

LA DECODIFICACION DEL MENSAJE ORAL Y LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA A LOS HISPANOHABLANTES

HIRAM VIVANCO

Universidad de Chile — Santiago

Universidad Católica — Santiago

1.0.0. El "saber una lengua" implica utilizar diferentes aspectos de la misma. Una persona que lee satisfactoriamente en un idioma extranjero puede, posiblemente, escribirla con dificultad y, muy frecuentemente, será incapaz de redactar un párrafo sin incurrir en muchos errores. Este es el caso de muchos profesionales que leen literatura de su especialidad en una lengua extranjera, pero que, sin embargo, son incapaces de escribir una carta o un informe en la misma.

En el plano de la lengua oral ocurre algo similar: que una persona pueda entender lo que se dice oralmente no significa, necesariamente, que pueda hablar con eficiencia.

El proceso aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera debe incluir las cuatro habilidades siguientes: leer-escribir-escuchar-hablar, las que pueden agruparse en actividades de la lengua escrita, las dos primeras, y actividades de la lengua oral, las dos últimas. Estas son las que constituyen justamente nuestro objeto de estudio, como profesor de fonética. Desde otro punto de vista, leer y escuchar corresponden al proceso de la decodificación; escribir y hablar, son parte de la codificación.

1.1.0. Como se dijo recién, nuestra preocupación primordial se centra en la sustancia fónica del lenguaje y en los procesos psicológicos y neuro-fisiológicos que la subyacen. Desde nuestro punto de vista podemos hacer las siguientes consideraciones:

1.1.1. Ha sido tradicional que los estudiosos del lenguaje se hayan dedicado al análisis de la parte productiva de la lengua oral y, como consecuencia pedagógica de esta tendencia, que los profesores de lenguas extranjeras se hayan preocupado de lograr que sus alumnos produzcan oraciones con una pronunciación adecuada o, al menos, inteligible; criterio que se adecua al tipo de alumno y a sus objetivos, esto es, al propósito que lo ha movido a estudiar esa lengua extranjera. De este modo, el grado de perfección que se exija a un alumno de pedagogía en inglés tendrá que ser superior al de un científico que necesita conocer esta lengua con fines profesionales o al de un turista que se dispone a visitar un país de habla inglesa, por ejemplo. Tal es la importancia que se asigna al aspecto productivo de la lengua oral que, para muchos, es sinónimo del conocimiento de una lengua. Es frecuente oír la pregunta: "¿Hablas alemán?", cuando se indaga acerca de la habilidad que el interrogado pueda tener para emplear esa lengua en general.

1.1.2. Poca o ninguna importancia se ha dado a que los alumnos reconozcan textos orales. La introducción de la grabadora de cinta magnética y, cuando los medios lo han permitido, del laboratorio de lenguas, ha modificado parcialmente esta situación.

Así es como se da el caso de personas que, a pesar de que tienen gran dificultad para comprender una charla, conferencia o película (y más aún una conversación

conducida en una lengua extranjera) ¹, se considera que "saben" ese idioma.

El relegar la comprensión oral a un segundo plano no corresponde a la importancia que tiene y a la frecuencia con que se la emplea en la vida diaria ². Puede darse el caso, y conocemos muchos, de una persona que asiste habitualmente, ya sea por motivos profesionales o de interés cultural, a una charla o a ver una película o a un curso de perfeccionamiento en que se emplea una lengua extranjera, y sin embargo, esa misma persona casi nunca tiene la necesidad de hablar en ese idioma.

1.1.3. Los materiales de ejercitación fonética responden al énfasis que se ha dado a la producción, en desmedro de la comprensión oral en general y del reconocimiento de unidades fónicas en particular. Ellos tienen como propósito conseguir una buena pronunciación y se basan en el contraste de segmentos fonéticos o características suprasegmentales que son habitualmente difíciles de pronunciar para los alumnos de una lengua materna determinada. Es frecuente que al hablar de "fonética" se piense solamente en la pronunciación, considerando ambos términos como sinónimos. Se olvida o se desconoce que la fonética se preocupa tanto de la emisión como de la recepción de los sonidos del lenguaje ³.

¹ Se han obtenido importantes datos por medio de una encuesta que, como parte del proyecto de investigación "Necesidad de la inclusión de la lengua oral en los cursos de inglés instrumental", los profesores de la Cátedra de Fonética Inglesa de la Universidad de Chile de Santiago hemos aplicado a profesionales universitarios en ejercicio.

² No podemos dejar de recordar que nuestro profesor de Fonética inglesa, don Oscar Skewes, se preocupó preferentemente de que sus alumnos "escucháramos inglés" (obras de teatro, dramatizaciones de cuentos, conversaciones), a pesar de la carencia de medios adecuados (no había laboratorio de lenguas y sólo se contaba con una grabadora y material grabado que él ponía a nuestra disposición). Posteriormente, y bajo su iniciativa, el entonces Departamento de Inglés organizó un "Listening Room", denominación que corresponde claramente a su intención. Este fue el comienzo de los actuales laboratorios de lenguas de la Facultad.

³ Una honrosa excepción la constituye el texto *Listening to Spoken English*, de Gillian Brown (1977). La autora señala que en su libro se ocupará de las "señales auditivas y visuales que puedan ayudar al oyente a comprender un

Aunque se quiera minimizar la importancia del "pronunciar bien" no puede reducirse al "escuchar" y "entender bien". Un hablante con una pronunciación defectuosa puede darse a entender recurriendo a artificios tales como hablar más lento, usar paráfrasis, acompañarse de gestos, mostrar objetos, etc. Pero un oyente que no discrimina bien los elementos fónicos de la cadena hablada, no podrá "oír más lentamente" una charla, una película o una conversación, ni podrá esperar que el hablante parafrasee constantemente o emplee una mímica exagerada. Es cierto que en una conversación entre dos o tres personas, se tiene alguna consideración al extranjero y se habla más lento, pero sabemos también que estas situaciones son las menos comunes. Nuestros "oyentes de inglés" generalmente son parte de un público, llámese alumnos o asistentes a una conferencia, y por lo tanto quien habla no hace mayores concesiones.

1.2.0. De las consideraciones expuestas surge la necesidad de determinar cuáles son los problemas fonéticos con que se enfrenta un "hispano-oyente" ⁴ al tener que descifrar un texto hablado en inglés, cuáles son las causas de éstos y qué podemos hacer para solucionarlos o, al menos, disminuirlos.

1.2.1. Al revisar la literatura existente hemos podido apreciar que éste es un terreno prácticamente inexplorado. Los estudios que podemos mencionar se refieren a errores de percepción cometidos por hablantes nativos de inglés ⁵ al oír textos en su propia lengua. Entre éstos, cabe destacar "Tip of the Tongue and Slip of the Ear: Implications for Language Processing" (Browman, 1978), en que se ana-

mensaje". Su interés surgió al observar que muchos alumnos extranjeros que se encontraban siguiendo cursos de alto nivel en Gran Bretaña no podían comprender el inglés de sus profesores.

⁴ La inclusión del término "hispano-oyente" entre comillas refleja su poca o ninguna frecuencia. Compárese con *hispano-hablante*. La misma situación se da en inglés y suponemos que en otras lenguas.

⁵ Posiblemente deberíamos decir "oyentes nativos de inglés".

lizan y comparan los errores de *evocación verbal*⁶ (como los denominó Bolinger, 1961), con los errores de percepción, que Brownman llama *slips of the ear*, haciendo un paralelo con *slips of the tongue* (que equivale a *lapsus linguae*). Su propósito es determinar los mecanismos que subyacen a estos dos tipos de errores. En el segundo capítulo, que es el que la autora dedica a la descripción general y al análisis de la importancia de la palabra en los errores de percepción, encontramos algunas conclusiones que vale la pena reproducir: "la mayoría de los errores ocurre en el interior de la palabra. No hay evidencias de que alguna sección de la palabra en especial sea la que origine el error de percepción. Hay una ligera tendencia a percibir las palabras como más breves, ya sea captando dos palabras cortas en lugar de una larga o captando sólo parte de la palabra. Una falla en la percepción de la estructura de la palabra (dos palabras cortas percibidas como una palabra larga o viceversa), se asocia con mayor número de errores segmentales o con errores segmentales más serios (cambios de rasgos múltiples)".

Entre los tipos de error más comúnmente observados por quienes se han preocupado del problema⁷ se encuentran: omisión o inserción de un fonema en un punto dado; reemplazo de un fonema por otro; omisión o inserción de sílabas, frecuentemente debido a razones sintácticas; omisión, inserción o cambio de lugar de límites de palabras. En general se encontró que los errores de percepción eran semánticamente disímiles pero sintácticamente similares a las formas originales. Cabe recordar que todas estas consideraciones se refieren a errores cometidos por "anglo-oyentes" que escuchaban textos en inglés.

⁶ Este fenómeno se refiere a la situación en que una persona trata de recordar una palabra, un nombre, pero no lo logra, aunque siente que lo tiene en "la punta de la lengua". Generalmente produce un sustituto, que es el que se estudia en el trabajo aludido. Este problema ha preocupado a los psicólogos, especialmente. I (Brownman menciona a Freud (1955), James (1950), Woodworth y Schlosberg (1954) y Wenzl (1932, 1936) 1.

⁷ Celce-Murcia, 1977; Garner y Bond, 1975, 1976, 1977a, 1977b; Bond, 1973. (Citados por Brownman, 1978).

1.2.2. Como expresáramos anteriormente, nuestro interés se ha centrado en la determinación de algunos de los problemas de percepción de sonidos que tienen nuestros alumnos al escuchar textos en inglés.

Esta preocupación surgió principalmente de la observación práctica de la recurrencia con que ellos confundían ciertas unidades fónicas aparentemente muy distintas. Esto nos hizo pensar que las diferencias existentes entre estas unidades podían darse en el plano de la emisión, pero no así en el de la percepción. Podemos ejemplificar este punto señalando que un alumno, rara vez, y quizá si nunca, se equivocará al pronunciar una palabra como "fail", haciéndolo con /θ/, en lugar de /f/. Sin embargo, cometerá muchas veces el error de confundir "fin" y "thin" al oírlas.

1.3.0. Nos vimos enfrentados, entonces, a tener que determinar qué sonidos eran confundidos con cuáles y en qué entornos, qué sonidos eran omitidos y en qué posiciones dentro del discurso, qué sonidos eran insertados, qué sonidos eran intercambiados, etc.

Con este fin hemos empleado diferentes instrumentos y los hemos aplicado a alumnos que tenían cierta experiencia con el idioma inglés. En nuestro caso se trata de alumnos de cuarto semestre de las carreras de pedagogía en inglés y de bachillerato en lengua inglesa del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad. Estos alumnos poseen conocimientos de teoría fonética proporcionados en alrededor de 50 horas de clases de 45 minutos, que les permiten hacer uso de un metalenguaje fonético y de una transcripción fonética y fonémica. La experiencia se ha realizado con tres (y parcialmente con cuatro) grupos de alumnos diferentes, comenzando el primer semestre de 1978. Actualmente continuamos aplicando tests con el fin de comprobar si nuestras conclusiones parciales son válidas para los grupos que recién ingresan al cuarto semestre.

1.3.1. El primer tipo de test que se aplicó consistió en hacer que los alumnos oyeran un diálogo grabado en cinta magnética.

tica por hablantes nativos de inglés⁸. Los alumnos tenían frente a ellos el texto escrito en el que había numerosos espacios en blanco. El ejercicio se realizó en el laboratorio de lenguas y los alumnos pudieron oírlo cuantas veces quisieron en un período de 45 minutos. La duración del trozo era de aproximadamente 2 minutos. Los espacios en blanco debían completarse de una de tres maneras diferentes, según se solicitaba en cada caso. Al haber línea punteada (.) el alumno debía escribir en ortografía corriente. Al haber paréntesis cuadrados ([]) debía utilizar transcripción fonética. Cuando se trataba de líneas oblicuas (/ /) tuvo que emplear transcripción fonémica. El propósito que nos llevó a emplear estos tres sistemas de escritura estuvo determinado simplemente por el contenido semántico y fónico del trozo. Por ejemplo, si se nombraba a un personaje con un nombre poco común o poco familiar para nuestros alumnos, inútil sería pedirles que lo escribieran en ortografía ordinaria. Pero el no conocer este nombre no les impedía transcribirlo fonémicamente, sin embargo. En otras circunstancias, al querer comprobar cómo oían una secuencia de sonidos separados por una junctura, esto es, en qué parte ubicaban el comienzo y el final de una palabra cuando la secuencia de sonidos era muy similar, por lo menos a nivel fonémico aunque no fonético, se les pidió escribir en ortografía común. Tal fue el caso de la expresión "bank rate", que muchos anotaron como "bank crate". Se solicitó, por otra parte, que transcribieran fonéticamente cuando se deseaba medir discriminación alofónica, como sucedió al querer observar qué forma de un modal determinado oían en una secuencia dada (por ejemplo, si escuchaban la forma fuerte de "shall" o alguna de sus variantes débiles).

1.3.2. El segundo tipo de test era bastante parecido al primero. La diferencia prin-

⁸ El acento empleado corresponde a la llamada *received pronunciation* (RP), tal como la define A.C. Gimson en la Edición 14 del *English Pronouncing Dictionary*, Jones, 1977, llamado también *General British* por J. Windsor Lewis, 1972 y 1977. J. L. Trim, 1961, emplea el término *English Standard Pronunciation* cuando se refiere a este mismo tipo de pronunciación.

cial se encontraba en la forma de completar el texto escuchado. Esta vez no había espacios en blanco sino que, en la hoja de respuestas, se daban cuatro alternativas para cada caso. El alumno marcaba la que le parecía que coincidía con el texto oído. Estas alternativas se presentaron en transcripción fonética, por cuanto el objetivo primordial del test era determinar discriminación alofónica.

1.3.3. En el tercer tipo de test el alumno oía una definición simplificada, la que era seguida de cuatro pronunciaciones diferentes, pares mínimos entre sí. Sólo una de ellas correspondía a la palabra definida. Los alumnos indicaban cuál de las formas le parecía correcta, anotando el número de orden de dicha forma, esto es, si se trataba de la palabra 1, 2, 3 ó 4. Por ejemplo, el profesor decía: "a. It's an animal: cart, cut, cat, cot." El alumno debía escribir en su hoja de respuestas, junto a la letra a., el número 3, que correspondía a la tercera palabra, "cat".⁹ Este tipo de test presentó ciertos inconvenientes. Su falla principal consistió en la dependencia natural que se producía con respecto al vocabulario manejado por los alumnos sometidos a él. Se dio el caso de alumnos que, a pesar de poder distinguir fácilmente una unidad fónica determinada, desconocían el significado de la palabra utilizada en el test, lo que les hizo dar una respuesta equivocada. Una vez detectado este factor que invalidaba algunos de los ítems, éstos fueron dejados de lado en la elaboración de las tablas y conclusiones.

1.3.4. Esto nos llevó a utilizar un cuarto tipo de test, que evitaba los problemas mencionados en el párrafo anterior. Esta vez se entregó a los alumnos una hoja de respuestas en que, frente a cada número, aparecían escritas cinco palabras, pares mínimos entre sí. Por ejemplo: pin — tin — din — bin — kin. El alumno debía en-

⁹ Variantes de estos tests ha empleado la Cátedra de Fonética Inglesa en otras oportunidades, como en las diferentes etapas del curso para monitores de laboratorios de lenguas, organizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, en que hemos participado durante varios años (S. Montero, C. Vivanco y H. Vivanco, 1979).

cerrar en un círculo la palabra que creía oír, la que escuchaba dos veces consecutivas. No se usó transcripción fonémica por existir palabras de uso corriente que se prestaban para el ejercicio. El uso de palabras sin sentido ("nonsense words") no fue necesario esta vez, más aun cuando el propósito que ha guiado nuestra experiencia actual apunta hacia la comprensión de la lengua oral con fines comunicativos.¹⁰

1.4.0. De lo expuesto puede desprenderse que en los tests de tipo 1 y 2 había un contexto que, sin duda, ayudaba a decodificar el mensaje, aunque en muchos casos primó un error de audición sobre una forma gramatical o semánticamente correcta (como por ejemplo oír "will" y no "would" en una oración condicional que tenía su cláusula subordinada en pasado simple). Esta misma observación la encontramos en *Listening to Spoken English* (Brown, 1977), cuando su autora comenta que, al exponer a un grupo de profesores de inglés extranjeros a la audición de un discurso de un dirigente sindical en el que criticaba la insensibilidad del gobierno con respecto a "the [ni: z] of the working people", muchos de ellos siguieron la información proporcionada por los sonidos y no por el sentido de la oración, y anotaron "the knees of the working people" (las rodillas de los trabajadores) en lugar de "the needs of the working people" (las necesidades de los trabajadores). El problema estaba en la elisión de la /d/ en el caso de "needs", fenómeno tan frecuente en el inglés de la conversación, y que no alcanzaron a percibir los oyentes. La falla puede deberse al entrenamiento auditivo a que habían sido sometidos anteriormente, durante el cual, posiblemente, no tuvieron la oportunidad de verse expuestos al inglés oral espontáneo y rápido.

2.0.0. A continuación presentaremos algunos de los hechos más relevantes que

se han podido comprobar por medio de los tests que hemos descrito anteriormente.

2.0.1. En primer lugar tomaremos los dos primeros tipos de tests, aquéllos en que los alumnos tenían el texto escrito con espacios en blanco, el que debían completar según lo que oyeran en la grabación.

2.1.1. Para comenzar, analizaremos las secciones en que los alumnos completaban los espacios escribiendo en ortografía corriente. Aquí pudimos observar la recurrencia de tipos de errores bastante específicos, de entre los cuales cabe mencionar en orden de frecuencia decreciente, los siguientes:

- a) Elisión de uno o más sonidos.
- b) Modificación de uno o más rasgos fonéticos.
- c) Adición de uno o más sonidos.
- d) Combinación de algunos de los anteriores u otros como errores de ortografía, aunque no así de sonidos (uso de algún homófono); metátesis de uno o más sonidos; error de ubicación de una juntura fonética.

a) La elisión de uno o más sonidos, esto es, el no haber escuchado uno o más sonidos, fue el tipo de error definitivamente mayoritario: correspondió aproximadamente a la mitad de los errores observados. Por lo general, los alumnos dejaron de oír un sonido o varios sonidos cuando se encontraban en posiciones iniciales o finales, ya sea de la palabra o secuencia de palabras que debían completar, o en posición marginal de una palabra dentro de la secuencia. Algunos ejemplos ilustrarán esta situación:

i. "I assume you've got no form of collateral to offer?"¹¹

5 alumnos de 38 omitieron "to", forma bastante debilitada por el hablante. Estos

¹⁰ No se descarta, sin embargo, la utilización de palabras sin sentido en la ejercitación fonética, cuando, justamente por carecer de significado, estas unidades aíslan la concentración del alumno en la sustancia fónica.

¹¹ Estos ejemplos muestran el contexto en que aparecían los espacios en blanco que debían llenar los alumnos. Las palabras cursivas señalan el espacio en blanco.

alumnos no aprovecharon la información gramatical dada por el contexto.

ii. "Have you got any shares in any companies or *life policies*, *deeds of houses* or anything like that?"

3 alumnos anotaron "life policy", omitiendo la pluralidad.

5 alumnos omitieron "of", escribiendo solamente "deeds" y 17 oyeron "deed", lo que significa omisión de pluralidad y "of". Nótese que todos los miembros de la enumeración están en plural, lo que debería haber ayudado a los oyentes.

Un mes más tarde los mismos alumnos fueron expuestos al mismo trozo. Esta vez debían completar espacios en blanco de manera diferente. Por ejemplo, si en la primera oportunidad debieron llenar un espacio en ortografía corriente, en la segunda se les pidió llenarlo en transcripción fonémica. Al tener que completar el espacio correspondiente a "deeds of", 18 transcribieron el equivalente a "deed" y 6 al de "deeds". Los resultados de ambos tests, por lo tanto, muestran lo mismo.

iii. "Will that *be sufficient*?"

11 alumnos omitieron "be". No se apoyaron en la información gramatical, que exige el uso de esta forma verbal.

iv. "But I *don't want to cash them*".

8 alumnos omitieron "don't" y 1 omitió "to".

v. "You *don't want to cash them*".

13 alumnos elidieron "to", a pesar de encontrarse en la oración anterior.

vi. "That *wouldn't involve you in catching them*".

16 alumnos omitieron la última palabra "them", y 5 la primera, "that". En el segundo test 11 omitieron "them" y 3 "that".

vii. "If you *were willing to charge that share certificate to us*".

10 alumnos no escucharon la /w/ de "were", anotando "are".

La información gramatical dada en la sección precedente, en que aparece una forma verbal con "would", habría bastado para elegir "were". En el segundo test, 5 omitieron la /w/. Cabe mencionar que el hablante pronunció "were" en su forma débil, con la vocal reducida / ə /.

El lector puede comprobar, en la ejemplificación que acabamos de presentar, que las elisiones tienden a darse en posiciones marginales y preferentemente átonas, con las excepciones de las formas acentuadas "don't" en el ejemplo iv. y "that" en el vi. (Sin embargo no hubo elisiones de "don't" en el v.).

b) La modificación de uno o más rasgos fonéticos fue otra de las causas de error más frecuentes. A continuación daremos algunos ejemplos:

i. "That would be *the only security*".

El problema estuvo en "only", pronunciado en el texto sin la consonante lateral, versión no muy conocida por los alumnos. Así es como 4 oyeron "any", cambiando el diptongo inicial por la vocal pura /e/. Sin embargo el sentido de la oración les debería haber indicado que no era una opción correcta. 3 optaron por "other", apartándose más aun de los sonidos originales, aunque manteniendo la forma VCV. 1 anotó "loan", en que introduce una consonante lateral, mantiene el diptongo y la nasal, pero omite la vocal final de "only".

ii. "Not on a loan of *that size*".

14 alumnos indicaron 'on that size', alterando vocal y consonante de la palabra inicial de la secuencia. 3 confundieron el sonido final. Escribieron "of that side". Fallaron, entonces, en la percepción correcta del rasgo fricativo, aunque captaron las características de lenis¹² y alveolar, presentes tanto en /d/ como en /z/.

iii. "But the *interest rate would be higher*".

16 alumnos anotaron "interest right". El cambio está en el elemento inicial del

¹² lenis o laxa, según RAE, 1977.

diptongo, por cuanto oyeron un sonido más abierto que el correcto. Además, el desconocimiento de la terminología relacionada con bancos puede ser responsable parcial de este error.

iv. "On a personal loan we have *death cover*".

3 alumnos oyeron "discover", esto es, cambiaron la vocal de la primera sílaba, cerrándola un tanto, y alteraron la consonante siguiente, reemplazando el rasgo dental por alveolar, aunque manteniendo los de áfono y fricativo. Gramaticalmente, la versión dada por los alumnos es incorrecta. 2 anotaron "deaf cover", que es gramaticalmente correcta, aunque no muy probable en la vida real (no conocemos seguros de sordera incorporados en un préstamo para compra de automóviles). Esta vez los alumnos cambiaron el rasgo dental por labiodental, solamente. El desconocimiento del vocabulario bancario puede ser el causante indirecto de estos errores. (Nota: ver c) y d) para otras versiones de "death cover", en que también hay cambio de rasgos fonéticos).

c) Aunque la adición de uno o más sonidos es una fuente minoritaria de errores, encontramos algunos casos interesantes, entre los que podemos mencionar los siguientes:

i. "What is their value?"

1 alumno oyó "what it's their value", agregando /t/. Su versión es gramaticalmente incorrecta. Otro anotó "what is it their value", incluyendo la palabra "it", y haciendo, de esta manera, que su opción fuera gramaticalmente errónea.

ii. "A loan where the *interest to you* would be..."

2 alumnos oyeron "interests to you", insertando una /s/ y pluralizando la forma. Podríamos postular una interferencia del español, en que se habla de "intereses" y no de "interés" en relación con préstamos bancarios.

iii. "On a personal loan we have *death cover*".

2 alumnos anotaron "death covered", lo que refleja que oyeron una /d/ final.

Esta versión es gramaticalmente correcta, pues parecería "to have" en uso causativo. El mensaje no se ve alterado por esta modificación.

d) Fue bastante frecuente encontrar combinaciones de todos los tipos de errores mencionados más arriba, más algunas alteraciones diferentes. A continuación damos ciertos ejemplos más o menos representativos:

i. "deeds of houses".

6 alumnos oyeron "did", lo que significa alteración de la vocal y elisión de la "s" de pluralidad y de la preposición "of". El resultado es gramaticalmente erróneo. En el segundo test sólo 2 alumnos transcribieron el equivalente a "did", 2 escribieron "big", yendo un paso más allá que los del caso anterior. La consonante inicial de "deeds" sufrió un cambio de punto de articulación, de alveolar a bilabial, además de todos los errores anotados para "did".

ii. "Will that *be sufficient*?"

1 alumno anotó "sufficiency", omitiendo "be" y cambiando el sonido final de "sufficient" por /s/. Se modificó, por lo tanto, el rasgo oclusivo, reemplazándolo por fricativo, manteniendo la falta de sonoridad y la alveolaridad. Otro alumno oyó "be positioned". Podríamos postular metátesis de las dos primeras consonantes de "sufficient" y la posterior transformación de /f/ en /p/. (Posiblemente el alumno no está al tanto de la sonoridad de la consonante con que se pronuncia la "s" de "positioned". El otro cambio fue la sonorización de la consonante final.

iii. "We have *death cover*".

8 alumnos oyeron "discovered", agregando el sonido final /d/, además de lo explicado en b) iv. Aparentemente está gramaticalmente correcto, pero el sentido de la oración completa indicaría que falta un complemento directo en: "On a personal loan we have discovered".

iv. "1 1/2% over bank rate".

En esta frase se dieron casos interesantes de mala ubicación de la juntura fonética, como que 12 alumnos anotaron "over bank credit", 1 "over bank crate" y otro "over bank cripe". Fonéticamente apreciamos una falla en la percepción de la oclusiva final de "bank", que es no realizada, o incompleta ("unreleased"). Las versiones de los alumnos presentan la combinación /kr/ a comienzos de palabra, cuando la /k/ sí es realizada, y cuya aspiración tiende a afonizar la /r/ que la sigue.

v. "That would be calculated on a day to day basis".

Aquí encontramos otro ejemplo de mala ubicación del límite de palabra. 5 alumnos oyeron "on a date to date basis", 1, "on a date a date basis", 1, "on a data date basis", 1, "on a date date by six", etc. Estos errores son más explicables que los del ejemplo iv., por cuanto el límite de palabra es menos notorio entre consonante y vocal que entre oclusiva y /r/ (o /w/), por ejemplo. Compárense i) y ii):

i) a name-an aim ii) nighth rate - nitrate

Los miembros del par en i) son prácticamente idénticos y sólo los diferenciaremos por el contexto en que se den.¹³ Los miembros del par en ii) son algo más distinguibles. La /t/ de "night" es incompleta, mientras que la de "nitrate" es no sólo realizada, sino que tiende a formar una africada con la /r/ siguiente, la que de paso se afoniza notablemente.

2.1.2. Consideraremos ahora las secciones en que los alumnos debían transcribir fonémica y fonéticamente. En general puede decirse que los errores son del mismo tipo que los descritos en 2.1.1., agregándose, eso sí, las percepciones que, aunque fonéticamente equivocadas, no involucraban problemas de decodificación y eran fonémicamente correctas. En otras

¹³ La profesora de la Cátedra de Fonética Inglesa Clotilde Vivanco está realizando una investigación con respecto a este fenómeno en el español de Chile y sus implicaciones para la enseñanza del inglés a hispanohablantes.

palabras, que un alumno haya transcrito una forma débil de "have" en lugar de la fuerte, no altera la comprensión del mensaje. Fue notable la cantidad de errores derivados del fenómeno tan típico del inglés como es la reducción vocálica (ver Vivanco, H. 1976). Nuestros alumnos, conscientes de la existencia de este fenómeno, varias veces "no oyeron" una vocal que sí había sido pronunciada. Como ejemplo, basta citar que 7 alumnos no percibieron la vocal de la segunda sílaba de "ordinary". Por otra parte 8 anotaron como presente una vocal entre las consonantes /n/ y /r/ en la misma palabra, la que, sin embargo, no estaba allí.

2.1.3. Las conclusiones más importantes que arrojan los resultados de los tests de tipo 1 y 2 son las siguientes:

- Los alumnos parecen dar mayor importancia a la información fónica que a la gramatical o semántica.
- Predomina la elisión de sonidos sobre cualquier otro tipo de error.
- La alteración de uno o más rasgos fonéticos es otro tipo de error muy frecuente.
- Se dan también casos de adición de sonidos, mala ubicación del límite de palabra y ocasionalmente de metátesis.
- La elisión tiende a afectar a sonidos marginales en la palabra.

Tomando en cuenta lo expuesto, podemos dar algunas sugerencias que pueden ser útiles para nuestros alumnos cuando se vean enfrentados a la tarea de entender algo dicho oralmente:

- El objetivo principal del lenguaje es la comunicación.
- Para lograr este objetivo, el lenguaje como sistema dispone de varios subsistemas, a saber: un subsistema sintáctico, uno morfológico, uno semántico y otro fonológico.
- Estos subsistemas no funcionan aisladamente, sino que interactúan. Las distintas lenguas emplean de diferente manera cada uno de estos subsistemas para lograr sus objetivos comunicativos (por ejemplo, el inglés forma su futuro ante-

poniendo un auxiliar al verbo, mientras que el español lo consigue agregando terminaciones).¹⁴

— Cuando decodificamos un mensaje oral debemos recurrir a todos estos subsistemas y no solamente al fonético.¹⁵ Recordemos que éste es el procedimiento que seguimos en nuestra lengua materna, y es el que nos permite suplir información que ha sido oscurecida por diferentes factores, como el paso de un bus o de una motocicleta, un portazo, una interrupción momentánea de la señal (telefónica, radial, etc.) o que no hemos alcanzado a recibir, como es el caso de la conversación, en que no siempre ha terminado de hablar uno de los interlocutores cuando el otro ya le da la respuesta o comenta acerca de lo que le estaban diciendo. Otro caso es el del interlocutor tartamudo, a quien se anticipa casi siempre quien lo escucha, proporcionando la información que está por recibir, lo que habitualmente consigue con bastante precisión. Podemos hacer la siguiente experiencia: tomemos un trozo grabado en cinta magnética y borremos algunas secciones. Expongamos a un grupo de oyentes a esta grabación y pidámosles que proporcionen la información que falta. Imaginemos que se trata de una conversación entre dos amigos¹⁶ cuyo tema es los accidentes automovilísticos. Uno de ellos acaba de contar lo que presencié hace un tiempo y su interlocutor comienza a narrar otra historia: "There was a man who'd just bought a new car and this man allowed his wife to drive the () very unwisely and she () having a first go in it and he..." En el primer es-

¹⁴ Acerca de la teoría integrada del lenguaje, presentada por la gramática generativo-transformacional, ver Vivanco, H. 1975.

¹⁵ Es interesante observar que, tanto en la codificación como en la decodificación, sucede algo parecido: todos hemos oído a alumnos que, luego de leer en voz alta, no pueden explicar o contestar preguntas acerca del contenido de lo que acaban de leer. El proceso ha sido mecánico solamente, limitándose al plano de lo fónico. Esto mismo lo pudimos apreciar en nuestro estudio: al alumno prefirió concentrarse en los sonidos, dejando a un lado la información gramatical y semántica.

¹⁶ Tomada de *Advanced Conversational English*, Crystal y Davy, 1975. Se trata de una conversación grabada subrepticamente.

pacio tenemos que suponer que hay un sustantivo, ante la presencia del artículo "the". Además sabemos que se trata de un complemento directo (información dada por el sistema gramatical). Por otra parte, este sustantivo tiene que tener la característica de poder ser conducido, manejado, debido al uso del verbo "to drive" (información semántica). Con estos elementos los oyentes podrán escoger palabras como "car, vehicle, lorry, van, bus", pues todas ellas pueden ir con el verbo "manejar". Pero anteriormente se había hablado de "new car", con lo que eliminamos "lorry, van, bus". Nos queda escoger entre "car" y "vehicle". Cualquiera de ellos sería adecuado gramatical y semánticamente, aunque en un sentido estricto, y considerando aspectos relativos al uso de ambos términos, "vehicle" no sería una opción muy frecuente en el caso de un marido refiriéndose a su auto.

Para completar el segundo espacio de nuestro ejemplo, recurriremos principalmente a la información gramatical. Las opciones son bastante restringidas, pues no siempre podemos ubicar entre el sujeto y el verbo terminado en "-ing" otro elemento que el verbo "to be". Por tratarse de un sujeto en tercera persona singular, las opciones se reducen a "is" y "was", siendo sólo esta última la correcta, por tratarse de una narración en tiempo pasado.

2.2.0. Los tests de tipo 3 y 4 fueron aplicados para determinar qué sonidos eran confundidos con cuáles dentro de una serie. Nuestro estudio abarca, por el momento, sólo algunas áreas, las que, en general, fueron determinadas por lo observado al analizar las modificaciones de uno o más rasgos fonéticos en los tests de tipo 1 y 2. (2.1.1.b). Estas observaciones sugirieron algunas tendencias a cometer ciertos errores, lo que estimamos conveniente precisar con otro instrumento.

2.2.1. Una serie de sonidos que nos ocupó, fue la integrada por /b v d ð/, y la aplicación de los tests arrojó resultados tales como los siguientes, expresados en porcentajes relativos a esta serie.

— La mayor parte de los errores se produjo cuando estos sonidos se encontraban en posición final (53,33%).

— Tanto en posición inicial como en posición intervocálica encontramos por igual un 23,33% de los errores.¹⁷

— El 78,57% de los errores se debió a un cambio de punto de articulación solamente, manteniendo el rasgo de manera de articulación (oclusivo o fricativo en cada caso).¹⁸ Por ejemplo, se oyó "lava" en lugar de "lather". Estos errores se dieron en las tres posiciones consideradas en nuestro estudio.

— El 21,43% de los errores se originó al cambiar la manera de articulación y el punto de articulación. Todos estos casos se dieron en posición final, solamente. Por ejemplo, se oyó "loathe" en lugar de "load".

2.2.2. Otra serie que nos pareció importante fue la de las seis consonantes oclusivas del inglés. Algunos de los resultados, expresados también en porcentajes relativos a la serie, fueron:

¹⁷ Es importante hacer notar que en los tests hubo igual número de ítems de cada consonante en cada posición (3 de cada consonante).

¹⁸ No podía darse un cambio de sonoridad por no haber alternativas con sonidos áfonos en la hoja de respuestas.

— El 97,6% de los errores se produjo en posición final.¹⁹

— En posición inicial, como en la intervocálica, se dio por igual un 1,2%.

— Los casos relativos a cambio de sonoridad corresponden a un 51,95% de los errores, porcentaje que se desglosa en un 10,39% de casos de afonización (por ejemplo se oyó "cop" en lugar de "cob") y un 41,56% de sonorización (por ejemplo, se oyó "mad" en lugar de "mat").

— Los errores debidos a un cambio de punto de articulación alcanzaron a un 19,48% (por ejemplo, se oyó "mac" en lugar de "map").

— Los errores ocasionados por un cambio de punto de articulación y de sonoridad llegaron a un 28,57% (por ejemplo, se oyó "cot" en lugar de "cog").

Hay otras series de consonantes de interés, pero que no consideraremos por el momento (las fricativas inglesas, por ejemplo).

2.2.3. En cuanto a las vocales, mostraremos los resultados correspondientes a dos series. La primera de ellas agrupaba a/i: ɪ e eɪ ɪə ; ɜ: / y los resultados se presentan tabulados a continuación:

¹⁹ En este caso también hubo 3 ítems de cada consonante en cada posición.

TABLA I

VOCAL PRONUNCIADA:	% DE VECES QUE FUE OIDA COMO						NO IDENTIFICADA	% TOTAL DE ERRORES
	i:	ɪ	e	eɪ	ɪə	ɜ:		
i: (bead)	////	7,7	1,5			4,7		13,9
ɪ (bid)	1,5	////	7,7					9,2
e (bed)	1,5	1,5	////	3,1		1,5	4,7	12,3
eɪ (bade)	1,5			////				1,5
ɪə (beard)	12,3				////	9,2	3,1	24,6
ɜ: (bird)	3,1	4,7	12,3	1,5	13,8	////	3,1	38,5
								100,0%

2.2.4. La otra serie de vocales que tomamos en cuenta en nuestro estudio estaba integrada por /ae a: v a c : eΩ /

y, como en el caso anterior, los resultados se entregan en forma de tabla:

TABLA II

VOCAL PRONUNCIADA	% DE VECES QUE FUE OIDA COMO						NO IDENTIFICADA	% TOTAL DE ERRORES
	ae	a:	Λ	v	c:	eΩ		
ae (cat)		2,9	2,9				1,4	7,2
a (cart)	7,2		1,4	1,4	1,4		2,2	13,6
Λ (cut)	3,6	0,7		2,2			0,7	7,2
v (cot)	4,3	32,1	20,7		3,6		2,1	62,8
c: (court)		2,1	1,5	2,1		0,7	2,1	8,5
eΩ (coat)					0,7			0,7

100%

2.2.5. El análisis de las tablas presentadas servirá para formarse un panorama de cuáles sonidos vocálicos son más difíciles de distinguir, por cuanto se confunden en mayor proporción con otras unidades fónicas.

Así es como la Tabla I muestra que la vocal que ocasionó mayores problemas fue /3:/ con un 38,5% de los errores, seguida de /Iə/ con 24,6%. Esta tabla nos permite, también, conocer los sonidos que los alumnos creyeron oír en lugar del que era pronunciado. Así, por ejemplo, veremos que la mayor confusión de /3:/ fue con /Iə/ en más de 1/3 de los casos y con /e/ en poco menos de 1/3 de los mismos.

La Tabla II muestra una situación bastante clara: no cabe duda que el sonido que presentó mayores dificultades a nuestros alumnos fue /v/ siendo el responsable del 62,8% de los errores. Es importante destacar, también, que se le confundió en más de la mitad de los casos con /a:/ y en casi un tercio de los casos con /Λ/ ²⁰.

²⁰ A.C. Gimson, 1973, da cuenta de una investigación en que hablantes nativos de inglés eran expuestos a la audición de listas de palabras en que las vocales largas eran pronunciadas como breves, y las cortas, como largas, con el propósito de demostrar que las diferencias entre pares tales como /b/—/ɔ:/ no eran sólo de longitud. Los oyentes identificaron la /v/ alargada como /a:/ en todos los entornos.

3.0.0. *Consideraciones finales.* Creemos haber presentado algunos hechos que harán reflexionar a los profesores de lenguas extranjeras, especialmente acerca de la importancia que tiene el entrenar a los alumnos a decodificar mensajes orales. Creemos que el ciudadano común, y en mayor grado el técnico o el profesional, tienen muchas más oportunidades de oír inglés que de hablarlo. Lamentablemente, nunca se les ha preparado para desempeñarse eficientemente en este aspecto. Nos parece que el interés demostrado por los profesores de lenguas extranjeras por la lengua oral se ha limitado a la codificación.

Los problemas que tienen los alumnos para pronunciar en inglés han sido estudiados desde hace mucho tiempo, y existen inventarios acabados de qué sonidos son difíciles y con cuáles se confunden. Hay también múltiples y variados ejercicios para practicar las diferencias entre /b/ y /v/, /i:/ e /ɪ/, por ejemplo. Pero pocos se han preocupado de determinar, por dar un caso, que /v/ y /ð/ son sonidos difíciles de "escuchar" ²¹.

²¹ No hay que olvidar que otro criterio que debe tomarse en cuenta para dar mayor o menor importancia a un ítem fonológico en la enseñanza de la pronunciación es su frecuencia de uso. (Ver Vivanco, 1979).

Estamos conscientes de que nuestra labor ha sido sólo parcial y que nos queda mucho por hacer. Confiamos que, con el tiempo podremos, entregar los resultados

de nuestro trabajo, el que continuamos desarrollando convencidos de su importancia.

TABLA II

BIBLIOGRAFIA	
BOLINGER, D. 1961. "Verbal Evocation", en <i>Lingua X</i> .	REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1977. <i>Esbozo de una nueva gramática de la lengua española</i> , Madrid, Espasa-Calpe.
BROWMAN, C. 1978. "Tip of the Tongue and Slip of the Ear: Implications for Language Processing", en <i>UCLA Working Papers in Phonetics</i> , Los Angeles, University of California.	TRIM, J. L. M. 1961. "English Standard Pronunciation", en <i>English Language Teaching</i> 16.1.
BROWN, G. 1977. <i>Listening to Spoken English</i> , Londres, Longman.	VIVANCO, H. 1975. "Fonología Generativa (y sus posibles aplicaciones a la enseñanza de la pronunciación)", en <i>Lenguas Modernas</i> N° 2, Santiago. Depto. de Lenguas Modernas, Fac. de Filosofía y Letras, U. de Chile.
CRYSTAL, D., y DAVY, D. 1975. <i>Advanced Conversational English</i> , Londres. Longman.	VIVANCO, H. 1976. "Análisis Espectrográfico de la reducción vocálica en español y en inglés" en <i>Lenguas Modernas</i> N° 3. Santiago, Depto. de Lenguas Modernas, Fac. de Filosofía y Letras, U. de Chile.
GIMSON, A. C. 1973. "Implications of the phonemic/chronemic grouping of English Vowels", en Jones y Laver, 1973.	VIVANCO, H. 1979. "Frecuencia de uso de los sonidos del inglés y su consecuencia pedagógica", en <i>Cuadernos del Departamento de Lenguas Modernas</i> N° 1, Santiago, Depto. de Lenguas Modernas, Fac. de Filosofía y Letras, U. de Chile.
JONES, D. 1977. "English Pronouncing Dictionary". Edición N° 14, Londres, J. M. Dent & Sons, Ltd.	WINDSOR LEWIS, J. 1972. <i>A Concise Pronouncing Dictionary of British and American English</i> , Londres. OUP.
JONES y LAVER (Comp.) 1973. <i>Phonetics in Linguistics. A book of readings</i> , Londres, Longman.	WINDSOR LEWIS, J. 1977. <i>People Speaking</i> , Londres, OUP.
MONTERO, S., VIVANCO, C. y VIVANCO, H. 1979. "Una experiencia en fonética aplicada en el laboratorio de lenguas", en <i>Cuadernos del Departamento de Lenguas Modernas</i> N° 2, Santiago, Depto. de Lenguas Modernas, Fac. de Filosofía y Letras, U. de Chile. (En prensa).	

Los problemas que tienen los alumnos para pronunciar en inglés han sido estudiados desde hace mucho tiempo, y existen inventarios acabados de que surgen sonidos difíciles y con cuales se confunden. Hay también múltiples y variadas ejercicios para practicar las diferencias entre /b/ y /v/, /t/ y /d/, /k/ y /g/, /p/ y /b/ por ejemplo. Pero pocos se han preocupado de determinar por dar un caso, que /v/ y /b/ son sonidos difíciles de "escuchar".

No hay que olvidar que otro criterio que debe tomarse en cuenta para dar mayor o menor importancia a un tipo fonológico es la frecuencia de su pronunciación en el lenguaje de uso (Ver Vivanco, 1979).