

LOS SUPRASEGMENTOS EN LA PRODUCCION ORAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA APROXIMACIÓN DESDE SU INTERLENGUAJE

JULIO JUAN VILLALOBOS COLUNGA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec

RESUMEN: En el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, los sujetos con frecuencia desarrollan un sistema de comunicación propio, mezclando elementos de su lengua materna o primera lengua (L1) y de la segunda lengua (L2). A ese sistema lingüístico especial, a la lengua que usa el hablante no nativo, se le denomina *interlenguaje*, originalmente propuesto por Selinker (1972).

Dicho proceso, para el caso de estudiantes de inglés en secundarias públicas mexicanas, transita de un estadio léxico hacia otro sintáctico y luego uno semántico (Villalobos, 2008) en un continuo espiral indicativo del nivel de proficiencia escrita del idioma combinado con tres estadios en la producción oral, que van desde una producción marcada con fonemas cercanos a L1, hasta una producción cercana a fonemas y prosodia cercana a L2 local. Es justo en esa discusión que esta investigación cobra sentido. Se trata de dar cuenta de los

prosodemas identificados en la producción oral de los alumnos de inglés como lengua extranjera en secundaria.

La perspectiva metodológica desde la cual se ha trabajado es de corte exploratorio-interpretativo, que, en palabras de Nunan (2003), implica trabajar los datos de manera cualitativa haciendo un análisis interpretativo.

La investigación ha dado cuenta de algunos hallazgos incipientes. La reducción de dos o más palabras es frecuentemente usada en la producción oral de los alumnos. Tal es el caso del fonema /t/ al final de palabra con el fonema /i/ al inicio de palabra. El uso de estos supra segmentos por alumnos parece ser motivada por estrategias tales como cantar en inglés con letra disponible y el acceso a la red.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Lenguas, EFL, Interlenguaje, Suprasegmentos.

Introducción

A partir de la noción de *interlenguaje*,¹ originalmente propuesta por Selinker (1972), he tratado de dar cuenta de los prosodemas² identificados en la producción oral de los alumnos de inglés en secundaria, de las estrategias que usan para desarrollar habilidades prosódicas, así como del proceso mismo de construcción de dichas habilidades.

Un cuestionamiento inicial se constituyó a partir de la observación detallada de patrones de interacción de alumnos de inglés en pasillos, previa a su llegada al salón de clase. De manera concreta, al escuchar a un alumno preguntar a otro sobre la nueva canción en la radio, esa que dice “I’ve got you in my mind” [aivgochú in maimaind]. Justo ahí, en ese intercambio de ideas, me preguntaba como podrían los alumnos en cuestión producir dichos sonidos con reducción, ritmo y acentuación cercana a L2. Las preguntas centrales que han orientado la investigación son tres: ¿Qué suprasegmentos se identifican en la producción oral de los alumnos? ¿Qué estrategias usan para desarrollarles? ¿Cómo les construyen?

El presente ponencia tiene la intención de compartir lo que he hallado dando cuenta de dichas interrogantes como parte del proyecto de investigación que desarrollo y que tiene que ver con la construcción de nociones suprasegmentales en la producción oral de los alumnos de inglés en la escuela secundaria mexicana. Para ello le he estructurado en tres secciones. La primera se aproxima a los referentes contextuales, en donde se proporciona un panorama apenas burdo de la condición de estudiante de los jóvenes que están inscritos en la educación secundaria en México. Parafraseando a Quiroz (2000), trato de brindar una imagen global que de cuenta de sus posibilidades de aprendizaje, así como de la perspectiva metodológica desde la que se ha estado trabajando. La segunda se aproxima a los referentes teóricos que apoyan la elaboración del documento. La tercera, tiene que ver con algunos resultados parciales que a manera de hallazgos incipientes, empiezan a dar cuenta de nuestras preguntas de investigación.

La asignatura de inglés y los alumnos de secundaria

La enseñanza de una lengua adicional al español en la escuela secundaria tiene sus orígenes desde la creación misma del nivel y ha tenido la peculiaridad de “mantenerse a través de las diferentes reformas de planes y programas como una materia básica” (Sandoval, 1998, p. 25).

En el plan de estudios vigente para la educación secundaria, se acuerdan 35 horas-clase de instrucción por semana con 7 materias nacionales y al menos una materia estatal por grado. Lengua Extranjera se enseña en los tres grados con una carga horaria de 3 horas-clase a la semana. Los programas se estructuran en 5 bloques por grado, uno para cada

bimestre del año académico, haciendo especial énfasis en las prácticas sociales de la lengua (SEP, 2006).

El diseño de la investigación contempla trabajar en dos escuelas secundarias. Hasta ahora, la escuela en la que se ha hecho trabajo de campo es una escuela secundaria general³ ubicada al noreste del Estado de México en una Unidad Habitacional de cinco secciones dentro de uno de los tres municipios que han sido denominados 'bicentenarios' por el gobierno del estado.

Las clases de inglés en la escuela generalmente se dan por la mañana, de entre 7:00 y 10:20. La hora de entrada de los alumnos es a las 7:00 y su salida es diferenciada. Algunas veces es a la 1:10, a veces a la 1:50.

La Unidad no tiene permitida la entrada al transporte público, por lo que los alumnos llegan caminando, o bien en autos particulares. La reja se cierra a las 7:05 y no se permite el acceso después de esa hora. Los grupos de tercero se encuentran trabajando con la función comunicativa de expresar situaciones o eventos que hayan iniciado en el pasado y que aún continúen haciendo. El presente perfecto continuo como tiempo verbal le viene bien a la función comunicativa en cuestión. Los alumnos están a punto de presentar exámenes del cuarto bimestre y han estado trabajando con dicha función por más de una semana ya. Las notas de la pizarra, ahora en el cuaderno, y un libro de texto son los materiales que más usan los alumnos. Cincuenta bancas universitarias en el salón. 49 estudiantes en 6 filas. Poco espacio entre una y otra. La clase inicia. Una de las tres que toman a la semana.

La perspectiva metodológica desde la cual se ha trabajado este proyecto de investigación es de corte exploratorio-interpretativo, que en palabras de Nunan (2003), implica trabajar los datos de manera cualitativa haciendo un análisis interpretativo. La articulación entre escuchar y ver al 'otro' para hallar el sentido que asigna a sus práctica, hace que esta investigación comparta elementos con las investigaciones ubicadas en la perspectiva del interaccionismo simbólico, cuyo principio nodal es el de que la sociedad humana consiste de gente relacionándose *en acción* (Blumer, 1984). El objeto de este tipo de investigaciones es el mundo natural de la experiencia cotidiana (Becker y McCall, 1990).

Así, la experiencia cotidiana desde un sujeto concreto se construye a partir de la clase de inglés desde la perspectiva del alumno, para dar cuenta de su producción oral. El diseño

de investigación contempla la realización de observación de clases, entrevistas a alumnos y ejercicios de elicitación de producción lingüística que nos posibiliten la construcción de categorías de análisis que den cuenta de las preguntas de investigación.

Hacia los suprasegmentos desde el interlenguaje

Como parte del proceso de adquisición-aprendizaje de un segundo idioma, los sujetos con frecuencia desarrollan un sistema de comunicación propio, mezclando elementos de su lengua materna o primera lengua (L1) y de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). A este sistema, como lo mencioné en la parte introductoria, se le ha llamado interlenguaje.

Dicho proceso, para el caso de estudiantes de inglés en secundarias públicas mexicanas, transita de un estadio léxico hacia otro sintáctico, y luego uno semántico (Villalobos, 2008), en un continuo espiral indicativo del nivel de proficiencia⁴ escrita del idioma combinado con tres estadios en la producción oral, de los que habré de ocuparme en detalle más adelante, que van desde una producción marcada con fonemas cercanos a L1 hasta una producción cercana a fonemas y prosodia cercana a L2 local. Veámosles con detenimiento a partir del distinguir que la fonología se funda en la naturaleza intrínseca de los sonidos, pero, a diferencia de la fonética, no estudia sus realizaciones concretas, individuales o generales, sino sus modos de integración para construir significantes lingüísticos. La fonología se ocupa de las funciones fonológicas, esto es, de la distribución, sistematización, integración en sílabas y oposicionalidad de los rasgos o componentes fónicos tanto inferiores al fonema como superiores a él, los llamados suprasegmentales (Palacios y Cuétara, 2006).

El primer momento identificado en la producción oral de los alumnos es aquel con tendencia fonética cercana a L1 también llamado 'de desfonologización de L2' (Villalobos, 2008, p.127). En este estadio del interlenguaje de los alumnos, varios fonemas pierden su fonología específica. Uno de los casos más recurrentes es la desfonologización de /i/. Se tiene la tendencia a pronunciarle como la vocal palatal-alta que es en el idioma español.

Un segundo momento identificado en dicha producción oral de los alumnos es aquel con tendencia fonética cercana a L2-general, en donde "se da un mayor acercamiento fonético a L2. No existe desfonologización de fonemas en L2. Existe una diferencia clara entre la

pronunciación en L1 y la pronunciación en L2” (Villalobos, 2008, p. 132). Los alumnos pueden distinguir y pronunciar pares de sonidos casi idénticos.

Un tercer momento dentro de la producción oral del interlenguaje de los alumnos, es aquel en el que al igual que en el estadio anterior, no existe desfonologización de L2 y las producciones van cargadas de elementos no verbales y suprasegmentales, los cuales son –en la mayoría de las ocasiones- determinados culturalmente. No es sino hasta este tercer momento cuando considero que se inicia el uso reiterado de unidades suprasegmentales. Los suprasegmentos son unidades mayores a los segmentos (fonemas); en el sentido de que van más allá del componente fónico ya sea en sílabas, palabras u oraciones. Se les conoce también como prosodemas.

Palacios y Cuétara (2006) aseguran que a los fenómenos del lenguaje que no pueden segmentarse como los fonemas, porque actúan simultáneamente sobre más de un segmento (al menos sobre la sílaba) se les conoce con el nombre de **suprasegmentos** y son tres: el **acento**, el **tono** (o la sucesión de ellos, es decir, **la entonación**) y la **duración** (o **cantidad**). El conjunto de estos tres elementos suprasegmentales se denomina **prosodia**. Veamos dos de ellos con detenimiento.

Acento

El acento es el rasgo prosódico mediante el cual se destaca una sílaba de una palabra frente a las demás que la componen o una unidad lingüística frente a otras de su mismo nivel como una palabra dentro de una oración.

Tono o Entonación

La reducción es un elemento importante aquí. Las palabras que juegan una función dentro de la oración, son usualmente reducidas en inglés, mientras que las palabras con contenido léxico son acentuadas. Cuando esto se hace evidente al hablar, entonces estamos ante un interlenguaje muy cercano a L2.

La comunicación en inglés y los suprasegmentos

Aunque la investigación no ha concluido y, por ende, es una investigación en proceso, el análisis de lo documentado en el trabajo de campo ha permitido la construcción de hallazgos incipientes que a continuación habré de comentar.

El elemento suprasegmental que aparece como más sólido en la producción oral de los alumnos es la reducción, ubicada dentro de la entonación. Observemos los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

A1: Have you played **gotcha**?

A2: Yes and I like it.

A1: I like it too (R1-3A-M-0502-2).

Ejemplo 2

E: How long did you live there?

MA: It was like... one year...with my brothers. You 've been there, havent'you?

E: Are they still living there in North Carolina?

MA: Yeah. One brother and a sister (R1-3D-M-2411-1).

Ejemplo 3

A1: You've a car, no?

A2: Ahu.

A1: Me too (R1-3B-M-0502-3).

En el primer caso, el primer alumno reduce las palabras 'got' y 'you' uniendo los sonidos de la última y primera letra respectivamente. Esto es, /t/ seguido de /y/ para producir el sonido /tZ/, por lo que suena 'gotcha'. Lo mismo ocurre en otros ejemplos como 'about' y 'you' para sonar como 'aboutcha' [abautcha].

En el segundo caso la reducción de 'You' y 'have' obedece a lo explicitado en el apartado de tono o entonación. 'You' es una palabra cargada de léxico, mientras que 'have' es una palabra que hace alusión a una función, por lo que puede reducirse para sonar como 'you've' [iu'v].

En el tercer caso, observamos que también se ha reducido 'You' y 'have'; sin embargo, esta reducción no es correcta. 'Have' aquí no tiene una función; más bien, está cargada de léxico, es el verbo 'tener'. El hecho de que el alumno haya reducido aquí, nos permite

ver que tiene cierto conocimiento de que 'have', en cierto sentido puede reducirse, faltaría matizar en que casos.

Un elemento más, aunque no tan prominente como el anterior tiene que ver con el acento, en términos de la sílaba o palabra que suena más en el conjunto de la producción. Veamos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 4

E: Ok. Help me out. I have this problem. I have to pass this Italian exam and I don't know what to do. What would you suggest, Marco?

A1: *I suggest you to buy a book in that language and read a lot (E1-3D-M-2).*

En el fragmento anterior, la duración y el acento de 'lot' han sido prominentes. No se presentó desfonologización de sonidos en L2, por lo que la pronunciación se ubica en L2-local. 'Lot' en el fragmento presentado fue pronunciado como /lʌt/. Lo anterior da cuenta de uso de suprasegmentos en la producción oral también.

Debo mencionar que el uso de suprasegmentos en la producción oral de los alumnos se no se ha identificado en todos los caso observados. Lightbown & Spada (1999) han argumentado que durante el aprendizaje de un segundo idioma, las actividades y estrategias a desarrollar, dentro de las habilidades activas, requieren de mayor cuidado y guía por parte del maestro, quien además tiene la función de proveer basta producción en L2 que pudiera servir como modelo al alumno en los estadios iniciales.

Las estrategias que los alumnos dicen han usado para desarrollar este tipo de pronunciación se centran en el escuchar y cantar canciones con letras disponibles y en el uso de la internet. Al tener la letra de las canciones e irlas cantando, se van dando cuenta de que hay cosas que no se pronuncian o que sólo parcialmente como se observa en el siguiente fragmento de transcripción de entrevista.

Entrevista 1

A1: Hay letras diferentes de la canciones.

A2: ¿cómo? ¿una misma canción puede tener varias letras?

A1: No, es que a veces las canciones vienen con todas las palabras y otras no.

E: ¿Y si no vienen con todas las palabras cómo le haces para cantarlas?

A1: No es que cuando vienen con todas las palabras te vas dando cuenta que hay cosas que no se pronuncian, bueno si, pero no todo.

E: Ya entiendo (**E1-3B-M-0502-3**).

En cuanto al uso de recursos electrónicos (internet) se ha mencionado que hay páginas a donde entran y pueden escuchar como se pronuncian cosas y luego ellos repetirlos.

Al parecer, entienden que ciertas palabras se pueden reducir y usar sin mayor problema al hablar y que no por ello tienen una producción oral de mala calidad. No se ha identificado aún como construyen estas nociones lingüísticas en el salón de clase o bien fuera del mismo. Quizá con el uso de escalas de apreciación así como de entrevistas se podrá, en una fase más avanzada de la investigación, conocer como los alumnos les significan en ambos ámbitos.

A manera de cierre

La investigación ha dado cuenta de algunos hallazgos incipientes. Por ejemplo, se ha documentado como varias de las prácticas discursivas de los alumnos se ubican en un nivel interaccional cargadas de sentido comunicativo en lo formal, pero en lo pragmático caren- te del mismo. Es decir, aunque desde la perspectiva del docente se trabaje con una aproximación comunicativa funcional, la función conativa⁵ del lenguaje, requisito indispen- sable para la comunicación, pareciera no darse. Lo que por un lado ocasiona una comuni- cación artificial y que a nivel áulico no se logren concretar estrategias docentes tendientes al desarrollo de habilidades prosódicas en la producción oral de los alumnos.

Al parecer, los alumnos pueden identificar que en el idioma inglés (LE) las letras tienen diferentes formas de pronunciarse y que no existe una asociación tan directa como en su lengua materna (L1). Sin embargo, en el archivo de trabajo de campo, no existe algún elemento que nos permitiera pensar que existen estrategias tendientes al ir más allá de ese conocimiento, al uso de elementos prosódicos, como la reducción y el acento que sin duda contribuirían a una disminución y mayor significación del idioma inglés.

Creo que una investigación como ésta, permite tener elementos documentados de prime- ra mano que pueden facilitar la toma de decisiones –en términos didácticos- para el traba- jo de la asignatura de inglés en el nivel de secundaria. Ya desde la instrumentación de proyectos, hasta actividades específicas de diferenciación mínima, que contribuyan de manera significativa a la reducción de acento en su IL. Si bien incipientes, he compartido aquí algunos de los hallazgos hasta ahora documentados.

Notas

1. Comúnmente abreviado como IL.
2. También conocidos como suprasegmentos.
3. En México operan tres modalidades de educación secundaria: General, Técnica y Telesecundaria.
4. El concepto de proficiencia (ingl. *Proficiency*) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular (Diccionario de Términos Clave de ELE).
5. Entendida como aquella función de reacción del receptor.

Referencias

- Becker, H. & M. McCall. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1984). *Symbolic Interactionism*. New Jersey: University of California Press.
- Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 5 de febrero de 2011 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm
- Lightbown, P & N Spada (1999). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University-Press. (pp. 1-14)
- Nunan, D. (2003). *Research methods in Language learning*. Cambridge: CUP
- Palacios, M. & Cuétara, J. (2006). *Curso de Fonética y Fonología*. Disponible en Internet. México: Colegio de Letras Hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Recuperado el 18 de Diciembre de 2007, de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina_FyF_2004/Fonetica_y_fonologia.htm.
- Quiroz, R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Sandoval, E. (1998). *Escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo No. 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de estudio para educación secundaria*. En: Diario Oficial de la Federación. Mayo 26 de 2006.
- Selinker, L. (1972) *Interlanguage*. New York: IRAL.

Villalobos, J. (2008). *El interlenguaje de los alumnos de inglés en la escuela secundaria: Naturaleza y desarrollo*. Tesis de Doctorado. México: ISCEEM.