exigidos y conscientes de las debilidades y fortalezas de su discurso oral.

Las siguientes son algunas de las reflexiones brindadas por distintos estudiantes en torno a esta experiencia:

Alumno A: ... se necesita tiempo para escuchar la grabación, hacer la transcripción y la corrección... curso muchas materias y me resulta más práctico recibir directamente la devolución de la docente.

Alumno B: Si no hubiese grabado mis respuestas habría negado los errores que cometí, no pude creerlo! Hice errores que nunca hago!

Alumno C: esta técnica tendríamos que ponerla en práctica desde el 1er año porque nos ayuda a tomar conciencia de lo que debemos mejorar....

Alumno D: ...vale el esfuerzo... sirve para monitorearse, estar más alerta en ciertas cuestiones....también tomé conciencia del tiempo que los profesores dedican a nuestras correcciones

Alumno E: ... no estoy segura de que esto me pueda ayudar a mejorar mis errores....

Alumno F: la profesora agregó muy pocos comentarios a los míos, está bueno porque fue como verme desde afuera, con otra perspectiva...



#### 4. Conclusiones

El ejercicio de la autoevaluación suele atraer la atención en el mundo académico debido a que presupone la activa participación del alumno en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que le permite desarrollar y/o mejorar su autonomía y efectivizar la adquisición del idioma facilitando así el desarrollo profesional del alumno (Brew 1999; Sambell, McDowell y Montgomery 2013; Taras 2010). Ambos trabajos describen prácticas pedagógicas en las cuales la metacognición, la motivación y la autoevaluación se ponen de manifiesto. Asimismo, estas prácticas otorgan a la autoevaluación una dimensión más amplia al proponer que el alumno y el docente trabajen conjuntamente dando lugar a una evaluación colaborativa.

#### Referencias

- Andrade, H. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4 (87), pp.1-13  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. En: H. Andrade y G. Cizek (Eds.). *Handbook of Formative Assessment* (pp. 90-105). New York, NY: Routledge.
- Bailey, A. L. y Heritage, M. (2018). *Self-Regulation in learning: The role of language and formative assessment*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Benson, P. y Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. London: Routledge.
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment and peer assessment. *Higher Education*, 18 (5), pp. 529-549.  
<https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), pp. 399-413.
- Brew, A. (1999). Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment. En: S. Brown y A. Glasner (Eds.) *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches* (pp. 159-171) Buckingham: Open University Press.
- Clennel, C. (1999). Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes. *ELT Journal*, 53 (2), pp. 83-91.
- Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Coombe, C. y Canning, C. (2002). Using Self-Assessment in the Classroom: Rationale and Suggested Techniques. Recuperado el 12 de diciembre de 2019, de [http://www.seasite.niu.edu/Tagalog/Teachers\\_Page/Language\\_Learning\\_Articles/using\\_self.htm](http://www.seasite.niu.edu/Tagalog/Teachers_Page/Language_Learning_Articles/using_self.htm)

- Correa, M. y Grim, F. (2014). Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities. *Currents in Teaching and Learning*, 6 (2), pp. 55-63.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.
- Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. New Zealand: CALDigest.
- Gipps, C. y Stobart, G. (1993). *Assessment: A teacher's guide to the issues*. London: Hodder y Stoughton.
- Green, A. (2018). Assessment for Learning in Language Education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6 (3), pp. 9-18.
- Harris, M. y McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Leach, L. (2012). Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (2), pp. 137-147.
- Lynch, T. (2001). Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55 (2), pp. 124-132.
- Oscarson, Mats. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing*, 6 (1), pp.1-13.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. London: Routledge.
- Rea-Dickins, P. y Germaine, K. (1998). *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges*. London: Routledge.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 107-136.
- Salas, M. (2015). Developing the metacognitive skill of noticing the gap through self-transcribing: The case of students enrolled in an ELT education program in Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17 (2), 260-275. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a06>
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Sonsoles Fernández López, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, pp. 1-43.
- Stillwell, C., Curabba, B., Alexander, K., Kidd, A., Kim, E., Stone, P. y Wyle, C. (2010). Students transcribing tasks: noticing fluency, accuracy, and complexity. *ELT Journal*, 64 (4), pp. 445-455
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), pp. 199-209.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

## **Prácticas contenidistas en la enseñanza de escritura en inglés en el nivel superior: ¿Solución o problema?**

### **Resumen**

Después de muchos años de investigación, los profesores de escritura en inglés como lengua extranjera reconocen que saber escribir implica la activación de procesos cognitivos complejos (Flower y Hayes 1981) que resultan en una prosa coherente donde la secuencia y el desarrollo de ideas resultan claros y naturales ante los ojos del lector. Es por esta razón que conceptos como coherencia textual resultan claves a la hora de enseñar a escribir en inglés. Para desarrollar la coherencia textual, en muchas clases de escritura en inglés en el nivel superior, los profesores se focalizan en el contenido de los cursos (novelas, cuentos cortos, artículos y ensayos) como fuente de exposición al idioma y punto de partida para enseñar a escribir. Sin embargo, en ocasiones, estas prácticas contenidistas pueden resultar poco beneficiosas para desarrollar aspectos como la coherencia textual. El presente trabajo busca analizar si el trabajo sobre contenido y las prácticas contenidista ayudan o interfieren en la redacción de textos coherentes. Concretamente, cuando los alumnos escriben sobre el material analizado en clase, ¿producen textos más coherentes que cuando escriben sobre un tema de interés general no trabajó previamente en clase? Los resultados preliminares del presente estudio indican lo contrario. Se compartirán los resultados preliminares de esta investigación y se analizarán las posibles implicancias pedagógicas.

### **1. Introducción**

Los profesores de inglés como lengua extranjera que se especializan en la enseñanza de escritura son conscientes de la enorme dificultad que escribir en inglés con claridad y precisión representa para muchos estudiantes. Gracias a las contribuciones de especialistas como Flower y Hayes (1981), Hayes (2012), muchos profesionales en el área de escritura reconocen hoy que escribir es un proceso cognitivo de naturaleza recursiva que resulta de pensamientos claros, razonamientos analíticos y reflexiones lógicas. Un texto bien escrito, entonces, conlleva mucho más que el uso de estructuras gramaticales apropiadas, vocabulario preciso y puntuación acorde.

Conscientes de la dificultad inherente al desarrollo de esta habilidad, en muchas clases sobre escritura en inglés en el nivel superior- en institutos terciarios y en la universidad- muchos profesores a cargo de la enseñanza de escritura en inglés se focalizan en contenido (novelas, cuentos, artículos y ensayos) como fuente de inspiración y punto de partida para enseñar a escribir (Hall y López 2011; Hyland 2004). A menudo, esta práctica está anclada en la creencia de que la lectura extensiva y la exposición al idioma resultan tan útiles como beneficiosas.

Sin embargo, aunque las prácticas contenidistas son habituales en muchas clases de escritura en inglés en el nivel superior, podrían resultar poco

beneficiosas cuando el propósito es desarrollar aspectos claves como son la coherencia y la unidad textual.

Atendiendo a estas observaciones pedagógicas y no disponiendo de muchos resultados de investigaciones previas en el área, se llevó a cabo el presente estudio en el que se analizaron las producciones escritas (ensayos cortos) de alumnos universitarios de primer año de la carrera de Traductor Público de Inglés, de la Universidad CAECE sede Mar del Plata. Se pudo observar que los textos de causa escritos sobre el contenido literario trabajado en clase presentaban mayor cantidad de problemas de coherencia y unidad que los párrafos que, ajustándose al tipo de prosa retórica en cuestión (causa/efecto), fueron escritos sobre un tema de interés general -no trabajado directamente en clase. El análisis de estos resultados permitió concluir que la enseñanza de escritura concebida como lectura, análisis y práctica no siempre resulta útil para desarrollar aspectos claves como la coherencia textual, y sirvió como punto de partida para formular los siguientes interrogantes: escribir sobre el contenido de una asignatura-curso el conocimiento del contenido ¿controla la habilidad de desarrollar un texto coherente? Al escribir sobre contenido, ¿podría no haber -en todos los casos- una reflexión lógica sobre la calidad y conexión de las ideas, ni una evaluación analítica del texto?

## **2. Fundamentación**

Muchos de los avances presentados por investigadores como Krashen sobre los procesos de lectura y escritura han indicado que “la habilidad de escribir en inglés no puede ser adquirida de manera exitosa sólo con práctica de escritura, sino que también debe estar acompañada de lectura extensiva” (p.3).<sup>24</sup> Considerando los beneficios de la lectura en inglés en relación al proceso de composición, muchos profesores han optado por incluir en sus cursos y talleres de escritura en inglés una gran variedad de material de lectura.

Fieles a la convicción de que la exposición al idioma es tan útil como beneficiosa, los textos elegidos se transforman en modelos de prosa y estilo y fuente de análisis que enriquecen el aprendizaje de la lengua al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo de la escritura. Sin embargo, en el afán por mejorar sus prácticas y optimizar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, muchos profesionales pueden perder de vista la naturaleza y la complejidad de la tarea de enseñar a escribir en inglés (Huck 2015).

Sin negar, ni descuidar, el rol predominante de la lectura [intensiva y extensiva], la enseñanza de escritura concebida como lectura, análisis y práctica basada en contenido “sirve solo para aprender aquello que se aprende dentro de un taller o materia” (Carlino, 2013, p.7). Dichas prácticas parecen no conducir a la internalización de conceptos como coherencia y unidad textual de manera tal que los alumnos puedan no sólo reconocerlos en otros escritos, sino también activarlos

---

<sup>24</sup> Research suggests that second language writing skills cannot be acquired successfully by practice in writing alone but also need to be supported with extensive reading. (Krashen, 1993:3)

al escribir sus textos y así generar una prosa que fluya de manera natural ante los ojos del potencial lector. Es decir, no sirven para trabajar la escritura como instancia de *pensar por escrito* (Bereiter y Scardamalia 1992). Sobre esta cuestión, dichos autores argumentan que existen dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. Los problemas de coherencia y unidad textual pueden surgir cuando el trabajo en escritura se reduce a que los alumnos expresen lo que saben sobre el tema, y escriban para un lector que no solo conoce a la perfección el contenido, sino que también pensó que ideas deben formar parte del andamiaje de ese texto.

### **3. Objetivos generales**

El presente trabajo tiene como objetivo general determinar si la familiaridad con el tema a escribir interfiere en el desarrollo de la coherencia textual en la escritura de textos en inglés en el nivel superior.

#### **3.1 Objetivos particulares**

- Determinar si los ensayos sobre el contenido trabajado en clase incluyen proposiciones que interfieren en la coherencia y la unidad textual;
- Determinar si los ensayos sobre un tema libre (de interés general) incluyen proposiciones que interfieren en la coherencia y la unidad textual;
- Establecer si los ensayos sobre un tema conocido incluyen mayor cantidad de ideas (proposiciones) que evidencian problemas de coherencia que los ensayos sobre un tema al azar.

### **4. Hipótesis de trabajo**

Para el presente trabajo, se plantean las siguientes hipótesis:

- cuando los alumnos escriben sobre el contenido del material analizado en clase producen textos que presentan problemas de coherencia;
- cuando los alumnos escriben sobre temas de interés general, los textos presentan menos problemas de coherencia que las producciones sobre el material de lectura trabajado en clase.

### **5. Metodología**

#### **5.1. Métodos y técnicas a emplear**

Este trabajo se encuadra dentro de la lingüística aplicada, es un estudio de corte experimental y diseño mixto (Griffe 2012), en el que se analizaron datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

#### **5.2. Fuente de datos y contextualización**

Se analizaron las producciones escritas por alumnos que cursan la asignatura *Lengua Inglesa I*, materia perteneciente al área de habilidades lingüísticas del primer año del traductorado público de inglés de la Universidad CAECE sede Mar del Plata.

Dentro del programa del traductorado, *Lengua Inglesa I* es una materia central en el proceso de escritura que desarrollan los alumnos a lo largo de la carrera. Para

aprobar y poder cursar *Lengua inglesa II*, los alumnos deben poder producir un ensayo corto que sea coherente y unificado. A partir de que los alumnos cursan esta asignatura, los docentes de muchos de los otros espacios curriculares esperan no sólo que los alumnos puedan escribir un ensayo corto, sino que lo utilicen como recurso para resolver diferentes trabajos que forman parte de las actividades áulicas, trabajos prácticos evaluativos, exámenes parciales y finales.

En estos espacios curriculares, los alumnos trabajan en la escritura de textos cortos sobre dos tipos de prosa retórica: narración y causa y efecto. Escriben sobre temas de interés general - no trabajados directamente en clase- y también sobre el contenido de las novelas, cuentos y otros textos analizados en clase. Es por eso que el análisis de los textos se desprendió de una práctica habitual en la asignatura.

Los datos se recogieron en comisiones intactas, y todos los alumnos que participaron en este estudio escribieron dos ensayos de causa, uno sobre un tema de interés general, y el otro sobre el contenido de uno de los cuentos trabajados en la materia.

### **5.3 Procedimiento para la recolección de datos e instrumentos**

El análisis se estructuró en términos de las proposiciones que conforman el texto. Debido a que el término ‘proposición’ no presenta un uso unívoco en todos los autores e investigadores en el área, en este trabajo se utilizará el término ‘proposición’ como unidad de significado, siguiendo el razonamiento de T. Van Dijk (1980): “El significado que subyace en una cláusula u oración simple” (p.27). Se utilizará, también, el término ‘proposiciones erróneas’ -*erroneous propositions*- presentado por Kaplan (1996) para considerar como erróneas las proposiciones que rompen o debilitan la unidad y la coherencia del texto.

Para analizar coherencia, y siguiendo la explicación de T. Van Dijk en su trabajo seminal *Estructuras y Funciones del Discurso* (1980), las nociones de *coherencia lineal* y *global* servirán como punto de partida para realizar el análisis de los textos. De esta manera se considerarán erróneas todas aquellas proposiciones cuyos hechos denotados por ellas no están relacionados con la secuencia de ideas en el texto.

### **5.4 Fuente de datos**

#### *Contextualización*

Se analizaron 60 textos escritos por alumnos de la carrera de Traductor Público de Inglés que cursaban la asignatura *Lengua Inglesa I* en el año 2017. 30 textos fueron escritos sobre un tema de interés general (*what were you afraid of when you were a child?*) y 30 sobre el contenido del cuento *A Message from the Pigman* (*What was Eric afraid of?*)

### **5.5 Análisis de los textos**

Dos profesores con experiencia en la enseñanza de escritura en inglés en el nivel superior analizaron los textos. En una primera etapa, cada profesor trabajó con un grupo de 30 textos en los que identificó la cantidad de ideas en cada texto e indicó si los textos contenían proposiciones erróneas que debilitaban o rompían la

coherencia textual. Luego de esta etapa, los instructores de escritura intercambiaron los textos para trabajar con un nuevo set de párrafos y de esta manera poder analizar las proposiciones que su colega había identificado.

En una tercera y última etapa, los profesores trabajaron juntos para intercambiar ideas y llegar a un acuerdo en relación a la cantidad total de ideas encontradas y aquellas que resultaban erróneas.

## 6. Resultados

### *Ensayos sobre un tema de interés general*

El análisis de coherencia, a través de la relación interna de las proposiciones en cada texto, arrojó los siguientes resultados:

- Se contabilizaron un total de 960 proposiciones, de las cuales 138 evidenciaron problemas de coherencia;
- Un primer cálculo para obtener datos estadísticos simples (tabla 1) muestra que el promedio de ideas de los ensayos fue de 33 ideas por texto; la mediana fue 30 y el valor más recurrente 31;
- En cuanto a las proposiciones erróneas- indicadores de problemas en la coherencia textual- el total de ideas encontradas fue de 138, lo que representa un promedio de 4,6 ideas por ensayo (media). Entre todos los textos analizados, la mediana fue 3 y la moda 3.

	MEDIA	MEDIANA	MODA
<b>IDEAS</b>	32	30	31
<b>PROPOSICIONES ERRÓNEAS</b>	4.6	3	3

Tabla 1: Datos sobre los textos de un tema de interés general. *Ensayos sobre el cuento "A Message from the Pigman"*

En cuanto a los 30 textos sobre el cuento, el análisis de estos textos arrojó los siguientes resultados:

- Se contabilizaron un total de 1050 proposiciones, de las cuales 196 resultaron erróneas y como tales rompían con la coherencia textual.
- En la tabla 2 se puede observar que el número promedio de ideas por párrafos fue de 35, igual que la mediana, y el valor más recurrente fue 34.
- En cuanto a las proposiciones erróneas, el número promedio de ideas por párrafos fue de 6,53, la mediana 8 y el valor más recurrente fue 5.

	MEDIA	MEDIANA	MODA
IDEAS	35	35	34
PROPOSICIONES ERRÓNEAS	6,53	8	5

Tabla 2: Primeros datos estadísticos de los textos sobre *A Message from the Pigman*

## 7. Análisis de los Resultados

Como punto de partida, este trabajo tenía dos premisas principales:

- La dificultad recurrente que tienen muchos alumnos para desarrollar textos coherentes al escribir en inglés;
- En muchos casos, cuando los alumnos escriben sobre el contenido trabajado en clase, sus textos presentan mayores problemas de coherencia que cuando escriben sobre un tema de interés general.
- Con este marco referencial, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:
- Cuando los alumnos escriben sobre el contenido analizado en clase, producen textos que presentan problemas de coherencia.
- Cuando los alumnos escriben sobre el contenido del material analizado, producen textos que presentan mayores problemas de coherencia que cuando escriben sobre un tema de interés general.
- Si se considera el total de ideas en ambos grupos de textos- sobre tema de interés general (grupo A) y sobre contenido (grupo B), se puede observar que en los dos casos se encontraron ideas que debilitan o rompen la coherencia textual.
- Grupo A: 960 ideas > 138 ideas evidenciaron problemas de coherencia;
- Grupo B: 1050 ideas > 198 proposiciones debilitan o rompen la coherencia textual.

Como indica el primer análisis de los datos, el promedio de ideas incluidas en los textos sobre contenido es mayor que el número de ideas en los ensayos sobre un tema de interés general. De la misma manera, el número de proposiciones erróneas que rompieron la coherencia textual también fue mayor en los ensayos sobre el cuento. Muchos profesionales podrían argumentar que cuanto más se escribe, más errores se pueden cometer. Sin embargo, dicha premisa, aunque promete cierta lógica, carece de profundidad y relevancia si el objetivo es observar el rol del contenido sobre el que los alumnos escriben y el desarrollo de la coherencia textual en sus textos.

Como se mencionó con anterioridad, en muchos casos se incluye en los cursos sobre escritura en inglés en el nivel superior gran cantidad de material de lectura con muchos objetivos, uno de los cuales es utilizar dicho contenido como fuente de escritura de diferentes tipos de textos, párrafos, artículos, ensayos y papers.

En muchos contextos, el contenido de cuentos, novelas y otros textos leídos y analizados en clase sirven como puntapié inicial para atravesar el proceso de



composición en inglés en sus diferentes etapas. Dichas prácticas, denominadas contenidistas a tal fin, presuponen una manera eficaz de acompañar el complejo proceso de escritura en inglés facilitándoles a los alumnos el contenido sobre el que escriben. Sin embargo, cuando algunos alumnos produjeron textos sobre el contenido trabajado en clase, sus composiciones evidenciaron más problemas con la coherencia textual que los textos de la misma prosa retórica (causas) que escribieron sobre un tema de interés general. Entonces, las preguntas que surgen son: ¿Cuál es el rol del contenido en el desarrollo de textos coherentes en inglés? ¿Por qué si los alumnos teniendo muchas de las ideas que formarán parte del andamiaje de sus textos tienen problemas para organizar, secuenciar y desarrollar esas ideas de manera coherente al escribir sus textos? Los datos arrojados en el análisis preliminar en este estudio podrían ayudar a pensar posibles respuestas.

Una primera tendencia a través del análisis de la media, mediana y moda indica que existió una diferencia de casi 2 puntos en relación a la cantidad promedio de ideas que rompieron la coherencia textual entre ambos grupos, siendo los ensayos sobre el cuento los que evidenciaron mayores problemas con la coherencia textual. Para poder determinar si la diferencia de 1.93 existente entre la media en ambos grupos es estadísticamente significativa, será necesario llevar a cabo un análisis estadístico exhaustivo que incluya, *T-tests*, por ejemplo. Sin embargo, la mera existencia de esta diferencia nos ayuda a analizar de manera más crítica el rol del contenido en el trabajo sobre coherencia textual al escribir en inglés.

## 8. Conclusiones

El análisis de los resultados de este estudio a pequeña escala nos permite ver que, en algunos casos, escribir sobre el contenido trabajado en clase parecería no facilitar la tarea de producir textos coherentes. Si bien, leer y analizar un cuento y escribir sobre él no implica poder producir un texto coherente. Una de las razones por las que se incluye ese cuento y se escribe sobre él mismo es para ayudar y fortalecer el desarrollo de mecanismos de coherencia textual, especialmente, en el caso de alumnos-escritores novatos.

Un primer análisis de la tendencia mostrada en los resultados parecería indicar que en este curso de escritura en inglés cuando algunos alumnos escribieron sobre un tema de interés general, que se ajustaba a la prosa retórica determinada, los textos presentaron menos ideas que rompían con la coherencia de sus textos que aquellas producciones sobre un cuento trabajado en clase. Sin tener resultados de estudios estadísticos que respalden esta premisa, un primer análisis general de ideas en ambos textos podría dar cuenta de que escribir sobre “algo que ya sé porque ya leí y analicé” no siempre resulta en “un texto más fácil de escribir”; en un texto más coherente. Podría ser que el contenido simplifique la generación de ideas pero no ayude a que los alumnos activen de manera autónoma los mecanismos que controlan la coherencia textual. Dichas premisas se condicen con la información presentada por expertos en el área como Scardamalia y Bereiter (1992) en sus trabajos sobre los modelos explicativos de los procesos de producción escrita de composición en inglés. Podría ser que -en algunos casos- el conocimiento del contenido controla la habilidad de desarrollar un texto

coherente. De acuerdo a los modelos propuestos por Scardamalia y Bereiter- *decir el conocimiento y pensar el conocimiento*, parecería que algunos alumnos se quedan en el primer modelo: no logran a través del trabajo sobre contenido ascender al segundo modelo. Cabe destacar que este segundo modelo, debería ser el destino de los profesores de escritura en inglés que tienen como objetivo primordial acompañar a sus alumnos en el desarrollo de textos maduros; coherentes y unificados.

Las preguntas que surgen del análisis de estos resultados, entonces, giran en torno a las prácticas contenidistas en la clase de inglés, y a la necesidad de ayudar a los alumnos en el nivel superior a internalizar y poder poner en práctica nociones complejas como la coherencia textual. Debido a que los textos escritos sobre un cuento trabajado en clase presentan mayor cantidad de ideas que debilitan y/o rompen con la coherencia de los textos, ¿qué pasa, entonces, con la utilidad y los beneficios de la lectura extensiva en inglés antes de escribir? ¿Qué sucede con la necesidad de incluir gran cantidad de contenido como artículos de lectura, cuentos y novelas que funcionen como fuente de exposición, modelos de prosa y estilo y aproximación al proceso de escritura en inglés?

Claramente la lectura es tan útil como beneficiosa y no debería estar en cuestión. El problema surge cuando la complejidad del proceso de composición en inglés se ve reducida a una práctica contenidista en donde los alumnos leen, analizan textos y deben producir textos sobre el contenido de ese material de lectura. En muchos casos, la complejidad inherente a entender y poder desarrollar pilares conceptuales como es la coherencia textual se ve reducida a modelos o estructuras de desarrollo que, como dicen María Marta García Negroni y Beatriz Hall (2010), sirven solo para aprender el contenido de un determinado curso, taller o materia, pero no contribuyen al proceso de composición como tal.

En relación con esta tarea, la de equipar a los alumnos con las herramientas necesarias para que puedan desarrollar textos coherentes en los que las ideas se concatenan de manera natural, Hjortshoj (2001) sostiene que:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento [...] Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos. (p.31)

Como ha sido mencionado con anterioridad en este trabajo, Bereiter y Scardamalia (1992) indican que una de las principales dificultades en el proceso de composición de escritores novatos o inmaduros es lograr que los mecanismos cognitivos que se activan de manera autónoma cuando el estudiante compone puedan ser manipulados de manera ostensiva y consciente. Por otro lado, un escritor maduro los manipula de manera consciente y los utiliza como eje organizador para transformar el conocimiento y crear su texto. Esta es una de las diferencias esenciales de los dos modelos explicativos de composición escrita propuestos y descritos por estos autores. En el primer modelo, quien escribe

procura generar, organizar y secuenciar ideas relevantes para desarrollar el texto a través de mecanismos que se activan de manera autónoma e independiente y por ello no pueden ser manipulados por quien escribe. En el segundo modelo, sin embargo, el trabajo sobre ideas, texto, contexto y posible lector sumado a la manipulación de los mecanismos que aportan coherencia y unidad textual nutren el proceso de composición en todas sus etapas. Considerando esta distinción, podría ser que el trabajo sobre contenido, por sus características e impacto en quien escribe no logre que ese escritor atraviese el primer modelo y madure para llegar al segundo modelo a través del cual pueda producir textos coherentes y maduros.

Entonces, si bien los resultados de esta investigación no permiten aseverar que el contenido y la familiaridad con el mismo pueden obstaculizar el desarrollo de la coherencia textual en inglés, ayudan a repensar las prácticas contenidistas en la clase de inglés y confirman la complejidad de enseñar y aprender sobre mecanismos de coherencia textual, en tanto constructo cognitivo difícil de enseñar e internalizar, y permite seguir indagando sobre la naturaleza del proceso de composición con el propósito de base mejorar las prácticas áulicas en el nivel superior.

## Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VOL. 18, (57) 355-381, México.
- Connor, U., Johns, A. M. (1990). *Coherence in writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp 365-387. Disponible en <http://www.jstor.org>
- García Negroni M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursivo. *Boletín de Lingüística*, 23 (34), pp. 41-69.
- Griffe, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods Design and Data*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, Mass., St. Martin's: Bedford.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), pp. 369-388.
- Hyland, K. (2004). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. UK: Pearson Education Limited.

- Huck, G. (2015). *What is good writing?* Nueva York, USA: OUP.
- Kaplan, R. B. (1996). *Cultural thoughts patterns in inter-cultural education. Language Learning*, 16, pp.11-25.
- Krashen, S. (1993) *The power of reading*. Colorado: Libraries unlimited Inc.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita" *Infancia y aprendizaje*, 58,pp. 43-64
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso. Una Introducción Interdisciplinaria a la Lingüística del Texto y a los Estudios del Discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Marina López Casoli  
Eliana Berardo  
Universidad Nacional de Mar del Plata

## **Creencias y percepciones de docentes universitarios sobre sus prácticas de devolución en la escritura en inglés**

### **Resumen**

Las devolución docente escrita (DDE) o *feedback* sobre textos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) ha sido el objeto de estudio de diversas investigaciones dentro del área de la escritura académica. Dentro de esta temática, se encuentra el análisis de las percepciones y actitudes de los docentes sobre la DDE. La presente investigación cualitativa tiene como objetivo estudiar las percepciones docentes sobre sus prácticas de devolución en textos escritos en ILE por estudiantes de habla hispana de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. A tal fin, se realizó una encuesta entre docentes de escritura de la carrera sobre distintas formas de brindar DDE. Los resultados muestran que los docentes prefieren una devolución holística sobre los aspectos lingüísticos y de coherencia y organización de ideas en un texto más que una devolución selectiva de determinados aspectos textuales. Por otro lado, los docentes manifiestan su preocupación por el potencial impacto emocional que la DDE puede tener en los estudiantes, por ello al brindar DDE tienden a evitar las oraciones imperativas y los signos de exclamación, y eligen formas más mitigadas como las preguntas. Los docentes encuestados concuerdan en que la DDE debe tener el rol educativo de ayudar a los estudiantes a aprender y a desarrollar mayor autonomía en su aprendizaje. Finalmente, el estudio resalta la necesidad de explicar a los estudiantes a priori los criterios de la DDE si se busca que ésta sea efectiva.

### **1. Introducción**

La escritura académica en inglés como lengua extranjera (ILE) y como segunda lengua (ISL) ha presentado muchos desafíos pedagógicos tanto para los docentes que buscan enseñarla como para los estudiantes que buscan aprenderla. Hoy día, muchos de los estudiantes del nivel superior se ven enfrentados ante el desafío no sólo de leer textos académicos en inglés, sino además de redactarlos ellos mismos. La redacción de estos textos supone para el estudiante una doble dificultad, la de saber escribir efectivamente, y además hacerlo en una L2. Pero también se presenta la doble dificultad para el docente de ILE e ISL, la de enseñar no sólo las características propias del discurso escrito académico, sino además aquellas de dicho discurso en una L2.

En la búsqueda de soluciones pedagógicas a estas dificultades, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre diferentes temáticas relacionadas con la escritura en ILE. Una de ellas ha sido el del proceso de devolución docente (DD) o *feedback* y su grado de efectividad para ayudar a los estudiantes a mejorar su nivel de escritura. En los años 90, docentes e investigadores comenzaron a replantearse el rol de la devolución como un proceso más complejo que la mera justificación de una calificación asignada a una tarea. Por ejemplo, Carless (2006) y Burke y

Pietrick (2010) sostienen que la devolución es un proceso interactivo social entre estudiantes y docentes en el cual convergen relaciones de poder y aspectos emotivos. En la actualidad, tanto los docentes como los especialistas en estudios lingüísticos adoptan esta misma visión sobre la DD. Sin embargo, difieren respecto del grado de efectividad de las diversas prácticas de DD, aportando resultados desde diferentes ángulos de análisis.

Algunas investigaciones analizan la temática desde el punto de vista de las formas más efectivas de brindar DD. Entre los debates más icónicos se encuentra el planteado por Truscott y Ferris, quienes estudiaron el nivel de efectividad de la DD sobre los aspectos gramaticales de la escritura en ILE/ISL. Truscott sostiene que corregir errores de gramática es no sólo inefectivo sino, peor aún, nocivo para desarrollar la habilidad de la escritura y que el estudiante podrá hacerlo por sí solo a medida que avance en su proceso de aprendizaje (2007, 2004, 1999, 1996). Por el contrario, Ferris considera que corregir los errores de gramática es necesario para no defraudar al estudiante, quien espera que el docente lo haga. Además Ferris observa que los estudiantes no están lo suficientemente preparados para autoeditar sus textos (Ferris 2004, 1999). Autores como Bruton (2009) y Bitchener (2008) dieron continuidad a este debate pero sin poder determinar cuál de los enfoques es más útil para mejorar la escritura. Otro enfoque investigativo ha sido el de estudiar si es más efectiva la devolución “selectiva”, la cual consiste en marcar sólo errores de cierto tipo, por ejemplo los gramaticales, vs. la “comprensiva”, que consiste en identificar todos los errores que el docente observa en un texto (Ellis et al. 2008).

La devolución se ha estudiado además desde otra perspectiva. Ciertas investigaciones analizan si la devolución directa (aquella que provee la respuesta correcta a un error) es más o menos beneficiosa que la devolución indirecta (aquella a través de la cual el docente da indicios de la existencia de un error sin brindar la respuesta correcta). Los resultados de estos estudios varían según el contexto estudiado (López Casoli et al. 2016; Machado, Lucas y Berardo 2015; Hosseiny 2014; Silva Cruz 2013; Ellis et al. 2008; Frantzen 1995). A su vez, estos estudios dieron lugar a otros que analizan los tipos de comentarios escritos por el docente y su grado de efectividad para ayudar a los estudiantes a mejorar su producción escrita (Tajik et al. 2016; Sotoudehnama y Molavi 2014; Iravani Hemmati y Ahmadpoor 2014; Rashtchi y Mirshahidi 2011; Desrosiers 2008; Sugita 2006). López Casoli y Berardo (2016, 2017) indagaron específicamente sobre el uso del modo imperativo e interrogativo como estrategias de devolución indirecta. Por otro lado, algunos investigadores han estudiado la efectividad del instrumento a través del cual se brinda la devolución, es decir, escrita en el mismo texto del estudiante vs. la devolución grabada en audio (Morra y Asís 2009) o la devolución electrónica (Canavosio 2014).

El estudio aquí expuesto se encuadra en otra área de estudio sobre la DD que ha generado gran interés investigativo: la de las percepciones y creencias de docentes y estudiantes sobre el proceso de devolución. Existen estudios que observaron que los estudiantes y los docentes discrepan en sus percepciones sobre la DD (Carless 2006; Daib 2005; Hyland y Hyland 2001). Por ejemplo, en algunos casos se demostró que los estudiantes prefieren la DD directa (Amrhein y Nassaji 2010),

mientras que los docentes prefieren brindar DD indirecta (López Casoli y Berardo 2017), particularmente con estudiantes más avanzados (Bitchener 2012). Las percepciones de los estudiantes sobre la DD recibida ha sido el foco de atención de diferentes investigaciones (Machado, Lucas y Berardo 2017; Ghazal et al. 2014; Amrhein y Nassaji 2010; Lizzio y Wilson 2008; Montgomery y Baker 2007).

La presente investigación complementa la literatura sobre las percepciones de los estudiantes con aquellas de los instructores de escritura, analizando los supuestos que informan sus prácticas de devolución docente escrita (DD). La literatura existente sobre las perspectivas docentes respecto de sus prácticas de devolución es muy amplia. Sin embargo, en el contexto argentino es limitada. Julia Inés Martínez (2014) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, realiza un aporte muy relevante para esta investigación. Su estudio analizó las percepciones de cinco docentes sobre cómo brindan DDE a sus estudiantes. Los resultados indican que los docentes prefieren brindar devolución directa, combinándola con diferentes formas de este tipo de devolución. A su vez, los factores que inciden en la selección de las diferentes modalidades de DDE son el tipo y propósito de la tarea escrita, el tiempo disponible para brindar devolución y el “potencial pedagógico” de las diferentes formas de brindarla (p. 96-97). A fin de complementar la literatura existente con respecto a las percepciones docentes sobre la DDE en el contexto argentino, la investigación planteada aquí analiza las prácticas de DDE de diferentes instructores de escritura en ILE en la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Esta investigación amplía los resultados de una anterior llevada a cabo por las autoras (López Casoli y Berardo 2018).

## **2. Contexto y método**

Participaron de este estudio nueve docentes de diferentes asignaturas enfocadas en la instrucción en la escritura en ILE del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en el cual la L1 del cuerpo estudiantil es mayoritariamente el español. Las asignaturas destinadas al desarrollo y práctica de la habilidad escrita en ILE corresponden a distintos años de cursada (de 1° a 4° año), es decir que estas asignaturas se enfocan en desarrollar la escritura de forma progresiva en distintos niveles de experticia. En algunas de estas asignaturas el desarrollo de la escritura en ILE es el eje central del programa de estudios (ej. Proceso de la Escritura 1 y 2) mientras que en otras, el desarrollo de esta habilidad se complementa con la enseñanza y práctica de las demás macro habilidades (ej. Idioma Inglés: Nivel Avanzado - INA y Comunicación Avanzada 1 y 2). Los objetivos en cuanto a las expectativas de aprendizaje varían según la asignatura y, consecuentemente, también determinadas prácticas de DDE. Todas estas asignaturas abordan la escritura en ILE de forma procesual a través de entregas múltiples sobre las cuales los estudiantes reciben DDE con una calificación ya sea conceptual como numérica.

El instrumento utilizado para estudiar las percepciones docentes sobre sus prácticas de DDE fue una encuesta (ver Apéndice) que tomó como punta de partida una desarrollada por Amrhein y Nassaji (2010), la cual se consideró muy

completa y detallada para los fines de la presente investigación. La encuesta consistió de dos tipos de preguntas que permitieron analizar los datos de forma cualitativa y cuantitativa. El análisis cuantitativo partió de preguntas con el formato de escala valorativa de Likert, mientras que el análisis cualitativo se llevó a cabo a partir de preguntas abiertas. Para garantizar la claridad de la encuesta y para permitir a los docentes opinar más cómodamente en su L1, el instrumento fue desarrollado en español. Las preguntas de la encuesta buscan indagar sobre:

- cómo corrigen los docentes los textos escritos por los estudiantes,
- por qué lo hacen de esa manera,
- cuáles son las formas de DDE que consideran más o menos efectivas.

### **3. Resultados y Conclusiones**

#### **3.1. Pregunta: Si hay muchos errores en un texto, ¿qué es más útil?**

Las respuestas de los docentes encuestados indican que la DD que proveen es, en todos los casos, selectiva en un sentido amplio. Es decir, la selección que hacen de los errores a corregir no es minuciosa y se establecen categorías muy abarcativas. No seleccionan determinados aspectos del uso de la lengua o de la expresión escrita al revisar los textos, como típicamente se propone al hablar de DD selectiva, sino que se enfocan en varios de estos al mismo tiempo. Esto concuerda con lo expresado por Ferris (citada en Delgado 2007) sobre el hecho de que los docentes sienten la necesidad de responder a errores tanto de forma como de contenido, indicando de algún modo su presencia en lugar de ignorarlos. Las percepciones de los docentes contradicen lo recomendado por diferentes investigadores sobre la mayor efectividad de la devolución selectiva (Ellis et al. 2008; Ebadi 2014) y sobre el beneficio de enfocarse en determinados aspectos lingüísticos (Ferris y Hedgecock citados en Delgado 2007).

Cuatro de los docentes manifestaron clasificar los errores según su gravedad, eligiendo marcar todos aquellos considerados más graves y dejando sin marcar el resto. Por “errores graves” los docentes encuestados parecen entender que se hace referencia exclusivamente a errores relacionados al uso de la lengua, por lo cual aclararon que, además, marcan problemas en el desarrollo de las ideas, el contenido y la organización del texto. Esta interpretación quizás se deba a que el ejemplo consignado en la encuesta mostraba un error gramatical.

Esta selección de acuerdo a la relativa gravedad de los errores se fundamentó en base a dos aspectos. En primera instancia, los docentes mencionaron la necesidad de regular la cantidad de DD recibida por el alumno para que no sea tan abrumadora, principalmente en un primer borrador. Por otro lado, manifestaron tener en cuenta las necesidades del estudiante de acuerdo a su nivel de manejo de la lengua y los objetivos de la asignatura. Es decir, optan por dejar de lado aspectos que no son relevantes o que consideran que los estudiantes no podrán abordar en esa instancia.

Dos de los docentes encuestados prefieren usar devolución comprensiva. Justifican esta elección mencionando el hecho de que en la cursada de la asignatura en la que trabajan no hay suficientes instancias de revisión de los textos de los estudiantes. Se trabaja con la posibilidad de escribir sólo dos borradores del



mismo texto y no tienen la posibilidad de abarcar todos los errores por etapas hasta llegar a una versión final del texto.

### 3.2. Pregunta: ¿Qué forma de corrección le parece más útil y por qué?

Esta pregunta fue respondida a través de una escala valorativa Likert del 1 al 5, donde 1 significa “para nada útil” y 5 “muy útil”. Los resultados se muestran en la tabla 1, y se presentan de acuerdo a la valoración promedio recibida de mayor a menor:

Tipos de corrección	Promedio de valoración
Indicar el tipo de error con metalenguaje.	4.66
Formular la corrección como pregunta.	4.11
Usar un signo de exclamación.	3.25
Usar un imperativo para indicar el error.	3.25
Usar una afirmación formulada como una oración completa.	3.25
Marcar el lugar donde está el error sin hacer comentarios.	2.75
Brindar la respuesta correcta para el estudiante.	1.50
No marcar el error.	1.42

Tabla 1: Valoración promedio para cada tipo de comentario utilizado.

Se puede observar que la mayoría de los docentes coincidieron en que es útil brindar algún tipo de DD no explícita, siendo preferible en su lugar dar un indicio sobre la existencia y el tipo de error observado. En su opinión, para que exista aprendizaje, la devolución debe orientar al estudiante a descubrir la respuesta por sí solo, en lugar de brindarle la respuesta explícitamente. Uno de los docentes opinó incluso que “los estudiantes no prestan atención cuando se les da la versión correcta”. Las opiniones de los docentes varían respecto de la manera más útil de llevar a cabo la devolución (Tabla 1). Los docentes manifiestan una amplia preferencia por el uso de metalenguaje como la forma más útil de hacerlo, seguido del uso de preguntas para realizar las correcciones. El uso de signos de exclamación, las oraciones imperativas y las declarativas obtuvieron la misma valoración, siendo las últimas tres opciones de la tabla las consideradas menos útiles, justamente por ser las menos orientadoras para que el estudiante pueda resolver el error por sí solo.

En cuanto al uso de metalenguaje, los docentes consideran que ayuda a los estudiantes no sólo a corregir el error y aprender de él sino que además los hace reflexionar con respecto a la terminología propia de la disciplina, llevando así a un mejor aprendizaje. Esta percepción se ve comprobada en los resultados obtenidos por Sheen (2007) en lo que respecta a la DD enfocada al aprendizaje del uso de los artículos en inglés. En su trabajo Sheen observó que la devolución con información metalingüística es más efectiva a la hora de concientizar al estudiante, tanto para notar como para comprender el error, cuanto más alta sea su aptitud para el análisis lingüístico (p. 276).

Además del factor educativo de la DD, el factor emocional también determina el grado de utilidad que estos docentes dan a distintos tipos de DD. Por ejemplo, aquellos que no ven muy útil el uso de signos de exclamación o el modo imperativo lo aducen al potencial efecto peyorativo que estas modalidades pueden tener sobre los estudiantes, optando por la formulación de preguntas, las cuales pueden percibirse como correcciones más sutiles o menos agresivas.

La creencia de los docentes encuestados respecto de que la formulación de preguntas es útil como estrategia de DDE se condice con los resultados obtenidos en otra investigación de López Casoli y Berardo (2017). En este estudio, las investigadoras analizaron la cantidad y grado de efectividad de correcciones en forma de preguntas formuladas por profesores de escritura sobre ensayos escritos por estudiantes universitarios en una asignatura de escritura de la carrera de Profesorado de Inglés. Los docentes escribieron 295 preguntas, las cuales representaron el mayor porcentaje del total de comentarios escritos en el corpus (35,07%), y el tipo de comentario más elegido entre los docentes, en consonancia con lo observado por Desrosiers (2008). El estudio mostró que del total de estas correcciones, los estudiantes intentaron corregir sus errores en un 64,06% de los casos y sólo en un 9,49% de los casos no lo hicieron. Por otro lado, se observó que del total de 189 comentarios interrogativos que el alumno corrigió, el 81,48% fue corregido acertadamente contra un 18,52% de intentos incorrectos. Esto indicaría que la devolución en forma de preguntas fue útil para que los alumnos mejoraran sus textos.

Sin embargo, los docentes hicieron referencia a otro factor que influyó en la valoración del tipo de DD: la posible ambigüedad de los comentarios. Si bien algunos docentes valoran el uso de las preguntas, otros opinan que éstas pueden ser confusas para el estudiante, quien tal vez no comprenda si la intención de la pregunta es la de sugerir una corrección que queda librada a la decisión del estudiante o bien la de indicar una corrección que se espera que haga obligatoriamente. Una observación de López Casoli y Berardo (2017) fue precisamente la ambigüedad en la sintaxis de algunas de las preguntas formuladas. También observaron que el grado de efectividad de las correcciones formuladas como preguntas se relacionaba con el propósito de la pregunta, es decir, con la naturaleza del tipo de error, por ejemplo error de desarrollo, clarificación o ampliación de ideas o errores de lengua. Observaron que la mayor efectividad en la resolución de las correcciones por parte de los estudiantes se evidenció entre las preguntas que apuntaban a corregir cuestiones lingüísticas. Este resultado arrojaría más evidencia para corroborar la percepción de los docentes en cuanto a la utilidad de la formulación de las preguntas como estrategia de devolución, particularmente en cuanto a la precisión lingüística de los textos.

La preferencia de los docentes por no utilizar el modo imperativo para realizar correcciones se evidenció en otro estudio llevado a cabo por López Casoli y Berardo (2016). En esta investigación se buscó estudiar la utilidad del modo imperativo como estrategia de DDE. Para ello, las autoras primero contabilizaron la cantidad de comentarios imperativos en un total de 841 comentarios escritos por los docentes en ensayos de estudiantes universitarios de Profesorado de Inglés. Las correcciones formuladas como oraciones imperativas representaron una

proporción muy baja del total de comentarios cuantificados, solo el 12,48% del total.

Sin embargo, a pesar de la reticencia de los docentes a utilizar el modo imperativo por su potencial impacto emocional negativo en el estudiantado, López Casoli y Berardo (2016) observaron que las correcciones imperativas fueron no solo las que evidenciaron una mayor proporción de intentos de corrección por parte de los estudiantes (71,48%), sino además las que obtuvieron una mayor proporción de correcciones acertadas (85,33%) en comparación con el resto de los tipos de comentarios escritos por los docentes. Si bien estos resultados no prueban el grado de impacto emocional que el modo imperativo puede tener en los estudiantes, sí indican que una devolución formulada a través de oraciones imperativas sirve para ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura.

Algunos de los docentes consideran que otro factor que incide en el grado de utilidad de las diferentes maneras de brindar la DD es el nivel lingüístico de los estudiantes. Cuanto mayor es su nivel lingüístico, menos necesitan de una DD más específica, pudiéndose obviar la marcación de ciertos errores o simplemente indicar su existencia sin mayor clarificación con los estudiantes más avanzados.

### **3.3. Pregunta: ¿Le parece útil marcar un error cada vez que aparece en un mismo texto?**

Todos los docentes encuestados respondieron que consideran útil corregir un error que se repite marcándolo cada vez que aparece, en consonancia con lo expuesto por Amrhein y Nassaji (2010). Además, los docentes coincidieron en el método que utilizan para dar DD en esa situación: la primera vez que aparece el error lo marcan y hacen un comentario, mientras que las demás veces que lo encuentran sólo lo marcan para indicar su presencia y localización. Esta práctica la fundamentan en la necesidad de hacer notar de forma visual a los estudiantes cuando un error es recurrente. Se espera que esto genere conciencia de que el error no es casual, que no se trata simplemente de un desliz, sino que existe una idea equivocada en la interlengua del estudiante que debe ser ajustada y corregida. Uno de los docentes encuestados agrega, además, que el hecho de no marcar un error que se repite en todas las instancias donde se lo encuentra puede incluso confundir al estudiante, dándole a entender que, por ejemplo, esa frase formulada incorrectamente puede ser correcta en otro contexto.

### **3.4. Pregunta: ¿Qué tipo de errores le parece más útil corregir?**

Respondiendo a esta pregunta, la Tabla 2 expone la valoración dada por los docentes encuestados a cada tipo de error. Se observa que no hay diferencias significativas entre la valoración promedio de cada tipo de error, sobre todo entre los aspectos lingüísticos a corregir, a excepción de los errores de ortografía, que obtuvieron la valoración más baja.

<b>Tipo de error</b>	<b>Promedio de valoración</b>
Contenido o ideas	5
Organización	4.88
Uso de vocabulario	4.55
Gramática	4.33
Puntuación	4.11
Ortografía	3.77

Tabla 2: Valoración promedio para cada tipo de error.

Los docentes encuestados dan mayor relevancia a identificar los errores que tienen que ver con el desarrollo lógico y coherente de ideas que a aquellos relacionados con el manejo de la lengua. Esto se contradice con la idea que se suele tener sobre el hecho de que los docentes tienden a enfocarse en los errores de uso de la lengua, principalmente la gramática, por sobre otros errores. Sin embargo, Ferris et al. (2011) y Montgomery y Baker (2007) han demostrado que muchas veces las percepciones docentes no coinciden con sus prácticas. Sería interesante observar si en verdad estos aspectos se priorizan en la instrucción y en las instancias de DD.

Uno de los docentes agrega que el nivel de manejo de la lengua de los estudiantes determina la utilidad de marcar los errores de uso de vocabulario. A menor nivel de manejo de la lengua, menor la utilidad de corregir estos errores. Esta observación hace eco de la propuesta de Truscott (1996; 1999) sobre priorizar los tipos de errores a corregir cuando se provee DD. Truscott argumenta la inutilidad de corregir errores de gramática y propone abandonar la corrección de estos errores, basándose en que los estudiantes adquirirán ciertas estructuras sólo en el momento en el que estén cognitivamente y lingüísticamente listos para hacerlo. Es decir, que el nivel de desarrollo de la interlengua de los estudiantes tiene una incidencia en cuán capaces son de aprovechar la DD. Esta postura radical que propone omitir gran parte de los comentarios que hacen los docentes claramente no coincide con las percepciones de los docentes encuestados. Es importante notar que el contexto en el que trabajan estos docentes, es decir, un profesorado de inglés, tiene objetivos particulares que no necesariamente se comparten con un curso de inglés general. El hecho de que estos docentes trabajen con estudiantes que aspiran a convertirse en profesores de inglés al cabo de 4 o 5 años de cursada implica que los instructores se vean más presionados a aprovechar todas las instancias de DD al máximo para ayudar a los estudiantes a usar la lengua inglesa con mayor precisión, dado que eventualmente deberán no sólo enseñarla sino además modelarla.

### **3.5. Pregunta: ¿Qué percepciones tiene sobre su práctica de devolución docente y cuáles tiene sobre la opinión de sus estudiantes al respecto?**

En la Tabla 3 se observa el promedio valorativo para cada suposición consignada en la encuesta, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

<b>Suposición</b>	<b>Promedio de valoración</b>
La mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en los textos que entregaron.	4.25
A la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos.	3.66
Los estudiantes quieren que se les corrijan todos sus errores.	3.62
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de coherencia y cohesión de ideas al recibir la devolución escrita.	3.44
Los estudiantes aprenden a resolver problemas de uso de la lengua al recibir la devolución escrita.	3.33
Los profesores no deben corregir los errores de los estudiantes a menos que interfieran con la comprensibilidad del texto.	2

Tabla 3: Valoración promedio para cada suposición sobre prácticas de devolución docente.

Los docentes encuestados opinan que la mayoría de los estudiantes se sienten defraudados si no reciben correcciones en sus textos. Este supuesto parecería contradecirse con el segundo en el ranking de valoración, “a la mayoría de los estudiantes no les gusta ser corregidos.” Esta última percepción de los docentes se basa en que muy comúnmente los estudiantes manifiestan ciertos sentimientos negativos al observar las correcciones puesto que evidencian falencias en su experticia en la escritura. Pero al mismo tiempo, los docentes consideran que para los estudiantes es deber del profesor señalar e identificar los errores que se hayan cometido al escribir. Según los docentes, para los estudiantes tanto la ausencia de DD como el exceso de ella, cuando la DD no es selectiva, se percibe negativamente. Esto apoya lo antes expuesto sobre la preferencia de estos docentes por la DD selectiva de acuerdo a los objetivos particulares de cada asignatura.

Los docentes encuestados también estuvieron parcialmente de acuerdo con el supuesto que indica que los estudiantes aprenden a resolver problemas de uso de la lengua y de coherencia y cohesión mediante la DD. Algunos de ellos manifestaron que es muy difícil observar si hubo o no aprendizaje a partir de la DD recibida, y que se necesitan más datos empíricos para poder defender esta idea. Si bien Truscott (1999) argumenta en contra de este supuesto, puntualmente refiriéndose a la adquisición de estructuras gramaticales, otros autores como Sheen (2007) han comprobado que la DD sí conduce al aprendizaje, pero sólo cuando es selectiva y cuando se utiliza metalenguaje, lo cual también presupone estudiantes avanzados, con un alto nivel de análisis lingüístico.

El supuesto con el que menos estuvieron de acuerdo los docentes fue con el que propone corregir sólo aquellos errores que interfieren con la comprensibilidad del texto. Esto puede deberse a que, como manifiestan en los otros ítems del cuestionario, consideran que los estudiantes esperan que se les corrijan los errores y, además, a que en el contexto en el que trabajan el objetivo no es solamente lograr un nivel de manejo de la lengua inglesa que les permita comunicarse efectivamente, sino que se busca ganar precisión en su uso y conocimientos metalingüísticos para poder enseñar y modelar la L2.

La amplia mayoría de los estudios sobre devolución señalan la gran efectividad de la devolución selectiva (Ebadi 2014; Ellis et al. 2008; Sheen 2007, entre otros). No obstante, es importante tener en cuenta que esta literatura no suele relacionarse con el contexto de un profesorado de lengua extranjera, en el cual se espera una precisión lingüística muy superior al solo aspecto comunicativo. Es por ello que la devolución selectiva, si bien puede ser muy útil en un curso de inglés general, en una carrera de profesorado de L2 sería insuficiente para concientizar a los estudiantes sobre sus errores y aprender de ellos, especialmente dado el tiempo limitado con el que se dispone para brindar más cantidad de devoluciones.

#### **4. Discusión e implicancias pedagógicas**

La principal conclusión de este trabajo es que los docentes toman decisiones al momento de proveer DD basados en diferentes factores: el nivel de manejo de la lengua y las necesidades lingüísticas de los estudiantes, el impacto emocional que pueda tener la DD, la cantidad de oportunidades para brindar DD, la claridad de la DD y los objetivos de cada asignatura y del programa de formación del profesorado.

Más allá de estos aspectos particulares, el objetivo general compartido entre los docentes es buscar generar oportunidades de aprendizaje a corto y largo plazo mediante la DD, de forma tal que los estudiantes no sólo puedan revisar y reescribir sus propios textos, sino que también mejoren su competencia lingüística y eviten cometer los mismos errores en tareas subsiguientes. Para cumplir este objetivo, y teniendo en cuenta que trabajan con estudiantes universitarios con un nivel avanzado de manejo de la lengua, estos docentes proponen el uso de la DD indirecta que hace reflexionar a los estudiantes sobre sus errores y fomenta la autonomía en la solución de los problemas. Esta problematización de los errores se espera sea conducente a la reestructuración de la interlengua.

Según la percepción de los docentes encuestados, el factor emocional juega un rol fundamental en la elección del tipo de comentario que se utiliza al brindar DD. El uso de ciertas formas (exclamaciones o el modo imperativo) pueden afectar de forma negativa la motivación del estudiante, quien puede malinterpretar el comentario y desalentarse, incluso llegando a resistirse a corregir el texto. Por otro lado, los comentarios en forma de pregunta pueden llegar a mitigar este efecto, aunque es posible que sean un tanto ambiguos (Ferris 2011). Hyland y Hyland (2001) advierten que el intento de evitar confrontar al alumno con un comentario directo puede resultar en instrucciones poco claras y, por lo tanto, inefectivas.

Otro factor que altera la claridad de la DD es el uso de abreviaciones que no siempre son comprendidas por los estudiantes. La escasez de tiempo incide

notablemente en las prácticas de DD (Martínez 2014; Carless 2006) y es el principal factor que lleva a la utilización de ciertos códigos de corrección. Los docentes encuestados también manifiestan que la falta de tiempo de cursada para agregar instancias donde se brinde DD lleva a que deban elegir usar DD comprensiva, que, además de ser potencialmente menos clara, puede resultar abrumadora para los estudiantes. Si el contexto y el tiempo de cursada disponible lo permite, lo ideal sería que los estudiantes tengan conferencias individuales con el docente para evacuar dudas acerca de la devolución. Se podrían hacer comentarios menos explícitos con la oportunidad de ampliar la información en la conferencia.

Dado que la DD es una de las estrategias didácticas más salientes, es fundamental que los docentes expliquen a sus estudiantes los criterios, objetivos y códigos utilizados (Saito, 1994). Un marco de referencia para la DD recibida junto con entrenamiento en edición garantizará en gran medida que los estudiantes sean capaces de aprovechar las instancias de reescritura para internalizar estructuras y competencias nuevas. Además, se prevendrá la frustración originada por la DD poco clara y la falta de estrategias para solucionar problemas.

## 5. Limitaciones

En primera instancia, este estudio fue realizado con un grupo muy acotado de participantes, por lo cual los resultados no pueden ser generalizados. Debería replicarse para abarcar la experiencia de profesionales que trabajen en contextos diferentes.

Por otro lado, la falta de definición del concepto de “error” en la encuesta es otra limitación, ya que se observaron discrepancias entre lo que distintos docentes entienden por “error” y esto condicionó sus respuestas de diferentes maneras. Para poder comparar las respuestas de los participantes, es importante que partan desde el mismo supuesto.

Finalmente, este estudio solamente abarca las concepciones de los instructores sobre sus prácticas. Sería interesante poder cotejarlas con datos sobre sus prácticas áulicas para observar posibles discrepancias y enriquecer el análisis de sus técnicas.

## Referencias

- Amrhein, H. R. y Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13 (2), pp. 95-127.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, pp. 102–118.
- Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46 (4), pp. 855-860.
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were.... *System*, 37, pp. 600–613.
- Burke, D. y Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press.

- Canavosio, A. (2014). Análisis comparativo de retroalimentación docente en papel y a través de la computadora en la escritura en lengua extranjera a nivel universitario. En: A. M. Morra (Ed.). *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad* (pp. 63-79). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31 (2), pp. 219-233.
- Daib, R. (2005). Teachers and students' beliefs about responding to ESL writing: a case study. *TESL Canada Journal*, 23 (1), pp. 28-432.
- Delgado, R. (2007). Effects of different error feedback: approaches in students' ability to self-edit their writing. *Divergencias: Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 5 (2), pp. 3-16.
- Desrosiers, L. A. (2008). Teacher response and subsequent student revision. *Colegio Maebashi Kyoai Gakuen*, 8, pp. 111-128.
- Ebadi, E. (2014). The effect of focused meta-linguistic written corrective feedback on Iranian intermediate EFL learners' essay writing ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (4), pp. 878-883.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. y Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, pp. 353-371.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), pp. 315-339.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), pp. 1-11.
- Ferris, D. (2004). The 'grammar correction' debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 49-62.
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H., Stein, M. E. (2011). Responding to L2 students in college writing classes: teacher perspectives. *TESOL Quarterly*, 45 (2), pp. 207-234.
- Frantzen, D. The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. 1995. *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 329-344.
- Ghazal, L., Gul, R., Hanzala, M., Jessop, T. y Tharani, A. (2014). A. Graduate Students' Perceptions of Written Feedback at a Private University in Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 3 (2), pp.13-27.
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 668-674.
- Hyland, F. y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.185-212.
- Iravani, H., Hemmati, F. y Ahmadpoor, F. (2014). The impact of EFL teachers' comment types on students' revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7 (3), pp.326-338.



- Lizzio, A. y Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), pp. 263-275.
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2016). El modo imperativo como forma de devolución sobre la escritura en inglés como lengua extranjera. *Actas del I Congreso Internacional Lenguas-Migraciones-Culturas*, pp. 176-187.
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2017). Devolución escrita indirecta: ¿las preguntas sirven como estrategia para guiar el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera? *Actas de las V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 1034-1047.
- López Casoli, M. y Berardo, E. (2018). El proceso de devolución sobre la escritura académica en inglés: percepciones de docentes universitarios. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4 (2), pp. 84-102.
- López Casoli, M., Machado, C., Lucas, S. y Berardo, E. (2016). How effective is teacher written feedback in college writing?. En: *Convención Annual de ARTESOL*. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes, Corrientes, Argentina.
- Machado, C., Lucas, S. y Berardo, E. (2015). La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. En: *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Machado, C., Berardo, E. y Lucas, S. (2017). College students' perceptions on written corrective feedback. En: 28° Convención Anual de Argentina TESOL. Maran Suites and Towers y Colegio Plaza Mayor, Paraná, Argentina.
- Martinez, J. I. (2010). La retroalimentación docente en la escritura en lengua extranjera: prácticas, reflexiones e implicancias pedagógicas. En: A. M. Morra (Ed.). *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad* (pp. 81-102). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montgomery, J. L. y Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp.82-99.
- Morra, A. M. y Asís, M. I. (2014). The effect of audio and written teacher responses on EFL student revision. *Journal of College Reading and Learning*, 39 (2), pp. 68-81.
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 11, pp. 46-70.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41 (2), pp. 255-283.
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de estudiantes norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15, pp. 104-120.

- Sotoudehnama, E. y Molavi, M.(2014). The effects of teachers' written comment types and Iranian EFL learners' attitudes. *The Journal of Asia TEFL*, 11 (4), pp. 21-51.
- Tajik, L., Fakhari, M., Hashamdar, M. y Zadeh Habib, S. (2016). Three types of comments on content: teacher vs. peer feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7 (4), pp. 141-166.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46 (2), pp. 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': a response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), pp. 111-122.
- Truscott, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. 2007. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 255–272.

*Daiana Vázquez  
María Paz González  
Universidad Nacional de Mar del Plata*

## **Quality of ideas recalled from academic lectures: The impact of note-taking instruction**

### **Abstract**

Note taking plays an important role in most adults' everyday lives and people engage in this process to carry out their most common quotidian activities. Despite its everydayness, note taking is a cognitively complex task which requires the note taker to perform various simultaneous tasks. Therefore, this resource plays a crucial role in the world of academia as it is directly linked to lecture listening. Note taking is the means most students resort to when it comes to registering the information taught in class and they may even despair when instructors ask them to "surrender their notebooks and pens at the beginning of a lecture" (Carrier 1983:19). Unfortunately, note taking tends to be taken for granted and, according to Boch and Piolat (2005:101), "very few students are taught even basic note taking skills". Thus, systematic note taking instruction appears to be undermined and almost non-existent in formal education, at both high school and university levels. This study puts forward a framework for direct note-taking instruction, and delves on its impact when it comes to recalling information from lecture, taking into account the quality of the recalled ideas (main and secondary).

### **1. Introduction**

Note taking may appear to be an ordinary and uncomplicated task; however, a deeper analysis discloses that it is highly complex and cognitively demanding for note takers. Piolat, Olive and Kellog (2005) define notes as "short condensations of source material that are generated by writing them down while simultaneously listening, studying or observing" (p. 292). Thus, to produce notes, the human brain executes multiple and simultaneous tasks. Note-taking has always been an integral part of formal education and according to Allen and Reeson (2008:11), it is "one of the top strategies students can cultivate to increase academic achievement". Hence, it is possible to teach and develop note taking as a learning strategy (Akinsanya and Williams 2004), and its development should have a positive effect on academic achievement.

Note taking, then, can be thought of as an organizing and focusing strategy (Patterson, Dansereau and Newbern 1992) that aims at focusing one's attention towards a specific piece of information and organizing it in a meaningful way. Note taking strategies can be located within the field of metacognitive strategies. The theoretical, cognitive and metacognitive underpinnings of this study will be explored in the literature review section. The relevance, functions and benefits of note taking will be explained as well as its key challenges.

## **2. Objectives**

This study ventures to shed some light on the relevance encoding procedures involved in note taking while listening to lectures have. The main aim of this study is to analyze the impact note-taking strategy development has on information recall while listening to presentations in a foreign language. This ample objective has already been explored in a previous study, so, this follow-up research experience seeks to investigate if being instructed in note-taking bears influence on the *quality* of the units of meaning recalled from a lecture (main and secondary ideas).

## **3. Theoretical background**

### **3.1. Note-taking functions**

As note taking began being studied, researchers investigated what characteristics of this process contributed to learning. Two fundamental hypotheses were then put forward regarding the principal functions of the aforementioned activity: (1) the external storage hypothesis and (2) the encoding hypothesis.

According to *the external storage function* view, notes are part of an external memory mechanism (Miller, Galanter and Pribram 1960). This perspective emphasizes the “product” function of note taking (Haghverdi, Biria and Karimi 2010). Indeed, students take down notes in class mostly in order to access this information at another time. *The encoding function* view zeroes in on the inbuilt benefits of note taking. According to Haghverdi, Biria and Karimi (2010) students receive input as they listen to a lecture and “in the process of taking notes, the student has to re-express those inputs, and while doing so, it is claimed, the ideas get mentally rehearsed and integrated at a deeper level, or even re-encoded mentally in a form that is easier for him to think about, apply and remember” (p. 77). These processes contribute to both memorization (Williams and Eggert 2002) and storing information in long term memory.

### **3.2. Note taking instruction: developing metacognitive strategies**

Many operations that happen during note taking are conscious. There are many metacognitive operations besides strategic awareness and comprehension that students undertake when writing notes. One of these is evaluating what information received in the input should be written down, and the other is sorting and reformulating what information has to be recorded on paper. Note taking instruction can then be categorized as metacognitive strategy training, and as such, can be a plus for students learning a foreign language. According to Stahl, King and Henk (1991), note taking is such a complex act that instruction must encompass the development of three skills: comprehension, notes production and conscious management of the note taking activity as a whole. Teachers should explicitly tell students what the advantages and relevance of note taking are. The specific techniques to be taught in order to ameliorate planning, monitoring and evaluating note taking will be explored in the following section.

### 3.3. Teaching effective note-taking techniques

It is crucial to review the main techniques which can be devoted to exploit and facilitate note taking to its full potential. Piolat (2004) has stated that note taking “cannot be equated to simply copying what is heard, observed or thought” (p. 291). Thus, understanding what one is listening to, encoding and recording that information by writing it down within a time limit require the use of certain techniques in order to do it successfully. Teaching students these techniques helps comprehension and recall and it is a crucial task if one seeks to develop note taking strategies. Researchers have proposed many useful techniques, many of which will be here reviewed and explained.

One of the most commonly employed techniques is the use of *abbreviation procedures* (Piolat 2004), which consist in providing students with common abbreviations and helping them develop their own meaningful system for word shortening during note taking (Boye 2012). Second, *syntax transformation* is a technique used to shorten statements using telegraphic writing style and some substitutive techniques (Piolat 2004). A *wise use of space* is a determining factor when it comes to establishing how much students can write and administering the space on their sheets of paper when taking notes. Boch and Piolat (2005: 105) affirm that “by spatially organizing the information on the page, the conceptual links between the pieces of information presented during the lesson or in the book are increased”. Another commonly implemented technique is the use of a *non-traditional format for the notes*. Adopting a non-linear organization is deemed useful in order for the learner to “exploit all the physical space of a sheet” (Piolat, 2004, p. 292). Students cannot be expected to develop and use these formats on their own. Instructors should teach students the whole array of formats and systems for taking down notes, and they can even motivate learners to create new systems that work for them. Teachers should also provide students with opportunities to put note taking into practice, so that students can evaluate and adopt the method that best suits their particular needs.

Another crucial technique that aids note taking is the use of our *selective attention*, i.e. a metacognitive strategy that seeks to direct one’s attention towards certain parts or types of information given in a lecture (Haghverdi, Biria and Karimi 2010). Boye (2012) suggests that during note taking, the listener should particularly focus on the material written on the blackboard, speaker’s repetitions, emphasized phrases, body language, time devoted to one same topic, enumerations, definitions and questions. Furthermore, students should concentrate on the information provided, both at the beginning and very end of the lecture, as speakers usually summarize the most important ideas in the conclusion (Lutman 2001). Finally, *reviewing notes* after having taken them should also be borne in mind as a practical technique to build solid notes. The act of note taking should be understood as a “process” and as such, notes should be revised by the students and shared with other classmates (Boye 2012) to either correct information or complete missing information through collaborative work with peers (DeZure, Kaplan and Deerman 2001).

## 4. Study

### 4.1. Context and participants

The study took place at Colegio Modelo Isaac Newton, a private school in Mar del Plata. Participants were students from the 4<sup>th</sup> year of secondary school at that institution. To increase the reliability of our study, students were randomly divided into 2 groups. All students had a pre-intermediate level of English and had been learning English for at least 7 years. The initial number of participants was 49 (25 in one group and 24 in the other) but the samples from only 38 could be used. Despite having applied the same procedure with each of the groups, they were identified as group A (23 students) and group B (15 students) for the sake of precision.

### 4.2. Methodology

For researchers to have a general idea of the students' prior knowledge on note taking and learn some information about their note taking habits, the students completed a very short questionnaire about their experiences with note taking at the beginning of the study. The following step was having students complete a *pre-test*, which consisted of an immediate free-recall task. For this purpose, students listened to a seven-minute lecture and were instructed to take down notes. When students finished, the researchers gathered the notes and provided each learner with a piece of paper where they would have to write down whatever they remembered about the lecture they had just listened to (free-recall task). Access to their notes while they completed this test was not allowed. In order for the students to feel more comfortable and increase the internal validity of the study, they were given the possibility of using Spanish, English or a mix of both languages to write down what they remembered. After five minutes of completing the task, students were required to hand in their free-recall sheets. Afterwards, note taking instruction (*treatment sessions*) was given to the learners for four classes.

In the first treatment session, after students had become familiar with the notion of lecture and its associated concepts (genre features, like structure, purpose, contexts, etc), they listened to a lecture belonging to the Science-Fiction genre and took down notes on a chart provided by the instructor. In treatment session #2, students were instructed on some note taking techniques and solved an activity in pairs, in which they had to rewrite a short paragraph in the form of notes, to practice some of the recently-learned strategies. Students' reformulations were shared so that all the class could benefit from different examples. After this, students listened to a lecture about sharks, and they took down notes to practice. In the third treatment session, students learned to use the Cornell method for taking notes. This method involves questions, key words, and summarizing, and uses a non-linear format to organize notes. To finish, students listened to a lecture about multiculturalism and took notes using the Cornell system. The main objectives of the last treatment session were reviewing and putting together all that had been learnt in the previous session, and the emphasis was placed on working with notes *after* the lecture. The researcher gave out a worksheet with several pieces of advice related to note taking which had been adapted from a guide designed by

Jennifer Lutman (2001) at the Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) at the University of Michigan. Students listened to a lecture about Pop art, and took down notes in whatever format they preferred.

A post test was taken by students after all four treatment sessions. The post-test was fairly similar to the pre-test the learners had taken at the beginning of the study as it also featured a free-recall task and a multiple choice quiz. Students listened to another 7-minute lecture and took notes during it. Then, they completed the free-recall sheet (in Spanish or English) sticking to the same time limit as in the pre-test. Again, all was handed in to the researcher.

#### **4.3. Research tools for data collection and analysis**

In this study, the pre- / post- test technique for collecting quantitative data was used. For both tests, the texts were chosen to be used in the lectures were very much alike. They both belonged to a pre-intermediate level and their structures were modified for pedagogical purposes. In order for the texts to be of a similar length, include a clear topic, a purpose, an introduction, a body with a similar number of main and secondary ideas, supporting details, and a conclusion. The topics selected for the lectures in the pre and post-tests were animal intelligence and animal communication (See Appendix 2).

A teacher and interpreter of English was recorded delivering both lectures. She spoke naturally, but following characteristic lecture features. Recording the lectures contributed to reliability, as both groups of students (A and B) listens to the exact same lecture. The lecture on animal intelligence lasted 6' 10'', and the one on animal communication, 6' 17''. To evaluate the amount of information students understood and remembered from the lectures, a free recall test was designed, as it was mentioned in the previous section. It only consisted of a ruled sheet of paper where only the instructions (in Spanish) were presented": "Write all you remember about the lecture you just listened to".

#### **4.4. Data analysis**

After all the data were gathered, the researchers analyzed them in order to quantify the results. First, the texts used for each lecture were segmented through identifying the different ideas present in each text. Three researchers undertook this task separately and then got together to debate and agree on their selections. Researchers identified 35 ideas in each text. The segmentation of ideas was done to count how many ideas were recalled by each student in the free- recall test taken after each lecture. Afterwards, researchers classified the ideas into main and secondary. Thus, the group of three researchers who participated in the texts' segmentation process read each recall sheet and worked collaboratively to reach an agreement and identify how many main and secondary ideas had been remembered by each student.

#### **5. Results and discussion**

The results gotten from the systematic process of data collection came from the pre and post-tests taken by the students. A master rating of possible main and secondary ideas to remember from each lecture was calculated in order to quantify

the data obtained from the free-recall tests. Out of the 35 ideas in each lecture, 13 were identified as main ideas, and 22 as secondary ideas. As there were 38 participants in this study, the master rating of main ideas resulted in 494, and 836 for secondary ideas. This means that if all students remembered all the main ideas from a lecture, they would as a group obtain a score of 494, and 836 for remembering all secondary ideas. The results obtained are presented in the following chart.

Quality of ideas	Instance	Group A	Group B	Total groups A and B	Mean score
Main ideas	Pre- Tests	121	95	261/494	52.38% %
	Post-Test	170	113	283 / 494	57.28%
Secondary Ideas	Pre- Tests	82	54	136/836	16.26% %
	Post-Test	91	94	185 / 836	22.13%
<b>Main ideas 4.9 % + difference</b> <b>Secondary ideas 5.87 % + difference</b>					

Table 1: Percentages of main and secondary ideas recalled in Pre and Post Tests

As seen in the chart above, students recalled both more main and secondary ideas after having received instruction on note taking. It can be argued that, in the context of this study, note-taking instruction affected students' immediate recall of ideas positively. Though students made a progress of 4.9 % in the recall of main ideas, and a 5.87% retrieving secondary ideas, it should be emphasized that these improvements could be more significant after receiving more training and instruction. It can be highlighted that the improved performance in the post-tests was very similar in the retrieval of main and secondary ideas. It could have been proposed that participants would have had a more significant improvement recalling the central concepts and ideas from a lecture *after* receiving some instruction on note-taking. However, participants in this study appear to have recalled more main and secondary ideas, augmenting such numbers in similar percentages.

## 6. Conclusions

The research done for this study proves how important note-taking is in academic spheres. Students must be capable of taking notes effectively in order to



do well in their academic endeavors. Thus, they should receive appropriate note taking instruction in high school if they wish to be well prepared to further their studies. This study has managed to design a framework for teaching note taking strategies to high school students learning English as a Foreign Language. The plans and teaching procedures carried out during the treatment sessions proved successful in terms of providing students with cognitive and metacognitive strategies for taking notes while listening to lectures on varied subjects.

Considering how cognitively demanding and challenging note taking is, together with how scarce the training that students had received before the study took place, the results obtained point out that receiving note taking instruction favors student information recall from lectures. Students were able to improve their level of performance when recalling both main and secondary ideas. There were no prominent differences in terms of the percentages of improvement in terms of the quality of the ideas recalled, but the significance of such improvements should be considered bearing in mind that students only engaged in 4 training sessions. The results of this study, thus, go along the same lines as the theory grounded on note taking's encoding benefits. This research work has proved that note taking instruction bears a positive impact on immediate information recall after listening to a lecture in the particular context where it was carried out. Note taking instruction, therefore, should be taught in the foreign language classroom regularly and systematically, attempting to articulate it with the other contents of the high school curricula.

## References

- Akinsanya, C. and Williams, M. (2004). Concept mapping for meaningful learning. *Nurse Education Today*, 24 (1), pp. 41-46.
- Allen, T. and Reeson, C. (2008). *Note taking: Enhancing the ability to comprehend nonfiction texts*. Retrieved September 18, 2015, from <https://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/energy-and-the-polar-environment/note-taking-enhancing-the-ability-to-comprehend-nonfiction-text>
- Boch, F. and Piolat, A. (2005). Note Taking and Learning: A Summary of Research. *The WAC Journal*, 16, pp. 101-113.
- Boye, A. (2012). *Note-taking in the 21st century: Tips for instructors and students*. Retrieved July 16, 2015, from [https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Teaching\\_resources/TLPDC\\_teaching\\_resources/Documents/NotetakingWhitepaper.pdf](https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Teaching_resources/TLPDC_teaching_resources/Documents/NotetakingWhitepaper.pdf)
- Carrier, C. (1993). *Notetaking Research. Implications for the classroom*. Retrieved August 10, 2020 from [https://members.aect.org/Publications/JID\\_Collection/F3\\_V6\\_N3/19\\_Carrier.PDF](https://members.aect.org/Publications/JID_Collection/F3_V6_N3/19_Carrier.PDF)
- DeZure, D., Kaplan, M, and Deerman, M. A. (2001). *Research on student notetaking: Implications for faculty and graduate student instructors*. Retrieved July 19, 2015, from [https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Teaching\\_resources/TLPDC\\_teaching\\_resources/Documents/NotetakingWhitepaper.pdf](https://www.depts.ttu.edu/tlpdc/Resources/Teaching_resources/TLPDC_teaching_resources/Documents/NotetakingWhitepaper.pdf)

- Haghverdi, H. R., Biria, and R. Karimi, L. (2010). The effect of note-taking strategy instruction on the students' academic achievement. *Journal of Asia TEFL*, 7 (2), pp. 123-151.
- Lutman, J. (2001). *Student Guide to Effective Notetaking and Review*. Center for Research on Learning and Teaching (CRLT). Retrieved August 25, 2020 from [https://cls.ccu.edu.tw/pdf/course/Handout2\\_StudentGuideToEffectiveNotetaking.pdf](https://cls.ccu.edu.tw/pdf/course/Handout2_StudentGuideToEffectiveNotetaking.pdf)
- Miller, G.A., Galanter, E. and Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Patterson, M. E., Dansereau, D. F. and Newbern, D. N. (1992). Effect of communication aids on strategies on cooperative teaching. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4) pp. 453-461.
- Piolat, A. and Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In: E. Gentaz and P. Dessus [Learning by taking notes and learning to take notes] (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation* [Understanding learning. Cognitive psychology and education] (pp. 133–152) Paris: Dunod.
- Piolat, A., Olive, T. and Kellogg R.T. (2005). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, pp. 1-22.
- Stahl, N. A., King, J. R. and Henk, W.A. (1991). Enhancing students' note taking through training and evaluation. *Journal of Reading* 34 (8), pp. 614-622.
- vanDijk, T. A., and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Williams, R. L. and Eggert, A. (2002). Note taking predictors of test performance. *Teaching of Psychology*, 29 (3), pp. 234–237.

Viviana A. Innocentini  
Universidad Nacional de Mar del Plata

## **Inglés con Propósitos Específicos (IPE): el análisis de corpus como insumo para la enseñanza de la lectura del discurso científico-académico**

### **Resumen**

En las universidades argentinas la enseñanza de IPE está principalmente focalizada en el desarrollo de la lectura comprensiva en la lengua extranjera. Pese a esta tendencia general existen diferencias notorias de criterio respecto de qué significa leer en inglés en el contexto de la educación superior y al interior de las distintas carreras o campos disciplinares. En las Ciencias Agrarias, el desarrollo de la macro-habilidad de lectura se ha relacionado directamente a la exploración de los géneros del discurso científico-académico que los estudiantes deberán enfrentar en asignaturas posteriores al *Nivel de idioma inglés*. Dada la ubicación de la asignatura en el marco de los planes de estudio vigentes de las carreras ofrecidas en esta Facultad, y en consonancia con investigaciones realizadas en el marco de las corrientes conocidas como “Alfabetización o Literacidad Académica” o “Leer y escribir en las disciplinas”, la lectura en inglés es entendida como una forma de apropiación de los estudiantes no sólo de la información comunicada a través de los textos, sino como una herramienta para insertarse en una cultura científico-académica que les es nueva, y para apropiarse de los géneros discursivos que circulan en ella. Partiendo entonces de un análisis de corpus, se intenta propiciar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad de lectura de textos disciplinares del discurso científico-académico en la lengua extranjera a la luz de un enfoque que prioriza la literacidad académica. En el presente informe, se explicará el marco teórico-metodológico desde el cual se explora el género discursivo *abstract* a la vez que se delinearán su uso en tanto criterio organizativo y pedagógico del curso de lectura en inglés.

### **1. Introducción**

A lo largo de más de seis décadas y desde sus orígenes, la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha estado vinculada estrechamente con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), con el cual conforma en la actualidad una especie de simbiosis que se conoce como Unidad Integrada Balcarce (UIB). Esta UIB ha tenido un notable impacto en términos formativos, para muchos de los profesionales y académicos que se desempeñan en ellas, quienes han alcanzado una formación disciplinar sólida en investigación que, sin dudas, ha atravesado también la docencia universitaria. Dicho de otro modo, la investigación ha sido para la mayoría de los docentes de la FCA el principal insumo para la enseñanza disciplinar, asociada principalmente a los géneros discursivos propios de la comunicación científica, o a extractos de estos, que se leen, analizan y discuten en las aulas de clases de las cuatro carreras dictadas en esta facultad.

En el marco de este contexto institucional, y en virtud de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder a bibliografía confiable y actualizada de cualquier parte del mundo, quienes se forman en esta institución deben tomar un curso curricular de lectura de textos (géneros) científico-académicos en inglés. El desarrollo de la macro-habilidad de lectura en inglés es entendido, en este contexto, como una forma de apropiación de los estudiantes no sólo de la información comunicada a través de los textos, sino como una herramienta para insertarse en una cultura científico-académica que les es nueva, y para apropiarse de los géneros discursivos que circulan en ella. El curso está, por tanto, orientado a construir la literacidad académica (Carlino 2013) necesaria para comprender los géneros discursivos *abstract* y artículo científico o *paper* en la lengua extranjera que son propios de este nuevo trayecto de formación académica y disciplinar. Pese a que ambos géneros son abordados en el *Nivel de idioma Inglés*, este informe busca dar cuenta de la aproximación hacia el género discursivo *abstract* únicamente.

Originalmente, un *abstract* experimental era concebido tan sólo como un apéndice del *paper* al que acompañaba y cuya estructura representaba a semejanza, aunque de forma concisa y objetiva (ANSI, 1979, en Bhatia, 1993, p. 78). En términos pedagógicos, entonces, el *abstract* en tanto género era explorado partiendo usualmente de la estructura IMRC identificada para el *paper* (cf. Swales 1981, 1986, 1990) o bien, ignorado por considerarse un género de menor importancia. En la actualidad, sin embargo, el *abstract* es concebido como un género discursivo en sí mismo (Lorés 2004; Ayers 2008; Motta Roth y Hendges 2010), con características retórico-discursivas propias que lo diferencian, al menos en algunos aspectos, del *paper* completo. Entre sus particularidades, es posible identificar una organización retórico-discursiva que le es propia y que está, en gran medida, determinada por las funciones y dinámica de circulación del género (Salager-Meyer 1990; Pho 2008) en el marco de las distintas comunidades discursivas. Un aspecto no menor vinculado a ella es, sin dudas, la persuasión, de la mano del uso de recursos que permitan al escritor resaltar la importancia de la investigación presentada, pero a la vez dialogar de acuerdo con las convenciones existentes en su comunidad disciplinar (Gillaerts y Van de Velde 2010; Hyland 2005, 2017).

De lo anterior, y en concordancia con la literatura existente, se desprende que cualquier enfoque hacia la lectura de los *abstracts* debe cimentarse en un análisis exhaustivo de un corpus disciplinar lo suficientemente representativo, que permita identificar trazas propias y compartidas de la comunicación científico-académica en el seno de cada disciplina. Si bien existen formas diversas de aproximación hacia el análisis de corpus, y pese a las dificultades identificadas en estudios previos (Biber, Connor Connor y Upton 2007; Moreno y Swales 2018), se cree que es válido un análisis cualitativo, aunque asistido por software (Nvivo 11 pro) de las movidas retóricas de los *abstracts* para explorar un contexto disciplinar determinado desde un enfoque que cuantifica hallazgos de carácter cualitativo. Las movidas retóricas son unidades discursivo-retóricas que realizan determinadas funciones comunicativas en los textos (Swales 1981 1986, 1990, 2004), cuyas realizaciones lingüísticas varían en relación a aspectos culturales, disciplinares,

lingüísticos, entre otros. En este informe, partiendo del modelo de movidas retóricas y sub-funciones identificado por Motta-Roth y Hendges (1996, 2010), se sintetizan los hallazgos de un estudio de corpus exploratorio de las Ciencias Agrarias y afines, así como los aspectos más sustanciales que serán tenidos en cuenta para el diseño de material didáctico para el Nivel de idioma Inglés. Los hallazgos del análisis de corpus llevado a cabo en este estudio representan el principal insumo para la enseñanza de la lectura de *abstracts* en la asignatura Nivel de idioma inglés. El uso de estos resultados en términos didácticos, así como las dificultades y fortalezas de este trabajo para los estudiantes de grado de la FCA, serán abordados en el proyecto siguiente.

## 2. Construcción y análisis de corpus

Para la construcción del corpus se seleccionó una muestra de *abstracts* experimentales publicados en los últimos años en revistas reconocidas en la disciplina en la lengua inglesa. El análisis del corpus de *abstracts* de las Ciencias Agrarias fue realizado partiendo del modelo propuesto por Motta-Roth y Hendges (Figura 1), tal como se explicitó anteriormente, a fin de explorar si todas las movidas retóricas y sub-funciones identificadas por las autoras en su corpus se hallaban también en los textos propios de esta disciplina.

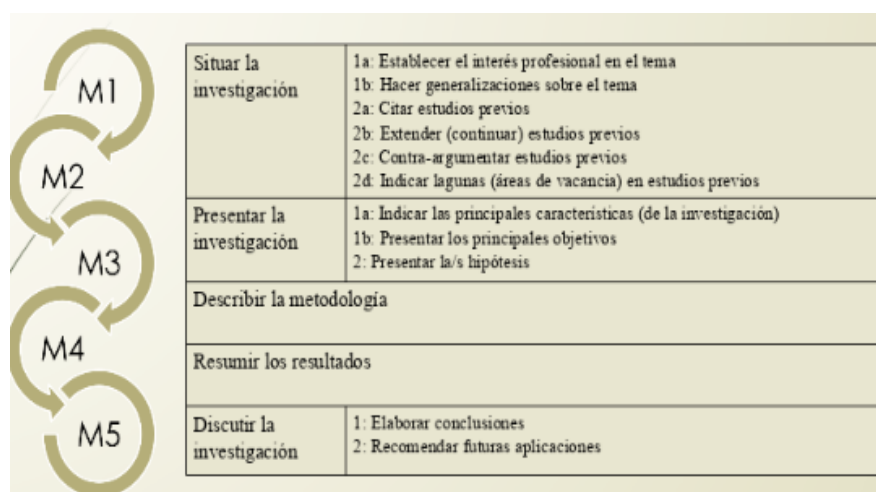


Figura 1: Modelo de movidas retóricas (M) y sub-funciones propuesto por Motta-Roth y Hendges (1996, 2010), adaptado del modelo de Bittencourt (traducción personal del original en portugués)

## 3. Resultados

Se presenta a continuación el detalle con las movidas retóricas identificadas en el corpus analizado (Tabla 1). Si bien las cinco movidas identificadas por las investigadoras en el corpus se hallan también en los textos provenientes de la disciplina Ciencias Agrarias, existen diferencias en términos de su frecuencia de

uso. Del total de noventa textos analizados provenientes de las Ciencias Agrarias, alrededor del 97% (n=87) utiliza la M2, es decir, presenta la investigación nueva explícitamente en el *abstract*, en tanto el 91% del corpus presenta las M4 y M5 (n=82 en cada caso), destinadas a sintetizar y discutir los resultados de la investigación realizada. Las M1 y M3, por otra parte, corresponden a las movidas retóricas menos usadas en los *abstracts*, pese a que están presentes en la mayor parte de los textos analizados (M1 en el 73% de los textos, en un total de 66 recursos, y M3 en el 84% de los textos, en un total de 66 recursos). En concordancia con estudios previos respecto de las principales funciones de los *abstracts*, los investigadores parecen ser conscientes del rol que cumple este género discursivo a la hora de dar a conocer los aspectos fundamentales de la investigación realizada, ya sea mostrando los objetivos y características principales, como explicitando y analizando los resultados. Esto, sin lugar a dudas, está vinculado por un lado con cuestiones asociadas a la longitud del género y a la dinámica de circulación del mismo; es ampliamente reconocido que, en esta, así como en otras comunidades discursivas, el *abstract* sintetiza la investigación realizada, esperando captar con esto la atención de la audiencia hacia el trabajo completo. En virtud de ello, las movidas destinadas a contextualizar el estudio realizado (M1) y/o a describir la metodología empleada (M3) parecen quedar en segundo plano para algunos de los escritores, quienes optan por no incluirlas en sus textos (27% y 16% del corpus, respectivamente).

Movida	Nro rec.	Ref. totales	Ref prom/rec
M1	66	128	1,93
M2	87	127	1,45
M3	76	78	1,02
M4	82	101	1,23
M5	82	134	1,63

Tabla 1: Movidas retóricas (número de recursos que las presentan, referencias totales en el corpus y promedio de referencias por recurso)

Respecto de las referencias promedio por recurso, es decir, por *abstract*, los resultados del análisis realizado parecen concordar con investigaciones previas respecto del carácter altamente retórico de las secciones destinadas a introducir o contextualizar la investigación nueva y a discutir los principales hallazgos del estudio realizado. Como puede observarse en la tabla 1, las M1 y M5 presentan 1,93 y 1,63 referencias por texto, lo que da la pauta del esfuerzo retórico de los investigadores tanto al situar sus trabajos como al discutirlos. Investigaciones previas realizadas con los artículos de investigación completos han dado cuenta de la dificultad que ocasiona la escritura de las secciones Introducción y Discusión de los artículos de investigación completos, en tanto lugares de mayor interacción entre escritores y audiencia (lectores imaginados). Sin dudas, pese a que el *abstract* es un género de menor longitud, esta carga retórica parece mantenerse también en este género, razón por la cual es esperable que las M1 y M5 representen también cierta dificultad de lectura. Por otra parte, aspectos propios de la interacción en la escritura y de la negociación de significados y argumentos con

otros miembros de la comunidad discursiva explicitados en los *abstracts* deberían ser considerados al diseñar material didáctico o trabajar con material auténtico en los cursos de lectura con fines específicos, en pos de visibilizar la naturaleza dialógica de la escritura académica en las disciplinas y ayudar a los estudiantes de los primeros años a adentrarse en esta forma de comunicación disciplinar. Respecto de las M restantes y contrariamente a lo esperado, los textos analizados presentan mayores referencias por texto a M2 (1,45), destinada a plantear los objetivos o a presentar la investigación en el *abstract*, que en M4 (1,23), cuya principal función es describir los resultados hallados.

Dado que el modelo de Motta-Roth y Hendges no sólo plantea la existencia de estas cinco movidas, sino que las autoras identifican para algunas de estas una serie de sub-funciones posibles de ser realizadas, el corpus de textos seleccionado también fue analizado en términos de tales sub-funciones. Cabe destacar al respecto, que si bien es posible que no todas ellas sean objeto de enseñanza en el curso de lectura de textos académicos en inglés, los resultados de esta exploración de corpus disciplinar permitirá seleccionar las sub-funciones a trabajar en el curso de lectura en función de su frecuencia de uso / aparición y/o de posibles diferencias o dificultades en su realización entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua extranjera en que se publican los textos que deberán leer / analizar.

La primera movida retórica es una de las que se realiza mediante distintas sub-funciones, algunas de las cuales son, de hecho, complementarias. Como puede observarse en la Tabla 2, aunque los escritores han recurrido a diversas estrategias para la realización de la M1 en términos de las sub-funciones identificadas por las autoras, existe una marcada tendencia por las sub-funciones 1a y 1b. Es decir, en el corpus analizado de textos de las Ciencias Agrarias, los escritores suelen situar sus trabajos explicitando su interés profesional en una temática determinada (1a), o mediante generalizaciones sobre la temática abordada (1b). Ambas opciones fueron identificadas en el 47,7% de los recursos explorados (51 referencias totales) y en el 45,5% de ellos (43 referencias totales), respectivamente. Otra de las estrategias a las que pueden recurrir, aunque no de manera frecuente, por lo que se desprende del corpus explorado, es indicar lagunas o áreas de vacancia en la literatura existente respecto de la temática estudiada (2d). Las subfunciones restantes (todas ellas vinculadas a hacer referencias a estudios anteriores, ya sea citándolos, extendiéndolos, o contra-argumentándolos) no parecen ser sub-funciones elegidas a la hora de contextualizar las investigaciones en los *abstracts* experimentales en la disciplina. Una posible explicación para ello puede hallarse en las normas existentes para autores en las revistas periódicas; entre las restricciones existentes respecto de los *abstracts*, las revistas suelen referir explícitamente a la no inclusión de estudios previos en este género.

Sub-funciones de M1	Nro rec.	Ref. totales	Ref prom/rec
1 <sup>a</sup>	43	51	1,18
1b	41	43	1,04
2 <sup>a</sup>	7	7	1
2b	4	4	1
2c	6	6	1
2d	16	17	1,06

Tabla 2: Sub-funciones de la M1 (número de recursos que las presentan, referencias totales en el corpus y promedio de referencias por recurso)

La segunda movida retórica también puede realizarse mediante distintas sub-funciones. En este caso, las autoras identifican en su modelo tres sub-funciones distintas, algunas de las cuales pueden ser complementarias. La sub-función 1a corresponde a la presentación de la nueva investigación, usualmente mediante la mención de aspectos vinculados a la duración del ensayo y a cuestiones metodológicas junto al objetivo. La sub-función 1b, por su parte, representa la explicitación del objetivo propiamente dicho, mientras que la sub-función 2 es el planteo explícito de la/s hipótesis de investigación. La tabla 3 muestra los resultados hallados respecto de esta movida y sub-funciones.

Sub-funciones de M2	Nro rec.	Ref. totales	Ref prom/rec
1 <sup>a</sup>	56	59	1,23
1b	57	59	1,03
2	8	8	1

Tabla 3: Sub-funciones de la M2 (número de recursos que las presentan, referencias totales en el corpus y promedio de referencias por recurso)

Tal como se desprende de la observación de los datos hallados en la tabla 3, las sub-funciones 1a y 1b parecen hallarse frecuentemente (59% de los recursos analizados en ambos casos) en los textos de las Ciencias Agrarias, en tanto la sub-función 2 representa menos del 10% del corpus de 90 textos. En otros términos, rara vez se explicitan las hipótesis de investigación en los *abstracts*, en tanto es común que los escritores expliciten tanto los objetivos de sus investigaciones como las características principales del estudio desarrollado.

Finalmente, la quinta movida retórica se realiza, según Motta-Roth y Hendges, a través de dos sub-funciones, como puede verse en la tabla 4. Los escritores elaboran conclusiones (1) o bien, recomiendan futuras aplicaciones (2) a partir de los resultados hallados. Del corpus analizado, sin embargo, se infiere una posible preferencia por la primera (presente en 74% de los recursos analizados, con un total de 97 referencias totales o 1,31 referencias promedio por texto), lo que daría cuenta de una conexión estrecha con la práctica en el campo disciplinar de las Cs. Agrarias. La segunda alternativa sólo se encontró en 36 textos, del corpus total de 90 *abstracts* (40%), con 1,02 referencias por texto.



Sub-funciones de M5	Nro rec.	Ref. totales	Ref prom/rec
1	74	97	1,31
2	36	37	1,02

Tabla 4: Sub-funciones de la M5 (número de recursos que las presentan, referencias totales en el corpus y promedio de referencias por recurso)

Cabe destacar, respecto de la movida retórica 5, que el corpus de Ciencias Agrarias analizado presentó una sub-función no identificada por las autoras, que podría describirse como la apertura a nuevas líneas de investigación, o la identificación de nuevas áreas de vacancia. Es decir, en ocasiones, los escritores incluyen en sus *abstracts* una referencia explícita a la necesidad de continuar o profundizar la investigación realizada (ya sea en el mismo o en distinto contexto). Es posible, que esta sea una estrategia de mitigación (c.f. Hyland 2005, 2017) de los escritores como una alternativa para vincularse con sus pares, a quienes invitan al diálogo, ya sea para confirmar, refutar o profundizar la investigación realizada.

#### 4. Conclusiones e implicancias

El presente informe representa una síntesis estructurada de gran parte del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación y que, como tal, busca responder de forma parcial y contextualizada a los objetivos explicitados en el mismo. Tal como se buscó sintetizar, este trabajo ha tenido por objeto explorar la organización retórico-discursiva del género *abstract* experimental, como un ejemplo del discurso científico-académico al que deben acceder los estudiantes de las distintas carreras de grado ofrecidas en la Facultad de Ciencias Agrarias. La exploración realizada, sistematizada y a la luz de la literatura existente, busca transformar los hallazgos de una investigación disciplinar en insumos para la enseñanza del inglés con fines específicos y/o académicos. En particular, los resultados obtenidos han permitido caracterizar el género *abstract* en el contexto específico de las Ciencias Agrarias, en términos de las convenciones existentes en la comunidad discursiva explorada. Fue posible identificar las cinco movidas retóricas que habían sido halladas en un contexto disciplinar distinto, y describir las opciones potenciales para la realización de cada una de ellas al seno de la disciplina estudiada. En términos pedagógicos, el análisis de corpus realizado ha posibilitado la toma de decisiones fundadas e informadas respecto de qué y cómo visibilizar las elecciones retórico-discursivas como herramienta didáctica en el curso de lectura comprensiva del discurso científico-académico a mi cargo en la Facultad antes mencionada. Sin dudas, esta herramienta es un eje central para construir literacidad académica en estudiantes de los primeros años de formación universitaria, para quienes los géneros representan aún un espacio prácticamente desconocido e inexplorado. Visibilizar las particularidades del género en cuestión en el seno de su propio campo disciplinar y la dinámica de circulación de este género en el marco de una comunidad disciplinar que lo usa de acuerdo a convenciones co-construidas y aceptadas es una herramienta potente, aunque no la única, para que los estudiantes puedan transformarse en lectores efectivos de estos géneros académicos tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna.

Respecto de las limitaciones de este estudio y de las proyecciones a corto y mediano plazo, el trabajo realizado será profundizado en términos lingüísticos, en pos de identificar aspectos comunes, facilitadores de la comprensión lectora y otros en los que ambas lenguas divergen, en tanto posibles obstáculos para la comprensión. Los hallazgos de tal trabajo complementarán los insumos pedagógicos para la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés originados desde la investigación. Otro de los aspectos en los que se buscará continuar la investigación es en la inclusión de otras sub-disciplinas y/o campos disciplinares, en pos de que el trabajo realizado pueda ser extrapolable a contextos de las ciencias duras aún no explorados en términos lingüístico-discursivos al seno de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

### Referencias

- Ayers, G. (2008). The evolutionary nature of genre: an investigation of the short texts accompanying research articles in the scientific journal *Nature*. *English for Specific Purposes*, 27 (1), pp. 22-41.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Biber, D., Connor, U. y Upton, T. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- Gillaerts, P. y Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, pp. 128-39.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, pp. 16-29.
- Lorés, R. (2004). On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organisation. *English for Specific Purposes*, 23, pp. 280-302.
- Martín Martín, P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for specific purposes*, 22 (1), pp. 25-43.
- Moreno, A. I. y Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the form-function gap. *English for Specific Purposes*, 50, pp. 40-63.
- Motta-Roth, D. y Hedges, G. (1996). Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*, 18 (1-2), pp. 53-90.
- Motta-Roth, D. y Hedges, G. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola editorial.
- Pho, P. D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse studies*, 10 (2), pp. 231-250.

- Salager-Meyer, F. (1990). Discoursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research -and text- type. *Text*, 10 (4), pp. 365-84.
- Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions: ESP Research Report (1)*. Aston University, Birmingham, UK.
- Swales, J. (1986). A genre-based approach to language across the curriculum. En: M. L. Mickoo (Ed.). *Language across the curriculum* (pp. 10-22). Singapore: Regional English Language Center.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Tercera Sección*

**ESTUDIOS DE  
TRADUCCIÓN**



*Ángela Luque-Giráldez  
Miriam Seghiri  
Universidad de Málaga*

## **El corpus 3DCOR como herramienta para traducir fichas técnicas de impresoras 3D**

### **Resumen**

Este trabajo presenta una metodología de compilación de corpus para la traducción de fichas técnicas de impresoras 3D (inglés-español). Esta metodología, adaptada de la propuesta por Seghiri (2006, 2015, 2017a y 2017b), presenta tres pasos: por un lado, la aplicación de criterios claros de diseño, así como de un protocolo de compilación, que sirven para garantizar la representatividad cualitativa; por otro lado, el análisis de la muestra con ReCor, para garantizar la representatividad cuantitativa. Siguiendo esta metodología, creamos un corpus paralelo virtual, bilingüe, textual y técnico, representativo, fiable y de calidad, al que se le ha denominado 3DCOR. Este corpus se gestiona y explota mediante el uso del programa ParaConc para poner a prueba la eficacia del mismo con objeto de llevar a cabo la traducción directa (inglés-español) de un fragmento de ficha técnica de la impresora 3D Pro2 de la empresa Raise3D, resolviendo problemas terminológicos, fraseológicos y gramaticales.

### **1. Introducción**

Desde los años 80, investigadores y científicos han estado trabajando en una tecnología que lograra la construcción de objetos sólidos de forma sencilla. Esta tecnología, que hoy conocemos como impresión 3D, se ha desarrollado con más fuerza esta última década, convirtiéndose, así, en un dispositivo revolucionario. La impresora 3D genera, a través de un diseño digital, cuerpos físicos tridimensionales mediante la adición sucesiva de capas de un material específico.

Este dispositivo se ha implementado en distintos ámbitos como el de la automoción, la medicina, la ingeniería o el sector aeroespacial; en definitiva, ha supuesto un gran avance para la ciencia y la tecnología. Con él, no solo pueden crearse objetos de uso común y maquetas, sino que se puede desarrollar material quirúrgico, órganos de apariencia real (para realizar prácticas), prótesis externas e internas, piel y tejidos, entre otras cosas. Asimismo, cabe destacar que, debido a la pandemia actual conocida como Covid-19, cada vez más son los sanitarios, ingenieros e incluso propietarios de una impresora 3D los que trabajan en la construcción de objetos tales como respiradores, ventiladores, pantallas de protección o mascarillas.

De hecho, la impresión 3D ha avanzado a gran velocidad hasta el punto en el que se están diseñando impresoras que se adaptan a cualquier bolsillo. Según un estudio de TMT Deloitte (2019), la industria de la impresión 3D está creciendo a un ritmo aproximado del 12,5 % cada año y, además, se pudo estimar que en 2019

las ventas superarían los 2700 millones de dólares, como así ha sido, y se prevé que en 2020 superarán los 3000 millones.

No cabe duda de que esta situación contribuirá al aumento de la demanda de traducciones técnicas en este campo y, en concreto, de sus manuales de instrucciones y fichas técnicas. Así pues, en el mercado de la traducción, la especialidad de la técnica es la que mayor demanda genera (Bruno, Luque y Ferreyra 2016). Además, en este campo de estudio, con respecto a la demanda de lenguas, se ha observado que los idiomas desde los que más se traduce en España son, por este orden, el inglés, el alemán y el francés, debido a la situación hegemónica de sus potencias industriales. En esta misma línea, Franco Aixelá (2015) coincide en que el inglés es la lengua de trabajo más utilizada y la que se ha convertido en *lingua franca* de la comunicación científica y técnica, ya que es frecuente que sea el idioma del que y hacia el que se traduce.

En efecto, es en este contexto de alta demanda donde nace la necesidad de traducir documentos relacionados con la venta de impresoras 3D —como pueden ser manuales de instrucciones o fichas técnicas, por ejemplo—, ya que cada vez son más las empresas tecnológicas que desean comercializarlas por el mundo. Sin embargo, a pesar del gran volumen de ventas de este producto, y de la consiguiente demanda de traducción de la documentación que la acompaña, actualmente escasean los recursos terminológicos en torno a esta temática, y género, de los que pueda hacer uso el traductor.

Ante esta carencia, al traductor no le queda otra alternativa que construirse sus propios recursos. Así, llegados a este punto, y como base para la construcción de recursos terminológicos de calidad para el traductor, el uso de corpus textuales supone un gran aliado (Seghiri 2016 y 2017a). El corpus se trata de un conjunto de textos, ordenados conforme a criterios lingüísticos específicos, que sirve como muestra de una lengua o parte de ella (Sinclair 1996). Dentro de los distintos tipos de corpus existentes, se destacan aquellos llamados virtuales (Seghiri 2006), es decir, corpus integrados por textos descargados únicamente de Internet, lo que los convierte en una herramienta rápida y eficaz que permite estudiar, entre otros aspectos, la terminología y fraseología utilizadas en un área específica, el nivel de uso, la frecuencia y la variación de un lema en contextos originales (Pitkowski y Vásquez Gamarra 2009).

Así, el objetivo de este trabajo es crear un corpus virtual de fichas técnicas de impresoras 3D (inglés-español) que sea representativo, fiable y de calidad que sirva como único recurso documental para la traducción de fichas técnicas de impresoras 3D.

## **2. Creación de un corpus virtual de fichas técnicas de impresoras 3D**

Para la creación del corpus adaptaremos la metodología propuesta por Seghiri (2006, 2011, 2012a, 2012b y 2017), quien afirma que, para asegurar la representatividad cuantitativa y cualitativa del corpus, deben seguirse tres pasos: de un lado, aplicar unos criterios claros de diseño y seguir un protocolo de compilación, que sirven para garantizar la representatividad cualitativa; de otro, analizar la muestra con ReCor, para garantizar la representatividad cuantitativa.

### 2.1. Criterios de diseño

Como se ha apuntado anteriormente, el inglés es la lengua franca en el área de la ciencia y la técnica (Franco Aixelá 2015), por lo que es frecuente encontrar en Internet fichas técnicas escritas originariamente en inglés junto a sus traducciones en diferentes lenguas. De este modo, nos proponemos compilar un corpus paralelo de fichas técnicas de impresoras 3D disponibles en Internet. Así, estaremos ante un corpus integrado por bitextos, esto es, fichas técnicas originales escritas en lengua inglesa y sus traducciones al español; por consiguiente, el corpus también será *bilingüe* y *monodireccional*. A su vez, es un corpus *virtual*, pues está integrado por textos descargados exclusivamente de la red, y *textual*, pues se incorporarán las fichas técnicas al completo (y no fragmentos de estas); por último, será *especializado*, y más concretamente *técnico*, que abarcará el género de las fichas técnicas y la temática de impresoras 3D.

### 2.2. Protocolo de compilación

Una vez establecido el diseño, se procederá a la compilación del corpus (Seghiri 2006, 2015 y 2017a, 2017b) que se divide en cuatro pasos, a saber, búsqueda, descarga, formato y almacenamiento, y que procedemos a describir a continuación.

El primer paso consiste en determinar dónde *buscar* las fichas técnicas que se incluirán en el corpus. Como se trata de un corpus virtual, se descargarán los textos exclusivamente de Internet. Para ello, nos dirigiremos a páginas de empresas de comercialización de impresoras 3D como HP, Bq, BCN3D o XYZ Printing, por mencionar solo algunas de las más relevantes.

El segundo paso supone la *descarga* de las fichas técnicas de las impresoras 3D previamente localizadas en la red, que puede llevarse a cabo de forma manual (recurriendo a las teclas Ctrl+G), o bien de forma automática a través del empleo de programas como BootCat, que permiten la descarga de textos en lotes desde una página web determinada mediante el uso de palabras clave.

El tercer paso consiste en dar el mismo *formato* a todos los textos para que el programa de gestión de corpus pueda interrogarlos. Todas las fichas técnicas descargadas se encuentran en formato HTML (.html) o PDF (.pdf), por lo que es necesario convertirlas a ASCII o texto plano (.txt). Para ello, puede sencillamente copiarse el texto y pegarlo en un archivo .txt o emplear herramientas de reconocimiento de OCR, como Abbyy FineReader.

El cuarto paso es aquel de *almacenar* todos los textos descargados en carpetas y subcarpetas. Para ello, se creó, en primer lugar, una carpeta llamada «Fichas técnicas» que se divide en dos subcarpetas, una para cada lengua de trabajo: «ES» para los textos en español y «EN» para los textos en inglés. Dentro de estas dos carpetas se han creado paralelamente dos más, una para cada formato de texto: «PDF-HTML» para los documentos en su formato original y «TXT» para los textos ya convertidos a texto plano. Una vez creadas las carpetas, se procede a la codificación de los textos, hecho que permite su correcta organización e identificación, así como su explotación en paralelo, además de futuras ampliaciones del corpus. De esta forma, la codificación ideada es la siguiente:



- Marca (dos primeros dígitos, de 10 a 99) y modelo (dos últimos dígitos de 01 a 10): 1001, 1201, 1301 etc.;
- Género: fichas técnicas (FT);
- Original o traducción: texto original (TO)/texto meta (TM);
- Lengua: español (ES)/inglés (EN).

Así, por ejemplo, los textos descargados de la marca HP en lengua inglesa se denominarán 1001FTTOEN, 1002FTTOEN y, así, sucesivamente. Los de otra marca, por ejemplo, Bq, también en lengua inglesa, se codificarán como 1101FTTOEN, 1102FTTOEN, etc., mientras que sus respectivas traducciones en español se codificarán 1101FTTMES, 1102FTTMES, etc. (cfr. Ilustración 1).

La codificación de los textos se ha llevado a cabo de forma automática gracias a programas como Lupas Rename.

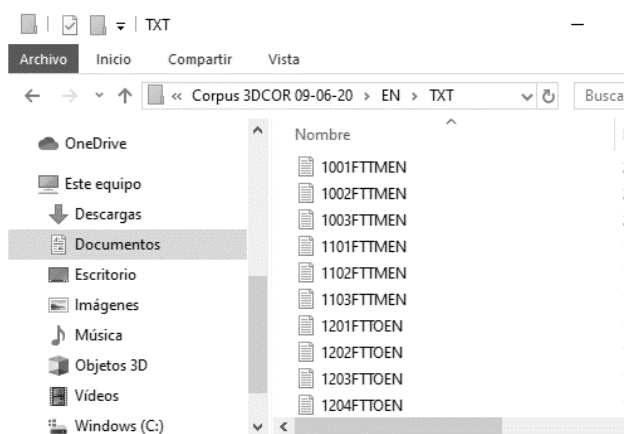


Ilustración 1: Codificación de los textos que forman el corpus 3DCOR.

Tras la aplicación de los criterios de diseño y del protocolo de compilación, en cuatro pasos, hemos asegurado la representatividad cualitativa de la muestra y el resultado ha sido un corpus *paralelo monodireccional* (compuesto por fichas técnicas redactadas originariamente en inglés y sus respectivas traducciones al español), *virtual* (integrado exclusivamente por documentos electrónicos), *bilingüe* (inglés-español) y *textual* (recoge fichas completas), que se encuentra integrado por 144 fichas técnicas, de las cuales 72 son en inglés y 72 en español.

### 2.3. Representatividad cuantitativa

El último paso será determinar si el corpus ha alcanzado la representatividad desde el punto de vista de la cantidad a través del empleo del programa ReCor<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Puede solicitarse una licencia anual gratuita del programa ReCor a través de la siguiente dirección URL: <https://umapatent.uma.es/es/patent/metodo-para-la-determinacion-de-la-representa4b0>. Para más información sobre el programa, léase Seghiri (2006 y 2014). En

Esta herramienta, diseñada por Corpas Pastor y Seghiri (vid. Seghiri 2006; Corpas Pastor y Seghiri 2006, 2007) y por la que recibieron el Premio de la Tecnología de la Traducción de España en 2007, sirve para determinar el tamaño mínimo de un corpus dado; así, en palabras de Corpas Pastor y Seghiri (2007), para calcular el tamaño mínimo del corpus se establece:

[...] el umbral mínimo de representatividad a partir de un algoritmo (N-Cor) de análisis de la densidad léxica en función del aumento incremental del corpus [...]. Se analizan gradualmente todos los archivos que componen el corpus, extrayendo información sobre la frecuencia de palabras tipo (*types*) y las ocurrencias o instancias (*tokens*) de cada archivo del corpus.

Al ejecutar ReCor, subiremos al programa, en primer lugar, los documentos que forman el subcorpus en lengua española haciendo clic en «Selección de los ficheros del CORPUS» (cfr. Ilustración 2).



Ilustración 2: Interfaz del programa ReCor.

Al subir individualmente cada subcorpus al programa, este devuelve dos gráficas que permiten determinar el tamaño mínimo de la muestra por lengua. Como podemos observar (cfr. Ilustración 3), a la izquierda se encuentra el Estudio Gráfico A, que indica cuántos documentos debe poseer un subcorpus para ser representativo cuantitativamente. En ella, se distinguen dos líneas, una azul, que representa el análisis de los documentos en orden aleatorio, y una roja, que representa el análisis de los documentos en orden alfabético. Cuando estas dos líneas se unen de manera estable y se aproximan a cero, se entiende que el corpus no precisa de más documentos, pues ReCor solo detecta que en la muestra entran palabras repetidas (*tokens*) y ninguna palabra nueva (*types*). Por otro lado, a la derecha, se encuentra el Estudio Gráfico B que indica a partir de cuántas palabras

---

esta misma línea, véanse los trabajos de Arce Romeral y Seghiri (2018a, 2018b y 2020/en prensa), Corpas Pastor y Seghiri (2016), Pérez Carrasco y Seghiri (2020a y 2020b) y Seghiri (2019).

totales (*tokens*) es representativo el corpus. En esta gráfica también encontramos una línea azul y roja con la misma función.

En primer lugar, hemos subido el subcorpus en español y ReCor ha generado las siguientes gráficas, donde se puede observar la unión de ambas líneas de forma estable (cfr. Ilustración 3).

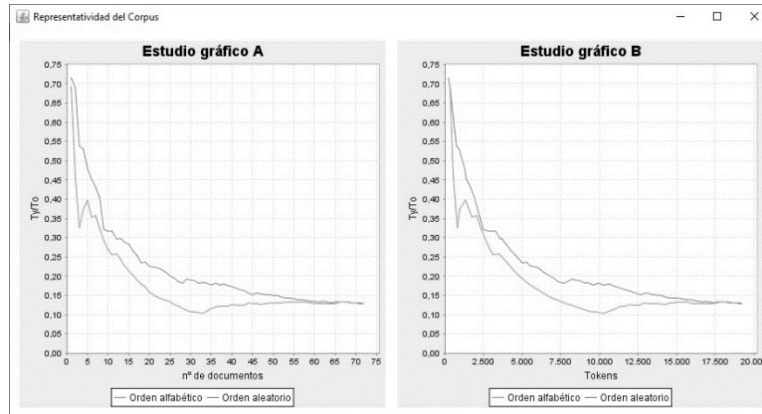


Ilustración 3: Gráficas del subcorpus 3DCOR en español generadas por ReCor.

A continuación, hemos repetido el mismo proceso con el subcorpus en inglés y, en las gráficas generadas por ReCor, se puede observar que ambas líneas también se unen (cfr. Ilustración 4).

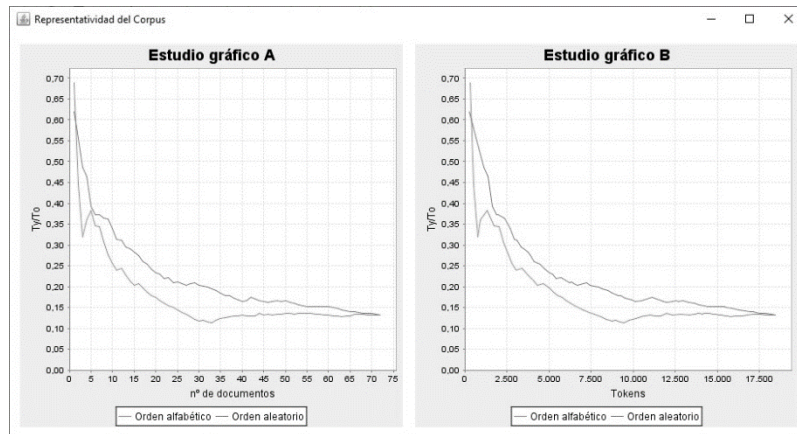


Ilustración 4: Gráficas del subcorpus 3DCOR en inglés generadas por ReCor.

Además de haber asegurado la representatividad desde el punto de vista cuantitativo, en lo que a entrada de *types* (términos nuevos) de 1 grama se refiere, con ReCor, también se ha alcanzado desde el punto de vista de la disponibilidad

de fichas técnicas existentes hasta la fecha, al haber descargado la totalidad de bitextos disponibles en la red de todas las marcas que comercializan impresoras 3D simultáneamente, tanto para el público angloparlante, como hispanohablante.

Así, el resultado obtenido es un corpus representativo tanto desde el punto de vista cuantitativo (gracias a la búsqueda en la totalidad de marcas existentes hasta la fecha, así como a la aplicación de ReCor), como cualitativo (gracias a la aplicación de los criterios de diseño y al protocolo de compilación), al que denominaremos 3DCOR.

### **3. Traducción directa con 3DCOR**

Una vez compilado el corpus 3DCOR, haremos uso del programa ParaConc con el fin de analizar y explotar el corpus para llevar a cabo la traducción directa (inglés-español) de un fragmento de ficha técnica<sup>26</sup>.

#### **3.1. ParaConc**

ParaConc es un programa de concordancias multilingüe que permite gestionar hasta 4 lenguas al mismo tiempo. Esta herramienta gestiona documentos en texto plano (TXT) que estén previamente ordenados y codificados, ya que ParaConc ordena alfabética y numéricamente todos los archivos del corpus (o subcorpus) dado para gestionarlo. ParaConc contiene diferentes funciones que resultan de utilidad para la traducción de textos, tales como búsquedas de palabras, de expresiones regulares y de etiquetas, posibles traducciones, concordancias y colocaciones.

Al subir los dos subcorpus de lengua a ParaConc mediante la pestaña «Load Corpus File(s)...», aparecerán nuevas opciones en la barra superior del programa. Entre ellas, se encuentran «Search» y «Frequency», que permiten analizar los términos que aparecen en los textos. Por un lado, en «Search», podremos realizar distintas búsquedas como búsquedas sencillas (haciendo clic en «Search...»), búsquedas avanzadas (en «Advanced search») o búsquedas paralelas en ambas lenguas (en «Parallel Search»). Por otro lado, en «Frequency», podremos estudiar la frecuencia con la que aparece un término según el orden de frecuencia (en «Frequency Order») o por orden alfabético (en «Alphabetical Order») y, además, la frecuencia de aparición de una colocación (en «Collocate Frequency Data») (cfr. Ilustración 5).

---

<sup>26</sup> Se recomienda la lectura de Luque Giráldez y Seghiri (2019), donde se ilustra una metodología de extracción de un glosario técnico bilingüe y bidireccional con ParaConc.

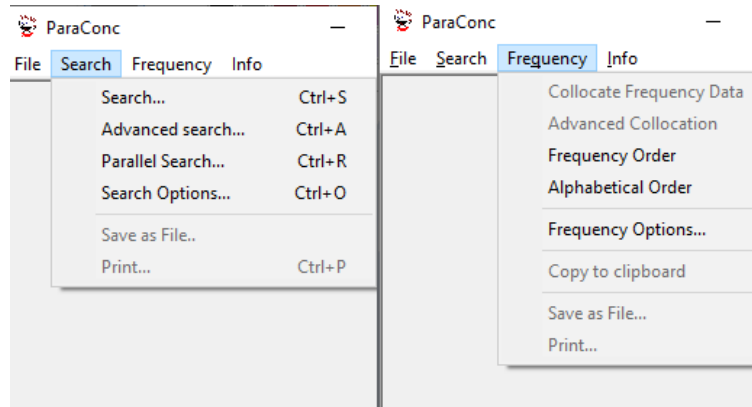


Ilustración 5: Funciones del programa ParaConc.

A continuación, pondremos en uso estas funciones del programa para analizar y traducir un fragmento de ficha técnica de impresora 3D.

### 3.2. Traducción directa

Para esta traducción directa (inglés-español), se ha seleccionado un fragmento de la ficha técnica de la impresora *Pro2* (cfr. Ilustración 6), diseñada por la empresa estadounidense Raise3D, que todavía no cuenta con una versión en lengua española de los documentos técnicos que acompañan a sus productos.

#### **Pro2 Technical Specifications**

---

##### GENERAL

Build Volume (W×D×H)	Single Extrusion: 12×12×11.8 in / 305×305×300 mm Dual Extrusion: 11×12×11.8 in / 280×305×300 mm
Machine Size (W×D×H)	24.4×23.2×29.9 in / 620×590×760 mm
Print Technology	FFF
Print Head System	Dual-head with electronic lifting system
Filament Diameter	1.75 mm
Print Head Travel Speed	30–150 mm/s
Heated Bed Material	Silicone

Ilustración 6: Fragmento de ficha técnica en lengua inglesa de la impresora 3D Pro2.

A continuación, demostraremos la eficacia de los corpus como herramienta para la traducción. Así, explotaremos el corpus virtual compilado 3DCOR para analizar y solucionar los principales problemas y dificultades de traducción en relación con la terminología, fraseología y gramática.

### 3.2.1. Aspectos terminológicos

Los corpus suponen un gran aliado para la búsqueda de equivalencias en contextos reales. Uno de los rasgos más característicos de los textos de especialidad es la terminología, pero hallar sus equivalentes no es siempre fácil.

En este fragmento, encontramos diferentes términos especializados cuyos equivalentes se han encontrado de forma sencilla mediante el uso de 3DCOR, como pueden ser *extrusion* (=extrusor) o *filament* (=filamento). Además, nos topamos en este texto con la sigla *FFF*, que corresponde a *Fused Filament Fabrication*. En el subcorpus en español, vemos que estas siglas aparecen de la misma forma, ya que corresponden a *fabricación de filamento fundido* (cfr. Ilustración 7).

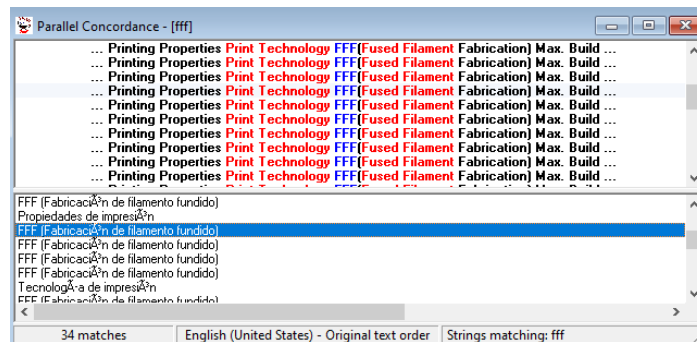


Ilustración 7: Concordancias del elemento *FFF* en el corpus 3DCOR.

Como esta sigla aparece de forma regular en el subcorpus de español, quedará de igual forma en nuestra propuesta de traducción y no requerirá de explicación adicional alguna.

Otro término que también podría mencionarse es *print head*, pues, aunque *head* puede traducirse como *cabeza*, en este contexto, al tratarse de un componente físico de la impresora, el equivalente, según el subcorpus español 3DCOR, sería *cabzal*, quedando la traducción de esta locución como *cabzal de impresión*. Precisamente, de las bondades del uso de 3DCOR para solucionar problemas fraseológicos procedemos a ocuparnos a continuación.

### 3.2.2. Aspectos fraseológicos

En los textos técnicos de lengua inglesa suele darse una alta tendencia a la sustantivación y, en este fragmento, se observa un alto número de colocaciones y locuciones nominales<sup>27</sup>, que suelen ser las más recurrentes en las fichas técnicas en inglés (cfr. Luque Giráldez y Seghiri 2020). En este sentido, la función «Collocate Frequency Data» resulta de gran utilidad para estudiar los tipos de

<sup>27</sup> Se recomienda la lectura del trabajo de Luque Giráldez y Seghiri (2020/en prensa) en torno al tipo de colocaciones y locuciones, así como su porcentaje de aparición, presente en las fichas técnicas.

colocaciones y locuciones del corpus 3DCOR. Por ejemplo, el término *print* aparece 5 veces en el fragmento que se está traduciendo y un total de 144 veces en el corpus 3DCOR, en el que se destaca principalmente como complemento de nombre: *print bed* (57 veces), *print technology* (30 veces), *print properties* (22 veces) y *print head* (10 veces) (cfr. Ilustración 8); todo ello, sin tener en cuenta su variante *printing*.

2-Left	1-Left	1-Right	2-Right
23 print	22 properties	57 bed	23 print
22 printing	19 bed	30 technology	16 iff
10 nozzles	10 1	10 head	13 non-removable
6 240	8 swappable	8 cores	9 temperature
5 dual	7 °c	5 volume	8 fused
5 non-removable	5 mm	4 core	4 dual
4 color	4 cores	4 speed	4 nozzle
4 replacement	4 extrusion	3 chamber	4 removable
3 1	4 inches	3 jobs	4 replacement
3 specifications	3 glass	3 surface	3 color
	3 printing		3 ez-removable
	3 touchscreen		3 newly
			3 x

Ilustración 8: Frecuencia de aparición del término *print* en colocaciones y locuciones.

Además, encontramos también en el texto otras locuciones nominales, como, por ejemplo, *build volume*, que, a primera vista, traduciríamos por *volumen de construcción*, pero una vez que consultamos 3DCOR, esta locución nominal aparece también en ciertas ocasiones como *volumen de impresión* (cfr. Ilustración 9).

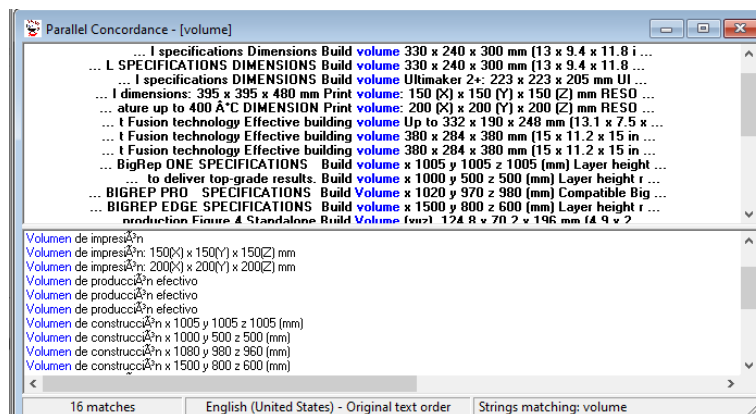


Ilustración 9: Búsqueda de *build volume* en 3DCOR

Para resolver este problema de nuevo consultamos la frecuencia de aparición de ambas locuciones para conocer el número de veces que aparecen en el texto. En la siguiente ilustración, se puede observar cómo, en el subcorpus en español, *volumen de impresión* tiene una frecuencia de aparición de 8 veces, mientras que *volumen de construcción*, 4 (cfr. Ilustración 10).

Spanish (Modern Sort) - [volumen]				English (United States) - [volume]			
2-Left	1-Left	1-Right	2-Right	2-Left	1-Left	1-Right	2-Right
3 esp...	4 dime...		8 impresiã'n	3 dimen...	8 build	5 x	7 x
3 jet	3 fusion		4 construcciã'n	3 effecti...	3 building		
	3 tãlcrni...		3 producciã'n	3 specifi...	3 print		

Ilustración 10: Frecuencia de aparición de las colocaciones *volumen de impresión* y *volumen de construcción*.

Aunque esta última opción no podría considerarse incorrecta, ya que hace referencia al mismo concepto, optaremos por la primera por su mayor frecuencia en el corpus.

Por último, cabe destacar el término *heated bed*, que aparece en el corpus 3DCOR como *cama caliente*, *cama calefactada*, *base calefactada* y *base calefactable*. Analizando estas locuciones en sus contextos, todas ellas parecen referirse al mismo componente de la impresora, por lo que deberemos consultar la función de frecuencia de aparición de estas cuatro construcciones, realizando búsquedas de los que serían el núcleo del sintagma, esto es, *cama* y *base* (cfr. Ilustración 11).

The screenshot shows the ParaConc interface with a concordance search for 'heated bed'. The main window displays a list of text excerpts containing the search term. Below the concordance, two frequency statistics windows are open. The first window, titled 'Frequency Statistics - All', shows results for the Spanish (Modern Sort) search for '[cama]'. The second window, titled 'Frequency Statistics - Spanish (Modern Sort) - [base]', shows results for the Spanish (Modern Sort) search for '[base]'. Both windows display a table with columns for 2-Left, 1-Left, 1-Right, and 2-Right, along with the corresponding frequency counts.

Frequency Statistics - All			
Spanish (Modern Sort) - [cama]			
2-Left	1-Left	1-Right	2-Right
3 máxima	3 marlin	9 caliente	3 impresiã'n

Frequency Statistics - Spanish (Modern Sort) - [base]			
2-Left	1-Left	1-Right	2-Right
5 temperatura		5 calefactable	13 impre
3 form		3 frã-a	

Ilustración 11: Frecuencia de aparición de las colocaciones que contienen *cama* y *base*.

Así, observamos que *cama caliente* tiene una mayor presencia en 3DCOR, con un total de 9 apariciones, frente a *base calefactable*, con 5 apariciones; el resto de las construcciones no aparece en el análisis por contar con menos de 3 ocurrencias en el corpus.



### 3.2.3. Aspectos gramaticales

Una de las estructuras gramaticales características de los textos técnicos en inglés, y más concretamente de las fichas técnicas, es el sintagma de pre-modificación compleja que consiste en la adición de modificadores que se anteponen a un núcleo, que suelen ser adjetivos o complementos del nombre. La traducción de este tipo de estructuras suele ser más compleja, pues la documentación sobre el tema en cuestión es esencial para evitar plantear distintas traducciones posibles que dependerán de cómo se entiendan las relaciones de modificación que se producen entre los elementos (Pérez Carrasco 2018). En el fragmento de ficha técnica objeto de traducción, encontramos un sintagma formado por cuatro elementos: *Print head travel speed*, donde *speed* es el núcleo principal que va acompañado por tres sustantivos: *print*, *head* y *travel*. Es posible pensar en diferentes combinaciones para su traducción, pero, gracias al uso del corpus 3DCOR, hemos podido consultar este sintagma que podría subdividirse, a su vez, en dos sintagmas nominales, uno que modifica (*print head*) y otro que es el principal (*travel speed*) (cfr. Ilustración 12).

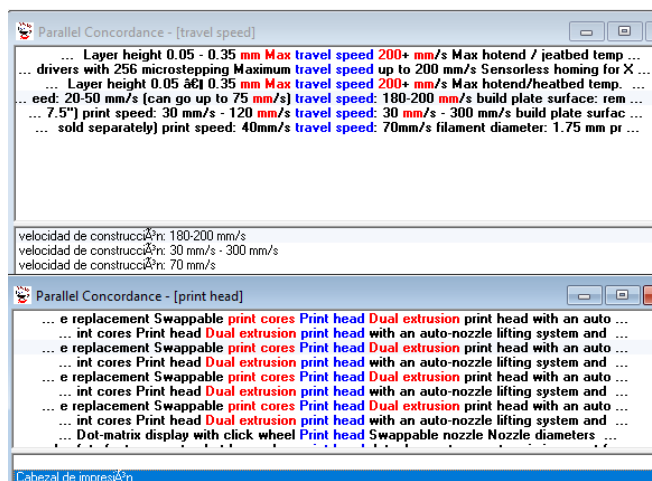


Ilustración 12: Búsqueda sencilla de *travel speed* y *print head* en 3DCOR.

Entendiendo esta correlación de elementos, el equivalente a la construcción *print head travel speed* será *velocidad de construcción del cabezal de impresión*.

## 4. Propuesta de traducción

Gracias al uso del corpus 3DCOR como único recurso, se han podido traducir el fragmento de la ficha técnica elegido del inglés al español, donde se han afrontado diferentes problemas terminológicos, fraseológicos y gramaticales. A continuación, se recoge la propuesta de texto meta en español (cfr. Ilustración 13).

## Especificaciones técnicas de la Pro2

---

### GENERAL

Volumen de impresión (an × pr × al)	Extrusor único: 12×12×11,8 pulgadas / 305×305×300 mm Extrusor doble: 11×12×11,8 pulgadas / 280×305×300 mm
Tamaño de la impresora (an × pr × al)	24,4×23,2×29,9 pulgadas/ 620×590×760 mm
Tecnología de impresión	FFF
Sistema de cabezal de impresión	Cabezal doble con sistema electrónico de nivelación
Diámetro de filamento	1,75 mm
Velocidad de construcción del cabezal de impresión	30–150 mm/s
Material de la cama caliente	Silicona

Ilustración 13: Texto meta de la traducción directa de la impresora 3D Pro2

## 5. Conclusiones

En el presente trabajo se ha ilustrado cómo compilar un corpus de bitextos (inglés-español) formado por fichas técnicas de impresoras 3D. Este corpus, al que se ha denominado 3DCOR, se ha compilado siguiendo la metodología propuesta por Seghiri (2006, 2015, 2017a y 2017b). Así, se ha diseñado un corpus virtual, paralelo y bilingüe, que cuenta con un total de 72 fichas técnicas en inglés, y sus correspondientes 72 traducciones al español, y que es, además, representativo desde el punto de vista de la cantidad y de la calidad.

Una vez compilado el corpus, se ha mostrado su explotación mediante el uso del programa ParaConc, para, así, realizar la traducción directa de un fragmento de ficha técnica de impresora 3D de la empresa estadounidense Raise3D. A tal efecto, la explotación del corpus 3DCOR ha servido como único recurso para resolver dudas de carácter terminológico, fraseológico y gramatical que se han hallado en el texto objeto de traducción. Con ello, se ha demostrado que la combinación de corpus virtuales y el uso de programas para su gestión y análisis son herramientas eficaces y de gran calidad para el proceso de traducción.

Por último, cabe destacar que esta metodología presentada puede aplicarse para la creación y estudio de cualquier corpus o subcorpus técnico, así como de otros géneros, temáticas y lenguas.

## 6. Agradecimientos

El presente trabajo ha sido realizado en el seno de la red temática T3: Terminología, Técnica y Traducción y de la red docente de excelencia TACTRAD (Ref. 719/2018), ambas de la Universidad de Málaga, así como en el marco de los proyectos VIP (Ref. FFI2016-75831-P), Training network on language technologies for interpreters (Ref. EUIN2017-87746), Aplicación de técnicas avanzadas de PLN al ámbito de las Tecnologías de la Traducción y la Interpretación (Ref. EQC2018-004572-P), INMOCOR (PAIDI-Junta de Andalucía), MI4ALL (AndalucíaTech), Introducción al mercado profesional de la TeI (UMA 2020), POSTrad III (Ref. PIE 102, UVa), TRIAJE (Ref. UMA18-FEDERJA-067) y PROFETA (Ref. PIE19-033, UMA).

## Referencias

- Arce Romeral, L. y Seghiri, M. (2018a). Booth-friendly term extraction methodology based on parallel corpora for training medical interpreters. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 5, pp. 1-46.
- Arce Romeral, L. y Seghiri, M. (2018b). Determinación de la representatividad cualitativa y cuantitativa de un corpus virtual de contratos de compraventa de viviendas (inglés-español). En: M. A. García Peinado y I. Ahumada Lara (Eds.). *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados* (pp. 309-330). Ámsterdam: Peter Lang.
- Arce Romeral, L. y Seghiri, M. (2020/en prensa). *La traducción de contratos de compraventa inmobiliaria: un estudio basado en corpus aplicado a España e Irlanda*. Ámsterdam: Peter Lang.
- Bruno, L. V., Luque, I. y Ferreyra, L. E. (2016). *La traducción de textos técnicos* [Technical texts translation] (Thesis). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Corpas Pastor, G. y Seghiri, M. (2007). Determinación del umbral de representatividad de un corpus mediante el algoritmo N- Cor [Establishing a corpus threshold representativeness through the N-Cor algorithm]. *SEPLN: Revista de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural*, 39, pp.165-172.
- Corpas Pastor, G. y Seghiri, M. (2016). *Corpus-based Approaches to Translation and Interpreting: from theory to applications*. Ámsterdam: Peter Lang.
- Franco Aixelá, J. (2015). La traducción de textos científicos y técnicos [Scientific and technical texts translation]. Digitum, biblioteca universitaria. Recuperado el 22 de junio de 2020, de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/46282/1/La%20traduccion%20de%20textos%20cientificos.pdf>
- Luque Giráldez, Á. y Seghiri, M. (2019). Extracción terminológica basada en corpus para la traducción de fichas técnicas de impresoras 3D. En: G. Copas Pastor, R. Mitkov, M. Kunilovskaya, y M. A. Losey León (Eds.). *Computational and Corpus-based Phraseology* (pp. 99-106). Ginebra: Tradulex.
- Luque Giráldez, Á. y Seghiri, M. (2020/en prensa). Colocaciones y locuciones en las fichas técnicas de impresoras 3D (inglés-español): un estudio basado en el corpus 3DCOR. En: G. Copas Pastor, R. Mitkov, M. Kunilovskaya, y M. A. Losey León (Eds.). *Fraseología basada en corpus*. Granada: Comares.
- Pérez Carrasco, M. (2018). La traducción de inglés al español de la pre-modificación nominal múltiple en el ámbito de la automoción. En: M. Ferro Días, J. Diz Ferreira, A. Pérez Pérez y A. Varela Suárez (Eds.). *Novas Perspectivas na Lingüística Aplicada* (pp.135-145). Málaga: Editorial Axac.
- Pérez Carrasco, M. y Seghiri, M. (2020a/en prensa). MOTOCOR Y MOTOLEX: Estudio comparativo de la terminología técnica empleada en un subcorpus de manuales de usuario y un subcorpus legislativo sobre automoción. En: M. Ogeda y F. Rodríguez (Eds.). *TRAK* Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Pérez Carrasco, M. y Seghiri, M. (2020b/en prensa). Estudio diacrónico de terminología técnica de manuales de usuario de automoción a través de recursos de la Real Academia Española: CORDE, CREA, CORPES XXI, NTTL y MDA. En: M. Matteo de Beni y D. Hourani (Eds.). *Corpus y estudio diacrónico del discurso especializado en español*. Berlín: De Gruyter.
- Pitkowski, E. F. y Vásquez Gamarra, J. (2009). *El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE* [The use of linguistic corpora as a pedagogical tool to teach and learn Spanish as a foreign language]. Presented in the Instrumentos de trabajo sobre el español seminar, Montreal, Canadá.
- Seghiri, M. (2006). *Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad* [Compilation of a trilingual corpus of travel insurance contracts (English-Italian-Spanish): evaluation, classification, design and representativeness] (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Seghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viaje: aspecto de diseño y representatividad. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49 (2), pp. 13-30.
- Seghiri, M. (2012a). El corpus comparable para la didáctica de la traducción jurídica inversa. En: S. Cruces, L. María del Pozo y A. Álvarez (Eds.). *Traducir en la Frontera* (pp. 815-830). Granada: Atrio.
- Seghiri, M. (2012b). Creating Electronic Corpora: Design, Compilation Protocol and representativeness. En: E. Parra-Membrives, M. A. García Peinado y A. Classen (Eds.). *Aspects of Literary Translation: Building Linguistic and Cultural Bridge in Past and Present* (pp. 373-382). Tübingen: Narr Verlag.
- Seghiri, M. (2014). Too Big or Not Too Big: Establishing the Minimum Size for a Legal Ad Hoc Corpus. *Hermes*, 53, pp. 85-98.
- Seghiri, M. (2015). Determinación de la representatividad cuantitativa de un corpus ad hoc bilingüe (inglés-español) de manuales de instrucciones generales de lectores electrónicos [Establishing the quantitative representativeness of an E-Reader User's Guide ad hoc corpus (English-Spanish)]. En: M. T. Sánchez Nieto (Ed.). *Corpus-based Translation and Interpreting Studies: From description to application* (pp.125-146). Berlín, Alemania: Frank & Timme.
- Seghiri, M. (2016). Diseño de una plantilla electrónica de evaluación de sedes web científicas para la creación de recursos de enseñanza-aprendizaje (alemán-inglés-español) [Designing an evaluation template of scientific web sites for the implementation of teaching and learning materials (German-English-Spanish)]. *Educatio siglo XXI*, 34 (3), pp. 9-26. Recuperado el 20 de junio de 2020 de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/275741/200401>.
- Seghiri, M. (2017a.) Corpus e interpretación biosanitaria: extracción terminológica basada en bitextos del campo de la Neurología para la fase documental del intérprete [Corpora and medical interpreting: terminology extraction based on bitexts for the interpreter's documentation process]. *Panacea* 18 (46), pp. 123-132.
- Seghiri, M. (2017b). Metodología de elaboración de un glosario bilingüe y bidireccional (inglés-español/español-inglés) basado en corpus para la

traducción de manuales de instrucciones de televisores [Methodology for elaborating bilingual and bidirectional glossaries (English-Spanish/Spanish-English) based on corpora to translate TV User Manuals]. *Babel*, 63 (1), pp. 43-64.

Seghiri, M. (2019). *La lingüística de corpus aplicada al desarrollo de la competencia tecnológica en los estudios de traducción e interpretación y la enseñanza de segundas lenguas*. Ámsterdam: Peter Lang.

Sinclair, J. (1996). EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology. Recuperado el 20 de junio de 2020 de, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/citations?doi=10.1.1.27.5014>

## CUESTIONES DEL LENGUAJE

*Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* es parte de una serie de publicaciones académicas con periodicidad anual, editada por los integrantes del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje - radicado en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina - y por un comité científico externo. Esta obra refleja la interdisciplinariedad del grupo, que es resultado de la gran pluralidad de intereses y motivaciones académicas de sus miembros. Dicha diversidad brinda la posibilidad de que se aborden temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, el proceso de desarrollo del lenguaje y la práctica de la traducción e interpretación, a partir de una perspectiva holística. Esta multiplicidad de temáticas surge a partir de los continuos y arduos debates en los que los miembros del grupo participan, cuyos resultados promueven una efectiva interacción entre los estudios lingüísticos formales y aplicados.

