



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Iconicidad entre habla y gestualidad:
un enfoque verbo-tonal de la enseñanza-
aprendizaje del ritmo en francés a hispanohablantes**

TOMO I

MARTA OSORIO ÁLVAREZ

**Tesis doctoral dirigida por la
Dra. Roser Gauchola Gamarra**

**Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Francesa y Románica
Doctorado en Lenguas y Culturas Románicas**

Bellaterra, septiembre 2019



Universitat Autònoma
de Barcelona

**Iconicidad entre habla y gestualidad:
un enfoque verbo-tonal de la enseñanza-
aprendizaje del ritmo en francés a hispanohablantes**

MARTA OSORIO ÁLVAREZ

Tesis doctoral dirigida por la
Dra. Roser Gauchola Gamarra

Departamento de Filología Francesa y Románica
Doctorado en Lenguas y Culturas Románicas

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral es un proceso arduo, complejo y, en muchas ocasiones, solitario. No obstante, la consecución de la misma depende en gran parte de una red de apoyos, tanto académicos como personales, que iluminen el camino y refuercen los ánimos.

En primer lugar, mi agradecimiento más profundo va dirigido a la Dra. Roser Gauchola Gamarra. Nuestro vínculo se remonta a mi primer año de Filología Francesa e Inglesa en la Universidad Autónoma de Barcelona. La entrega y dedicación mostrada en sus clases determinaron que me decantara por el francés y por la lingüística. Después, descubriría su faceta investigadora, caracterizada por su saber interdisciplinar, sus análisis exhaustivos y su gran ética profesional. Sin duda, es una *rara avis* del mundo universitario: gran investigadora, gran docente y mejor persona. Un placer haber sido tu doctoranda, Roser. Mención especial merece también el Dr. Julio Murillo Puyal, tanto por sus acertadas aportaciones científicas como por su respaldo en los momentos clave.

En segundo lugar, en el plano institucional, agradecer a la Universidad Autónoma de Barcelona la concesión de la beca Personal Investigador en Formación la cual me permitió formar parte del Departamento de Filología Francesa y Románica. Por otra parte, quisiera dar las gracias a la Embajada de Francia en España, en concreto al Servicio Cultural, por la beca otorgada para una estancia investigadora en la *École Normale Supérieure* de Lyon bajo la tutela de la Dra. Fabienne Dumontet.

Gracias, y mil gracias, a mis compañeras de batalla: Tianhe Niu y Syrine Daoussi. Nadie mejor que ellas ha comprendido este proceso de “montaña rusa” que representa una tesis doctoral. A Tianhe, porque su capacidad de trabajo y su pragmatismo me han servido de ejemplo y estímulo a lo largo de todo el viaje. A Syrine, siempre dispuesta a ayudar y con la palabra de aliento precisa. Agradecer también a la Dra. Sandrine Fuentes Crespo la ayuda prestada para buscar a los informantes del estudio.

Todo este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo constante de mi familia. Gracias a mis padres, por concederme plena libertad para elegir mi camino, darme mi espacio y entender mis tiempos. A mi hermana Sofía, que sabe de primera mano lo que implica un trabajo de esta envergadura, por darme siempre ánimos. Jose, y luego Carlota, también han sido partícipes de mis aventuras académicas. No puedo olvidarme tampoco de mi familia catalana que me acogió como a una más desde el primer día.

A mis amistades: Dayán, Tania y Yaiza, por el apoyo constante aún y con la distancia; a Kateryna, por ser ejemplo de perseverancia; a Maria, Nataliya, Patri y Rocío, por el interés mostrado a pesar de no saber muy bien de qué iba el tema; a Judit, María y Rafa: ¡todo comenzó en Madrid!; y a Santi, por cruzarse en mi camino y quedarse en él.

“Pero ¿de dónde le viene a la palabra, al lenguaje eso que le falta para cumplir la función que le suele ser atribuida, a saber, significar, tener sentido? Pues no le viene de otras palabras, no le viene de nada de lo que hasta ahora se ha llamado lenguaje y que es lo que aparece disecado en el vocabulario y la gramática, sino de fuera de él, de los seres humanos que lo emplean, que lo dicen en una determinada situación. En esta situación, son los seres humanos que hablan, con la precisa inflexión de voz con que pronuncian, con la cara que ponen mientras lo hacen, con los gestos concomitantes, liberados o retenidos, quienes propiamente *dicen*”.

(Ortega y Gasset, 1983, pp. 244-245).

RESUMEN

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha recalcado que la intervención didáctica no puede obviar la problemática relativa a la oralidad y, en particular, a la dimensión prosódica del habla. En la prosodia, el ritmo en francés puede ser definido como la alternancia entre sílabas acentuadas y sílabas no acentuadas. En el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes, el ritmo constituye una problemática de especial interés debido a los diferentes patrones acentuales así como a su distinta manifestación acústica en francés y en español.

Esta investigación se ha basado en los principios del Método Verbo-Tonal y en el concepto de “iconicidad” (semejanza entre los dos aspectos del signo: su forma y su significado) entre habla y gestualidad. El estudio parte de la hipótesis de que, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, dada la congruencia en toda actividad audio-fonatoria entre la gestualidad espontánea y las manifestaciones prosódicas, se pueden reducir las posibles desviaciones rítmicas de los aprendientes mediante gestos pedagógicos acompañando las producciones fónicas.

Con el fin de verificar esta hipótesis, se realizó un estudio experimental con cuatro informantes, aprendientes hispanohablantes de francés (con perfiles claramente definidos desde el punto de vista psicocognitivo y psicosenso-rial), cuyas producciones se compararon con las de un locutor de referencia. El experimento, articulado en dos fases, consistía en producir un mismo corpus en diferentes situaciones de elocución. La Fase I consistió en cuatro tareas con

input visual (lectura) e input fónico global según fuera la postura sentada o de pie; y la Fase II, dos tareas, con input fónico segmentado e input gestual.

El análisis experimental de las producciones tanto de los informantes como del locutor prototípico se ha focalizado en la duración, considerado el parámetro acústico más característico del acento en francés. Para dicho análisis, se tuvieron en cuenta factores intralingüísticos como el tipo de acento y su estructura silábica.

Los resultados obtenidos a partir del tratamiento de los datos validan la hipótesis inicial según la cual la iconicidad entre gesto y ritmo del habla contribuye a disminuir las desviaciones entre las producciones de los aprendientes con respecto a las del locutor de referencia y ha permitido parametrizar esa incidencia así como la de los distintos factores de variación contemplados. Estas conclusiones fundamentan experimentalmente la noción de “aproximaciones sucesivas” (Renard, 1979) dándoles, además, un valor escalar.

La presente investigación demuestra que el gesto pedagógico puede constituir un recurso didáctico eficaz para incidir en los dos umbrales acentuales, el acento principal y las sílabas no acentuadas, en concreto, los clíticos. El potencial “grado de aproximación” de los estímulos puede constituir así un verdadero paradigma para la definición del input didáctico.

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	<i>i</i>
<i>Resumen</i>	<i>v</i>
INTRODUCCIÓN	13
I. PRIMERA PARTE — ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
1. EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.1. La prosodia	24
1.1.1. El concepto de prosodia.....	25
1.1.2. Prosodia vs estructura suprasegmental.....	26
1.2. El ritmo	29
1.2.1. El concepto de ritmo	29
1.2.2. La sílaba	34
1.2.3. El acento	39
1.2.3.1. La posición del acento y su función lingüística en francés y en español	39
1.2.3.2. Parametrización acústica del acento	41
1.3. Prosodia y didáctica de las lenguas.....	44
1.3.1. Descripción lingüística vs aplicaciones prácticas	45
1.3.2. Prosodia e interlengua: las realizaciones prosódicas de los aprendientes.....	46
1.3.3. Ritmo y didáctica de las lenguas	48
2. ICONICIDAD ENTRE MANIFESTACIONES PROSÓDICAS Y GESTUALIDAD	51
2.1. Gestualidad y habla: el concepto de gesto	51
2.1.1. Clasificaciones gestuales y macromotricidad.....	53
2.1.2. Gestualidad y oralidad.....	56
2.1.3. Gestualidad y didáctica de la oralidad: los ritmos fonéticos.....	57
2.2. Iconicidad gesto-habla	62
2.2.1. El concepto de iconicidad.....	62

2.2.2.	La semiótica de Peirce.....	63
2.2.3.	La semiología de Saussure.....	65
2.2.4.	Iconicidad en lingüística	66
2.2.5.	Iconicidad y Método Verbo-Tonal.....	72
3.	LA METODOLOGÍA ESTRUCTURO-GLOBAL Y VERBO-TONAL	75
3.1.	Orígenes y evolución	75
3.2.	Fundamentación teórica y principios del Verbo-Tonal	82
3.2.1.	El principio de oralidad.....	85
3.2.2.	La percepción fónica en el Método Verbo-Tonal.....	88
3.2.3.	La afectividad en el planteamiento Verbo-Tonal del habla	90
3.2.4.	Naturaleza y función de la prosodia en el Método Verbo-Tonal	92
3.2.5.	El principio de corporalidad. La función del espacio.....	93
3.3.	<i>Enérgeia vs Érgon</i> en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral	97
3.4.	Aplicaciones del Método Verbo-Tonal.....	100
II.	SEGUNDA PARTE — ESTUDIO EXPERIMENTAL.....	105
4.	EL PROTOCOLO.....	107
4.1.	Objetivos de la experimentación	107
4.2.	El corpus	108
4.2.1.	Tipos de corpus	108
4.2.2.	Criterios de constitución del corpus: las modalidades gramaticales y la tipología textual	112
4.2.2.1.	Modalidad gramatical y estructura métrica: el poema.....	117
4.2.2.2.	Modalidad gramatical interrogativa: extracto de obra teatral.....	127
4.2.2.3.	Modalidades oracionales según el Método Verbo-Tonal	133
4.3.	Los informantes.....	135
4.3.1.	Locutor de referencia	135
4.3.2.	Los informantes: aprendientes de francés.....	136
4.4.	Equipamiento técnico	141
4.5.	<i>Modus operandi</i>	142
4.5.1.	Presentación del input	143
4.5.1.1.	El input escrito	144
4.5.1.2.	El input sonoro	146
4.5.1.3.	Postura y gestualidad	148
4.5.2.	Secuenciación de la experimentación: el proceso de grabación	150

4.5.2.1.	Fase I de la grabación del corpus con input visual-sonoro	151
4.5.2.2.	Fase II de la grabación del corpus con input sonoro-gestual.....	155
5.	CARACTERIZACIÓN SINTÁCTICA DE LOS ENUNCIADOS DEL	
CORPUS	159	
5.1.	Sintaxis del poema	159
5.2.	Sintaxis del extracto de obra teatral	162
6.	VARIABLES Y PARÁMETROS	165
6.1.	Variables originales	165
6.1.1.	Valores paramétricos	165
6.1.2.	Mediciones y tratamiento de los datos.....	167
6.1.3.	Unidades plurifactoriales intralingüísticas: acento y estructura silábica.....	168
6.2.	Variables generadas	169
6.2.1.	Grado de prominencia.....	169
6.2.2.	Coficiente Kv.....	170
6.3.	Variables gestuales.....	172
6.3.1.	Tipología gestual	172
6.3.2.	Parametrización gestual.....	175
6.3.2.1.	Los movimientos	176
6.3.2.2.	La postura.....	179
6.3.3.	El input gestual aplicado	180
6.3.3.1.	Gestos pedagógicos utilizados en la dicción del poema	180
6.3.3.2.	Gestos pedagógicos utilizados en la producción del teatro	182
6.3.3.3.	Aplicaciones prácticas	183
7.	PRESENTACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS	185
7.1.	Grado de prominencia.....	185
7.1.1.	Análisis de las realizaciones del locutor prototípico	186
7.1.1.1.	Acento principal	186
7.1.1.2.	Acento secundario	188
7.1.2.	Análisis de las realizaciones del informante 1.....	189
7.1.3.	Análisis de las realizaciones del informante 2.....	190
7.1.4.	Análisis de las realizaciones del informante 3.....	190
7.1.5.	Análisis de las realizaciones del informante 4.....	191
7.2.	Análisis contrastivo de las “aproximaciones sucesivas”	191
7.2.1.	Acento principal	192

7.2.1.1.	Sílaba abierta con ataque oclusivo.....	193
7.2.1.2.	Sílaba abierta con ataque continuo	196
7.2.1.3.	Sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal	200
7.2.2.	Acento secundario.....	204
7.2.2.1.	Sílaba abierta con ataque oclusivo-continuo	204
7.2.2.2.	Sílaba cerrada por consonante que no alarga	206
7.2.2.3.	Sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal	208
7.2.3.	Clíticos	211
7.2.3.1.	Análisis del informante 1.....	214
7.2.3.2.	Análisis del informante 2.....	215
7.2.3.3.	Análisis del informante 3.....	215
7.2.3.4.	Análisis del informante 4.....	216
7.3.	Factores de variación: interpretación de los resultados por informante	216
7.3.1.	Informante 1.....	216
7.3.2.	Informante 2.....	220
7.3.3.	Informante 3.....	222
7.3.4.	Informante 4.....	227
8.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	231
III.	TERCERA PARTE — IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	237
9.	IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	239
9.1.	El análisis acústico de las “aproximaciones sucesivas”	241
9.2.	Las situaciones de elocución y la gestualidad: estrategias didácticas	243
9.2.1.	La lectura sentado/de pie. Incidencia del “paisaje fónico”	244
9.2.2.	Estímulo exclusivamente fónico y/o estímulo gestual.....	246
9.3.	Las características fónicas del input y la iconicidad habla-gesto como estrategia didáctica	247
9.4.	El diagnóstico verbo-tonal: ritmo y tensión	248
9.4.1.	Diagnóstico tensivo	249
9.4.2.	El “sistema de errores”	250
9.4.2.1.	“Criba fónica” y estrategias de estructuración	252
9.4.2.2.	La globalidad del sistema en el plano fónico	253
9.4.2.3.	Un subsistema inestable: el acento secundario.....	254
9.5.	Hacia una progresión didáctica en la enseñanza-aprendizaje del ritmo de la lengua francesa a aprendientes hispanohablantes	255

9.6.	Los procedimientos de corrección	256
9.6.1.	Aptitudes psicocognitivas/psicosensoriales.....	257
9.6.2.	Capacidades somatosensoriales	257
9.6.3.	La dimensión propioceptiva del ritmo: la tensión.....	259
9.7.	La evaluación de los resultados relativos al ritmo en la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes.....	260
A MODO DE CONCLUSIÓN		265
BIBLIOGRAFÍA		271
Lista de figuras		295
Lista de tablas.....		297

ANEXOS (TOMO II)

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera constituye en la actualidad una actuación educativa generalizada no solo por cuanto responde a necesidades de comunicación plurilingüe requeridas por las migraciones de numerosos grupos de población, por el desarrollo exponencial de las relaciones internacionales —de índole económica, tecnológica y científica, política, cultural, deportiva o turística— y, por ende, de las relaciones entre personas de lenguas distintas, sino también por la incidencia que tiene en el desarrollo del individuo. Así, la UNESCO, desde su fundación, y muy especialmente desde la creación de su Instituto para la Educación en Hamburgo, ya en 1951, subrayaba que el aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser parte esencial de la educación por cuanto amplía las posibilidades de inserción laboral del ciudadano —y hoy, en numerosas profesiones y situaciones laborales, el plurilingüismo del individuo resulta indispensable— pero también por cuanto el aprendizaje y uso de varias lenguas constituye un ejercicio neuropsicológico particularmente efectivo (es notorio, por ejemplo, que se recomienda para contrarrestar los efectos de patologías neurodegenerativas) y, en el plano de la vida ciudadana, el plurilingüismo es un factor importante de tolerancia y por lo tanto de convivencia cívica.

Pero la enseñanza-aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras plantea una problemática específica en la formación del individuo puesto que está estrechamente vinculada con una capacidad innata y, por ende, consustancial, al ser humano, el lenguaje, que, a diferencia de otras capacidades igualmente innatas (como la succión, el llanto o la respiración), requiere ineludiblemente la

exposición a una lengua particular en la llamada “etapa crítica” (esto es, la impronta) para que esa facultad del lenguaje pueda ser activada¹. Una vez desencadenado ese proceso, la llamada “lengua materna” (L1) o “lengua de activación del lenguaje” (o lenguas en el caso de individuos bilingües) marcará de manera indeleble la mente del niño tanto en el plano biológico, psicológico y cultural como sobre todo en su dimensión afectiva. Este proceso de apropiación de la “lengua materna” se completa hacia la pubertad, cuando la lengua ya está plenamente asentada en el individuo.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras no se puede hacer caso omiso, por lo tanto, de la incidencia de la “lengua materna”, más si cabe en la edad adolescente o adulta, cuando está plenamente asentada en el individuo. El dominio y uso de una lengua extranjera o L2 y, por ende, su aprendizaje, precisa la movilización de distintas capacidades del individuo, tanto psicocognitivas, como psicosensoriales y, como trataremos de poner de manifiesto en la presente investigación, somatosensoriales, en particular en lo concerniente a la oralidad, tanto si la lengua objeto de aprendizaje guarda fuertes vínculos (genéticos y tipológicos) con la lengua base, como es el caso del francés y del español, que se analizan en este estudio, como si se trata de una lengua extranjera que pertenece a otra familia u otro tipo lingüístico.

Esa especificidad del *habla* y el *hablar* en una L2, especialmente por lo que respecta a la lengua oral, resulta en gran medida de la incidencia de la lengua base, esto es, de la L1 y ciertos comportamientos audio-fonatorios, en particular la “sordera” y la “criba” fonológicas (Polivanov, 1931; Trubetzkoy, 1939/1973), son especialmente relevantes cuando ya ha transcurrido la etapa de adquisición y asentamiento de la L1.

¹ El caso de los llamados “niños salvajes” ofrece una evidencia al respecto.

Las conclusiones de los padres de la fonología cobran especial interés por cuanto de su planteamiento se induce que el contacto de lenguas —por definición inherente a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras— se realiza entre manifestaciones fónicas y que la lengua oral es la “manifestación normal y primaria de las lenguas” (Alarcos, 1965, p. 10). Con todo, los conceptos de “sordera” o “criba” fonológicas resultan reductores puesto que circunscriben la problemática al plano fonemático, cuando, como es notorio, el plano suprasegmental y la prosodia son dimensiones consustanciales a las lenguas, incluso desde el punto de vista biológico y neurológico (Jakobson & Waugh, 1980).

En el vasto campo de la oralidad, las *manifestaciones prosódicas* constituyen, por lo tanto, un elemento de capital importancia: el componente prosódico es una dimensión inherente e insoslayable del habla y el hablar, un elemento determinante y primordial de la actividad audio-fonatoria y, por ende, de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Dentro de esas manifestaciones prosódicas el *ritmo* —explicitaremos en los próximos capítulos de nuestro estudio sus características y funciones—, constituye un elemento básico y determinante en la actuación audio-fonatoria que la didáctica no puede ignorar. Tanto más cuanto que la *estructuración rítmica* es inmanente e intrínseca a cada lengua y, aunque sujeta a evolución en diacronía, presenta mayores resistencias al cambio que otros componentes fónicos de la lengua, como pueden ser la estructura silábica, el timbre de las vocales o la tensión consonántica.

Debe recalcar al respecto en el caso de la lengua francesa que, si bien se trata de una lengua latina y como tal el ritmo yámbico que la caracteriza no es originario, una vez que todas las unidades léxico-semánticas de esa lengua se han vuelto oxítonas por la caída de toda la materia fónica post-acental, el ritmo yámbico ha resultado ser una característica prosódica genuina y prácticamente

invariable, frente a la variabilidad, incluso en sincronía, de otros componentes fónicos.

Así, ciertamente, ha habido cambios importantes en diacronía también en el plano fonemático, pero dichos cambios en numerosos casos no se dan por concluidos y siguen produciéndose importantes variaciones en sincronía. Los innumerables fenómenos diacrónicos de palatalización, diptongación, monoptongación, lenición celta, erosión etc. no son exclusivos del francés antiguo o francés medio: son significativos al respecto los cambios habidos en el siglo XVIII o siglo XIX, pero también en el siglo XX e incluso en la actualidad. Se observa, por ejemplo, en francés contemporáneo, entre otros fenómenos, una reducción del sistema de las vocales nasales con la progresiva neutralización de la oposición / $\tilde{\text{æ}}$ /-/ $\tilde{\text{ɛ}}$ / (por lo demás poco productiva), y la gradual desaparición, en buena parte del dominio lingüístico francés, del elemento más débil / $\tilde{\text{æ}}$ /. De igual modo, la oposición entre /a/ y / ɑ /, constituye, en la actualidad, un vestigio relegado a variantes diastráticas. Algunos diccionarios de pronunciación indican incluso variantes actuales para un mismo vocablo, y pueden multiplicarse los ejemplos de variabilidad relativos a las realizaciones vocálicas o consonánticas y a los fenómenos de fonética sintáctica y metafonía.

En cambio, la oxitonía del francés y la estructuración del flujo fónico en “palabras fónicas” o sintagmas, que superan los límites de las unidades léxicas o gramaticales, constituye un signo idiosincrásico de esa lengua (es un factor estructurante del sistema) que se mantiene independientemente de la variabilidad diatópica, diastrática y diafásica de que se trate. Por ello y por otras razones que se expondrán más adelante (cf. 1.1. *Prosodia*), las manifestaciones prosódicas no solo ocupan como tales un espacio central en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sino que en gran medida condicionan la actuación audiofonatoria fonemática y manifiestan la estructuración sintáctica de la lengua oral (Bally, 1909). De ahí que un enfoque eficiente de la lengua oral deba basarse en

la primacía de los elementos prosódicos en la actuación audio-fonatoria y que, por lo tanto, dichos elementos prosódicos deban constituir el primer ámbito de actuación de la intervención pedagógica, especialmente en la reeducación de los trastornos del lenguaje y la audición o en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero también en la formación de las llamadas “profesiones del habla” (locutores, presentadores, actores, docentes y comunicadores en general).

Componente esencial de esa dimensión prosódica del habla es el *ritmo*, como alternancia periódica de elementos marcados y no marcados, siendo el *acento* la marca pertinente de esa propiedad del habla, y teniendo la sílaba acentuada un valor culminativo en torno al cual se agrupan las demás sílabas no acentuadas para constituir las “unidades de significación” (lexemas, sintagmas, etc.). El acento y, por ende, el ritmo, desempeña una función determinante en la estructuración léxico-semántica y gramatical. Pero además, en francés, al ser todos los vocablos oxítonos, el acento desempeña igualmente una función demarcativa determinante. Se entiende así que se haya concedido al ritmo la primacía entre los elementos prosódicos del habla y el hablar y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Ahora bien, si en español la marca acentual principal viene determinada a la vez por una variación del F_0 , de la intensidad y de la duración (Quilis, 1981) o por una combinación del F_0 con alguno de los otros dos parámetros (Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera, & Ríos, 2006), en la lengua francesa, la marca acentual consiste esencialmente en una variación de la duración de la sílaba (Delattre, 1938), esto es de la “unidad mínima de elocución”, variación que permite adoptar una categorización dicotómica o gradual para evaluar las “aproximaciones sucesivas” (Renard, 1979) de las realizaciones fónicas de los aprendientes a las realizaciones canónicas.

Por otra parte, y esto ha sido una de las aportaciones más decisivas del *Método Verbo-Tonal* (VT) para la caracterización del habla y la elaboración de

procedimientos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y en el tratamiento de los trastornos del lenguaje, han podido hallarse estrechas relaciones no solo entre las características acústicas de los segmentos del flujo fónico y su propiocepción somatosensorial por el hablante sino también y muy especialmente entre la estructura prosódica del habla y la macro-motricidad del hablante (Billières, 2002; Bouchez, 2009; Guberina, 1970, 1985; Roberge, 1991). Estos fenómenos resultan de capital importancia desde el punto de vista de la actuación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y remiten al concepto de *iconicidad* (en su sentido más amplio, la relación natural entre significado y significante) si bien, hasta fechas recientes, el término no ha sido utilizado por los investigadores que se sitúan en esta perspectiva (Murillo, 2017a).

Pero el no haber designado como *iconicidad* la estrecha relación entre prosodia y macro-motricidad y no haberse referido a ese concepto no es solo una mera cuestión de denominación: cabe recalcar que si bien no son pocos los verbo-tonalistas que han propugnado el recurso a la gestualidad como procedimiento didáctico en la reeducación de las patologías del habla y de la audición o en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, con miras a incidir tanto en la estructuración fonológica de la materia fónica de las unidades fonemáticas como en la estructuración rítmica y prosódica del flujo fónico, esa íntima relación, esa perfecta congruencia en el habla, en particular, entre prosodia y gestualidad², no ha sido objeto de un estudio sistemático que haya permitido parametrizarla. Es obvio, sin embargo, que dicho estudio resulta necesario para fundamentar propuestas de intervención didáctica tanto en la enseñanza- aprendizaje de una L2 como de la L1 o en el tratamiento de las perturbaciones del habla y la audición, por cuanto la actuación sobre la pronunciación mediante

² Según ha recordado reiteradas veces Guberina, esa estrecha relación observada en la actuación en escena del gran actor francés Louis Jouvet fue la primera manifestación del habla y el hablar que le llevó plantearse la necesidad de incluir esos fenómenos en su concepción de la lengua hablada y, por ende, en las primeras formulaciones *avant la lettre* del Método Verbo-Tonal.

procedimientos que recurran a la gestualidad resulta eficiente y práctica, cuando no indispensable. Por citar un ejemplo, difícilmente se pueden dar consignas para incidir en la tensión —excesiva o insuficiente— de una consonante o de una sílaba y, por lo tanto, relativas al *ritmo*, si no se recurre a esa relación de *iconicidad* entre habla y gestualidad.

La presente investigación, de índole experimental, ha pretendido contribuir a colmar esa laguna. Situado en esa perspectiva, el estudio parte de la hipótesis según la cual la situación y modalidad de elocución (tipo de input administrado {oral y/o escrito}, la postura {sentado/de pie}, el estímulo {exclusivamente fónico/ fónico + macro-motricidad}), y especialmente la gestualidad —gracias a la relación icónica que mantiene con el *habla*—, constituyen procedimientos didácticos eficaces para incidir en la estructuración rítmica del francés como lengua extranjera por parte de locutores de habla hispana. Nos hemos propuesto así parametrizar y, en consecuencia, poder dar cuenta, de la incidencia de la “situación de elocución” y de la gestualidad en la estructuración rítmica del francés por parte de aprendientes hispanohablantes (jóvenes adultos), para finalmente poner de manifiesto el grado de eficiencia de los distintos factores que inciden en el *ritmo*. El enfoque está tanto más fundamentado cuanto que, como subrayaba Guberina, la actuación audio-fonatoria por lo que hace al ritmo no se circunscribe nunca al flujo fónico sino que abarca y moviliza el conjunto del cuerpo.

Como todo trabajo de índole experimental realizado con miras a aplicaciones didácticas, después de esta introducción dividimos la presentación del estudio realizado en tres partes —a modo de tríptico— articuladas en capítulos como se indica en el índice, y seguidas de una conclusión.

En la primera parte se expone el *ámbito de la investigación*, se delimita el campo de análisis y se hace referencia a los principales estudios realizados en este campo, explicitando en particular las nociones de “prosodia” y “ritmo”. Se dedica un

capítulo específico a los *fundamentos teóricos* sobre los que se asienta este trabajo, en particular a la “gestualidad” y al concepto de “iconicidad” y su análisis en los distintos estudios lingüísticos. En el último capítulo, se mencionan los principios epistemológicos que fundamentan el Método Estructuro-Global y Verbo-Tonal (SGeVT su sigla en francés).

La segunda parte presenta el *estudio experimental* propiamente dicho: el protocolo seguido (corpus, informantes, logística y *modus operandi*); la caracterización sintáctica de los enunciados del corpus y las variables y parámetros tomados en cuenta. A continuación, se presentan los resultados y el tratamiento de los datos obtenidos. Finalmente, se hace una interpretación de dichos datos poniendo de manifiesto los factores que inciden en el ritmo y, al relacionar entre sí los resultados, se han podido establecer, por lo que respecta al ritmo, escalas que permitan evaluar y ponderar las eventuales desviaciones de los aprendientes con respecto a las realizaciones canónicas.

En la tercera parte se exponen las *implicaciones didácticas* del estudio realizado y se mencionan posibles técnicas de intervención para remediar las eventuales desviaciones con respecto a la pronunciación de referencia. Se recalca, no obstante, la advertencia reiteradamente formulada por el creador del Método VT de que esas sugerencias de intervención didáctica responden a tendencias y son meras hipótesis relativas al comportamiento de los aprendientes pero en ningún caso pueden interpretarse como recetas didácticas que garantizan que así se consiguen automáticamente los resultados deseados.



Evidentemente, la investigación no ha pretendido agotar la problemática relativa a los fenómenos prosódicos y a su tratamiento en la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa a hispanohablantes pero sí dar cuenta y analizar aspectos del ritmo que no pueden ser obviados.

**I. PRIMERA PARTE — ÁMBITO DE LA
INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTOS
TEÓRICOS**

LA PROSODIA

LA ICONICIDAD HABLA-GESTO

EL MÉTODO VERBO-TONAL

1. EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se acaba de indicar en la introducción, la presente investigación se fundamenta en el principio según el cual las lenguas son objetos esencialmente orales y en sus manifestaciones fónicas prima el componente prosódico en el cual el ritmo es elemento determinante. Cabe, por consiguiente, máxime si es con miras a aplicaciones didácticas, precisar su respectivo estatus en el habla y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicar los elementos que lo constituyen y sus características.

Por otra parte, como se subraya en el enfoque verbo-tonal (VT), el ritmo no puede circunscribirse a sus manifestaciones fónicas, sino que éstas están estrechamente relacionadas con la actuación del conjunto del cuerpo, con la macromotricidad, con la gestualidad. Esa iconicidad entre las dos manifestaciones del habla puede (¿debe?) ser tomada en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto más cuanto que la gestualidad permite la actuación volitiva para conseguir resultados fónicos que por lo general son inconscientes. De igual forma, el tipo de input —oral o escrito—, la variación de la postura o limitar la percepción a la audición son factores de variación del ritmo que la didáctica puede analizar e incluir en las propuestas didácticas.

A partir de esos principios, nos hemos propuesto analizar esos factores que inciden en el ritmo y dar cuenta al respecto del comportamiento audio-fonatorio de aprendientes de francés hispanohablantes.

1.1. La prosodia

“*La prosodie est la clé qui permet à l’enfant d’ouvrir les portes du langage*”

(Di Cristo, 2010, p. 98)

Cuando el Método VT se refiere al concepto de “oralidad” no se restringe exclusivamente a la materia fónica y al valor fonológico de la misma sino que confiere igual o mayor importancia a aquellos *valores de la lengua hablada* que otorgan singularidad a la misma y hacen que sea la manifestación por excelencia del ser comunicante. La metodología estructuro-global y audio-visual (SGAV) otorgó desde sus inicios prioridad a la lengua oral retrasando la introducción de la escritura hasta pasadas un gran número de horas de exposición oral. Esta decisión metodológica, expuesta ya en el Prefacio de *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc, 1966), la justificaron en base a que de esta manera, el sujeto-aprendiente se implicaba en la acción e iba apropiándose poco a poco de los sonidos, las entonaciones e incluso de los gestos a partir de situaciones orales.

Del mismo modo, Guimbretière en su obra *Phonétique et enseignement de l’oral* (1994, p. 6) destaca que en el aprendizaje de lo oral: “l’important n’est pas d’apprendre un mot ou une structure syntaxique [...] mais de distinguer, de s’appropriier leur oralisation, la forme sonore dans laquelle se coulent ces mots, ces groupes de mots”. Por otra parte, la autora califica la prosodia como la puntuación del código oral. Sin embargo, según las tesis del enfoque VT, la puntuación vendría a reflejar la prosodia del código escrito, planteamiento inverso al expuesto por Guimbretière.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación se centra en el fenómeno poliédrico de la prosodia. Sin embargo, antes de entrar en un análisis pormenorizado de lo que engloba la misma, se plantea una reflexión sobre la

nomenclatura utilizada en la literatura en este campo para referirse a este fenómeno: ¿prosodia, elementos suprasegmentales, co-segmentales?

1.1.1. El concepto de prosodia

Según su origen etimológico, el término *prosodia* procede del griego *prosōidia* (προσῳδία) que a su vez está formado por *pros* (πρός) “junto, además de” + *oide* (ὄδη) “canción, canto”. En griego clásico, prosodia hacía referencia a aquella canción que acompañaba a un instrumento musical³. Posteriormente, el latín adoptó el término *prōsōdia* para designar el acento de una sílaba en cuestiones relativas a la métrica y a la versificación. Por extensión, y como recoge el Diccionario de la Real Academia Española (2001), la prosodia es el estudio fonético y fonológico de los elementos que se refieren a unidades superiores al fonema, como las sílabas u otras secuencias de la palabra u oración.

Si se atiende a bibliografía más específica, en el capítulo 1 “Éléments de définition” de la obra *La prosodie de la parole*, Di Cristo (2013) ofrece una recopilación de siete definiciones de “prosodia” recogidas en diferentes diccionarios de lingüística y una definición propia sintética a partir de las anteriores que se enuncia a continuación:

“La prosodie est une branche de la linguistique consacrée à l’analyse des propriétés formelles (phonologie prosodique), de la matérialité (phonétique prosodique) et de la fonctionnalité des éléments non verbaux de l’expression orale, non coextensifs aux phonèmes, tels que l’accent, les tons, l’intonation, la quantité, le tempo et les pauses, que l’on qualifie collectivement de prosodèmes. La matérialité physique des prosodèmes se manifeste par les variations de la fréquence fondamentale (F_0), de la durée et de l’intensité (paramètres prosodiques acoustiques), ces variations étant perçues par l’auditeur comme des changements respectifs de hauteur, de longueur et de volume sonore (paramètres prosodiques perceptifs). Les informations prosodiques ont la particularité d’être polysémiques et de véhiculer à la fois des informations d’ordre linguistique, paralinguistique et extralinguistique, qui se révèlent déterminantes pour l’interprétation des énoncés du discours et de la conversation” (p. 21).

³ Prosody. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics* (Bussmann, 1996, p. 962).

No obstante, las investigaciones en este ámbito utilizan otras expresiones como por ejemplo, “elementos suprasegmentales” u otra menos común: “co-segmental”. Pero, ¿se podrían utilizar indistintamente? ¿Cuál sería la más apropiada?

El propio Di Cristo (2013) se refiere a esta cuestión indicando que el origen se remonta a la interpretación del prefijo *supra*, según sea entendido como “más allá de” o como “por encima de”. Según Di Cristo, por un lado, la primera acepción, considerada obsoleta actualmente, haría referencia a que los elementos suprasegmentales serían un continuo y no podrían ser segmentados en unidades divisibles. Por otro lado, y de manera extendida en la literatura, se puede considerar el significado suprasegmental como “por encima de”, es decir, aquellos fenómenos que superan el alcance de los segmentos. No obstante, también apunta a que este término no da debida cuenta de algunos elementos prosódicos como la mora o el tono que pueden afectar a un único segmento vocálico.

1.1.2. Prosodia vs estructura suprasegmental

En su conferencia en el curso *Aix Summer School on Prosody* celebrado en Aix-en-Provence en septiembre de 2016, Amelia Arvaniti⁴ señaló que el término “suprasegmental” ha sido utilizado tradicionalmente (principalmente por los autores americanos) para referirse a la prosodia (Ladd, 1996; Lehiste, 1970). Esta denominación, que contiene el elemento *supra*, del latín “superior” o “encima”, sugiere que existen dos estratos de la organización del habla: el primero de ellos, segmental, englobaría las vocales y las consonantes, esto es, el plano fonemático, y el segundo de ellos, suprasegmental, atañería a todo aquello por encima de este nivel. Sin embargo, como subraya Arvaniti, esta clasificación sugeriría que se puede estudiar el habla y la estructura de una lengua sin referirse a la prosodia y

⁴ Catedrática de Lingüística en la Universidad de Kent (Inglaterra) y editora de *Journal of the International Phonetic Association*.

eso no es posible. Por ello, esta autora, así como muchos otros investigadores, se decantan por emplear el término “prosodia” ya que el habla contiene muchas capas entremezcladas entre sí y la prosodia es esencial e intrínseca a la misma.

Del mismo modo, Kirtchuk-Halevi (2005) critica también el empleo del calificativo suprasegmental y prefieren utilizar la expresión “co-segmental” ya que estos elementos que conforman la prosodia no se añaden a segmentos ya existentes sino que se co-realizan con ellos:

“Il n’y a pas de message segmental sans prosodie et intonation. Mieux : il y a des intonations qui ne sont pas portées par des segments ayant valeur phonologique, mais elles transmettent des messages intelligibles quand même. Une interrogation, une exclamation, voire une négation et même un acquiescement en tant que tels peuvent être transmis par des intonations dépourvues de segments phonologiquement pertinents dans la langue en question quelle qu’elle soit. Le nouveau-né distingue l’intonation de sa langue maternelle dès quatre jours après sa naissance. Peut-on affirmer dès lors qu’il s’agit d’un phonème supra-segmental dans un quelconque sens véritablement linguistique ?” (p. 123).

Es más, en un artículo posterior, Kirtchuk-Halevi (2009) emplea la expresión “sub-segmental” dado que, desde el punto de vista comunicativo, es anterior y más importante que el propio segmento: “There are intonations that constitute utterances even though they are carried by mere phones not phonemically relevant, while no segmentally expressed utterance is deprived of intonation” (p. 489).

En la denominación del fenómeno queda patente así que no se trata de una mera cuestión terminológica y siguiendo estos últimos planteamientos cabe precisamente analizar los componentes mismos de la prosodia del habla.

Uno de los fenómenos prosódicos más comunes y analizados en la literatura es la entonación⁵. Somos conscientes de que no se puede dejar de mencionarla dado su carácter inherente al habla y las funciones y propiedades que se le

⁵ Para una revisión del sistema entonativo del francés, ver Delattre (1966b) & Rossi (1999).

asignan. Así, a menudo, se utilizan indistintamente los términos de melodía y entonación para referirse al mismo concepto sin embargo, el primero es la representación perceptiva de la frecuencia fundamental (F_0) y el segundo, se podría aplicar a un nivel más abstracto de representación cognitiva (Di Cristo, 2013).

En esta misma obra, Di Cristo recoge las funciones que desempeña la entonación: la primera de ellas (y más primigenia) que emana de una necesidad fisiológica es la función expresiva, relativa a las emociones. La entonación también cumple una función gramatical al ser capaz de determinar las modalidades enunciativas; una función enunciativa relativa a la fuerza ilocutoria; una función discursiva que permite segmentar el discurso y marcar el tema y el rema; una función interaccional para regular los intercambios y los turnos de palabra y una función de indexación que revela las características individuales y socioculturales de los locutores o eventuales patologías del habla.

Esta dimensión del habla cuya importancia es evidente, muy especialmente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas no la incluimos en el ámbito de esta investigación. Como se indica en la *Introducción*, no pretendemos con este estudio, agotar la problemática de los fenómenos prosódicos y de su tratamiento en la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes.

Admitiendo el carácter poliédrico de la prosodia, que incluye, entre sus manifestaciones, las variaciones entonativas, las pausas, la melodía, etc, que constituyen la “música del habla” (Di Cristo, 2016), ciertos componentes pueden ser contemplados y analizados independientemente de esas variaciones melódicas, especialmente en el caso de la lengua francesa como se indicará *infra* (cf. 1.2. *Ritmo*). Este planteamiento se justifica tanto más cuanto que la literatura sobre prosodia tampoco da cuenta de un número cerrado de fenómenos prosódicos pero que resultan determinantes en los procesos de enseñanza-

aprendizaje de lenguas, a saber: el ritmo, la sílaba, el acento, las pausas y la velocidad de elocución.

1.2. El ritmo

“Il vaut mieux ne pas être trop pressé si on veut savoir quelque chose du rythme”

(Dessons & Meschonnic, 1998, p. 14)

A continuación, se tratará uno de los elementos suprasegmentales más difíciles de definir: el ritmo, en tanto en cuanto atañe tanto a la estructura temporal como a la estructura acentual. Según Astésano (2001), el ritmo engloba tres componentes: prosódico, verbal (sintaxis y léxico) y gestual y la unidad fundamental en el ritmo del habla sería la sílaba (Patel, 2008).

A continuación, se presentará una breve reseña sobre el concepto de ritmo, tanto en aquellas disciplinas no-lingüísticas donde se emplea el término, como en el ritmo del habla.

1.2.1. El concepto de ritmo

El ritmo está presente de manera inherente en la naturaleza y en el ser humano por lo que no existe una definición única sino múltiples aproximaciones dependiendo del ámbito en el que se produzca. Por un lado, existen unos ritmos extrínsecos, propios de la naturaleza, como el movimiento de los astros o el ciclo de las estaciones, y por otro lado, unos ritmos intrínsecos o biológicos de carácter endógeno ya que son generados por los propios seres vivos como por ejemplo, el ritmo cardíaco o los ritmos circadianos, por ejemplo, la alternancia entre sueño y vigilia.

A pesar de la diversidad rítmica existente, de manera genérica se puede definir el ritmo como la impresión creada por la alternancia de secuencias que se repiten

en el tiempo. Así, existen tres manifestaciones propias del ser humano que serían impensables sin la presencia del ritmo que son la música, la danza y el habla.

El ritmo, junto con la melodía y la armonía, forman los tres pilares básicos de la música (Sadie, 1980). Según recoge el *Dictionnaire de la Musique Larousse*, el ritmo musical es: “l’ordonnance des sons dans le temps selon des proportions accessibles à la perception, fondées sur la succession de leurs durées et l’alternance de leurs points d’appui”, es decir, que el ritmo musical se manifiesta gracias a las unidades de tiempo y a los acentos que privilegian un momento de la secuencia rítmica (Honegger, 1986).

En cuanto a la danza, Jaques-Dalcroze (1920), pedagogo musical, propuso el estudio de la música y en concreto la percepción del ritmo, a través del movimiento y la expresión corporal y para ello impulsó la implantación de la asignatura de música en las escuelas. Dalcroze consideraba que el ritmo musical tenía una esencia física y lo definía como “le reflet des mouvements corporels instinctifs et comme dépendant du bon équilibre et de l’harmonie générale de ces mouvements”(1920, p. 37). El coreógrafo Laban (1956) intentó caracterizar el movimiento mediante la creación de un sistema de notación. Para él, la danza dependía de un principio uniforme, el de unidad rítmica que él asociaba a tres aspectos fundamentales: el espacio, el tiempo y el cuerpo. Según él, el cuerpo modifica la índole del patrón rítmico de acuerdo con el modo en que se utilice para producir el movimiento.

Si nos remontamos al origen etimológico de la palabra “ritmo” encontramos que ha habido numerosas discrepancias en cuanto a las definiciones recogidas en los diccionarios. Benveniste, en su capítulo “La notion de rythme dans son expression linguistique” (1966), cuestiona los análisis etimológicos realizados hasta la fecha y concluye que ha habido un giro semántico de la palabra griega *ῥυθμός*, enunciada primero por los filósofos jónicos como la configuración espacial definida por la disposición y la configuración de los elementos, a la

definición restrictiva de “ritmo” dada por Platón, que lo entiende como la configuración de movimientos ordenados según su duración. Esta definición platónica, basada exclusivamente en el aspecto temporal, provocó confusión dado que se empezó a equiparar ritmo con métrica y a asociar este concepto exclusivamente con la poesía.

Sin embargo, autores como Dessons y Meschonnic (1998), enlazando su planteamiento con el de Benveniste, consideran un error restringir el ritmo solo a la esfera poética. Para ellos, el ritmo es un componente esencial del lenguaje humano y podría ser definido como “l’organisation du mouvement du discours par un sujet, avec son accompagnement prosodique, sa signifiante” (1998, p. 45). Además, apuntan a que la noción de ritmo está asociada a la de cadencia o regularidad de intervalos y que éstos son percibidos de manera subjetiva por el individuo. Esto fue lo que Fraisse (1974) denominó “ritmización subjetiva”, es decir, la característica fundamental de la percepción rítmica sería el agrupamiento. Jousse lo ejemplifica con la ritmización de las gotas de agua:

“Spontanément, nos organes auriculaires intensifieront le choc d'une goutte sur deux ou sur trois ou sur quatre, selon la rapidité du débit, selon les schémas iambiques, trochaïques, anapestiques, dactyliques, etc., plus familiers à l'organe linguistiquement ethnisé, et aussi, jusqu'à certaines limites, selon le schéma rythmique volontairement imposé” (Jousse, 1974, p. 127).

Además de las manifestaciones rítmicas encontradas en disciplinas como la música o la danza, en el ámbito de la lingüística, tradicionalmente, cuando se habla del ritmo de las lenguas se recurre a la tipología rítmica de lenguas acentuales, lenguas silábicas (Abercrombie, 1967; Pike, 1945) y lenguas moraicas. En el primer grupo, se incluirían lenguas de origen germánico como el inglés y otras como el ruso o el árabe. En el segundo tipo, entrarían la mayoría de las lenguas románicas y otras como el turco o el griego. Por último, el japonés sería el ejemplo clásico de lengua moraica.

A diferencia de lo dicho anteriormente sobre el carácter eminentemente perceptivo del ritmo, la clasificación propuesta por Pike y Abercrombie estaba basada en la producción del habla y se fundamentaba en el concepto de *isocronía*. Se entendía que en las lenguas de tipo acentual el intervalo de tiempo entre dos acentos tenía más o menos la misma duración mientras que en las lenguas de tipo silábico, la recurrencia a intervalos regulares se daba entre sílabas. Sin embargo, sus conclusiones no se basaban en ningún estudio experimental. Por ello, numerosos investigadores cuestionaron esta supuesta isocronía⁶ en las lenguas y demostraron mediante análisis acústicos que no existe tal escenario (Minne, 1977; Roach, 1982), sino que se trata de una isocronía perceptiva (Lehiste, 1977).

Para Dauer (1983), la clasificación cerrada de lenguas de tipo acentual y lenguas de tipo silábico no resulta adecuada y propone en su lugar un sistema rítmico continuo⁷. Según ella, las diferencias rítmicas existentes en las lenguas se deben a las propiedades fonológicas de éstas, en especial, a la estructura silábica, la reducción vocálica y el acento. El argumento que ella expone es que no todas las lenguas agrupadas en las categorías de tipo acentual o de tipo silábico cumplen los mismos requisitos fonológicos. Un ejemplo lo constituye el catalán, tradicionalmente considerado una lengua de ritmo silábico pero que tiene reducción vocálica, propia de las lenguas de tipo acentual⁸ (Nespor, 1990). Del mismo modo, y en el caso del francés, investigaciones como Astésano (2001) concluyen que el ritmo de esta lengua no puede tampoco circunscribirse

⁶ La isocronía, entendida como una isosilabidad perfecta, no pertenece a la realidad lingüística (Astésano, 2001). No obstante, en la literatura actual relativa al ritmo de las lenguas todavía se puede encontrar este concepto. Patel (2008) explica que la isocronía está basada en el concepto de periodicidad pero que empíricamente no se ha demostrado que exista tal fenómeno. Sin embargo, se continúa usando porque: “it matches subjective intuitions about rhythm” (p. 121).

⁷ Roberge (2002) coincide en que esta distinción es demasiado estrecha dado que: “si cette distinction joue un certain rôle au niveau du mot, elle perd sa force explicative au niveau supérieur du groupe” (p. 113).

⁸ No obstante, en un estudio más reciente, Prieto, Vanrell, Astruc, Payne & Post (2012) sostienen que el catalán más que una lengua de tipo intermedio, parece que sigue los patrones rítmicos del español.

únicamente a la categoría de silábico dado que este supuesto está alejado de la realidad fonética y fonológica que presenta esta lengua.

El supuesto de que la fonología de un sistema condicionaba el ritmo de su lengua provocó que en las últimas dos décadas se intentara parametrizar y cuantificar el ritmo tomando en cuenta diferentes medidas sobre la duración de los segmentos vocálicos y consonánticos, la duración de los intervalos entre sílabas acentuadas o la relación del ritmo con la velocidad de elocución (Dellwo & Wagner, 2015; Grabe & Low, 2002; Ramus & Mehler, 1999). Sin embargo, estas medidas no han servido para dar cuenta de la realidad perceptiva del fenómeno del ritmo ya que se han basado exclusivamente en el análisis de la señal acústica.

Tras esta revisión, se puede concluir que el parámetro prioritario que caracteriza el ritmo es el tiempo y que dentro de él se manifiestan de manera simultánea la estructura y la prominencia acentual (Astésano, 2001; Guerman-Brack, 1978). Por tanto, para que se pueda percibir el ritmo de una estructura tiene que existir una discontinuidad (Minne, 1977; Murillo, 2002) y esto se da, por una parte, gracias a las pausas, ya que éstas permiten asegurar la unidad perceptiva de los grupos sucesivos (Fraisie, 1974) y, por otra parte, por las diferencias significativas entre los valores paramétricos de las distintas sílabas de una secuencia. Kohler apuesta por definir el ritmo del habla como: “the production, for a listener, of a regular recurrence of waxing and waning prominence profiles across syllable chains over time” (2009, p. 41).

Cabe finalmente apuntar que los distintos enfoques consistentes en ver en el ritmo un fenómeno perceptivo o de producción quedan subsumidos en la noción de “actuación audio-fonatoria” (Renard, 1979), conclusión que, obviamente, resulta determinante desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

1.2.2. La sílaba

Pese a la cantidad de literatura publicada sobre los fenómenos prosódicos, el concepto de sílaba siempre ha suscitado mucha controversia acerca de su definición (o definiciones, según sea desde el punto de vista fonológico o fonético) y su caracterización (Abercrombie, 1967; Cohn, Fougeron, & Huffman, 2012; Ladefoged & Johnson, 2011) hasta el punto de que Bertinetto (2001) habla incluso de los “fragmentos del puzzle” que representa el estudio de la sílaba.

Mencionamos a continuación algunas definiciones que explican el papel que le hemos asignado en nuestra investigación, así como los elementos que la integran y también la importancia de la misma dentro del sistema prosódico de una lengua y por ende, por qué es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La unidad fonética perceptualmente prominente del habla y la unidad mínima de elocución no son los segmentos (fonemas) sino las sílabas. En la bibliografía sobre la materia se suele definir la sílaba desde dos perspectivas, o bien considerándola un componente fonético, o bien, tratándola como un elemento fonológico.

La fonética ha considerado tradicionalmente la sílaba como aquella secuencia de sonidos constituidos alrededor de un pico central de sonoridad sin obstrucción de la emisión de aire, la vocal, y que puede ir precedido o seguido por otro u otros elementos, componente consonántico, con mayor o menor obstrucción del paso del aire.

Desde la perspectiva fonológica, la sílaba se definió como una simple agrupación de fonemas y la fonología ha abordado en profundidad los elementos que componen dichas sílabas y la organización y restricciones que presentan las

mismas en las diferentes lenguas, lo que se conoce en la jerga lingüística como la tipología silábica o fonotaxis.

Existe, sin embargo, un consenso sobre la organización interna de la sílaba: el constituyente fundamental, conocido como *núcleo*, está formado por un sonido vocálico (o varios sonidos, en el caso de los diptongos o triptongos)⁹. El prenúcleo, denominado *ataque*, está compuesto por una o varias consonantes y es un constituyente opcional. Por último, a la “derecha” (como metáfora de la escritura) del núcleo (posición postnuclear), se encuentra la coda que también es optativa. La suma del núcleo más la coda se conoce con el nombre de *rima*. A continuación, un esquema de los constituyentes de la sílaba (los paréntesis indican el carácter opcional del elemento):

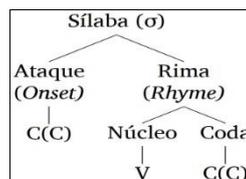


Figura 1. Constituyentes de la sílaba¹⁰

En cuanto a la tipología silábica, la sílaba mínima está compuesta solo por una vocal (V) y la más frecuente en todas las lenguas es aquella formada por consonante + vocal (CV¹¹) y conocida con el nombre de sílaba abierta, la única universal según la tipología de Greenberg (1963), quien incluso emite a este respecto uno de sus universales implicativos: “Si una lengua posee sílabas trabadas, también tendrá sílabas abiertas, pero no necesariamente viceversa”. A

⁹ Cabría no obstante mencionar que como apunta Ridouane, Meynadier & Fougeron (2011) hay lenguas como el bereber tachelhit que poseen sílabas sin vocales y sin consonantes sonantes.

¹⁰ Esquema extraído y consultado el 17/10/2018 de: http://liceu.uab.es/~joaquim/general_linguistics/gen_ling/fonologia/silaba/silaba.html

¹¹ “The one kind of syllable which seems to occur in every language is CV, that is, a syllable consisting of just one consonant preceding a vowel. In a relatively small number of languages this is the only type of syllable permitted” Maddieson (Maddieson, 2013). Consultado en <https://wals.info/chapter/12> Consultado el 17/10/2018

continuación, y en orden decreciente, CVC (denominada sílaba cerrada) y V. Como destacan Ridouane *et al.* (2011):

“Il est communément observé dans les langues que l’inventaire des consonnes finales de syllabe est plus réduit que celui des consonnes d’attaque [...] Les consonnes en coda seraient plus instables et sensibles à l’affaiblissement, l’assimilation ou l’élision, tant synchroniquement que diachroniquement”¹² (p. 228).

De la misma manera, la posición de ataque también permite la posibilidad de tener más de una consonante. Sin embargo, la categoría de la segunda consonante suele ser más restrictiva y tratarse en la mayoría de las lenguas de consonantes líquidas (vibrantes y laterales) o de semiconsonantes. Según Ridouane *et al.* (2011), las restricciones fonotácticas específicas de cada constituyente silábico están motivadas por la sonoridad intrínseca de cada segmento.

En el análisis tradicional se ha admitido que la sonoridad es una impresión perceptiva inherente a cada sonido sobre la prominencia del mismo con respecto a otros¹³. Autores como Navarro Tomás (1918/2004) prefieren llamar a esta cualidad *perceptibilidad* para evitar la confusión referida a la sonoridad entendida ésta como vibración de las cuerdas vocales. Según él, “un sonido es más perceptible que otro cuando en igualdad de circunstancias de intensidad, tono y cantidad puede ser oído desde una distancia mayor” (p. 27). Esta gradualidad llevó a crear una escala de sonoridad (Jespersen, 1904) donde cada segmento aparece jerarquizado en función de su grado de perceptibilidad y de su grado de tensión. Las categorías segmentales se organizarán de la siguiente manera (de menor a mayor perceptibilidad): oclusivas < fricativas < nasales < líquidas < semiconsonantes < vocales.

¹² En términos de tensión, como señala el enfoque VT, las consonantes en coda son menos tensas de ahí que también sean más inestables.

¹³ Estas puntualizaciones nos han parecido importantes por cuanto han presidido la elaboración del corpus, como se indicará en la presentación del estudio experimental. Con respecto al concepto de sonoridad, como apunta Navarro Tomás, obviamente se trata de lo que Jakobson caracterizó como energía fónica y no puede ser reducida a la oposición “sonoridad diferente de sordez” de los sonidos del habla.

Para Menaydier (2001) la sílaba se caracteriza por “un sommet de sonorité (communément une voyelle¹⁴) composant le centre syllabique autour duquel les segments moins sonores s'ordonnent de façon croissante du début au sommet et décroissante du sommet à la fin de la syllabe” (p. 96). La ruptura de este patrón de sonoridad implicaría una frontera silábica.

Desde la perspectiva de la concepción fisiológica de la sílaba, se encuentran autores clásicos como Saussure, Delattre o Grammont que consideran la sílaba como una realidad física antes que una unidad lingüística. La sílaba fonética, definida comúnmente como aquella secuencia producida en un solo impulso espiratorio¹⁵, es considerada la unidad fundamental de control motor en la producción del habla. Así, la estructuración silábica se corresponde con las propiedades fonéticas de los segmentos en cuestión (apertura, tensión, energía articuladora).

Desde el punto de vista psicolingüístico, en lo que respecta a la adquisición del lenguaje, las sílabas son las primeras secuencias sonoras que aparecen en la producción del bebé con la fase del balbuceo hasta que finalmente son capaces de producir la sílaba canónica.

En lo que concierne a las patologías del habla, muchos trastornos presentan repetición, inversión o simplificación de sílabas y en el caso de las afasias, se ha demostrado que los pacientes afásicos, a pesar de cometer errores, respetan las restricciones fonotácticas de su lengua (Romani, Galluzzi, Bureca, & Olson, 2011). De la misma forma, los errores de lengua, o *lapsus linguae*, muestran que la sustitución de fonemas afecta a aquellos fonemas que ocupan la misma posición

¹⁴ No obstante como señala Ladefoged & Johnson (2011), en algunas lenguas como el inglés, algunas consonantes (alveolares laterales y nasales) pueden funcionar como núcleo silábico también, como en el caso de *button* o *bottle*. Un caso similar ocurre en checo donde las resonantes /l/ y /r/ pueden funcionar como núcleo vocálico como en el caso de las ciudades checas Plzeň y Brno.

¹⁵ Aunque como ya se demostró (Ladefoged, Draper, & Whitteridge, 1958), en habla continua, el ser humano es capaz de producir varias sílabas en una única impulsión espiratoria.

silábica o que la inserción de fonemas solo puede generar una sílaba que respete la fonotaxis de la lengua en cuestión (M Rossi & Peter-Defare, 1998).

Finalmente, estudios de percepción del habla (Frauenfelder & Nguyen, 1999) señalan que la sílaba sería la unidad esencial de tratamiento lingüístico y de percepción, es decir, la unidad más nítida que percibe el hablante.

Con esta breve introducción sobre la sílaba se pone de manifiesto la importancia de la misma y cómo afecta a la prosodia de una lengua. Las particularidades prosódicas de una lengua no atañen por tanto directamente al nivel fonemático, y más concretamente a las vocales, sino que afectan a la sílaba y obviamente a las vocales aisladas si éstas constituyen una sílaba.

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y teniendo en cuenta los estudios psicolingüísticos, el aprendiente realiza con anterioridad el reconocimiento de sílabas que el de fonemas. De hecho, muchas de las propuestas pedagógicas de corrección fonética y muy especialmente las técnicas didácticas propuestas por el Método VT están fundamentadas en la sílaba: el conteo o la escansión silábica, el empleo de logatomas, la sustitución de la secuencia sonora por *da da da* o la corrección regresiva, son estrategias correctivas donde la sílaba desempeña la unidad fundamental alrededor de la cual gira la corrección fonética. El Método VT defiende no trabajar el sonido aislado ya que no se da en el habla natural y además, el trabajo con sílabas permite tener en cuenta la incidencia del eje sintagmático en la percepción de los sonidos.

Finalmente, debe recalcarse igualmente que los distintos planteamientos y las diferentes concepciones de la sílaba como unidad mínima audio-fonatoria coinciden en considerar que precisamente es el segmento mínimo del flujo fónico o de una secuencia fonológica en la que se manifiesta el acento y constituye el segundo componente prosódico inherente al habla e insoslayable.

1.2.3. El acento

Desde el punto de vista perceptivo, el acento puede ser definido como la prominencia de una sílaba con respecto a sus adyacentes en una unidad acentual. Esta prominencia se logra gracias a la combinación de ciertos parámetros acústicos como la variación melódica (cambios en la F_0), la duración o la intensidad. Articulatoriamente, el acento puede resultar de un aumento de la frecuencia de vibración de los pliegues vocales (incremento del F_0) de una mayor intensidad del aire expulsado (actuación del diafragma y de la caja torácica) o mediante un alargamiento del núcleo vocálico y/o del entorno consonántico.

Sin embargo, no todas las lenguas manifiestan la presencia del acento de la misma manera. En la presente investigación, se presta especial atención al francés, como lengua objeto de estudio, y al español, como lengua materna de los sujetos que participan en el estudio. Se analizan, mediante parámetros acústicos, sus distintos efectos y características: la posición en el flujo fónico y sus funciones lingüísticas.

1.2.3.1. La posición del acento y su función lingüística en francés y en español

El sistema acentual del francés presenta un acento primario en posición fija, es decir, la sílaba prominente siempre recae en la misma posición, en este caso, sobre la última. El francés es, por tanto, una lengua oxítónica. Existen otras lenguas que también presentan esta característica de acento fijo pero en otras posiciones como son el polaco, lengua paroxítónica (acentos sobre la penúltima sílaba) o el checo (acentos sobre la sílaba inicial). Así, si se trata una palabra aislada, en francés el acento recaerá sobre la última sílaba mientras que si se trata de grupos de palabras formando una unidad sintáctica, el acento recaerá sobre la última sílaba de ese grupo fónico. Por tanto, el acento en este tipo de lenguas

cumple una función demarcativa, esto es, segmenta el enunciado en grupos sintácticos y de significado.

En francés, existe también otro acento secundario (también llamado de insistencia) que cumple una función pragmática. Este tipo de acento, de carácter facultativo, recae sobre la sílaba inicial. Se suele asociar dicho acento a estilos de habla concretos que solicitan una focalización como por ejemplo en discursos didácticos, políticos o publicitarios (de Mareüil, Rilliard, & Allauzen, 2012).

El hecho de que el francés sea una lengua con acento fijo llevó a pensar a algunos estudiosos que el francés era una lengua sin acento¹⁶. Este hecho vino también apoyado por estudios psicolingüísticos (Dupoux, Pallier, Sebastián-Gallés, & Mehler, 1997; Peperkamp & Dupoux, 2002) que sostuvieron que los hablantes nativos de francés padecían una “sordera acentual” ya que no eran capaces de percibir el acento en diferentes posiciones silábicas. Esta conclusión vino secundada por los resultados obtenidos en tareas de discriminación acentual donde se encontraron numerosos errores y un tiempo de reacción lento. Sin embargo, estudios posteriores (Muñoz, Panissal, Billières, & Baqué, 2009; Schwab & Llisterri, 2010, 2011) demostraron que según fuera la naturaleza de la tarea o el nivel de dominio de la L2, los francófonos eran sensibles al acento libre de lenguas como el español y podían detectar la posición del acento. Cabría señalar, no obstante, que para la identificación de las prominencias acentuales se ha sugerido que los sujetos de habla francesa no recurren a los mismos mecanismos psicosenoriales o a los mismos parámetros acústicos que los nativos de español.

El francés, a pesar de ser una lengua románica, es la única de las lenguas de este grupo que no presenta una acentuación libre. En diacronía, las sílabas postónicas fueron desapareciendo y de un acento de palabra (como ocurría en latín y como

¹⁶ Para una revisión crítica, ver la sección que Di Cristo (2016) le dedica a esta cuestión: “Le français est-il une langue sans accent?” (pp. 12-17).

ocurre en español, italiano o portugués, en otros) se pasó a un acento de “grupo fónico” que es el tipo de acento que perdura hoy día en la lengua francesa y que constituye un caso minoritario en las lenguas del mundo.

En cambio, el español posee un acento libre, esto es, la prominencia silábica es móvil y, por ende, el acento puede recaer en diferentes posiciones. Según recoge *Fonética y Fonología* (2011), tercer volumen de la *Nueva gramática de la lengua española* publicado por la RAE, el acento en español recae en una de las tres últimas sílabas: en posición oxítónica, paroxítónica y proparoxítónica (comúnmente conocidas como aguda, llana y esdrújula) salvo en estructuras formadas por “verbo en imperativo+clítico” (ejemplo: bébetelo).

El acento llega así a poseer incluso una función lingüística de carácter distintivo. En algunas ocasiones, también se le ha denominado “acento contrastivo” ya que existen algunos ejemplos, aunque una muestra muy reducida, que con el simple cambio de posición del acento, varían su significado: bien en el caso de pares verbales (lo más común) como “valido-validó” o bien en pares léxicos (menor frecuencia en la lengua) como “inglés-ingles”. Pese a las tres posiciones canónicas del acento en español, como recoge Alcoba (2013), el panorama de configuración acentual del español, muestra un claro dominio de la acentuación paroxítónica (79%) frente a la oxítónica (18%) y a la proparoxítónica (3%).

Una vez caracterizada la estructura acentual del francés y el español, haciendo igualmente mención de otras estructuras acentuales, se indican los parámetros que suelen utilizarse desde el punto de vista acústico.

1.2.3.2. Parametrización acústica del acento

En términos acústicos, la realización del acento en francés y en español implica la modificación de los mismos parámetros: frecuencia fundamental (F_0), duración e intensidad. Sin embargo, estas lenguas no utilizan estos indicios de la

misma manera. Como señaló Delattre (1939), en francés se produce un alargamiento significativo de la sílaba final. De hecho, este mismo autor (1966a) apuntó que el parámetro acústico que se debe tener primordialmente en cuenta es la duración. Por su parte, Léon (2007) precisó que la duración de la sílaba acentuada en francés puede llegar a ser el doble que la de las sílabas inacentuadas precedentes y que la mayor proximidad con respecto a la sílaba acentuada incide en la prominencia de las sílabas inacentuadas. En cuanto al acento inicial, que puede aparecer en francés con valor expresivo en la primera sílaba y no tiene valor lingüístico *stricto sensu*, el parámetro acústico predominante es la altura tonal, es decir, es un acento de tipo melódico (Alazard, 2013).

En español, las manifestaciones acústicas del acento han generado tradicionalmente un debate sobre el parámetro (o parámetros) dominante. Para algunos como Navarro Tomás (1918/2004) el acento sería una cuestión de intensidad. Para otros, en cambio, el parámetro acústico determinante es el tono (Quilis, 1981) o, en otros casos, la duración (Garrido, Llisterri, de la Mota, & Rios, 1995). Sin embargo, estudios más recientes afirman que el acento se manifiesta a través de una variación de la frecuencia fundamental¹⁷ combinada junto con uno de los otros dos parámetros¹⁸ (Llisterri *et al.*, 2006).

En lo que respecta a los aprendientes hispanohablantes de francés, que es el caso que nos ocupa, diversas investigaciones (Barquero, 2012; Schwab, 2013) concluyeron que pese a que los sujetos fueron capaces de colocar el acento en la posición canónica del francés, esto es, la oxítone, transfirieron determinadas características acústicas de la acentuación del español al francés. En otras

¹⁷ Cabría mencionar un fenómeno peculiar de la acentuación del español. Normalmente, los efectos del acento se reflejan acústicamente en la posición de la sílaba acentuada. Sin embargo, según revelaron Llisterri *et al.* (1995), en el caso del español se produce un desplazamiento del pico acentual. Esto significa que la altura tonal máxima de la palabra no ocurre en la sílaba acentuada sino que ésta muestra una ascendente melódica y el pico recae sobre la sílaba posterior.

¹⁸ No obstante, y como recoge el volumen *Fonética y Fonología* (2011): “las variaciones del tono fundamental constituyen el parámetro acústico más importante para la percepción del acento” (p. 366).

palabras, supieron desplazar el acento a la última posición pero aún no adquirieron la función delimitativa o demarcativa del acento ni el concepto de acento de grupo: introdujeron pausas y segmentaron sus producciones sin atenerse a la estructura rítmica canónica.

Otro de los fenómenos prosódicos es la pausa que determina, en gran medida, la estructura de los enunciados en grupos rítmicos o acentuales. Di Cristo (2013) la define como: “la manifestation physique (pause objective) ou perceptive (pause subjective) d’une interruption ponctuelle du flux régulier de la parole (cette régularité étant matérialisée par l’enchaînement continu des sons et de la modulation prosodique qui accompagne ces derniers)” (p. 14).

Según su naturaleza, se distinguen dos tipos de pausas: respiratorias y sonoras (o llenas). Las primeras, además de cumplir una función fisiológica de orden respiratorio para permitir la toma de aire, cumplen un cometido estructural dado que no se ubican de manera aleatoria sino que el hablante las coloca estratégicamente para delimitar los grupos fónicos y marcar las fronteras. Las segundas, las llamadas pausas sonoras, consisten en el alargamiento de una sílaba y están relacionadas con la planificación del habla, si se realizan en frontera sintáctica, o con la selección léxica, si se producen antes de una palabra léxica (Duez, 2001).

Como ocurre con el resto de elementos suprasegmentales, la distribución de las pausas no se produce de manera similar en hablantes nativos que en aprendientes. Así, en su estudio Fauth & Trouvain (2018) concluyen que los aprendientes de francés producen más pausas y que las más frecuentes son las pausas respiratorias. Por otra parte, la realización fónica de las pausas difiere según las lenguas: mientras que en francés, la hesitación se traduce como “euh”, vocalización similar a [ə]; en español, el elemento vocálico más común es [e:] (Machuca, Llisterrí, & Ríos, 2015).

Estas diferencias serán fácilmente detectables en el contexto de las lenguas extranjeras en tanto en cuanto, y al igual que ocurre para otros fenómenos prosódicos, el aprendiente también aplica una “criba” a las pausas. Así, por ejemplo, no será inusual que durante su producción un aprendiente hispanohablante de francés realice las pausas sonoras como en su lengua materna ([e:]) en vez de realizar la vocalización del francés más próxima a [ə]. Todo ello no hace sino enfatizar el hecho de que las pausas sean un elemento determinante para evaluar la fluidez del discurso y detectar el llamado “acento extranjero”. De ahí que resulte imprescindible el trabajo de corrección prosódica: la correcta segmentación de la cadena hablada permitirá eliminar pausas silenciosas innecesarias y conseguir una estructuración rítmica adecuada.

Por su parte, la velocidad de elocución se define como el número total de sílabas entre el tiempo total de elocución sin incluir las pausas silenciosas. Dicha velocidad puede variar en función de múltiples factores como el tipo de registro o el tipo de discurso o por razones de índole afectivo que reflejen las emociones del hablante. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, los aprendientes tienden a tener un tempo más lento dado que segmentan en un mayor número de grupos rítmicos y esto repercute en una menor velocidad de elocución. Por el contrario, un locutor nativo capaz de emitir grupos fónicos más grandes presentará una mayor velocidad.

1.3. Prosodia y didáctica de las lenguas

La prosodia, objeto de estudio de la fonética y de la fonología, ha sido relativamente poca estudiada desde el punto de vista teórico. De ahí que un estudio analítico sobre su enseñanza-aprendizaje en el contexto de lenguas extranjeras haya pasado aún más desapercibido.

1.3.1. Descripción lingüística vs aplicaciones prácticas

Según Gut, Trouvain & Barry (2007), existen dos colectivos interesados en la prosodia de lenguas extranjeras: por un lado, lingüistas (o incluso psicólogos) con perfil investigador y, por otro lado, docentes que enseñan una lengua extranjera (LE). De ahí que estos investigadores señalen que: “an exchange between the two poles “theoretical research” and “language class” is highly desirable but there are no institutionalized platforms for the various professional groups concerned with L2 prosody to meet” (p. 5). No obstante, y pese a que pueda parecer que los estudios empíricos se puedan trasladar directamente al aula, estos investigadores apuestan por llevar a cabo una investigación más centrada en la enseñanza de lenguas y no en el objeto de la lengua en sí. Precisamente, el objeto del presente trabajo es abordar la enseñanza-aprendizaje del componente prosódico del francés desde esta óptica de aula, proporcionando herramientas, en este caso gestuales, para desarrollar o corregir la prosodia del aprendiente de francés como lengua extranjera (FLE).

En la misma línea, Gil (2012) manifiesta “le besoin urgent de communication entre les spécialistes des deux démarches, théorique et pratique” (p. 68). En su caso, Gil atribuye esta falta de conexión entre ambos campos por un lado, a la escasa formación del profesorado de lenguas extranjeras y, por otro lado, a la calidad de los materiales empleados en el aula. Según ella, en las últimas décadas se ha puesto el foco en las metodologías de enseñanza y se ha marginado la formación de índole más teórica:

“L’intérêt pour le contenu même de la matière enseignée –la prononciation de la L2– a très souvent cédé la place à la recherche de la meilleure façon d’enseigner, ce qui, à première vue, semble illogique, vu que c’est la nature même du contenu à transmettre qui va tracer la voie la plus appropriée pour le transmettre” (p. 70).

Según Gil, las fisuras producidas entre “teóricos” y “docentes” han provocado una serie de consecuencias: 1) la diversidad, y en muchas ocasiones las contradicciones, de las investigaciones no han proporcionado consignas útiles al

profesorado de LE; 2) los análisis planteados en las mismas tienden a utilizar una terminología y una estructura alejadas de la práctica docente por lo que pueden resultar opacos para un lector no especializado; 3) los intereses de ambos ámbitos pueden no coincidir y por ende, no encontrar un propósito común.

Asimismo, Nocaudie, Alazard-Guiu y Billières (2019) señalan las posturas dispares entre los problemas teóricos, preocupación de los investigadores, y los problemas prácticos que atañen al profesorado. El objetivo de su estudio es conocer, a través de un cuestionario en línea dirigido a profesores de FLE, el lugar que ocupa el componente oral y la enseñanza de la pronunciación en sus prácticas docentes. Si bien la muestra es pequeña, los investigadores destacan que la mayoría del profesorado reclama una formación específica sobre corrección fonética.

1.3.2. Prosodia e interlengua: las realizaciones prosódicas de los aprendientes

Numerosos estudios sobre el habla de aprendientes de una LE se centran en conceptos que tienen que ver con la percepción y la evaluación de la pronunciación de la misma tales como la inteligibilidad, la comprensibilidad o la fluidez¹⁹. Investigadores como Munro & Derwing (1995) señalan que son precisamente los errores prosódicos los que provocan una pérdida de comprensión y no tanto los errores de las unidades fonemáticas. Del mismo modo, Gil (2016) enfatiza que el objetivo de la enseñanza de la fonética en LE no es conseguir la perfección articuladora a nivel fonemático (aunque sí deseable, evidentemente) ya que esto no garantiza la inteligibilidad del habla sino que convendría más centrarse en emisiones de habla más largas que contienen

¹⁹ Para una revisión de estos conceptos, ver Derwing & Munro (2015) Table 1: “Definitions of key terminology” (p. 14).

informaciones prosódicas o de fenómenos coarticulatorios que, por el contrario, sí perturban la comunicación.

En el caso específico del FLE, Baqué (2016) también destaca la dificultad de los aprendientes para hacerse con el componente prosódico de la LE y cómo estos problemas repercuten en la fluidez y la naturalidad de las producciones sonoras y en la capacidad de segmentación del flujo sonoro en unidades de significación. Señala que las principales desviaciones de los aprendientes de FLE con respecto a un locutor nativo son: 1) mayor número de pausas silenciosas y/o plenas; 2) mayor duración de las pausas; 3) reducción de la velocidad de elocución; 4) tendencia a producir grupos de aire más cortos; 5) mayor proporción de palabras acentuadas; 6) mayor número de repeticiones o vacilaciones. Otros investigadores (Guaitella, 1996; Santiago, 2011) sugieren que el motivo de estas desviaciones se debe, en gran parte, a la transferencia de patrones temporales y rítmicos de la L1 en la L2, es decir, el aprendiente transferiría los contornos entonativos de su lengua materna a la lengua extranjera.

Por todo ello, y como ya sugería Billières (2002), el interés de la entonación (y por extensión de la prosodia entendemos) para un profesor de LE se articula en tres planos: el lingüístico, ya que la entonación posee un valor fonológico al ser capaz de marcar únicamente por sí misma diferentes modalidades oracionales; en segundo lugar, el plano pedagógico, ya que la prosodia es el primer elemento que percibe un aprendiente y por tanto, debe ser capaz de poder segmentar la cadena hablada y, por último, el plano psicológico dado que se evita el estigma del llamado “acento extranjero” y se favorece la integración en la comunidad lingüística en cuestión.

Pese a estas evidencias, el trabajo explícito de la prosodia en el contexto de clase resulta marginal y se prefiere focalizar la corrección de la pronunciación en la

discriminación o la comparación de sonidos, la mayoría de veces presentados de forma aislada²⁰.

Cabe, sin embargo, plantear la cuestión focalizando la intervención didáctica por lo menos como primera etapa de actuación en las manifestaciones del ritmo por el estatus mismo de este componente del habla, como se ha apuntado más arriba.

1.3.3. Ritmo y didáctica de las lenguas

Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha privilegiado la lengua escrita sobre el discurso oral y, cuando se ha puesto énfasis en este último, el trabajo de corrección fonética se ha centrado en los aspectos fonemáticos, es decir, en la corrección de los sonidos de la lengua de estudio. La enseñanza de la prosodia, y del ritmo en especial, ha desempeñado casi siempre un papel secundario en la didáctica de las lenguas y, salvo la metodología VT —y de hecho no siempre en las prácticas de los profesores y metodólogos que se proclaman “verbo-tonalistas”—, pocos han sido los métodos que han subrayado la importancia de los aspectos suprasegmentales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A esta situación se le han dado varias explicaciones: desde la supremacía otorgada históricamente a la gramática y al léxico hasta la escasa formación del profesorado de lenguas en corrección fonética y menos aún en lo relativo a los aspectos prosódicos, en parte por la creencia de que a menudo se considera que solo los errores en los aspectos segmentales, esto es en las manifestaciones fonemáticas, perturban la comunicación.

No obstante, la mera referencia a los procesos de adquisición de la lengua materna pone de manifiesto la importancia de la adquisición del ritmo en la L1 y,

²⁰ Como subraya Gil (2016): “L’on ne peut oublier que le contexte exerce une grande influence sur la réalisation (et l’interprétation) d’un grand nombre d’éléments phoniques, en raison du phénomène de la coarticulation. Il s’ensuit que l’enseignement de sons ou de mots isolés ou décontextualisés n’est pas un processus en accord avec la réalité des interactions communicatives. De nombreux auteurs, dont les verbo-tonalistes, ont ainsi souligné l’intérêt d’inverser l’agencement des niveaux dans le domaine de la phonétique corrective” (p. 224).

por ende, la dificultad de apropiación del ritmo de una lengua extranjera. Así, algunas investigaciones han apuntado que el bebé, ya desde el último trimestre de gestación, es capaz de percibir las frecuencias bajas transmisoras de la prosodia de su lengua materna (Konopczynski, 1990) y que, con apenas unos días de vida, pueden discriminar pares de frases de dos lenguas diferentes, siempre y cuando éstas pertenezcan a dos tipologías rítmicas diferentes (Nazzi, Bertoni, & Mehler, 1998). Durante los primeros meses, el bebé adquiere los patrones rítmicos y entonativos de su lengua materna y no produce su primera palabra hasta alcanzar por lo menos su primer año. Las destrezas escritas, lectura y escritura, no son aprendidas por el niño hasta su ingreso en el sistema escolar. La dificultad para interiorizar el ritmo y la entonación de una L2 guarda relación con el hecho de que, cognitivamente, estos procesos se adquieren muy precozmente y están fuertemente arraigados en el individuo.

Desde el punto de vista de la didáctica de una L2, cabe establecer un paralelismo entre las etapas de adquisición de la lengua materna y los pasos requeridos para aprender una lengua extranjera, otorgando así prioridad a los aspectos prosódicos. Sin embargo, la realidad observada en la mayoría de las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras es justamente contraria al proceso cognitivo desarrollado para la L1. La mayoría de los métodos comienzan con la introducción temprana de la escritura y el proceso comunicativo queda restringido al mero hecho de hablar, como si, de manera implícita, se diera por sentado que para percibir una lengua extranjera no fuera necesaria instrucción específica alguna. Lhote (1995) lo resume así: “on parle souvent d’apprendre à parler dans une langue mais jamais d’apprendre à écouter, comme si cette deuxième activité, qui découle de la première, allait de soi” (p. 42).

Así pues, la didáctica de las lenguas extranjeras, al igual que en el proceso de adquisición del habla en la L1, debería privilegiar la vertiente oral de la comunicación y enfatizar la importancia que la prosodia, y más concretamente el

ritmo, tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Tanto es así que Lhote (1995) atribuía la mayoría de los problemas de comprensión en una lengua extranjera a la dificultad de cambiar la “escucha rítmica”. Pero, ¿cómo se definiría el ritmo en una L2? Para Billières (2002): “une définition opératoire du rythme en correction phonétique est de l’envisager comme les contrastes, perçus en termes de hauteur, d’intensité et de durée, le long de syllabes successives d’une suite sonore. Cette définition englobe un paramètre essentiel, celui du temps” (p. 50)²¹.

Como ya hemos visto en la clasificación tradicional, el español y el francés pertenecen al grupo de lenguas silábicas, pero difieren en el tipo de acento. El grupo rítmico del francés se caracteriza por la presencia de un acento en la última sílaba del grupo, es decir, tiene un acento fijo que cumple una función demarcativa. En cambio, en español la posición del acento es libre y por tanto, desempeña una función distintiva. De ahí que el trabajo del ritmo en corrección fonética de hispanohablantes que aprenden francés haya de versar sobre la percepción de los grupos rítmicos y de las manifestaciones de las prominencias, muy especialmente de la última sílaba.

²¹ Resulta especialmente significativo que un autor especializado en los componentes prosódicos mencione en la enseñanza del francés los tres parámetros acústicos y solo subraye la importancia del tiempo en la estructuración rítmica pero sin precisar que se basa en las variaciones de duración silábica.

2. ICONICIDAD ENTRE MANIFESTACIONES PROSÓDICAS Y GESTUALIDAD

2.1. Gestualidad y habla: el concepto de gesto

“Par sa nature même, un geste reste fugace et est difficilement traduisible en mots”

(Davis, 1972, p. 10).

Habida cuenta de que la corporalidad es un componente inherente al habla, y uno de los objetos de la presente investigación, cabe presentar lo que sobre ella han puesto de manifiesto distintos estudios.

Cuando nos referimos a los gestos articulatorios del habla se tiende a pensar en aquellos movimientos necesarios para poder emitir sonidos y que exigen la participación de los órganos de fonación y de articulación. Sin embargo, existen otro tipo de movimientos, a los cuales Guberina denominó “macro-motricidad”, que intervienen de manera paralela también durante el habla. Como subraya Fónagy (2000): “the term “parallel” characterizing spontaneous gesturing may be misleading. Gestures are “parallel” since they accompany linguistic communication, and the two messages, the linguistic and the gestural, are synchronized. They are by no means “parallel” in semantic and pragmatic function” (p. 580). La misma idea ya había sido recogida por Kendon (1980) cuando manifestó: “speech production process is manifested in two forms of activity simultaneously: in the vocal organs and also in bodily movements” (p. 211).

Ahora bien, cabe precisar qué se entiende por gesto. Según Gullberg (2005), los gestos son: “des mouvements manuels produits spontanément par un locuteur en conjonction avec la parole et sans que le locuteur y prête grande attention [...] Les gestes sont organisés rythmiquement en fonction de la parole et ils sont

normalement co-expressifs avec la parole concomitante” (p. 156). Además, esta misma autora (2006) destaca que: “speech-associated gestures are the least language-like of all movements in their lack of convention, but they are, perhaps paradoxically, the most systematically related to language and speech” (p. 106.) Cabe destacar, por consiguiente, que estos gestos más primigenios están relacionados de manera natural y, por ende, no arbitraria, con el habla, contrariamente a lo que ocurre con otro tipo de gestos, que pueden referirse a un contenido semántico o cultural y que sí están codificados y sujetos a convenciones para cada lengua por cuanto tienen un componente estrictamente cultural y no biológico.

Los estudios gestuales han acaparado la atención de disciplinas muy variadas pero cuyo eje común gira en torno al ser humano. En el caso de la danza, gracias a estudios como los de Laban (1956), se crearon sistemas de notación de los movimientos en función de factores como la fuerza, el tiempo o el espacio. Asimismo, en el ámbito teatral, Jouvet (1938) reflexionó sobre el papel del actor y la conciencia de su voz y de su cuerpo²² y Lecoq (1987) destacó la importancia de la imitación y el mimo. En música, Dalcroze (1920), subrayó la importancia de la educación musical a través del ritmo y de la psicomotricidad. En filosofía y antropología, autores como Merleau-Ponty (1969) o Jousse (1974, 1975) también reflexionaron sobre la percepción y la experiencia corporal y el papel del ritmo y del gesto en el proceso de expresión humana.

Sin embargo, como destacan McCafferty & Stam (2008, p. ix): “to date, there has been comparatively little investigation of gesture within applied linguistics”. La mayoría de los trabajos sobre gestualidad provienen de investigadores del ámbito de la psicología donde se ha empleado la neuro-imagen. Dichos estudios sostienen que existen razones neurofisiológicas para determinar que el procesamiento del habla y la gestualidad asociada a la misma comparten un

²² Louis Jouvet decía a menudo a sus alumnos: “Ce que tu dis, tu n’as pas besoin de le faire”.

mismo sistema neuronal de integración (R. Willems, Özyürek, & Hagoort, 2007). Es más, muchos otros se interrogaron sobre las razones por las que se gesticula al hablar y encontraron la respuesta en pacientes con algún tipo de discapacidad o trastorno. Estas conclusiones entroncan directamente con algunas de la teoría de Guberina, para quien el caso patológico posee un poder heurístico con respecto a los fenómenos asociados al habla incluso canónica.

Como prueba de la simultaneidad entre la producción del habla y los gestos, las personas con trastornos de habla (disfemia (Mayberry & Jaques, 2000); afasia (Goodwin, 2000)) detienen el gesto cuando interrumpen la emisión sonora. Como prueba de la naturalidad (y no convención) de la relación entre gestos y habla, se realizó un estudio donde niños con discapacidad visual producían, prácticamente en todos los casos y de la misma manera, los mismos gestos que el grupo control sin dicha discapacidad, lo que sugiere que dichos gestos son concomitantes al habla (Iverson & Goldin-Meadow, 1997). Es más, se constató que la actividad gestual contribuye a la facilitación cognitiva, es decir, que se mantiene la motricidad en ausencia de visión, hecho que sugiere que los movimientos están vinculados a la codificación del habla y no a su transmisión en sí mismos.

De igual manera, diferentes estudios demostraron que para la comprensión del lenguaje se utiliza tanto el input oral como el gestual (Özyürek & Kelly, 2007) y que se procesan de manera similar en el área de Broca (Kelly, McDevitt, & Esch, 2009).

2.1.1. Clasificaciones gestuales y macromotricidad

No existe una única clasificación gestual sino que, según la concepción que los investigadores adoptan con respecto al gesto como forma de expresión de

comunicación, han proliferado diversas taxonomías²³ a lo largo de la historia. Como recoge Poggi (2002), dichas taxonomías se basan en cuatro parámetros y un mismo gesto puede incluirse en más de uno de ellos. Según esta investigadora, en primer lugar, se puede clasificar un gesto en relación con otros signos, es decir, si co-ocurren con otros, como el habla, o si se producen por sí mismos de manera aislada²⁴. En segundo lugar, en relación con su construcción cognitiva, esto es, si ha tenido que ser codificado previamente en la mente del sujeto y, por tanto, se trata de un gesto arbitrario (caso típico de los emblemas), o si, por el contrario, se trata de un gesto creativo, inventado durante el transcurso de la comunicación y que ilustra la misma de alguna manera. El tercer parámetro remite a la relación entre el significado y el gesto, que permite diferenciar entre un gesto motivado, del que se puede inferir el significado dado que existen ciertas relaciones de semejanza, y un gesto arbitrario que no permite dicha inferencia. Por último, el cuarto parámetro de Poggi hace referencia al contenido semántico de los gestos y a las funciones comunicativas²⁵ de los mismos.

La terminología ha suscitado no poca controversia en lo referente a la iconicidad (cf. 2.2.1) y la gestualidad. Según la clasificación de McNeill (1992), la más utilizada en este ámbito, los gestos *icónicos* serían aquellos movimientos corporales que reflejan el contenido conceptual. Por otro lado, acuña el término de *beats* para referirse a aquellos otros movimientos que no tienen significado semántico pero que, por el contrario, ayudan a subrayar la prosodia.

Sonesson (2008) critica la clasificación gestual de McNeill y sostiene que es bastante restrictiva en tanto en cuanto los *beats* son todavía “más icónicos”, en el

²³ Para una panorámica de las clasificaciones gestuales a lo largo de la historia, consultar: Capítulo 6: “Classifying gestures” (Kendon, 2004, pp. 84-107).

²⁴ Para Cosnier & Vaysse (1997), “gestos comunicativos”, vinculados obligatoriamente al intercambio discursivo, y “gestos extra-comunicativos”, acompañan el discurso pero no vehiculan información.

²⁵ Ya Calbris & Porcher (1989) distinguen cuatro funciones que pueden desempeñar los gestos: sintáctica, semántica, pragmática y dialógica.

sentido más amplio del término, que los propios gestos *icónicos*. Los *beats* representan visualmente la realidad lingüística de la prosodia (coincidencia en tiempo y espacio) mientras que los gestos icónicos representan el contenido semántico el cual ha sido previamente codificado por el signo lingüístico y por ende, está extremadamente relacionado con la realidad cultural de la lengua en cuestión. En estudios posteriores a su obra de 1992, el propio McNeill (2006) evitó el uso de categorías tan estancas y prefirió hablar de “dimensiones”.

A su vez, Pavelin & Frankol (2014) distinguen la gestualidad co-verbal de los ritmos fonéticos. Según estas autoras, que se basan en la terminología de Guberina, los gestos co-verbales forman parte de los medios no-lexicológicos²⁶. Se trataría de movimientos que forman parte de la actividad verbal y, por tanto, de la enunciación. Distinguen tres tipos: “phonogènes”, “syllinguistiques” y “synchronisateurs”. Los primeros son los gestos propios a la fonación; los segundos hacen referencia al enunciado en sí mismo (icónicos, metafóricos, deícticos y rítmicos) y los últimos permiten estructurar la interacción²⁷.

Presentamos, a continuación, un cuadro-resumen de tres tipologías textuales (Ekman & Friesen, 1969; D. McNeill, 1992; Pavelin, 2002) adaptado de Guidetti & Nicoladis (2006). El criterio de clasificación se basa en el tipo de signo según la teoría de Peirce que se expondrá más adelante.

²⁶ Cf. 3.2.3.

²⁷ A su vez Pavelin (2002) distingue los gestos “quasi-linguistiques” o emblemáticos que serían aquellos gestos convencionales comprendidos por una comunidad de hablantes concreta y que pueden aparecer en ausencia de discurso.

CRITERIO	CATEGORÍAS	DESCRIPCIONES		
		Ekman & Friesen	McNeill	Pavelin
Tipo de signo	Iconos (codificación analógica)	Kinetographs Pictographs Spatial	Iconic Metaphoric	Iconiques Métaphoriques
		Ideographs Batons	Beats	Rythmiques
	Índices (codificación “natural”)	Deictic	Deictic	Déictiques
	Símbolos (codificación arbitraria)	Emblems	Emblems	Emblématiques

Figura 2. Tipologías gestuales (adaptado de Guidetti & Nicoladis (2006))

Este cuadro-resumen (Figura 2) sirve para comprender mejor la crítica vertida por Sonesson a la terminología de McNeill. Para Sonesson, el empleo por parte de McNeill del término “icónico” induce a error puesto que dentro de la categoría de “iconos” también incluye los gestos metafóricos y los *beats*. Para Sonesson, estos últimos son incluso más “icónicos” puesto que representan claramente esta relación de analogía entre la prosodia del discurso y el movimiento corporal. Poggi (2008) mantiene la misma postura y concluye que: *“it should be clear that iconic gestures are not only those that McNeill (1992) called iconics”* (p. 50).

2.1.2. Gestualidad y oralidad

Las clasificaciones gestuales anteriormente señaladas nos sirven para poder visualizar la distinción entre aquella gestualidad emblemática o referencial (que reproduce un mensaje o el contenido del habla) y aquella que es inconsciente e icónica con la prosodia (y por la que se interesa esta investigación). Si bien el foco de esta investigación se interesa en las lenguas extranjeras, conviene mencionar primero la relevancia que tiene el gesto en la prosodia de la lengua materna.

Además de las diferentes clasificaciones gestuales, y centrándonos en la temática que nos ocupa, diversos estudios sobre la L1 (Biau & Soto-Faraco, 2013; Guellaï, Langus, & Nespors, 2014; Hubbard, Wilson, Callan, & Dapretto, 2009; Krahmer & Swerts, 2007) destacan la relación entre la prosodia y los gestos y señalan que estos *beats* funcionan como una especie de marcador fluorescente que contribuyen a focalizar la atención hacia los elementos prosódicos haciendo que algunas secuencias del enunciado sean más claras e inteligibles para el locutor así como a modular la segmentación de la cadena hablada. De igual modo, Ferré (2014), en su estudio sobre un corpus de francés oral, demuestra que las estructuras prosódicas prominentes tienden a ser reforzadas por gestos paralelos (movimiento de manos), mientras que esa situación no se produce necesariamente en el caso de construcciones sintácticas marcadas.

2.1.3. Gestualidad y didáctica de la oralidad: los ritmos fonéticos

En cuanto al empleo de gestos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, los estudios se han centrado mayoritariamente en el componente semántico, con el aprendizaje de nuevo vocabulario y, en menor medida, en el componente fonemático, es decir, en el aprendizaje de diferentes contrastes fonológicos, tanto en vocálicos como consonánticos a partir de la visualización de determinados gestos. La apropiación de la prosodia de una LE mediante el empleo de gestos, que constituye el objeto de la presente investigación, no ha suscitado apenas el interés de los estudiosos en este campo.

Uno de los primeros estudios que analizan el aprendizaje del léxico de una LE mediante el uso de gestos es el de Quinn-Allen (1995). En él, hablantes nativos de inglés escuchan expresiones francesas acompañadas de un gesto emblemático y sin él. La autora concluye que el visionado y el empleo de emblemas junto con la producción de la expresión en cuestión permiten retenerlas mejor que si no se acompaña con el gesto.

A su vez, Macedonia (2003), en su tesis doctoral, lleva a cabo un estudio longitudinal sobre la retención de palabras de diferentes categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos y preposiciones). En una primera fase, los participantes debían escuchar y luego leer un conjunto de estas palabras. En la segunda fase, tenían que realizar estas mismas acciones con el conjunto de palabras restantes y acompañarlas de un gesto propuesto por el investigador. Los resultados mostraron una mejor recuperación lexical, tanto a corto como a largo plazo, de aquellos ítems producidos junto con el gesto.

Por su parte, Tellier (2008) recoge un experimento con niños franceses aprendientes de inglés y analiza la retención de nuevo vocabulario por medio de dos procedimientos diferentes: por un lado, presentando el ítem junto con un dibujo ilustrativo del mismo y, por otro lado, el ítem con la visualización y la posterior producción de un gesto. Tellier concluye que aquellas palabras producidas conjuntamente con el gesto fueron mejor memorizadas que aquellas que solo tuvieron el soporte visual de una imagen.

El trabajo de Kelly *et al.* (2009) se centra en el aprendizaje de verbos del japonés. Para ello, los participantes debían realizar cuatro tareas bien diferenciadas que incluían: la escucha de los ítems; la escucha y la realización de un gesto congruente con la acción; la escucha y la realización de un gesto que no guardaba ninguna relación con la misma y, por último, una escucha repetida. Estos autores demostraron que no solo los gestos icónicos tienen un efecto beneficioso cuando se aprende léxico de una L2 sino que la presentación de un gesto incongruente con la acción del verbo tenía un efecto negativo en la retención.

Aunando el estudio de la prosodia, la semántica y la gestualidad, el estudio de Kushch, Igualada & Prieto (2018) analiza los efectos de la prominencia prosódica y la prominencia visual (beats) en el aprendizaje de palabras rusas por parte de hablantes de catalán. Los resultados señalan que la mejor retención

léxica se produce en aquellas palabras presentadas tanto con prominencia prosódica como visual.

En el caso del aprendizaje del componente fonemático mediante gestos, los resultados no parecen tan productivos como en el nivel léxico. Varios estudios sobre los contrastes fonológicos del japonés, tanto de duración vocálica (Hirata & Kelly, 2010; Hirata, Kelly, Huang, & Manansala, 2014) como de diversos tipos de consonantes y su correlato geminado (Kelly & Lee, 2012), demuestran que los gestos no parecen tener un efecto beneficioso a nivel segmental²⁸.

Hirata & Kelly (2010) sostienen que, si bien numerosos estudios (Biau & Soto-Faraco, 2013; Hubbard et al., 2009; Krahmer & Swerts, 2007) subrayan cómo los gestos desempeñan un papel importante en el procesamiento fonológico de la lengua materna, a nivel segmental en la L2, no parecen tener mayor incidencia. No obstante, estos autores también destacan que los estudios sobre la L1 se centran en el efecto de los gestos y su incidencia en la prosodia, a diferencia de los estudios de estos autores que analizan aspectos fonemáticos.

Por su parte, Guberina (2003/2008), siguiendo su máxima de que hablamos con todo el cuerpo, fomentó el uso de los *ritmos fonéticos* para focalizar la audición de los aprendientes con el fin de que percibieran mejor los sonidos producidos. Para conseguirlo, proponía:

“Localizar y definir los puntos de concentración de cada sílaba en las distintas partes del cuerpo en su totalidad, y diseñar movimientos de motricidad en función de esos puntos de concentración. Este trabajo implica también, obviamente, la actuación de los órganos articulatorios, en el sentido más restringido del término, esto es, la actuación del tractus fonatorio; pero si llegamos a ser conscientes del carácter global de la producción del habla, podemos igualmente llegar a “sentir” esas concentraciones de tensión” (p. 179).

²⁸ La VT sí lo ha demostrado empíricamente en reeducación del habla (Bouchez, 2009). Aunque no se trate de gesto propiamente dicho sino más bien de “postura” dado que atañe a la corporalidad, la VT ha relacionado distintas partes del cuerpo con ciertos sonidos. Por ejemplo, la escala de las constrictivas o continuas del francés que van desde la base del cuello hasta la zona del bajo vientre siguiendo esta progresión: /s/ > /ʃ/ > /z/ > /ʒ/

En el caso del Método VT, y como ya habían aclarado Pavelin & Frankol (2014), no se trata de los gestos co-verbales incluidos en alguna de las clasificaciones gestuales comentadas anteriormente, sino de gestos de tipo pedagógico, creados *ad hoc* y con un fin “facilitador”. Se trata, así, de procedimientos de aprendizaje basados en los movimientos rítmicos del cuerpo. Aunque sin mencionar el término de iconicidad, Guberina ya se percató de que estos movimientos corporales debían compartir ciertas características con el sonido al que acompañaban. En este caso, él se refiere a la característica de la tensión. Sin embargo, la aplicación de los ritmos fonéticos se ha puesto en prácticamente solo en patología de habla.

Asimismo, Roberge (1991) en un estudio con informantes de origen japonés propone objetivar los movimientos corporales mediante una serie de encuestas psico-acústicas para determinar, según se pronuncie una sílaba u otra, en qué partes del cuerpo se siente más tensión, teniendo en cuenta la propiocepción. Para ello, se basa en las cuatro categorías de Laban: fuerza, duración, espacio y desarrollo. Roberge, a pesar de haber obtenido resultados bastante satisfactorios sobre todo en los pares bilabiales [pa/ma], concluye que es necesario un estudio más profundo sobre la relación entre la articulación de los sonidos y los movimientos corporales. Bouchez (2009), en su comunicación en el Coloquio Europeo Verbotonal, plantea relacionar las cualidades de los movimientos con las cualidades de los sonidos. Según él, se debe buscar ese movimiento óptimo que se corresponda con los movimientos articulatorios²⁹, para lo que se deben tener en cuenta tres parámetros: la tensión (grado o dirección), el desarrollo temporal (duración) y la dinámica (cantidad de energía para conseguir la mejor inteligibilidad).

²⁹ El concepto de iconicidad subyace en este planteamiento ya que se pretende encontrar un movimiento corporal congruente con las características fónicas del sonido

Sin embargo, pese a ser una de las piedras angulares del Método VT, el empleo de la corporalidad como herramienta de corrección fonética no parece una práctica generalizada. Baste mencionar a este respecto que Renard (1979), que dedica un capítulo a los procedimientos particulares del Método VT (entonación y ritmo; tensión; fonética combinatoria y pronunciación matizada), no menciona el recurso a la macromotricidad. De igual modo, Billières (2002), en su capítulo titulado “Le corps en phonétique corrective”, propone curiosamente para la corrección de las unidades fonemáticas otros procedimientos como la prosodia y la tensión.

En definitiva, pese a que las prácticas de aula³⁰ y los diferentes cursos de formación que siguen el Método VT demuestran la incidencia de la macromotricidad en la corrección de los sonidos, el Método VT, y pese a haber formulado orientaciones concretas y precisas en el campo de la logopedia, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas no constan investigaciones sistemáticas sobre la iconicidad entre gestualidad y manifestaciones fónicas del habla.

Así, los estudios sobre el empleo de gestos para la corrección prosódica de una L2 aún escasos. El único estudio encontrado al respecto (Alazard, Astésano, & Billières, 2012) manifiesta su intención de demostrar empíricamente si el uso de gestos pedagógicos facilita la reproducción y memorización de las pautas prosódicas pero sin desarrollar más esta línea de investigación.

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de mayor alcance relativo a la incidencia de la gestualidad en el habla. Como indicado, circunscribe el campo de estudio a la relación entre ritmo, situación de elocución y gestualidad. Con ese enfoque se ha planteado una exploración de los procedimientos metodológicos

³⁰ Ejemplo de una experiencia personal: un hispanófono que aprende francés tiende a pronunciar las oclusivas intervocálicas del francés como aproximantes [maʔdam]*. En este caso, se puede proponer al aprendiente que realiza un gesto tenso a la vez que produce el sonido con el fin de conseguir la consonante oclusiva [d].

relativos a los fenómenos de iconicidad y las orientaciones del Método VT. Como ya se ha señalado, el propio Guberina ya había hablado de la estrecha relación y congruencia entre el gesto y la palabra. En nuestro caso, teniendo en cuenta el isomorfismo fónico-gestual³¹, hemos analizado la incidencia de una serie de gestos corporales icónicos con respecto a la prosodia de las secuencias analizadas con el fin de corregir las desviaciones relativas al ritmo detectadas en las producciones de los aprendientes.

2.2. Iconicidad gesto-habla

“Quand la langue cède la place à la parole, l’iconicité peut revendiquer ses droits”
(Swiggers, 1993, p. 22)

El concepto de *iconicidad* es de uso reciente en lingüística y como se ha dicho más arriba no suele mencionarse en los estudios sobre didáctica de las lenguas. Sin embargo, aunque no se haga mención explícita, numerosos principios a los que remite se suelen aplicar de manera eficiente. Procede, no obstante precisar en qué consiste, a qué fenómenos remite y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Incluimos la cuestión en esta primera parte de la tesis por cuanto en gran medida fundamenta el análisis experimental que hemos realizado.

2.2.1. El concepto de iconicidad

Según recogen Fischer & Ljungberg³², la iconicidad se entiende como aquella noción semiótica referida a una semejanza natural o analogía entre la forma del signo (su significante, ya sea una letra o sonido, una palabra, una estructura de palabras o incluso la ausencia de signo), y el objeto o concepto (significado) al que se refiere en la percepción del mundo. En otras palabras, la iconicidad

³¹ Término propuesto por Guimbretière (1994, p. 61).

³² Definición recogida y traducida por la autora del sitio web *Semioticon*, consultado el 5 marzo de 2017 en <https://semioticon.com/virtuals/iconicity/index.html>

podría definirse como la realidad de similitud entre dos aspectos del signo: su forma y su significado.

El concepto de iconicidad, o más bien el término icónico, aparece por primera vez en la obra de Charles Peirce, semiótico americano del siglo XIX. Su figura y estudios complementan de alguna manera a los de Ferdinand de Saussure, considerado el creador de la lingüística y cuyas teorías inspiraron el llamado “estructuralismo europeo”: el primero es considerado el padre de la semiótica moderna y el suizo, el precursor de la semiología. Con miras a la referencia que se suele hacer a esos dos enfoques del signo y a las confusiones a las que han dado lugar, resulta necesario precisar su respectivo significado y ámbito de aplicación. La semiótica abarca la teoría del signo en su globalidad mientras que la semiología trata exclusivamente el signo lingüístico, específico de la especie humana.

2.2.2. La semiótica de Peirce

La semiótica de Peirce (1931), basada en la filosofía y más concretamente en la lógica, es una teoría de la realidad y del conocimiento a través de los signos en la que se propone la inferencia como modo de acceso a esa realidad. Además de los razonamientos de tipo inductivo y deductivo, Peirce formula un tercer tipo, que sería anterior a éstos, llamado abducción, el cual consistiría en la generación de hipótesis explicativas, que se verifican en los datos y se someten a continua revisión y reformulación en función de lo que aportan dichos datos.

La semiótica de Peirce es de carácter triádico, es decir, postula que el signo está formado por tres elementos constitutivos que no tienen existencia propia por separado: el representamen, el objeto o referente y el interpretante:

“un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*” (Peirce, 1974, p. 22).

En otras palabras, el objeto se referiría a aquello representado por el signo o representamen y el interpretante sería la impresión que ese representamen deja en la mente del individuo.

Peirce propone a su vez una división del signo en tres tricotomías en función de los componentes formales de la semiosis (representamen, objeto e interpretante) y de las categorías en las que se organiza la experiencia humana: (primeridad, segundidad y terceridad). Deledalle (1996) organiza todos los elementos en el siguiente cuadro:

	Primeridad	Segundidad	Terceridad
REPRESENTAMEN	Cualisigno	Sinsigno	Legisigno
OBJETO	Icono	Índice	Símbolo
INTERPRETANTE	Rema	Dicisigno	Argumento

Figura 3. Clasificación tricotómica del signo (Deledalle, 1996, p. 97)

En el marco de nuestro estudio, nos centraremos en la segunda tricotomía que está basada en el tipo de relación entre el signo y el objeto que denota. Cuando el signo hace referencia a un objeto estableciendo una relación de similitud se denomina icono. Es el caso de las fotografías o las onomatopeyas. Además, puede mantener una relación de contigüidad, dándose un índice, como el caso de una huella; y por último, puede entablar un vínculo de convencionalidad, que sería un símbolo. Como se recoge en *Handbook of Semiotics*: “Peirce’s icon is a sign which signifies by its own quality, in contrast to the index, which depends on its object, and the symbol, which depends on conventions between interpreters” (1995, p. 121).

Según Peirce (1974) un icono es:

“Un signo que se refiere al objeto al que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios [...]. Cualquiera cosa, sea lo que fuere, cualidad, individuo existente o ley, es un icono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella” (p. 29).

Por otra parte, el icono tiene como propiedad que mediante su observación directa pueden descubrirse propiedades del objeto al que remite, distintas de las estrictamente necesarias para determinar su construcción. De ahí que el signo sea icónico cuando establece una relación de semejanza o similitud con el objeto al que representa y este vínculo puede ser de “cualidades” (imágenes), de “relaciones” (diagramas) o de “paralelismo” (metáfora). Las implicaciones de este planteamiento en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y, muy especialmente, en las manifestaciones fónicas del habla abren así nuevas perspectivas de actuación didáctica.

Así, por ejemplo, aunque Peirce no analiza específicamente el lenguaje como tal, el signo lingüístico sería para Peirce un símbolo: “Language is the symbolic system par excellence” (Mittelberg, 2008, p. 130) e incluso existen algunas categorías gramaticales, como los pronombres demostrativos, que serían índices de acuerdo con la clasificación de Peirce (Benveniste, 1969).

2.2.3. La semiología de Saussure

Por lo que respecta a la semiología, Saussure, en su *Cours de Linguistique Générale* (1916/1967) la define como la ciencia que estudia la vida de los signos en su contexto social y la lingüística formaría parte de esta ciencia general. Como señala Benveniste (1969), Saussure plantea la reflexión sobre el signo a partir de la distinción entre un sistema lingüístico de la lengua y su uso por los individuos de una comunidad, de ahí que establezca la diferencia entre lengua y habla.

Saussure, a diferencia de Peirce, propone una teoría diádica y todos sus análisis giran en torno a dicotomías (lengua/habla; significado/significante; sincronía/diacronía). Se refiere exclusivamente al signo lingüístico que está compuesto por un concepto, el *significado* y por su imagen acústica, el *significante*. Para Saussure, el signo tiene dos principios básicos: el de arbitrariedad y el de linealidad. Además, es inmotivado ya que la relación existente entre el significado y el significante no tiene ningún vínculo natural con la realidad sino que es convencional. Prueba de ello es que un mismo significado, según Saussure, recibe distintas apelaciones, i.e. distintos significantes, en las lenguas, lo que prueba que no existe ninguna relación de necesidad entre significante y significado sino que más bien se tratará de un vínculo contingente (que se produce pero que podría no producirse). Pero, sin embargo, el autor del *Cours de Linguistique Générale* recalca una propiedad y característica esencial del signo: su carácter lineal dado que la secuencia sonora se desarrolla en el tiempo.

Saussure introduce, con todo, una matización a su teoría de la arbitrariedad del signo lingüístico. Es el caso de las onomatopeyas, en las que las lenguas tratan de reproducir un sonido no lingüístico. Si bien se trata de casos muy particulares, no invalidan del todo la arbitrariedad de la relación significante-significado por cuanto, como es sabido, incluso las onomatopeyas reciben interpretaciones fonológicas distintas en cada sistema (“kikiriki” en español, “cocorico” en francés para el canto del gallo).

2.2.4. Iconicidad en lingüística

La corriente saussureana que defendía la arbitrariedad del signo primó sobre la teoría triádica de Peirce durante muchos años. Sin embargo, a partir de los años cincuenta, se recuperan las propuestas de Peirce y muy especialmente, el concepto de icono. Así, Morris, seguidor de la semiótica de Peirce, simplifica el concepto de icono a aquel signo con propiedades compartidas y lo define como

“a sign is iconic to the extent to which it itself has the properties of its denotata” (1946, p. 98).

Esta relación de analogía o iconicidad entre el objeto y su representación ha sido estudiada en numerosos campos como las lenguas de signos, la danza o los gestos. En el ámbito de la lingüística, el primero que abordó el concepto de iconicidad fue Jakobson en su artículo: “Quest for the essence of language” (1965) donde trató de explicar la esencia y los universales del lenguaje no solo en el ámbito de la fonología³³, como había sido el caso hasta entonces, sino también en la morfología y en la sintaxis. En este trabajo, Jakobson adoptó la clasificación de los signos de Peirce y dividió los iconos en imágenes y diagramas.

Como se verá a continuación, la literatura da cuenta del estudio del fenómeno de la iconicidad en diferentes áreas³⁴, entre ellas: la sintaxis, la morfología y la fonología.

La iconicidad ha sido especialmente estudiada en sintaxis (Haiman, 1985). Uno de los ejemplos más recurrentes encontrados en la bibliografía es el principio de orden lineal aplicado tanto para ordenar las cláusulas oracionales en función de su secuencia temporal (reinterpretada como secuenciación espacial)³⁵ como en las oraciones causales y condicionales (en las que también la sucesión cronológica – la causa y el condicionante son anteriores al efecto y al condicionado, respectivamente—se plasma en el eje sintagmático en la sucesión de los

³³ Iconicidad articularia representada por el simbolismo fónico cuyo primer trabajo datado es el conocido experimento de Köhler (1929) donde se tenía que asociar una imagen (puntiaguda o redondeada) a dos palabras inventadas (*takete – baluba*). Experimento posteriormente replicado por Ramachandran & Hubbard (2001) con *kiki – bouba* y con resultados similares donde se sugiere que determinados rasgos sonoros se asocian de manera natural con determinadas formas.

³⁴ A nivel léxico, sin embargo, como señalan Perniss, Thompson & Vigliocco (2010): “iconicity in spoken languages has hardly been acknowledged beyond onomatopoeic words, in line with the received view that arbitrariness governs the lexical interface between meaning and form in language” (p. 2).

³⁵ Ejemplo en Givón (1991) a. He opened the door, came in, sat and ate.

b. *He sat, came in, ate and opened the door.

constituyentes de la oración)³⁶. Asimismo, se puede encontrar un ejemplo de iconicidad en la expresión de la agentividad. Por ejemplo, en francés, “il existe une parfaite iconicité entre effacement de l’agentivité et effacement de la marque : plus l’agent est effacé, plus la manifestation de cet actant est grammaticalisée et phoniquement érodée” (Gauchola, 2015, p. 28). Véase este ejemplo: “(il) faut qu’on y aille”. El pronombre *il* puede incluso llegar a desaparecer en lenguaje coloquial ya que está extremadamente gramaticalizado (no se trata de un pronombre y resulta además superfluo puesto que acompaña a un verbo defectivo). Así como se da una erosión fónica, una erosión semántica (desemantización) y escasa relevancia comunicativa en la gramaticalización, tiene también su manifestación icónica en el plano prosódico (ausencia de acento) y en el gestual (gesto plano o sin relieve)³⁷. Inversamente, lo léxico, es muy pertinente desde el punto de vista comunicativo por cuanto es donde reside la información y, por tanto, tiene una carga acentual.

En morfología, la iconicidad no ha sido tan explorada pero se pueden encontrar ejemplos como la 3ª persona del singular del árabe a la que se llama “la ausente” porque no participa en el acto de habla que entronca con la teoría de Benveniste sobre los pronombres personales. Esta no-persona está icónicamente representada por una no desinencia (Haiman, 1985)³⁸. De igual modo, la

³⁶ Ejemplo en Givón (1991) a. Likely: He shot and killed her.

b. Unlikely: *He killed and shot her.

c. Frequent: She shot him, and he died.

d. Infrequent: He died. She had shot him.

e. Frequent: After she shot him, he died.

f. Infrequent: He died after she shot him.

g. Frequent: If he comes, we'll do it.

h. Infrequent: We'll do it if he comes.

³⁷ Para Guberina, la gramática representa un momento de distensión y se podría añadir que el léxico es tensión en la mayoría de casos porque es lo que puede dar lugar a malentendidos.

³⁸ Esto es, como caso no marcado, caso opuesto al representado por el inglés donde el ausente (la 3ª persona) está dotado de marca).

inflexión adjetival del latín para la forma comparativa y superlativa denota un grado más alto y a su vez, el sufijo también es más largo (Ejemplo: *fortis* – *fortior* – *fortissimus*).

En cuanto a la iconicidad en fonología, se ha analizado este fenómeno tanto en el plano segmental como en el suprasegmental. Además de la iconicidad articuladora, referida al fonosimbolismo, Fischer (1999), propone otros dos tipos: la iconicidad auditiva y la asociativa. La primera remite a aquellos casos en los que los sonidos representan ruidos. El caso más común es el de las onomatopeyas. Conviene señalar que, como se ha apuntado más arriba (cf. 2.2.3), este tipo de iconicidad fue la única reconocida por Saussure como una motivación relativa del signo. En cuanto a la iconicidad asociativa, se refiere a los fonemas que consisten en asociar ciertos sonidos a ciertos significados (en inglés sería el caso de palabras como “gleam, glow, glint, glitter”, todas relacionadas con la luz).

En prosodia, Bolinger (1983) destacó que la entonación tiene un rasgo “audible”, las variaciones melódicas, y uno “visible”, los movimientos corporales. Por otra parte, suscribe las palabras de Liberman (1979, p. 138) cuando éste señala: “in no other aspect of language is ‘l’arbitraire du signe’ less manifest than in intonation”; ambas afirmaciones no hacen sino sostener la hipótesis de que existe iconicidad entre la prosodia y los movimientos corporales.

En el volumen *Prosody & Iconicity* (Hancil & Hirst, 2013) se reúnen algunos de los trabajos más recientes donde se analiza el fenómeno de la iconicidad a nivel prosódico. Pršir & Simon (2013), en su capítulo dedicado al ritmo, analizan, entre otros, un discurso político de Jacques Chirac y Nicolas Sarkozy. El análisis muestra la iconicidad de las características prosódicas del mismo: variaciones de la velocidad de elocución para expresar nociones temporales o diferentes duraciones y timbres vocálicos. A su vez, Martín (2013) analiza la iconicidad en

diferentes contornos entonativos del francés. Así, para el contorno melódico de la modalidad imperativa (ver Figura 4) dice:

“On the iconic level, the imperative melodic contour is an assertion that admits no reply [...] its phonetic realization requires considerably more articulatory effort than the simple declaration, involving a preliminary laryngeal frequency rise to achieve a large fall afterwards controlled essentially by vocal fold tension [...] this suggests that the imperative contour is linked to some degree of muscular effort from the speaker, an effort which can be linked to moderate to strong violence” (2013, p. 184).

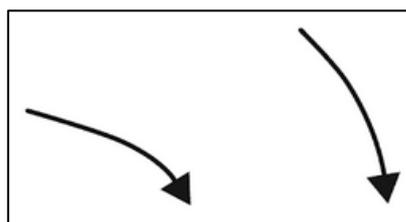


Figura 4. Contorno final declarativo e imperativo (Martin, 2013, p. 184)

En lo que se refiere a la relación entre comunicación verbal y gestualidad, y como se ha señalado en el apartado 2.1.1., McNeill adoptó el concepto de iconicidad pero lo redujo a un tipo de gesto que él llamó *icónico* y definió como aquel que: “in form and manner of execution exhibits a meaning relevant to the simultaneously expressed linguistic meaning” (David McNeill, 1985, p. 354). Estos gestos tendrían por tanto un contenido semántico (valor semiótico) y serían representaciones de un objeto o una acción. Por ejemplo, el gesto de cerrar una puerta usando una llave imaginaria (Mittelberg, 2008, p. 125)

En cambio, para Sonesson (2008) este uso del término “icónico” induce a error ya que los cuatro tipos de gestos descritos por McNeill (icónicos, déicticos, metafóricos y rítmicos) son en sí mismos icónicos tomando en cuenta la definición de Peirce: “McNeill, in his gesture studies, is wrong in reducing iconic gestures to those that “present images of concrete entities and/or actions” (p. 55) y aclara que los: “beats, however abstract they maybe be, certainly are [iconic]”. (p. 68).

En realidad, *mutatis mutandis*, la concepción de iconicidad de McNeill resulta tan reductora como la teoría de la arbitrariedad del signo lingüístico de Saussure por cuanto, al igual que el lingüista ginebrino en su teoría del signo, limita su análisis al signo (ya sea éste un objeto o una acción) analizado de manera aislada, esto es, analiza el fenómeno en el plano de la lengua (y no en el del habla) y, por consiguiente, no contempla el hecho de que la iconicidad trasciende al signo y al plano del código (la lengua) y se manifiesta en la utilización de la lengua, esto es, el habla, en un contexto y en una situación de comunicación³⁹.

El presente trabajo de investigación se aleja de la tipología gestual de McNeill y aborda la relación de iconicidad existente entre la gestualidad del individuo y el ritmo de su lengua. Esto es, los seres humanos realizamos de manera inconsciente una serie de movimientos congruentes con el habla espontánea. Estos gestos que acompañan la producción verbal de manera casi indisoluble, pueden ir desde lo más imperceptible, como los micromovimientos faciales o el parpadeo de los ojos, hasta aquellos más visibles, como los realizados con los brazos y las manos.

Así, al circunscribirse el análisis del signo a casos aislados, la relación diádica y arbitraria propuesta por Saussure entre el significante y el significado resulta insuficiente para dar cuenta de la relación intrínseca y consustancial que se da entre la prosodia (y, por consiguiente, el habla) y los movimientos corporales. Ese fuerte vínculo entre prosodia y gestualidad se ha visto, por lo demás, confirmado por recientes investigaciones en neurolingüística en las que se ha puesto de manifiesto que el habla y los gestos comparten el mismo sistema neuronal y, por tanto, son inseparables (R. Willems et al., 2007). Ya Fónagy había dirigido sus reflexiones en la misma línea cuando sugirió que: “*dual encoding in live*

³⁹ Así, por seguir con el ejemplo dado más arriba, la ausencia de agentividad tiene una manifestación icónica en “il pleut”, donde “il” no se refiere a un agente y no es un pronombre sino una simple marca de persona gramatical, pero la mayoría de empleos de “il” (por ejemplo en “il vient”) no traducen esa relación de iconicidad, esto es, de covariación de forma y significado, de la ausencia de agentividad.

speech [since] speech melody can be conceived in terms of virtual bodily gesturing” (1999, p. 3). Todo ello parece indicar que esa gestualidad inconsciente trasciende “lo dicho” *stricto sensu*, para penetrar en el “decir” *lato sensu* (que moviliza a todo el ser humano), en términos análogos a los expuestos por Ducrot (1985). Si bien con las limitaciones ya señaladas, el propio McNeill reconoció (1992, p. 37): “spontaneous and idiosyncratic movements of the hands and arms [together with facial expressions] hardly occur in absence of speech and they require speech for full comprehension”. Por tanto, este tipo de gestos inconscientes están relacionados con la estructura fónica del discurso y no con el contenido semántico.

2.2.5. Iconicidad y Método Verbo-Tonal

El concepto de iconicidad entre prosodia y gestualidad ya había sido sugerido, si bien sin emplear el término, por Guberina, en su artículo “The Role of the Body in Learning Foreign Languages” cuando apuntaba: “rhythm and speech intonation run parallel to rhythmic and “intonative” body movements. Speech rhythm and intonation evolves genetically from movement, internal and external, with spacioception playing a major role” (1985, p. 40). Ese paralelismo lo subrayó igualmente más tarde el propio Fónagy: “[gestures] are parallel since they accompany linguistic communication and the two messages, the linguistic and the gestural, are synchronized”, (2000, p. 580). Adoptando la misma línea argumentativa, Guimbretière (1994, p. 61) emplea la expresión “isomorphisme phonique et corporel” para referirse a la asociación natural existente entre la postura corporal y la fonación. De hecho, “isomorfismo” es otro de los términos comúnmente utilizados para referirse al fenómeno de la iconicidad.

El Método VT recurre a esta sinergia entre la prosodia y la gestualidad en dos áreas: la reeducación en las patologías del habla y de la audición y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La premisa de Guberina era que si hablamos

lo hacemos con todo el cuerpo, “through macromotorics it [will be] possible to have a successful effect on micromotorics of the speech organs in order to arrive at a better production of spoken sounds” (Guberina, 1985, p. 44). A diferencia del concepto de arbitrariedad del signo propuesto por Saussure, la tesis verbo-tonal pone al descubierto la naturalidad del habla ya que los actos de habla están inevitablemente formados no solo por sonidos sino también por elementos suprasegmentales que tienen a su vez una representación congruente en nuestro lenguaje corporal. Esa iconicidad entre gestualidad y habla se ha observado, por ejemplo, en la ocurrencia simultánea del acento con inflexiones corporales por sutiles que éstas sean. Del mismo modo, en la entonación en particular, se ha observado que el entonema de la sorpresa, el que se traduce por la curva melódica más ascendente, suele ir acompañado de un desplazamiento del tronco o de la cabeza hacia arriba así como de las cejas⁴⁰. A modo de ejemplo puede apuntarse igualmente que la modalidad interrogativa, cuya función comunicativa es en última instancia la llamada al otro (para obtener una información, una confirmación o simplemente una respuesta a un requerimiento o a una propuesta) suele ir acompañada —y éste parece ser un comportamiento universal en todas las lenguas— por una disposición corporal centrífuga o incluso de acercamiento de la cabeza con respecto al interlocutor.

Así, dada la iconicidad existente entre la prosodia y los gestos que acompañan el habla, la macromotricidad permitirá actuar sobre la actividad audio-fonatoria en una L2. Esto no hace sino demostrar el carácter holístico de la lengua: para realizar cualquier análisis lingüístico se puede segmentar hasta las unidades mínimas de significación pero se habla con todo el cuerpo, justamente porque es un fenómeno global, que moviliza al ser humano en su conjunto. De ahí que el concepto de iconicidad vaya ligado al concepto de globalidad y no se pueda

⁴⁰ No en vano si en una película muda que un personaje enarque las cejas se interpreta inequívocamente como una manifestación de sorpresa incluso en ausencia de habla. Huelga decir que este fenómeno no es un producto cultural sino universal y no adquirido y manifiesta un fuerte componente biológico.

entender sin tomar en cuenta dicha globalidad. Quizás sea precisamente en las manifestaciones del ritmo donde mejor queden plasmadas las relaciones icónicas y el principio de globalidad: la consideración de acento (cf. *supra* 1.2.3) solo puede ser válida en tanto en cuanto existan elementos no acentuados.

En el caso que nos ocupa, se recurrirá a esa iconicidad entre prosodia, ritmo y macromotricidad para incidir en la corrección de las posibles desviaciones rítmicas y acentuales de aprendientes hispanófonos de francés.

3. LA METODOLOGÍA ESTRUCTURO-GLOBAL Y VERBO-TONAL

“El sistema verbo-tonal es un enfoque cabal para el estudio profundo del ser humano y permite descubrir, en su cuerpo y en su cerebro, desde una perspectiva filosófica, una creatividad dinámica que se va superando continuamente y a cada instante, y en la que la afectividad lo dinamiza todo”

(Guberina, 2003/2008, p. 450)

La fundamentación teórica de este trabajo de investigación se basa en el Método Verbo-Tonal. A continuación, expondremos los orígenes y la evolución de este enfoque así como los principios epistemológicos que lo caracterizan.

3.1. Orígenes y evolución

La tesis doctoral de Petar Guberina, defendida en 1939 y titulada *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes* (1993), sentó los cimientos de lo que luego se convertiría en la problemática Estructuro-Global Audio-Visual (SGAV) y del Método Verbo-Tonal (VT). Su trabajo de investigación marcó un cambio de paradigma con respecto a la concepción de la lengua al uso hasta aquel momento dado que su autor fue capaz de demostrar que la sintaxis solo era uno de los procedimientos posibles para marcar la relación lógica entre dos oraciones y que ésta podía expresarse a través de lo que él denominó los “valores de la lengua hablada” y concedía especial importancia a la afectividad, el “valor estilístico” según la terminología de Bally, pieza clave tanto en el SGAV como en MVT:

“La langue devient ainsi quelque chose de vivant et loin d’être une somme de lettres mortes, associés les unes aux autres, elle est pleine de tous les signes de la vie humaine. C’est pourquoi les mots exprimés sont toujours pénétrés par les diverses intonations, accompagnées de gestes et deviennent ainsi vivants, compréhensibles et expressifs” (Guberina, 1993, p. 59).

Su trabajo de investigación condicionó su posterior labor docente como profesor de francés en Zagreb (Croacia). Fue precisamente allí donde comenzó a desarrollar los principios expuestos en su tesis basados en la “lingüística del habla” y la enseñanza de la oralidad. En 1953, con motivo de las encuestas del *Français Fondamental* que se estaban llevando a cabo, se produce el encuentro entre Guberina y el profesor Paul Rivenc y esa fructífera colaboración pedagógica entre *l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud* y el equipo de Zagreb desembocaría posteriormente en una nueva concepción metodológica denominada *Structuro-global et audio-visuel* (Rivenc, 2003).

Los principios básicos de esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras quedaban recogidos en sus siglas: el aprendiente estructuraba su propio sistema; partía de una situación de comunicación y se proponía la comprensión global del significado a través de indicios y asociación de imágenes auditivas y visuales que sirvieran de nexo entre la situación y su expresión. Durante esa década de los 60, se publicó *Voix et Images de France* (Guberina & Rivenc, 1966), el primer material pedagógico dirigido a adultos principiantes que seguía esta metodología.

Durante la década de los 70, y dado el éxito alcanzado por este método, la metodología SGAV se implantó en diferentes instituciones educativas y se promovieron cursos de formación (stages) y encuentros científicos⁴¹ para tratar de difundirla en todos los niveles⁴² y paulatinamente, extenderla también a otros idiomas⁴³ al margen del francés. En 1975, se funda en París la asociación SGAV con el fin de promover el encuentro entre diferentes especialistas y suscitar reflexiones que permitieran tanto debatir sobre esa nueva concepción de la lengua y su enseñanza como confrontar las prácticas docentes llevadas a cabo.

⁴¹ Primer Coloquio Internacional SGAV: *Méthodologie SGAV, orientation des recherches et des applications* (Québec, 1970).

⁴² Se publicaron otros métodos como *De Vive Voix* (1964); *Bonjour Line* (1966); *Archipel* (1982).

⁴³ En el caso del español, *Vida y diálogos de España* (1968).

A partir de la década de los 80, numerosos documentos dan cuenta de cómo los *esgavistas* comienzan a utilizar la noción de “problemática” en vez de la de “metodología” y en la mayoría de ellos también se prescinde del adjetivo “audio-visual”, en ocasiones mal interpretado dado que no se refería al empleo de los recursos visuales y auditivos *per se* sino más bien a la asociación perceptiva de la audición y de la visión, esto es, el carácter holístico de la percepción. Además, esta precisión terminológica permite situar en el centro de la problemática el concepto de “estructuración”: el proceso de aprendizaje se fundamentará en estructurar progresivamente todos los elementos de la lengua teniendo en cuenta tanto al individuo como a la sociedad en la que se desenvuelve.

Paralelamente a la irrupción, en los 80, de los métodos comunicativos, y en los años posteriores, del enfoque por tareas, la problemática SGAV continuó su labor de difusión y fueron muchas las investigaciones que se llevaron a cabo. Como señala Rivenc (2005, p. 48): “Ces cinquante années de travaux, de recherches, d’expérimentations et d’enrichissements font de la méthode VT et de la problématique SGAV les championnes toutes catégories de la durée d’une même méthodologie”.

De hecho, su perdurabilidad y vigencia quedaron patentes en la celebración del congreso *Les technologies aux limites de l’humain en didactique de langues*, celebrado en Mons en 2015, que conmemoraba la introducción de la mano del profesor Raymond Renard de la metodología SGAV en las instituciones académicas de esta ciudad belga, centro piloto del SGAV, hace cincuenta años. Un año más tarde, la asociación SGAV se refunda y pasa a denominarse SGeVT (del francés: structuro global et verbo-tonal). Como recoge su manifiesto fundacional, la nueva denominación se debe a las nuevas necesidades creadas a raíz de los diversos cambios pedagógicos y tecnológicos ocurridos en los últimos años. Así:

“L’adoption d’un nouveau sigle et d’une nouvelle structure traduit également la volonté d’initier une nouvelle étape en vue d’actualiser les principes, de systématiser les acquis et de mettre à profit les avancées qui se sont produites dans tous les domaines au cours des dernières décennies” (2018, p. 191).

Tras haber repasado brevemente la evolución de la problemática SGAV, cabe recordar que ésta discurre casi de manera paralela al desarrollo del Método VT creado por Guberina hasta el punto de no poder considerar la una sin la otra: “le système verbo-tonal n’est rien s’il ne s’insère dans la problématique SGAV d’apprentissage de la parole, et un cours SGAV n’est rien sans le système verbo-tonal de travail phonétique” (Renard, 2010, p. 120). Se trata en ambos casos de enfoques integradores apoyados en la lingüística del habla y que tienen en cuenta, por tanto, lo que Guberina denominó los *medios no-lexicológicos*, entre otros, la prosodia, la situación de comunicación, la cinésica y la prosémica.

Por otro lado, Guberina, al desarrollar su actividad profesional como profesor de francés en Zagreb, se dio cuenta de que sus estudiantes, a pesar de tener una audición normal, no eran capaces de percibir correctamente los sonidos de la lengua extranjera. Esta circunstancia le llevó a pensar que la fuente de estos errores fonéticos se podía relacionar con el fenómeno de *sordera fonológica* sugerido por Polivanov (1931):

“Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...] se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d’une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle” (pp. 79-80).

Según Guberina, el origen de los errores de pronunciación de su alumnado se debía a esta *sordera* ya que se manifestaba como un problema perceptivo. Como apuntó Renard (1979): “Nous le reproduisons mal [le message] parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d’une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle” (p. 24).

Guberina se percató de que sus estudiantes, cuando escuchaban la materia fónica (y no los fonemas que, por definición, no posee) de la lengua extranjera, aplicaban un filtro producto de sus hábitos perceptivos en su lengua materna, esto es, de sus hábitos perceptivos culturales y no fisiológicos o biológicos. Es lo que Trubetzkoy (1939/1973) describió como el fenómeno de *criba fonológica*:

“El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice [...]. El llamado “acento extranjero” no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta correctamente dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna” (pp. 46-48).

Además, Guberina observó que el comportamiento de sus estudiantes ante un estímulo sonoro (sordera fonológica) era similar a aquel mostrado por una persona que presentaba una deficiencia auditiva (sordera patológica). Este hecho le llevó a poner en práctica el Método VT no solo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también en el campo de la patología del habla.

De hecho, el adjetivo *verbo-tonal*, acuñado para dar cuenta de este enfoque, deriva de la audiometría verbo-tonal creada por Guberina tras constatar las carencias de otras técnicas de medición de la audición como la audiometría tonal y la audiometría vocal. En la primera de ellas, utilizada comúnmente en las revisiones médicas todavía en la actualidad, se emplean tonos puros, es decir, sonidos que no se encuentran ni en la naturaleza ni en el habla humana, para evaluar las variaciones de altura y conocer, así, los umbrales mínimos de audición. Así, la audiometría tonal se basa de hecho en considerar que la audición de los sonidos puros y la percepción de los sonidos del habla responden a los mismos mecanismos, lo cual está lejos de lo que ocurre en realidad, por cuanto la percepción de una lengua conocida implica una categorización conceptual, esto es, la identificación de fonemas y de relaciones fónicas, que obviamente no se da en la detección de sonidos ajenos al habla. En definitiva, la audiometría tonal

plantea un problema de concepto puesto que no es lo mismo audición que percepción y no se puede, por tanto, equiparar la percepción de los sonidos puros y la percepción de la materia fónica.

Por otro lado, la audiometría vocal recoge una lista concreta de palabras de una lengua determinada para medir los grados de detección, de distinción y de inteligibilidad del habla pero no se parametrizan las variaciones tonales, esto es, no tienen en cuenta el concepto, esencial en el Método VT de “tonalidad” (Asp, Guberina, & Pansini, 1981; Guberina, 2003/2008) por el cual percibimos ciertos sonidos del habla como más agudos o más graves. Por lo demás, la audiometría vocal planteaba un problema fundamental que quedó resuelto en el Método VT, el del criterio explicado para la selección de los vocablos. Para calibrar la audición, la audiometría vocal optaba por palabras estadísticamente frecuentes en la lengua concernida, con lo que la audición podía deberse más a una comprensión del componente léxico-semántico que propiamente a una percepción de las unidades fonemáticas que conformaban los inputs. De ahí que el enfoque VT optara no solo por seleccionar los segmentos fónicos según su tonalidad, sino que recurriera a *logatomas*, esto es, secuencias fónicas que no remitían a vocablos existentes en la lengua objeto de análisis pero que fueran “palabras verosímiles” para cuya descodificación se neutralizara la interpretación del componente semántico.

Por esta razón, Guberina aunó las dos técnicas combinando segmentos de habla (verbal) configurados en función de sus tonalidades (tonal) y sin contenido semántico (logatomas), para crear una audiometría verbo-tonal y evaluar el campo óptimo de audición de una persona. Se busca la estimulación cerebral, tanto en los pacientes con pérdida de audición como en los estudiantes de lenguas extranjeras, a través de aquellos elementos óptimos, conocidos con el nombre de *optimal*. Mediante un proceso de filtrado, con aparatos como el

SUVAG o el SUVAG LINGUA⁴⁴, se pretende encontrar aquellas bandas frecuenciales óptimas, esto es, donde mejor se percibe un sonido para poder privilegiar en los estímulos aquellas zonas frecuenciales que permiten la mejor inteligibilidad de un sonido, palabra o frase. La idea de base que sustentó la creación de estos aparatos de filtrado es que toda percepción implica un proceso de inhibición. Guberina se percató de que determinados estímulos acústicos eran percibidos mejor en unas bandas frecuenciales óptimas, las cuales existían también para los deficientes auditivos aunque con un carácter más limitado y no teniendo por qué coincidir con las de un normo-oyente. En cualquiera de los casos, el cerebro operaría de la misma forma seleccionando aquello que le resulta pertinente e inhibiéndose de lo demás. Desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, adquiere especial relevancia también el fenómeno observado en las investigaciones VT según el cual la gama óptima de un sonido del habla no es solo la gama en la cual mejor se percibe ese sonido sino que en esa gama todos los demás sonidos del habla tienden a percibirse como el óptimo si bien con menor nitidez e intensidad.

A partir de esta idea de “óptimal” aplicada a la audiometría, Guberina expandió el concepto y se dio cuenta de que los medios no-lexicológicos como el ritmo, la entonación, los gestos o la situación comunicativa podían actuar también como factores óptimos en la estructuración de una lengua extranjera así como en la intervención logopédica. Precisamente, en este trabajo de investigación se buscará esa situación de elocución (incluido el tipo de estímulo escrito/fónico y la postura de pie/sentado) y ese gesto óptimo como medio para percibir y producir mejor la prosodia del FLE.

⁴⁴ Suvag I y Suvag II son dos aparatos de rehabilitación auditiva ideados por Guberina que funcionan a partir de múltiples filtros que permiten transmitir el habla a diferentes frecuencias e intensidades. El SUVAG-Lingua, basado en los anteriores, se aplica en el campo de la enseñanza de lenguas. Para una revisión más exhaustiva, cf. “Los aparatos Suvag y Suvag Lingua” en *Retrospección* (2008, p. 197-206).

3.2. Fundamentación teórica y principios del Verbo-Tonal

Para Guberina la lengua es un macrosistema compuesto de un microsistema verbal donde se agrupan los componentes léxicos, morfosintácticos y fonológicos, y de un microsistema no-verbal que contiene la gestualidad y la proxemia. Estos microsistemas, en constante interacción, se desarrollan siempre en una situación comunicativa determinada.

Habida cuenta de esta concepción holística de la lengua, el Método VT no puede ser reducido a un mero método de corrección fonética sino que se debe tener presente que este enfoque aporta una concepción de la lengua en tanto en cuenta ésta manifiesta la globalidad. Se basa, por tanto, en un enfoque humanista donde el individuo, que está en constante y necesaria interacción con la sociedad y con su entorno, es el que encuentra con la ayuda del profesor o del terapeuta aquello que resulte óptimo para él en función de su propia idiosincrasia. No obstante, y pese a haber tachado al Método VT de conductista, cabe enfatizar que esta concepción no aplica por defecto un modelo y espera una única y exclusiva reacción a un estímulo. La originalidad del mismo reside en haberse dado cuenta de que en el centro del aprendizaje está el ser humano y que como tal, cada uno puede ofrecer respuestas diferentes ante un mismo estímulo. De hecho, será la propia persona quien tenga la capacidad y las estrategias, aunque sea de manera residual en el caso de los pacientes con patologías del habla, para marcar las pautas de corrección y llegar a hacerse con el *hablar* (Murillo, 2008).

Es por esto por lo que, como explica Renard (1979), el Método VT se opone a las corrientes conductistas y a las generativistas. Los primeros entienden el lenguaje como un instrumento puramente social donde el bebé es una *tabula rasa* y adquiere los conocimientos a partir de estímulos y de un proceso de ensayo-error. Los métodos conductistas se basan en la repetición o imitación de determinadas estructuras durante las sesiones de integración fónica como si se tratara de obtener una respuesta absoluta, definitiva, ante un estímulo

determinado obviando que el docente se encuentra ante seres humanos cuyas respuestas a un mismo estímulo pueden ser diferentes. Por lo que respecta a los generativistas, siguiendo las tesis de Chomsky, consideran que la capacidad del lenguaje es innata, y por tanto, independiente del medio y del individuo. Por ello, se limitan a la formalización de las estructuras de la lengua sin prestar atención a la expresividad inherente al ser humano. Guberina no dejó de señalar el poder descriptivo de estos enfoques que contribuyeron al progreso del conocimiento de las lenguas. No obstante, apuntó igualmente que tales enfoques resultaban reductores por cuanto no tomaban en cuenta al ser comunicante.

Por ello, el enfoque VT, si bien defiende el factor biológico necesario para la emergencia del lenguaje, propugna que el desarrollo del habla solo puede darse cuando el individuo está en contacto con su entorno, es decir, con la sociedad. Esta interdependencia entre ambos se da gracias a la afectividad, componente indispensable tanto para la adquisición de la lengua materna como para el aprendizaje de una lengua extranjera o la reeducación de un trastorno del lenguaje. Por tanto, el habla sería el resultado de un proceso cognitivo complejo y de la inmersión y contacto del sujeto con la sociedad.

Es más, si bien en el Método VT se preconizan procedimientos didácticos para obtener una percepción no desviante de tal o cual estímulo fónico, ya sea fonemático o suprasegmental, tales procedimientos responden a tendencias que no cabe interpretar como realidades absolutas, por lo que el propio Guberina afirma que si un procedimiento didáctico resulta ineficaz, el profesor o terapeuta no debe dudar en recurrir al procedimiento opuesto para lograr el objetivo propuesto⁴⁵.

⁴⁵ Así, el Método VT sostiene que la homogeneidad tonal puede ser facilitadora para percibir ciertas frecuencias, por ejemplo un entorno agudo como [s] así como una cúspide entonativa puede contribuir a sensibilizar al alumno o al discapacitado auditivo a las frecuencias altas de [i] que actuaría así por asimilación. Sin embargo, no es infrecuente que un individuo, como ya señaló Piaget, opere por acomodación y, que por lo tanto, halle menores dificultades para percibir [i] con un ataque grave [p] y un valle entonativo. Obviamente, la dificultad de la tarea del profesor y del terapeuta radica en que *a priori* desconoce los mecanismos que resultan óptimos para su

Al contrario de lo que pueda parecer, y como destaca Murillo (2005b, p. 65), el Método VT no ofrece un “recetario” de soluciones ante determinados errores de pronunciación ya que al tratarse de un método basado en el principio de la *lógica de lo viviente*, “toda respuesta de un ser viviente a un estímulo es imprevisible y toda instancia didáctica, por consiguiente, debe permitirle al alumno hallar por sí mismo –consciente o inconscientemente– el comportamiento más eficaz para conseguir el resultado deseado”.

Desde el punto de vista estructuralista, si bien el Método SGAV recoge la dicotomía saussureana entre *langue* y *parole*, donde el habla (*parole*) es un fenómeno exclusivamente individual, para Guberina existe un constante ir y venir entre ambas dado que como indica Pavelin (2013): “la parole ne peut pas être réduite à un phénomène purement individuel, il s’agit de l’usage individuel de la langue qui présuppose le dialogue en tant que fait social”⁴⁶ (p. 100).

Por eso, el Método VT se inclina por un enfoque estructural inspirado en la Gestalt. Según esta corriente psicológica, el ser humano no es un sujeto pasivo sino que su cerebro es capaz de recibir, seleccionar y organizar ciertos estímulos y construir *formas* a partir de ellos. En lo que atañe al habla, se puede relacionar esta teoría con la percepción auditiva y con la comprensión global del lenguaje a partir no solo del componente propiamente lingüístico sino también de la situación inherente a cualquier acto de habla. De ahí que para el Método VT sea necesario ofrecer un contexto situacional a la hora de trabajar determinadas estructuras puesto que el aprendizaje de una lengua es un proceso holístico: el todo es mayor (y/o diferente) que la suma de las partes, y no el producto.

alumno o paciente, que, en último término, le proporcionará las claves para ayudarlo a hallar su campo óptimo de audición.

⁴⁶ Ya Bally en su *Traité de stylistique française* (1909) entendía el lenguaje como: “expression d’une pensée communiquée à autrui ou exprimée avec la représentation d’autrui [...]. Dans ce cas, le langage n’est plus seulement un fait *psychologique*, mais un fait *social*” (p. 8).

Todo lo anterior está íntimamente relacionado con el concepto de *estructuración*⁴⁷, desarrollado por Guberina y muchos de sus seguidores. La estructura del habla se basa en su propio funcionamiento, es decir, se realiza a través de un proceso dinámico y continuo de estructuración donde intervienen tanto los medios lexicológicos como los valores de la lengua. Así, la estructuración del habla podría referirse al proceso audio-fonatorio, al trabajo de percepción y de producción de la materia fónica entendido todo ello con un proceso y donde no se prejuzga el resultado (Murillo, 2005a).

La fundamentación teórica expuesta anteriormente permite enumerar cinco principios básicos del Método VT: la prioridad de la oralidad; el papel central de la percepción; la importancia capital de la afectividad; función y naturaleza de la prosodia y la corporalidad del habla la cual está íntimamente relacionada con el espacio.

3.2.1. El principio de oralidad

El enfoque VT desde sus inicios ha dado prioridad al componente oral respecto al escrito por razones de diferente índole aunque todas se basan en la relación de dependencia de la lengua escrita con respecto a lo oral. Desde un punto de vista biológico, el habla emerge en el bebé de manera espontánea y natural, siempre y cuando haya un entorno afectivo favorable. Además, desde una perspectiva sociológica, existen lenguas exclusivamente orales, es decir, sin codificación escrita mientras que en el caso contrario se habla de lenguas “muertas” (cf. latín). Es más, no existen lenguas naturales que sean solo escritas. Por otro lado, la diacronía sirve para dar cuenta de que la evolución de las lenguas es el resultado, primero de todo, de transformaciones fonéticas sucesivas⁴⁸. En lo relativo a la

⁴⁷ Para una revisión del término, consultar el capítulo “De la notion de "structure" à celle de "structuration" en phonétique verbo-tonale” (Murillo, 2005a).

⁴⁸ “Rien n’entre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole, et tous les phénomènes évolutifs ont leur racine dans la sphère de l’individu” (Saussure, 1916/1967, p. 231).

patología, se han descrito trastornos que afectan a la lengua escrita, como es el caso de la dislexia, donde no se ve afectado el componente oral. Sin embargo, los trastornos de habla, como pueden ser las afasias, pueden acarrear además déficits en lectoescritura. Un último argumento que refuerza la primacía del oral se encuentra en los lapsus ortográficos, por ejemplo en el caso del español las confusiones entre “b” y “v” (Murillo, 2017b).

Por todos estos motivos, este enfoque aboga por comenzar a partir de la lengua oral y no a partir de la escritura puesto que ésta es una representación muy limitada del habla:

“The world’s writing systems capture only aspects of the linguistic form, leaving out not only stress and intonation, but also gestures, winks and nods, and other forms of feedback that would be critical to a correct, or at least an acceptable, interpretation” (Olson, 2006, p. 138).

Esta misma idea había sido recogida previamente en el *Cours de Linguistique Générale* (1916/1967), donde Saussure manifestó que la escritura es una mera representación de la lengua hablada y que no se puede tomar como el objeto lingüístico en sí dado que éste solo puede definirse gracias a la lengua oral. Saussure ilustra dicha relación por medio de la metáfora de la fotografía donde la persona real sería la lengua oral y su retrato impreso sería la representación escrita.

Sin embargo, pese a que estas reflexiones parecen obvias, los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han primado la modalidad escrita sobre el componente oral. Para Blanche-Benveniste (1991) se debe a motivos heredados puesto que, tradicionalmente, los lingüistas han considerado deficientes las estructuras gramaticales de la lengua oral y que solo la lengua escrita contaba con una gramática organizada. Las investigaciones sobre grandes corpus orales han demostrado lo contrario.

Además, desde un punto de vista estructuro-global, la escritura fomenta el espíritu analítico y hace perder de vista ese carácter global inherente al habla. La representación gráfica fomenta la intelectualización y anula, en cierto sentido, la percepción auditiva⁴⁹. Por ello, el Método VT evita cualquier aprendizaje consciente del componente fónico.

Como ya señalaba Bally en Pavelin (2013): “l'apprentissage linguistique sera essentiellement oral [...] Interposer dès le début entre son oreille et la parole, l'image truquée de l'écriture, c'est fausser irrémédiablement la marche de l'enseignement” (p.99). La metodología SGAV ya desde sus inicios siguió esta línea de trabajo al comenzar por diálogos en situación y procuró introducir la escritura y la lectura una vez que los aprendientes estaban familiarizados con la prosodia y los sonidos de la lengua en cuestión⁵⁰.

No obstante, cabría plantearse por qué las corrientes didácticas aplicadas comúnmente en el aula de lenguas extranjeras (y también la preferencia que demuestra el alumnado por “la letra”) tienden a favorecer la manifestación escrita de las lenguas como medio de transmisión de la misma. Según recoge Murillo (2017), se debe principalmente a dos factores: por un lado, a aspectos de tipo psico-sensorial y, por otro, a cuestiones socioculturales. La escritura⁵¹, debido a que permite categorizar y “visualizar” las discontinuidades de la cadena hablada en el plano espacial, favorece la memorización del sonido. Además, existen otros elementos de tipo sociocultural que contribuyen al prestigio de la

⁴⁹ “Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son ouïe: ne bloquons-nous pas souvent l'ouïe lorsque nous « visionnons » un film sous-titré? (Par contre, nous fermons les yeux lorsque nous « tendons » l'oreille vers un signal difficilement perceptible)” (Renard, 1979, p. 58). Por ello, en la segunda fase del experimento, los aprendientes llevaron puesto un antifaz para focalizar su percepción auditiva.

⁵⁰ “Après une soixante d'heures [...] on peut passer à la langue écrite. À ce niveau, l'étudiant sait entendre, distinguer et répéter tous les sons du français; l'orthographe ne risquera plus d'avoir trop d'influence sur la prononciation; le mot visuel pourra alors aider utilement la mémoire” (Rivenc, 2003, p. 95).

⁵¹ Murillo (2017), en lugar de utilizar el término “escritura”, prefiere referirse a la manifestación escrita de las lenguas como *scription* para evitar la confusión con la elaboración de un discurso.

escritura como la importancia otorgada a la ortografía o por el hecho de tener que ser aprendida en un contexto de escolarización.

Desde un punto de vista verbo-tonalista, el papel que desempeña la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a la fijación de la integración oral de tal suerte que los errores cometidos en lengua escrita reflejen las carencias orales del aprendiente ya que darán cuenta de la inexactitud de la imagen fónica del habla que posee el aprendiente. De ahí que Murillo (2017b) subraye:

“À la condition qu’il soit bien établi que la graphie ne «représente» pas la matière phonique, qu’elle n’est pas la «même chose» que le *dit* mais le *symbole* qui représente le *résultat* de la structuration du flux phonique, la *scription* peut/doit compléter le processus de structuration phonique, elle peut/doit être un exercice pédagogique efficace. En tant que réalité polysensorielle et psycho-cognitive (analytique) qui assure et fixe les manifestations phoniques préalablement structurées et catégorisées en phonèmes, l’engrammation écrite –i.e., la *scription*– fait partie du statut de l’oralité au plan didactique” (p. 67).

3.2.2. La percepción fónica en el Método Verbo-Tonal

El Método VT, basado en principios psicolingüísticos y neurolingüísticos *avant la lettre*, ha centrado la mayoría de sus reflexiones teóricas y sus propuestas metodológicas en torno al concepto de “percepción fónica”. Desde el punto de vista de la adquisición del sistema fonológico de la lengua materna, el bebé, durante los primeros meses de vida, será capaz de percibir y, de producir, un repertorio sonoro mayor del que requiere su lengua. Sin embargo, a medida que pasen los meses, será capaz, mediante aproximaciones articulatorias sucesivas de que su actuación audio-fonatoria realice los sonidos específicos de su lengua y se inhiba de los no pertinentes (Renard, 1979).

Este hecho pone de manifiesto que la discontinuidad es un factor primordial de la audición y que el ser humano realiza un proceso de inhibición a la hora de

procesar los sonidos del habla. Cada sonido tiene unas bandas óptimas de frecuencia donde presentan una mayor audibilidad⁵², esto es, como resume Murillo (2017b, p. 48) : “gammes fréquentielles où la perception, l’identification et partant la structuration phonologique du segment du flux phonique correspondant s’avère optimale pour la majorité de la population possédant cette langue”. El Método VT creó los aparatos SUVAG y el SUVAG-Lingua para realizar aquellas bandas frecuenciales que resulten óptimas a los deficientes auditivos o a los aprendientes.

No obstante, la percepción asociada al habla no es solo de tipo auditivo sino que también resulta de la integración de los estímulos sonoros por vía ósea, vibrotáctil o propioceptiva. Guberina se percató de que todo el cuerpo es capaz de percibir los sonidos de una lengua y fue precisamente este hecho el que le llevó a considerar reductora esa visión de la percepción y a impulsar propuestas metodológicas innovadoras en el ámbito de las lenguas extranjeras y también, en el campo de las patologías del habla. Según el Método VT, la percepción de los estímulos acústicos es polisensorial ya que los sentidos no operan de manera aislada sino que están asociados entre sí (Skaric, 1974).

De hecho, se ha recurrido a esta transversalidad sensorial en la reeducación de personas con deficiencias auditivas. Por un lado, Guberina, para determinar el campo optimal de audición, creó las denominadas audiometrías verbo-tonales realizadas mediante conducción aérea con la ayuda de auriculares. Por otro lado, y dado que se suponía afectado el órgano auditivo, se reforzó el trabajo del sentido vibro-táctil mediante un vibrador que se colocaba en determinadas zonas del cuerpo (excepto la cabeza) para estimular la percepción mediante la conducción ósea. Dado que el cuerpo es sensible a las frecuencias graves, muy especialmente a aquellas transmitidas a través de la prosodia (que son las más

⁵² “Escuchamos eliminando ciertas frecuencias de los sonidos y eligiendo gamas frecuenciales limitadas, pero óptimas para nuestra percepción, sobre todo desde el punto de vista psicolingüístico” (Guberina, [1956] 2008, p. 225).

graves del habla), el Método VT favoreció el trabajo a partir de la entonación y el ritmo y creó los “ritmos fonéticos”⁵³ basados en estimulaciones mediante movimientos corporales (cf. *supra* 2.1.3.).

En el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, según el enfoque VT, el aprendiente pronuncia mal los sonidos de una lengua porque los percibe mal, esto es, aplica, como se ha indicado, una criba. De ahí que la labor del docente sea la de privilegiar aquellas frecuencias óptimas para la percepción de tal o cual fenómeno fónico. En el caso que nos ocupa con los aprendientes de FLE, en el caso que realicen producciones desviantes, se recurrirá al empleo del gesto pedagógico para atenuar dichas desviaciones, en particular en el caso de desviaciones de índole rítmica.

Pero la entonación también es la manifestación privilegiada de la afectividad que por lo general se suele hacer caso omiso en el análisis lingüístico y también *a fortiori* en el análisis de la pronunciación con miras didácticas.

3.2.3. La afectividad en el planteamiento Verbo-Tonal del habla

El Método VT interpreta la lengua no como un mero sistema lingüístico sino como un mecanismo de expresión del sujeto, lo que implica tomar en cuenta la afectividad. Para Bally, lingüista suizo fundador de la estilística⁵⁴:

“L’*afectivité* est la manifestation naturelle et spontanée des formes subjectives de notre pensée : elle est indissolublement liée à nos sensations vitales, à nos désirs, à nos volontés, à nos jugements de valeur : elle est –ce qui revient au même– la marque extérieure de l’intérêt personnel que nous prenons à la réalité” (Bally, 1952, p. 75).

⁵³ Véase Guberina, P. (1970). “Phonetics Rhythms in the Verbo-Tonal System”. *Revue de Phonétique Appliquée*, 16, pp. 3-12.

⁵⁴ “La stylistique étudie donc les faits d’expression du langage organisé au point de vue de leur contenu affectif, c’est-à-dire l’expression des faits de la sensibilité par le langage et l’action des faits de langage sur la sensibilité” (Bally, 1909, p. 16).

Guberina, influido por las teorías de Bally, se percató de que la afectividad es una dimensión constitutiva e inherente al habla. Por eso, una de las conclusiones de su tesis doctoral fue que la única diferencia entre las categorías estilísticas del discurso era de tipo afectivo, es decir, que dependía de la intención expresiva del sujeto-hablante. Denominó a estos elementos necesarios para transmitir el componente afectivo *moyens non lexicologiques de la parole* en contraposición a los *moyens lexicologiques*, tradicionalmente considerados los elementos lingüísticos.

Así, los medios no-lexicológicos, o *valeurs de la langue parlée*, están conformados por los componentes acústicos, fundamentalmente los elementos prosódicos, y por los medios visuales, relacionados con la corporalidad del sujeto (mediante la propiocepción) y la situación. Guberina destaca que esos medios no-lexicológicos son inherentes al habla ya que están ligados al propio sujeto mientras que los lexicológicos podrían estar ausentes y continuar habiendo comunicación.

Esta idea se manifiesta claramente en el proceso de adquisición del lenguaje: el bebé es capaz de dominar primero, y de hecho necesita hacerlo, la entonación y la motricidad asociada antes de producir sus primeras palabras. Esta retroalimentación entre el entorno afectivo y las capacidades cognitivas del bebé (entre la sociedad y el individuo, en definitiva) es necesaria para el buen desarrollo del habla. Tanto es así, que la carencia afectiva puede impedir el desarrollo mental del bebé, y en consecuencia, del lenguaje⁵⁵.

Por este motivo, Guberina, al constatar cómo estos medios no-lexicológicos portadores del valor afectivo estaban ineludiblemente presentes en el habla, decidió utilizarlos como herramientas de corrección tanto en el contexto de

⁵⁵ Casos de niños “salvajes” o retrasos de habla por carencias afectivas, como en el caso de los niños abandonados en orfanatos: “Même si leur intelligence et leur audition son normales, même s’ils reçoivent tous les soins hospitaliers requis par leur état, s’il n’y a personne pour prendre soin d’eux toute la journée, les cajoler, leur tenir compagnie, jouer et dialoguer avec eux, ces enfants parvenus à l’âge de cinq, six ans ne sauront pas aligner deux mots de suite !” (Roberge, 2002: 145).

enseñanza-aprendizaje de lenguas como en el ámbito de la patología del habla. En el caso que nos atañe, el Método VT ha recurrido a los elementos suprasegmentales, los gestos y la situación para corregir los errores fonemáticos, y en menor medida las desviaciones entonativas, de los aprendientes de una lengua extranjera.

Hasta ahora se ha descrito la afectividad como una variable del habla y se ha subrayado el vínculo que ésta tiene con el entorno para la emergencia del lenguaje. Sin embargo, en particular en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se debe tener en cuenta la relación entre la afectividad y la motivación. Como recuerda Renard (1979), el Método VT busca la constante estimulación perceptiva de ahí que se incluya entre ellas la estimulación psicológica resumida en el concepto de motivación. Dicha estimulación se refiere tanto a las estructuras trabajadas de manera contextualizada que permiten explorar esos medios no-lexicológicos como también al clima generado entre el docente y el aprendiente, fundamental para activar y estimular la percepción.

En definitiva, y como bien resume Pavelin (2013): “l’*affectivité* de l’être communicant fait partie intégrante de la cognition et de l’énonciation et elle se trouve aux fondements de la linguistique de la parole” (p.103), es decir, la afectividad, integrada en el lenguaje, pone el foco en la actitud del hablante y como tal no puede ser marginada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.2.4. Naturaleza y función de la prosodia en el Método Verbo-Tonal

La propia concepción que el Método VT tiene de la lengua entiendo ésta como un fenómeno global hace que esta metodología haya acordado un papel central a los fenómenos prosódicos, tanto en patología de habla como en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras al entender el trabajo fonético como integrado

en el acto comunicativo. De ahí que Guberina y sus discípulos hayan centrado sus esfuerzos en estos elementos dinámicos de la cadena hablada.

Tradicionalmente, el enfoque VT ha recurrido a los elementos suprasegmentales, principalmente la entonación y el ritmo, para corregir las unidades fonemáticas. Así, una entonación ascendente conllevará más tensión y agudizará los sonidos mientras que a la inversa, una melodía descendente, oscurecerá las frecuencias. Como se observa, la prosodia ha servido de mecanismo de corrección de los sonidos del habla, sin embargo, la corrección prosódica en sí misma se ha vinculado más con el principio de corporalidad al señalar que: “on constate une parfaite congruence entre le rythme de la parole et le rythme de la gestualité” (Murillo, 2002, p. 295). Pese a los propósitos teóricos verbo-tonalistas, los estudios experimentales a este respecto en el ámbito de la enseñanza de lenguas escasean. El presente trabajo de investigación abordará la relación sincrónica y congruente entre la realización prosódica de las emisiones fónicas y la motricidad del cuerpo.

3.2.5. El principio de corporalidad. La función del espacio

Como se acaba de explicar, el Método VT, basado en la lingüística del habla, se centra en todos aquellos aspectos que intervienen en la comunicación. Por esta razón, presta especial atención a la oralidad y a aquellos componentes intrínsecos a ella como son la afectividad, la percepción y la corporalidad.

Desde un punto de vista evolutivo, el lenguaje emana del movimiento. Para Guberina (2003/2008)⁵⁶: “el ritmo y la entonación del habla evolucionan

⁵⁶ Como ya se había apuntado en la *Introducción*, Guberina reconoció haber descubierto esta vinculación natural entre los elementos prosódicos y la posición del cuerpo gracias al teatro, concretamente gracias a las representaciones del actor Louis Jouvet: “entre 1939 y 1941, intuí que las realizaciones sonoras y gesto-mímicas de los actores en el teatro podían hacernos percibir de una manera más precisa las auténticas tonalidades de las formas entonativas y de las tonalidades de los sonidos. Me impresionó la correlación entre, por una parte, los gestos y la mímica de los actores y, por otra, las entonaciones y ritmos de las frases que pronunciaban” (Guberina, 2003/2008, p. 32).

genéticamente a partir del movimiento, interno y externo, paralelamente al desarrollo de la espaciocepción, que desempeña un papel importante” (p.352). El bebé necesita apropiarse del espacio para desarrollar sus sentidos y llegar a controlar la motricidad. Este control se debe realizar tanto a nivel espacial con respecto a los objetos que lo rodean como también con respecto a sus músculos fonadores, en un primer estadio a partir del balbuceo y las primeras entonaciones para ser capaz luego de pronunciar sus primeras palabras y frases acompañadas de los movimientos prosódicos correspondientes.

La adquisición del lenguaje en el bebé, que forma parte de su desarrollo cognitivo, emerge de manera paralela a su desarrollo motor. Esto es, el paso de las primeras vocalizaciones y el balbuceo a la producción de las primeras palabras coincide desde el punto de vista evolutivo con cambios en los movimientos y la posición del bebé. Por ejemplo, durante los primeros meses, desde una posición tumbada, el bebé será capaz de emitir sonidos aislados, principalmente vocálicos, pero a medida que adquiera la posición sentada, y posteriormente erguida, tanto sus órganos fono-articulatorios (cavidad oral y pulmonar) como su relación con el medio, cambiarán y tendrán impacto en su desarrollo cognitivo y emergencia del lenguaje.

Por ello, como destaca Renard (2010): “Les racines du langage plongent dans la motricité. Il est donc indispensable d’inclure dans l’étude de l’activité langagière les modalités expressives relevant du code proxémique: le recours au geste, à la mimique, au regard, à certaines attitudes corporelles” (p.72). Así, dentro de estos medios no-lexicológicos que transmiten el valor afectivo se incluyen los movimientos corporales sin valor semiótico ya que, como afirma Billières (2002):

“Toute prise de parole s’accompagne de la production spontanée de gestes paraverbaux, produits par des battements de la tête et des mains. Ils ponctuent, rythment le discours, s’attachent à la mélodie et structurent l’activité communicative. Ils établissent le lien direct entre la production de la parole et l’organisation musculaire tonique de l’ensemble du corps” (p.43).

Esta afirmación no hace sino corroborar que la percepción del habla es plurisensorial y que la comunicación es multicanal, es decir, que se produce no solo a través de la conducción aérea mediante el sentido del oído sino que todo el cuerpo actúa como transmisor y como receptor de los estímulos acústicos. En otras palabras, el cuerpo es especialmente sensible a las frecuencias graves (y en menor medida también a las agudas) y por tanto, capaz de reaccionar también a los estímulos sonoros transmitidos por vía vibro-táctil.

Precisamente fue esta capacidad plurisensorial del cuerpo la que llevó a Guberina a plantearse la posibilidad de incidir sobre la percepción en las personas con un déficit auditivo. La privación del sentido del oído potencia el resto de sentidos, por lo que se incrementa la sensibilidad a las vibraciones del sonido transmitidas por conducción ósea, propioceptiva o por vía vibro-táctil.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras también recurrió a esta relación entre la oralidad y la corporalidad a través del empleo de los aparatos SUVAG. Asimismo, también utilizó esta relación natural a través de la macromotricidad, esto es, los movimientos rítmicos corporales producidos principalmente por brazos, manos y tronco. Según el Método VT, los órganos articulatorios que intervienen en la fonación realizan micromovimientos de manera inconsciente sobre los cuales es muy difícil intervenir. De ahí la ineficacia de los “métodos articulatorios” para corregir realizaciones fonemáticas desviantes y todavía más cuando son prosódicas. El hablante articula los sonidos acompañados de la entonación y el ritmo correspondientes pero no controla los músculos ni los órganos que actúan para que todo el proceso se lleve a cabo. Por este motivo, el Método VT postula intervenir sobre la macromotricidad, que sí se puede percibir y controlar, para incidir en la micromotricidad de los órganos fonadores. Pero, ¿qué relación puede haber entre ambas?

En palabras de Murillo (2002, p. 295), existe una “gestualité inhérente à la parole” que debe diferenciarse de los gestos semióticos codificados, y que está

íntimamente relacionada con los movimientos entonativos y rítmicos del habla. A su vez, Guimbretière (1994, p. 61) describe esta asociación como un “isomorphisme phonique et corporel”. De una manera similar, para Pavelin (2002, p. 11) se produce una sinergia entre la producción oral y el movimiento corporal a la que denomina “concomitance”.

Esta relación entre ambas manifestaciones del habla puede constituir un recurso útil didáctico en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ya que, como afirma Llorca (2001): “Le comportement gestuel suit les mêmes schémas rythmiques que le comportement vocal. Inversement, on constaterait qu’en modifiant le comportement gestuel, on modifie le comportement vocal” (p.142).

De la misma manera Roberge (2008) manifiesta que:

“Desde el punto de vista del cerebro, no existe diferencia alguna entre, por una parte, pedirle al cuerpo y a las extremidades –brazos, piernas- que realicen tal o cual movimiento con tales o cuales características, y por otra parte, ordenar a los órganos articulatorios que reproduzcan el mismo movimiento con las mismas características: los impulsos son idénticos, sólo varía la escala de valores. Ésa es la razón por la que se ha dicho que la macromotricidad sustenta y prepara la micromotricidad”⁵⁷ (p.12).

La simbiosis entre el cuerpo y el lenguaje se ha explorado en profundidad en otros campos como la antropología⁵⁸ o la filosofía⁵⁹. Por el contrario, en el ámbito de la lingüística, la predominancia clásica de estudios gramaticales y léxicos a partir de corpus escritos favoreció “une linguistique de la langue au détriment d’une linguistique de la parole” (Bensalah, 2013, p. 74). En el campo de la enseñanza de lenguas, pocas metodologías salvo el enfoque VT se han

⁵⁷ Roberge, C. (2008). Una visión global y dinámica del habla y del hablar. En P. Guberina, *Retrospección* (pp. 7-16). Mons: CIPA

⁵⁸ En sus libros, *Anthropologie du geste* (1974) y *La manducation de la parole* (1975), Jousse defiende la importancia del gesto en el lenguaje y postula que el ser humano, en terminología jousiana el *Anthropos*, es un animal mimético: “le Geste, c’est l’énergie vivante qui propulse cet ensemble global qu’est l’Anthropos” (1974, p. 50)

⁵⁹ Merleau-Ponty en su obra *Phénoménologie de la perception* (1969) analiza en profundidad el papel del cuerpo y reflexiona sobre el “ancrage corporel du langage”.

interesado y utilizado didácticamente esta relación. Este método hizo especial hincapié en la importancia del sentido propioceptivo basado en la percepción que el ser humano tiene de los movimientos de su propio cuerpo (tensión, resonancia, postura...). Esta interiorización sensorial resulta decisiva para controlar el tiempo, la intensidad y las tonalidades de los sonidos de una lengua y es precisamente a través de los movimientos y los gestos como la propiocepción puede ser mejor percibida.

3.3. *Enérgeia* vs *Érgon* en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral

La implantación de la metodología SGAV en la enseñanza de lenguas y el Método VT de corrección fonética implicaron un cambio radical en la concepción de la lengua que se tenía hasta el momento. El nuevo enfoque, centrado en la oralidad y todos los elementos que la integran (denominados por Guberina, los valores de la lengua hablada) supuso un revulsivo con respecto a los métodos tradicionales de corrección de la pronunciación, principalmente el método articulatorio, el método acústico (basados en concepciones “fiscalistas” del oral según Murillo (2017b) y el método de las oposiciones fonológicas (pares mínimos)⁶⁰ basados en el trabajo de fonemas aislados fuera de contexto.

El método articulatorio, todavía presente en muchos manuales de enseñanza de idiomas, se basa en el siguiente principio: “l’acte phonatoire implique une connaissance de son fonctionnement” (Renard, 1979, p. 29). Por ello, este método se centra en ofrecer una explicación precisa de los órganos articulatorios que intervienen en la producción de los fonemas en cuestión aportando informaciones sobre el modo y el punto de articulación. Normalmente, esto se

⁶⁰ Para una revisión crítica completa, consultar: Renard (1979). Examen de diverses méthodes de correction phonétique. En *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. (pp. 29-43) y Murillo (2005): “Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes” (pp. 47-73).

acompaña con la imagen de un corte sagital de las cavidades bucal y nasal y también de la faringe.

El Método VT ha sido especialmente crítico con este método ya que en primer lugar, ignora el factor auditivo al centrarse exclusivamente en la fase de producción y asumir que el problema del aprendiente es de tipo articulatorio⁶¹. En segundo lugar, la fonética articulatoria exige una cierta intelectualización de los movimientos articulatorios que se producen rápidamente y de manera inconsciente, por lo que difícilmente la integración de los mismos se puede realizar con una aprehensión de carácter teórico. Es más, el conocimiento de la regla no implica la ausencia de error. Además, este método trabaja con fonemas aislados, por lo que no toma en cuenta la fonética combinatoria con los consiguientes problemas en el plano de la coarticulación. De hecho, diversas investigaciones han demostrado que la unidad mínima de percepción es la sílaba de ahí que el trabajo de fonemas independientes no sea beneficioso. Finalmente, y a la vista de lo dicho anteriormente, el método articulatorio obvia los factores prosódicos.

Del mismo modo, el análisis acústico del habla también se ha empleado como método de corrección fonética. Este método consiste en grabar la secuencia sonora producida por un aprendiente y, con ayuda de un programa informático, obtener representaciones visuales de la onda sonora gracias por ejemplo a un espectrograma que permite dar cuenta de la frecuencia, la amplitud y el tiempo. El Método VT ha criticado esta concepción “fiscalista” porque, si bien permite mostrar de manera gráfica la producción sonora de un aprendiente, la corrección

⁶¹ Sin embargo, y según algunos fenómenos del habla que así lo manifiestan (harmonización vocálica o asimilaciones regresivas, entre otras), el habla no puede ser reducida a una mera actividad de los órganos de fonación sino que dicha actividad se activa antes de que se pongan en marcha los órganos que intervienen en cada sonido (Murillo, 2017).

fonética se realizaría sobre el resultado sonoro y no sobre el proceso⁶² llevado a cabo por el “ser comunicante” y su actividad audio-fonadora.

El método de las oposiciones fonológicas, conocido también como pares mínimos, está basado en el principio de que cada fonema cuenta con unos rasgos distintivos⁶³ que lo diferencian del resto al menos por una de sus características. Así, se tienden a oponer dos palabras cuya única diferencia reside en uno de estos rasgos (en el caso del francés, el ejemplo prototípico es “poisson” (pescado) *versus* “poison” (veneno) donde se trabaja el rasgo de sonoridad entre la fricativa alveolar sorda /s/ y la sonora /z/).

Según el enfoque VT, el método por oposiciones fonológicas resulta insuficiente como método de corrección de la pronunciación⁶⁴ dado que si bien el aprendiente puede percatarse de que hay algo distinto, puede ser incapaz de percibir dicha diferencia. Además, como le ocurre al método articulatorio, tampoco presta atención a la prosodia ya que trabaja los sonidos de manera aislada ni tampoco a los fenómenos combinatorios o a los alófonos. Igualmente, este método resultaría poco apropiado para aprendientes de nivel inicial pues exige centrar la atención en la carga semántica del par en cuestión. De hecho, en ocasiones ocurre que el trabajo de corrección fonética por este método hace recordar la oposición pero no la identidad de los ítems recordados (retomando el ejemplo clásico del francés, se sabe que “poisson” se pronuncia /pwasɔ̃/ pero no se discierne si es pescado o veneno). De todas maneras, el método VT en ocasiones se ha servido de los correlatos para que el aprendiente llegara a

⁶² En palabras de Humboldt (1990): “el lenguaje, considerado en su verdadera esencia [*Wesen*], es algo efímero siempre y en cada momento. Incluso su retención en la escritura no pasa de ser una conservación incompleta, momificada, necesitada de que en la lectura vuelva a hacerse sensible su dicción viva. El lenguaje mismo no es una obra acabada [*Werke*] (érgon), sino una actividad (*enérgeia*). Por eso su verdadera definición no puede ser sino genética [*genetische*]. Pues él es siempre el reiterado trabajo del espíritu de hacer posible que el sonido articulado se convierta en expresión del pensamiento” (p. 65).

⁶³ “The feature level concerned with the simple and complex units which serve merely to differentiate, cement and partition or bring into relief the manifold meaningful units” (Jakobson & Halle, 1956, p. 4).

⁶⁴ Como señala Gil (2012), no solo el Método VT ha criticado el método de pares mínimos sino que otros autores como Leather (1983) se han mostrado de acuerdo.

producir un fonema determinado, por ejemplo, dar como modelo la fricativa labiodental sorda [f] para conseguir realizar posteriormente su correlato sonoro [v].

En lo referente a los métodos basados en el autoaprendizaje y las tecnologías del habla⁶⁵, se utilizan diferentes programas informáticos para registrar la voz y visualizar la producción, principalmente los movimientos melódicos y los cambios de intensidad a través de diferentes representaciones como el oscilograma, el espectrograma o el espectro. Como destaca Llisterri (2001), este tipo de aprendizajes presupone que el aprendiente es capaz tanto de asociar la forma sonora con la forma gráfica como de percibir el modelo e imitarlo seguidamente. En otras palabras, estos métodos parten de la idea de que los aprendientes son capaces de percibir sus propios errores. Sin embargo, casi nunca se da esta circunstancia; si así fuera, su pronunciación sería canónica. De hecho, no existe a día de hoy ningún recurso informático que sea capaz de establecer un diagnóstico de errores de los aprendientes y que defina, a partir de ellos, una intervención pedagógica adecuada; la única persona capaz de hacer eso es el docente de la clase de lengua extranjera.

Todos los métodos de corrección de la pronunciación anteriormente expuestos solo pueden incidir sobre el resultado de las producciones, esto es, sobre el *érgon*, mientras que el Método VT trata de incidir sobre el proceso de las manifestaciones fónicas, es decir, sobre la *energía*.

3.4. Aplicaciones del Método Verbo-Tonal

Sin embargo, las aplicaciones del Método también han recibido críticas entre sus propios adeptos. En ocasiones, se han calificado las aplicaciones y concepción

⁶⁵ Para una revisión bibliográfica actualizada, cf. Llisterri (2019). *Computer-Assisted Pronunciation Teaching Bibliography*. Consultado el 20 de agosto de 2019 de: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/CALL_Pron_Bib.html

del método como exclusivamente prácticas, como si careciera de principios teóricos sobre los cuales sustentarse. Así, Murillo en el prólogo de *Retrospección* (2008) advierte:

“El haber relegado a un segundo plano las referencias a los fundamentos teóricos del Método Verbo-Tonal, y el haber en cierta medida postergado la investigación, ha dado lugar a interpretaciones reductoras y sesgadas⁶⁶, a ciertas derivas —por ejemplo de índole conductista— en los propios planteamientos de autores que se presentan como “verbo-tonalistas”, dando pie así a críticas no siempre bien intencionadas pero no por ello totalmente infundadas” (p. III).

En la misma línea, Nocaudie (2016, p. 104) señala que el Método VT debe ser probado por la investigación científica de manera que “[elle] serait dévoilée, démystifiée et légitime aux yeux de l’enseignant chez qui le préjugé de «sorcellerie» phonétique”. Del mismo modo, Billières (2016) admite cierto inmovilismo y relativa evolución del método VT llegando a decir que “[elle] vit toujours sur des principes datant de son avènement” (p. 119). Este mismo autor ha reconocido que este enfoque padece “une carence de matériel pédagogique commenté”(Billières, 2005, p. 78)⁶⁷. Otro de los puntos que mayores críticas ha suscitado es que, pese a que teóricamente el enfoque VT ha centrado sus esfuerzos en implementar los medios no-lexicológicos, finalmente, en muchos casos, los procedimientos de corrección propuestos se han centrado en los aspectos puramente fonemáticos⁶⁸. Así, Billières (2002) se atreve a decir que:

“Ces ouvrages [les ouvrages de référence de la méthode VT] ne montrent pas vraiment comment abonner un rythme ou une intonation inadéquats. Ils passent également sous

⁶⁶ Un ejemplo de esta interpretación desvirtuada del Método VT se encuentra en García (2010) cuando afirma erróneamente que “el Método VT incide directamente en la práctica o producción” (p. 10). Como se ha señalado con anterioridad, el enfoque VT incide primeramente en la percepción.

⁶⁷ Para tratar de completar el Método VT, Billières *et al.* (2013) crearon una plataforma en línea donde se puede acceder a una serie de vídeos destinados a la corrección fonética y a cuestiones metodológicas sobre FLE. Consultado el 23 de enero de 2018: <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/> Además, este mismo autor mantiene activo un blog titulado *Au son du FLE* (Billières, 2014) sobre la misma temática. Consultado el 23 de enero de 2018: <http://www.verbotonale-phonetique.com>

⁶⁸ “C’est ainsi qu’une intonation montante renforce la clarté d’une voyelle et la tension d’une consonne, les phénomènes inverses intervenant en intonation descendante. Un débit rapide augmente la tension, à l’inverse une vitesse d’élocution ralentie favorise l’hypotension” (Billières, 2002, pp. 45-46).

silence deux faits fondamentaux: 1) l'activité prosodique fait intervenir la mobilité corporelle. 2) Prosodie et corporéité vont de pair avec l'affectivité du sujet" (p. 46).

En la misma línea, Mestreit (2010) reprocha al método VT cierta contradicción entre sus principios y su "puesta en práctica" ya que pese a establecer que la prosodia debería representar el punto de partida en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

"Dans certaines pratiques pédagogiques, on a bien souvent considéré l'intonation et le rythme uniquement comme des moyens pour corriger le « segmental » et non pas avant tout comme la base de l'apprentissage de la langue, comme les composantes de la parole à acquérir *per se* et en premier lieu" (p. 246).

Es más, como subraya Murillo (2017b, p. 54): "si les tenants de cette orientation méthodologique [la méthode VT] ont toujours revendiqué la primauté de l'intonation dans l'enseignement-apprentissage des langues, il n'y a pas eu d'analyses intonologiques systématiques, ni de procédures didactiques précises et explicites sur l'intonation".

En lo que concierne al principio de corporalidad, pese a haber numerosos trabajos sobre el método VT, la incorporación del movimiento a las prácticas docentes se ha centrado más en una intuición aplicada directamente en el contexto de clase de lenguas extranjeras que en un estudio empírico del mismo. Como apunta Billières (2005), el empleo de los ritmos corporales ha sido ampliamente desarrollado por el método en el área de logopedia aplicado a los deficientes auditivos pero su relevancia ha pasado un poco desapercibida en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. De ahí, que el objetivo primordial de este trabajo de investigación sea evaluar experimentalmente la incidencia del gesto en la producción prosódica de los aprendientes.

Al margen de algunas críticas suscitadas por los valedores del método, el enfoque VT, debido en parte a su perdurabilidad, también ha sido tachado por otras metodologías de obsoleto y simplista. Sin embargo, el VT no puede reducirse a un mero método de corrección fonética sino que pretende reflejar una nueva

concepción de la lengua entendiendo ésta como un proceso *global*. Asimismo, en ocasiones también se le ha calificado de ser un método conductista debido a que se malinterpretó la repetición o imitación⁶⁹ de determinadas estructuras como si se tratara de obtener una respuesta finita ante un estímulo determinado con la presencia de ejercicios de repetición. Por el contrario, el método VT, basado en principios humanistas, defiende que cada individuo es diferente y se adapta, por tanto, a sus necesidades según los errores que cometan. En definitiva, es un enfoque centrado en el aprendiente⁷⁰.

En lo que respecta a la práctica docente, los detractores del método plantean que este enfoque exige que el profesorado posea una formación específica. En nuestro caso, la crítica no se dirigiría contra este hecho, el cual resulta obvio cuando se imparte cualquier tipo de disciplina, sino más bien contra la mayoría de la formación proporcionada al profesorado de lenguas centrada en los aspectos morfosintácticos y léxicos y enfocada en la escritura y no en el componente oral y de corrección fonética.

Pese a las críticas suscitadas, la mayor parte basadas en su anquilosamiento en el tiempo, actualmente el método VT aún permanece vigente como lo demuestran los numerosos trabajos en diferentes lenguas en los que se adopta este enfoque⁷¹. De ahí que Renard propusiera la clave de la supervivencia del método en una de sus conferencias: “Voilà pour moi loi le secret de la longévité de l’hypothèse SGAV⁷². Le SGAV ne devrait être dépassé puisqu’il est dépassement” (Renard, 2010, p. 309).

⁶⁹ Pese a ello, y como defienden Nadel & Decety (2002), la imitación es la primera estrategia en el desarrollo del lenguaje y también en la pedagogía.

⁷⁰ “Le travail phonétique se fera en classe, mais il y sera *individuel*. La répétition ne sera jamais collective car le professeur doit pouvoir contrôler chacun de ses élèves individuellement [...] Le travail individuel sert la progression collective” (Renard, 1979, p. 67).

⁷¹ A modo de ejemplo, sobre FLE: Alazard, Astésano & Billières (2010, 2012); sobre ELE: Igarreta (2015); sobre chino: Zhang (2019).

⁷² “Y del VT” se atreve a añadir la autora de este trabajo.

II. SEGUNDA PARTE — ESTUDIO EXPERIMENTAL

EL PROTOCOLO – EL CORPUS – LOS INFORMANTES

**PRESENTACIÓN, TRATAMIENTO E
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

4. EL PROTOCOLO

El protocolo seguido en este trabajo responde a los objetivos de la investigación y precisa el corpus analizado, los informantes, el equipo técnico empleado para las grabaciones y el *modus operandi*.

4.1. Objetivos de la experimentación

Basándonos en las carencias de estudios en este ámbito, nos hemos propuesto analizar los efectos de distintos factores que inciden en el ritmo y que pueden utilizarse para elaborar procedimientos didácticos: la postura (de pie, sentado), diferentes tipos de input (visual, fónico global o fónico segmentado) y distintas consignas gestuales. El análisis ha permitido poner de manifiesto que es posible definir un proceso gradual de “aproximaciones sucesivas” en la estructuración rítmica de las producciones de los discentes con respecto al habla canónica del francés. A tal efecto nos hemos propuesto los objetivos siguientes:

- Parametrizar la incidencia de la postura en la estructuración rítmica de los discentes (determinar si la postura “de pie” es más facilitadora y, si es el caso, en qué medida con respecto a la postura “sentado”)
- Parametrizar la incidencia de la escucha global del input en la estructuración rítmica de los discentes (determinar si la escucha global ofrece producciones menos desviantes con respecto al locutor canónico que el input visual, i.e. la lectura)
- Parametrizar la incidencia de la escucha segmentada sin estímulo visual en la estructuración rítmica de los discentes (determinar si la escucha segmentada ofrece producciones más aproximadas con respecto al modelo canónico que la escucha global)

- Parametrizar la incidencia de la gestualidad en la estructuración rítmica de los discentes (determinar si la gestualidad ofrece producciones menos desviantes con respecto al locutor prototípico que la escucha pautada).

4.2. El corpus

Todo análisis de fonética experimental, más si cabe con fines didácticos, requiere la constitución de un corpus objeto de análisis. El ámbito de la fonética, definida ésta de manera muy reductora como el estudio de los sonidos de una lengua, requiere la utilización de corpus orales⁷³. En palabras de Torruella & Llisterri (1999, p. 54) esta clase de corpus se define como: “todo tipo de materiales, tanto transcripciones como grabaciones, en los que se recoge la lengua hablada. Nos referimos también a “textos” como elementos integrantes de un corpus, tanto si constituyen material originariamente escrito como si provienen de transcripciones de lengua oral”. La diferencia reside, por tanto, en la fuente de esos materiales que pueden abarcar desde muestras de habla espontánea recogidas en un contexto comunicativo natural hasta textos ya sean éstos elaborados *ad hoc* o pertenecientes a un corpus escrito (de género literario o periodístico, entre otros).

4.2.1. Tipos de corpus

Como señala Llisterri (1991): “la construcción del corpus viene determinada por la hipótesis” (p. 95) que fundamenta la investigación. En nuestro caso consideramos que: “la gestualidad, en particular la macro-gestualidad, puede

⁷³ En *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (O’Keeffe & McCarthy, 2010), se realiza una distinción entre *speech corpora* cuyos objetivos son: “the detailed study of individual sounds and phonetic features, and do not need to be continuous texts, nor do they need to be collected in natural situations” (p. 25) y *spoken corpora* que están constituidos de: “rich samples of spoken language-in-use which form the basis of new and emerging descriptions of naturally occurring discourse”. En el caso que aquí concierne, se equiparan los corpus orales a *speech corpora*.

constituir una herramienta didáctica eficaz para la enseñanza-aprendizaje de la prosodia de una lengua extranjera, en nuestro caso del francés”.

Partiendo de esta premisa se expondrán a continuación los criterios para la selección del tipo de corpus de esta investigación y también se argumentará la decisión de descartar otras opciones disponibles.

Generalmente, los corpus de habla espontánea se emplean para analizar tres áreas de estudio: en primer lugar, para describir las características fonéticas de un determinado hablante o colectivo de hablantes; en segundo lugar, para estudiar los procesos de adquisición del lenguaje y su fonología y en tercer lugar, en el ámbito de la sociolingüística y la dialectología⁷⁴ (Llisterri, 1991).

Debido a su diseño y concepción, esas bases de datos, si bien desempeñan un papel esencial en determinadas áreas de estudio comentadas anteriormente, no resultan pertinentes para nuestra investigación ya que el carácter espontáneo de estas muestras da cuenta de un momento puntual en el proceso de aprendizaje y no permite comparar longitudinalmente dos producciones idénticas. Por ello, y aunque la recolección de un corpus de habla auténtica puede ser útil para dar cuenta de la “naturalidad” del habla, en el caso que nos ocupa se prefirió desechar este tipo por los siguientes motivos. Con un carácter general y desde el punto de vista técnico, si la grabación se produce de manera completamente espontánea, es decir, si el informante desconoce que está siendo grabado, se pueden dar interferencias o ruidos que perjudiquen la calidad de las muestras y

⁷⁴ En el contexto francófono se podrían destacar los siguientes corpus: *The Nijmegen Corpus of Casual French* (Torreira, Adda-Decker, & Ernestus, 2010) que permite estudiar las variaciones intrasujeto y definir sus características fonéticas. Respecto a la adquisición del lenguaje, el *Corpus français de productions langagières précoces* (Bassano, Maillachon, Lavielle, & Yaiche, s. f.) Finalmente, en lo que concierne a la sociolingüística, el corpus *CLAPI: Corpus de langues parlées en interaction* (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>) o el corpus *CFPP2000: Le Corpus de Français Parlé Parisien* (<http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>) que permiten analizar las variedades de diafásicas y diastráticas. En dialectología, el proyecto *PFC: Phonologie du Français Contemporain* (<https://www.projet-pfc.net/>), compuesto por hablantes de diferentes países y regiones del mundo francófono participan en una conversación espontánea, u *OFROM: Le Corpus Oral de français de Suisse Romande* (Avanzi, Béguelin, & Diémoz, s. f.). Cabría mencionar el caso del Proyecto *IPFC* donde, siguiendo el mismo protocolo que en el proyecto *PFC*, se recogen muestras de habla espontánea donde personas con diferentes lenguas maternas, se comunican en francés.

que dificulten su posterior análisis. Si, por el contrario, el sujeto es informado previamente del objeto de la sesión se puede producir la llamada “paradoja del observador” (Labov, 1972), es decir, el sujeto se verá condicionado en mayor o menor medida por la presencia del investigador y sus producciones se podrán ver afectadas ya que no se podrán considerar absolutamente ingenuas.

Por otra parte, habida cuenta de la temática de la investigación proyectada, esto es, la incidencia del gesto en la enseñanza-aprendizaje del ritmo del francés, resultaba difícil, cuando no imposible, reproducir los discursos espontáneos (que, obviamente, ya no serían tales en una segunda fase) de los aprendientes manteniendo fenómenos (como las pausas, los lapsus, los silencios parásitos, entre otros) cuya presencia o ausencia incidiría de manera notable en las producciones rítmicas de los sujetos, por lo que el presente trabajo difícilmente habría conseguido los objetivos que se había fijado.

De igual manera, dentro de los corpus espontáneos, se podrían mencionar igualmente los discursos o las tertulias emitidas en los medios de comunicación, ya sea en radio o televisión. Sin embargo, y a pesar de que este tipo de muestras pertenecen al habla espontánea, se consideró poco apropiado hacer uso de las mismas en esta investigación. El motivo principal se debió a que resultaría laborioso encontrar secuencias que cumplieran con las características prosódicas canónicas del francés ya que en este tipo de intervenciones también se suelen producir fenómenos tales como las vacilaciones, las oraciones parentéticas, los encabalgamientos o los solapamientos de voces. En cualquier caso, aun cuando ese tipo de corpus ha podido mostrar su utilidad en investigaciones que pretenden analizar la percepción, en lo que se refiere a la producción, huelga decir que esos corpus serían espontáneos en el caso de los locutores de referencia pero de ningún modo lo serían para los aprendientes que deberían “repetirlos”.

Además, lo que es aún más significativo, al tratarse la nuestra de una investigación con una finalidad pedagógica donde se pretende analizar la incidencia de la gestualidad, las muestras de habla espontánea no serán de gran utilidad puesto que impiden controlar las producciones de los sujetos y por tanto, aislar las variables objeto de estudio. Todo ello imposibilita la posterior comparación de las producciones e impide analizar el grado de desviación, por un lado, con respecto a la producción del locutor prototípico que se tomará como referencia, y por otro lado, con respecto a la comparación intrasujeto tras haber realizado el trabajo de corrección gestual durante la segunda parte del estudio. Por todo ello, y con el fin de poder comparar dichas producciones, fue necesario disponer de la misma muestra de habla, por lo que se descartaron los corpus de habla espontánea. Este enfoque se corresponde por lo demás con la mayoría de las prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje, en las que no puede obviarse el recurso a la repetición de un modelo fónico o a la oralización de un texto escrito.

Por su parte, el corpus espontáneo o elaborado *ex profeso (ad hoc)* tampoco reuniría las características idóneas para encajar en nuestro diseño experimental, y en definitiva, ajustarse al objetivo de nuestro trabajo. Esos tipos de corpus colectados o concebidos *ex profeso* por el investigador, permiten estrictamente introducir la variable o variables objeto de estudio a fin de controlar las muestras sobre el fenómeno que se pretende analizar. Pero, pese a que se suelen insertar en frases marco o incluso presentar bajo la apariencia de un diálogo, este tipo de corpus resulta poco verosímil por dos motivos principales. Por un lado, los enunciados suelen carecer de un contexto situacional y afectivo, componente que difícilmente se puede obviar en una intervención didáctica que se inscribe en la metodología estructuro-global y verbo-tonal, como es el caso del presente trabajo. La afectividad no solo interviene como dimensión intrínseca del habla sino que tiende a neutralizar la tendencia didáctica conductista en el proceso de

enseñanza-aprendizaje por cuanto toma en cuenta al individuo ya que como defiende Pavelin (2013) es parte integrante de la cognición, y por ende, inherente al *ser comunicante*.

4.2.2. Criterios de constitución del corpus: las modalidades gramaticales y la tipología textual

Como recogen Arrivé, Gadet & Galmiche (1986, p. 390): “La modalité définit le statut de la phrase, en tenant compte de l’attitude du sujet parlant à l’égard de son énoncé et du destinataire”. Según las marcas gramaticales (morfológicas y sintácticas), se pueden clasificar en asertivas (también llamadas declarativas), interrogativas, imperativas (o yusivas)⁷⁵.

La gramática funcional tipológica, considera la oración declarativa como la no marcada mientras que las oraciones interrogativas y yusivas presentan alguna diferencia distintiva a partir del esquema básico representado por la aseverativa.

La oración declarativa, que suele proporcionar una información ya sea por medio de un juicio de hecho o de valor, presenta la estructura de la frase canónica: grupo nominal sujeto + grupo verbal, propia de las lenguas SVO⁷⁶ con sujeto y objetos nominales (Greenberg, 1963) como es el caso del francés (y también del español, aunque de manera menos tajante). Desde el punto de vista entonativo, se caracteriza por una fase ascendente que corresponde prototípicamente al

⁷⁵ En cuanto a la frase exclamativa, si bien puede considerarse en ocasiones como otra modalidad enunciativa, la mayoría de las gramáticas (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986; Riegel, Pellat, & Rioul, 1994; Wagner & Pinchon, 1991; Wilmet, 1998) coinciden en que no existen criterios morfosintácticos ni pragmáticos que permitan delimitar con rigor su especificidad con respecto a la aserción, la interrogación y la exhortación. De hecho para Riegel *et al.* (1994, p. 387): “L’exclamation vient plutôt se surajouter à l’un des trois types obligatoires, auquel elle apporte sa coloration subjective”. Además, este tipo de frases exclamativas vinculadas a la expresión de las emociones se caracteriza por una amplia variedad melódica y, a menudo, se combinan con otros factores prosódicos como la intensidad o el acento de insistencia (Arrivé et al., 1986). En cuanto a sus características morfosintácticas, aparecen frecuentemente interjecciones o morfemas exclamativos, adverbios, presentativos o la inversión del S-V en oraciones atributivas.

⁷⁶ En tipología lingüística, abreviatura para referirse al tipo de lenguas que presenta la siguiente estructura: Sujeto + Verbo + Objeto.

sujeto/tema del enunciado y termina con un descenso de la curva entonativa que coincide con el predicado/rema de la oración.

La oración interrogativa, relacionada en general con la búsqueda de información por parte del locutor, puede ser de dos tipos según el alcance (“la portée”) de la interrogación: total y parcial. La primera se refiere al conjunto de la frase y su respuesta no aporta información nueva solo provoca confirmación, negación o duda, es decir, una respuesta de *sí/no/tal vez*. Además, como recoge Greenberg en el Universal 8, cuando una interrogativa total se diferencia de su correspondiente declarativa solo por el patrón entonativo, los rasgos prosódicos determinantes se reconocen a partir del final de la oración y no del inicio. En cambio, la interrogativa parcial remite a uno de los constituyentes de la oración. En este caso, la oración suele presentar alguna palabra interrogativa (determinante, pronombre, adverbio) sobre el cual se solicita la respuesta. Así mismo, la oración interrogativa puede ser de tipo directo con una frase independiente o de estilo indirecto, es decir, bajo la forma de una subordinada y dependiendo, por tanto, de otra oración principal.

La modalidad yusiva se caracteriza por ser el modo de la acción utilizado principalmente para ordenar algo a alguien, en un sentido amplio del término, desde la súplica a la orden, pasando por el consejo, con el objetivo de persuadir con miras a obtener un resultado preciso. Se correspondería por tanto *lato sensu* a la función conativa de Jakobson (1980). En cuanto a sus características sintácticas, en su versión más canónica, se caracteriza, aunque no de manera exclusiva, por la ausencia de sujeto por cuanto el verbo aparece en modo imperativo y la presencia, frecuente, de un vocativo. El esquema entonativo de esta modalidad es muy marcado, con un final descendente muy abrupto⁷⁷.

⁷⁷ Delattre (1966b) en su artículo “Les dix intonations de base du français” incluye una descripción en forma de pentagrama donde representa la modalidad yusiva que él denomina *commandement* y donde se aprecia visualmente este final abrupto: (p.4).

Como bien resume Benveniste (1982) las tres modalidades oracionales, declarativa, interrogativa y yusiva, no hacen sino dar cuenta de los comportamientos naturales del ser humano cuando habla, por lo que son mutuamente excluyentes. Así:

“Ces trois modalités ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l’homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur: il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s’impriment dans les trois modalités de l’unité de phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur” (pp. 129-130).

Descartados los procedimientos tradicionales de acopio del material fónico por analizar, quedaba planteada la cuestión de la referencia de habla por estudiar y sobre todo el uso y aplicación del corpus así constituido.

Habida cuenta de los objetivos y las hipótesis que sustentan el enfoque de la investigación, los materiales fónicos por estudiar debían por un lado, ser representativos de la lengua oral y, por otro lado, poder ser pronunciados por estudiantes de francés de modo que pudieran manifestar las eventuales variantes producidas en función de los procedimientos gestuales utilizados. Por estos motivos se optó por seleccionar dos muestras de corpus de textos en lengua escrita pero cuya función última es la representación o interpretación en lengua oral: un extracto de una obra de teatro, donde existen dos interlocutores, y un poema, donde el emisor, de manera implícita, se dirige a un receptor omnipresente. Ambas composiciones escritas, pero destinadas a ser oralizadas y que representan de una u otra manera la manifestación canónica del habla que no es otra que el diálogo.

A este respecto, Guberina (2003/2008) ya señaló: “No escuchamos para oír a alguien, sino la mayoría de las veces para contestar a alguien. Pensamos y hablamos en forma de diálogo” (p. 133). En la misma línea, se pronuncia Pavelin (2013): “La parole ne peut pas être réduite à un phénomène purement individuel,

il s'agit de l'usage individuel de la langue qui présuppose le dialogue en tant que fait social [...] La valeur intrinsèque du dialogue est dans l'essence du langage, donc de la langue et du discours" (p. 100).

Por consiguiente, el diálogo, entendido como fenómeno social, que implica coordinadas espacio-temporales y determinadas relaciones socio-personales entre seres humanos, permite crear una situación comunicativa compartida, desarrollada dentro de un marco contextual común. En el caso del teatro, este intercambio se produce de manera explícita ya que existen dos interlocutores y en el caso del poema, aun siendo un monólogo, también existe una relación entre un "yo", la voz del poeta y un "tú", la persona a la cual va dirigido. Benveniste (1982) ya señalaba a este respecto: "le "monologue" est un dialogue intériorisé, formulé en un "langage intérieur", entre un moi locuteur et un moi écouteur" (p. 85). Del mismo modo, este autor apunta que:

"La conscience de soi n'est possible que si elle éprouve par contraste. Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la *personne*, car elle implique en réciprocité que *je* devient *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *JE* » (p. 259).

Desde el punto de vista ontogenético, Piaget (1923) ya consideraba que durante el proceso de adquisición del lenguaje, los niños atraviesan una primera etapa de "habla egocéntrica" donde son incapaces de ponerse en el lugar del receptor y no es hasta que adquieren el "habla social" relacionándose con su contexto cuando desarrollan la forma dialogada. De ahí que se subraye la importancia capital de la afectividad y las relaciones sociales como pilares para el desarrollo del lenguaje. Así, el bebé debe estar rodeado de un contexto afectivo-social que estimule el desarrollo de su cerebro. Como subraya Culioli (Culioli & Normand, 2005) en Pavelin (2013): "la cognition intégrant nécessairement, de façon inéluctable, l'affect" (p. 94).

Por consiguiente, el diálogo no consta solo de un intercambio de secuencias sonoras entre dos hipotéticos interlocutores o con uno mismo, sino que “pour apprendre une langue [...] il faut acquérir la manière d’y traduire des sentiments” (Cyrulnik, 1993, p. 42)⁷⁸. Dichas manifestaciones de habla que transmiten las emociones de los hablantes vienen determinadas por la situación comunicativa en la cual se desarrolla la comunicación.

Cabe señalar que, si en la adquisición del lenguaje, la afectividad y el contexto comunicativo resultan determinantes para el desarrollo del habla del niño, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ambos factores también son imprescindibles para poder adquirir la lengua meta, como se ha señalado en repetidas ocasiones en la literatura verbo-tonal (Murillo, 2002, 2005b; Pavelin, 2013). Por todo ello, se escogieron dos tipos de corpus que, si bien pertenecen a la literatura escrita, reúnen las características necesarias para poder ser “oralizados” y “vividos” dado que permiten su reproducción en una situación de comunicación verosímil para los participantes de la investigación, y por ende, para los aprendientes de una clase de lengua extranjera.

El corpus de análisis de la presente investigación se inscribe en esta perspectiva; comprende enunciados que pertenecen a distintas modalidades gramaticales y dichas modalidades gramaticales responden a esquemas oracionales distintos tanto desde el punto de vista sintáctico (se analizará *infra* esta dimensión del corpus, cf. 5) como prosódico.

A continuación, se analizarán exhaustivamente las modalidades interrogativa y declarativa que desde un punto de vista didáctico mejor pueden dar cuenta de la problemática rítmica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Mediante este

⁷⁸ Ya Van der Straten (1991) en su obra había recalcado la importancia del entorno familiar: “apprendre une langue consiste donc non seulement à en apprendre les sons, la grammaire et le lexique, mais aussi à apprendre la manière de traduire ses sentiments et ses intentions par l’usage approprié de cette langue, à apprendre à gérer les relations à autrui par l’intermédiaire de ses formes concrètes” (p. 83).

análisis se pretende evaluar el efecto del tipo de oración en la producción prosódica de los sujetos, y por ende, de los hipotéticos aprendientes de FLE.

El hecho de oponer dos tipos de discurso diferentes, como son la poesía y el teatro, conlleva implícitamente, el análisis comparativo entre una interacción en la que se dan réplicas y contrarréplicas y un monólogo intimista y, en el caso de los textos seleccionados, por un lado, entre un intercambio de enunciados interrogativos, las réplicas de uno de los personajes y, por otro lado, dos estrofas poéticas donde domina la modalidad declarativa.

4.2.2.1. Modalidad gramatical y estructura métrica: el poema

Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, algunos estudios longitudinales (Bassano & Mendes-Maillochon, 1995) señalan que la modalidad de frase preferencial que primero emerge en los bebés franceses es la declarativa (52%) con entonación descendente, y que la oración interrogativa, que se instala varias meses más tarde y que presenta una entonación ascendente, solo representa el 8% de la muestra tomada en consideración. Este estudio concluye, por un lado: “le langage à ses débuts n’est peut-être pas aussi instrumental qu’on le croit souvent et que le caractère précocement déclaratif pourrait bien être une caractéristique du langage humain” (p. 199) y por otro lado: “l’enfant semble bien effectuer précocement un marquage de la modalité de ses énonces par la forme intonative” (*ibid.* 200). Lo que demuestra, como ya asegurara Konopczynski (1990), la profunda sensibilidad de los bebés a las frecuencias bajas propias de las variaciones prosódicas.

En términos gramaticales, los investigadores han dividido tradicionalmente las oraciones declarativas en simples, formadas por un único sintagma verbal, y en complejas, constituidas de varias proposiciones. Dichas oraciones pueden

vincularse mediante tres mecanismos diferentes⁷⁹: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación cuyas implicaciones rítmicas también debe ser tomadas en cuenta.

En francés, el orden canónico de las oraciones declarativas simples es SVO con sujeto y objeto nominales por cuanto es bien sabido que la pronominalización, en particular del acusativo, supone el desplazamiento de ese constituyente en posiciones pre-verbales (a. *Pierre a réussi l'examen vs Pierre l'a réussi*).

Por lo que se refiere a las oraciones complejas, donde se unen dos o más proposiciones o elementos, el primer mecanismo es la yuxtaposición. Aquí, las proposiciones son sintácticamente autónomas y pueden funcionar como dos oraciones simples. Tienden a estar vinculadas mediante signos de puntuación, generalmente comas, en la lengua escrita y mediante pausas, en lengua oral y con una melodía conclusiva en la última proposición. Como por ejemplo: b. *Pierre a beaucoup étudié, il réussira l'examen*.

Las oraciones complejas unidas mediante la coordinación también pueden llegar a funcionar como oraciones simples. Se establece un vínculo entre dos proposiciones, o elementos, que tienen la misma función sintáctica pero su unión se garantiza mediante la inclusión de una conjunción de coordinación (*mais, ou, et, donc, or, ni car*) o de un adverbio o locución adverbial de coordinación, del tipo *ainsi, aussi, en effet, au contraire* etc. (c. *Pierre a beaucoup étudié et il va sûrement réussir l'examen*).

En cambio, en la subordinación, donde existe una oración principal y otra dependiente o subordinada de la anterior, se da una relación disimétrica entre ambas proposiciones. Los nexos de unión entre ambas oraciones pueden ser

⁷⁹ Riegel *et al.* (1994, p. 470) incluyen un cuarto mecanismo empleado para vincular proposiciones: la inserción. Según estos autores se produce una inserción cuando: "Une proposition, nettement détachée par des marques prosodiques et graphiques, est placée à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition qui équivaut syntaxiquement et sémantiquement à une complétive c.o.d de son verbe".

conjunciones (*que, comme, quand, si...*) o locuciones conjuntivas construidas por medio de *que* (*afin que, alors que...*) o de *où* (*au cas où, dans la mesure où...*); adverbios interrogativos (*quand, comment, où, pourquoi*) o pronombres interrogativos; pronombres relativos y adverbios de cantidad (*tant, tellement...*). (d. *Pierre, qui avait beaucoup étudié, a réussi l'examen*) o nexos correlativos como *si...que, aussi...que*, entre otros.

Finalmente, cabe precisar que si bien las interrogativas indirectas, tanto totales como parciales, tienen un valor interrogativo desde el punto de gramatical y entonativo son declarativas y forman parte de una oración subordinada: en el caso de las interrogativas totales van introducidas por la conjunción *si* y las interrogativas parciales por el elemento interrogativo correspondiente. Ambas son introducidas en la oración principal por verbos de conocimiento, de locución, de percepción sensorial entre otros, como es el caso de *dire, demander, savoir, regarder, voir* o *comprendre*. Dichos enunciados en estilo indirecto no comportan melodía ascendente y en la lengua escrita no suelen ir seguidos del signo de interrogación.

Así, para nuestro corpus de trabajo, escogimos dos estrofas del poema de Louis Aragon “Prose du bonheur d’Elsa” de la colección de poemas *Le roman inachevé* (1956). El poeta, en un monólogo intimista cargado de figuras literarias, refleja mediante oraciones aseverativas cómo Elsa Triolet se convertirá en su musa y enamorada.

Aunque en este poema se observa la ausencia de signos de puntuación, procedimiento propio de los poetas de su generación, la estructura métrica característica del alejandrino, dos hemistiquios compuestos de seis sílabas, facilita la segmentación sintáctica del discurso. Además, se da el caso de que en estos versos se da una perfecta congruencia entre la estructuración sintáctica y la estructuración métrica dado que los encabalgamientos son suaves en todos los casos. Así, se pueden encontrar diferentes tipos de oraciones declarativas. En

primer lugar, oraciones compuestas. En este caso con un ejemplo de oración coordinada copulativa mediante la conjunción *et*:

- a. *J'ai tout appris de toi sur les choses humaines et j'ai vu désormais le monde à ta façon*

En segundo lugar, yuxtaposición de hipotácticas, completivas de COD:

- b. *Qu'il fait jour à midi, qu'un ciel peut être bleu, que le bonheur n'est pas un quinquet de taverne*

También, oraciones subordinadas:

- c. *Tu m'as pris par la main dans cet enfer moderne où l'homme ne sait plus ce que c'est qu'être deux*⁸⁰

Para esta investigación, la elección del poema se ha basado en algunas consideraciones que nos parecen esenciales tanto por las referencias en la literatura fonética que fundamentan el enfoque como por su tipo discursivo. Así, y como se desarrollará a continuación, el poema de Aragon resulta idóneo para nuestro cometido didáctico ya que, por un lado, es un poeta del siglo XX, y escribe, por tanto, en francés contemporáneo y, por otro, respecto a su métrica, utiliza los patrones clásicos del alejandrino con doce sílabas y dos hemistiquios (6-6) y la rima.

Aunque *a priori* pueda parecer que la poesía no es el tipo de texto literario más apropiado para trabajar en una situación docente, Milner & Regnault (1987) recuerdan que:

“Le vers est la chose la plus naturelle du monde. Étant entendu que la nature ici n'est qu'une nature de langue. C'est que le vers français est entièrement homogène à la langue française, les règles qui le gouvernent étant entièrement dérivables de règles existant par ailleurs dans la langue” (p. 11).

⁸⁰ Para el texto *in extenso* de las dos estrofas, cf. Anexo 1.1. Poema.

De hecho, existen innumerables tratados de métrica que dan cumplida razón de la importante producción poética en esa lengua⁸¹. Pero sin entrar en un análisis pormenorizado de las distintas figuras métricas, o en consideraciones sobre las lenguas aplicadas o preconizadas por los poetas, suele haber consenso para considerar el verso alejandrino el máximo exponente métrico de la lengua francesa al reflejar mejor las características prosódicas del francés.

Es especialmente significativa al respecto la respuesta del director de teatro Antoine Vitez⁸² (quien había sido precisamente secretario del poeta Louis Aragon) al lingüista Henri Meschonnic, cuando después de caracterizar la importancia del verso alejandrino, y su utilización por Racine, subrayando que la lengua de ese autor sigue siendo actual precisamente por el uso de ese metro, concluye: “Je crois que c’est l’alexandrin racinien qui permet le naturel” (Vitez, 1982, p. 33). Del mismo modo, el actor, director y también traductor, Josep Maria Flotats decía que: “En el alejandrino está todo⁸³”.

Se han escrito innumerables tratados sobre la relación entre la lengua, la lengua oral coloquial —o de una manera más formal, las manifestaciones estilísticamente no marcadas de las lenguas— y sus manifestaciones artísticas y son notorias las declaraciones de escritores que indican la importancia de oralizar incluso textos en prosa, para aceptarlos y valorarlos⁸⁴, lo que deja patente que la frontera entre prosa y verso es menos nítida de lo que se suele considerar. En todo caso la poesía es la expresión más genuina del ritmo de una lengua y los poetas son los que mejor han sabido traducir este componente del habla específico de cada lengua. Prueba de ello son las diferencias métricas entre un

⁸¹ Bibliografía más relevante sobre tratados de métrica francesa (Mazaleyrat, 1995; Milner & Regnault, 1987).

⁸² El testimonio de este autor, traductor y hombre de teatro es tanto más significativo cuanto que defendió un teatro popular que fuera “élitaire pour tous”.

⁸³ Comunicación personal.

⁸⁴ Flaubert, considerado uno de los grandes novelistas de la literatura francesa, reconoce que: “Je ne sais pas qu’une phrase est bonne qu’après l’avoir fait passer par mon gueuloir” (Bourget, 1920, p. 132).

alexandrin en francés y un alejandrino en español, el primero un verso dodecasílabo y el segundo, un verso compuesto de catorce sílabas, diferencia que solo puede explicarse por la distinta naturaleza de los patrones rítmicos de ambas lenguas, oxítonos (yámbico) en el caso del francés y tendentes a la paroxitonía (trocaico) en el del español.

Tanto es así que, como es bien conocido, si la última palabra es oxítónica el alejandrino tiene trece sílabas y si lo es también la última palabra del primer hemistiquio, entonces también el alejandrino consta de doce sílabas en español.

Nuestra elección “Prose du bonheur d’Elsa” está escrito en *alexandrins*: “un segment métrique à douze positions, concaténation de deux segments métriques à six positions chacun” (Lusson & Roubaud, 1974, p. 43). Estos dos segmentos —los hemistiquios— Mazaleyrat (1995) los define como los elementos de: “une structure métrique binaire, le membre rythmique de détail ou d’ensemble dont la syllabe tonique porte l’un des deux accents majeurs sur lesquels s’articule le système” (p. 18).

En cuanto al español, y dado que esta lengua presenta rasgos prosódicos diferentes a los de la lengua francesa, cabe esperar que el verso predominante no sea el alejandrino. Como apunta Navarro Tomás en su tratado *Métrica española* (1978):

“Como rasgo de permanente filiación entre el verso y la fonología de la lengua destaca el hecho de que dentro del cuadro de la versificación española el metro que predomina por la frecuencia y extensión de su cultivo es el octosílabo, cuya medida coincide precisamente con la de la unidad melódica o grupo fónico más corriente en la elocución del idioma” (p. 31).

En francés, lengua oxítónica, el acento recae siempre en la última sílaba acentuada. En cambio, la tendencia natural del español es la paroxitonía. Como destaca Alcoba (2013), el 78,9% del total de palabras del español son llanas terminadas en vocal. Esta preferencia puede explicarse desde un punto de vista diacrónico

puesto que el latín tenía el pie trocaico como acento básico y el español ha heredado esta característica. Determinadas manifestaciones propias de la lengua oral como la formación de diminutivos, el truncamiento, o los hipocorísticos reflejan claramente esta tendencia hacia la acentuación llana independientemente de que la palabra original sea o no paroxítona⁸⁵. Véanse los siguientes ejemplos:

Diminutivo: casa → casita (llana – llana)

Truncamiento: micrófono → micro (esdrújula – llana)

Hipocorístico: Nicolás → Nico (aguda – llana) / José → Jose → Pepe

De ahí que, como se acaba de mencionar, el alejandrino español esté formado de dos hemistiquios de siete sílabas siempre y cuando la última palabra sea paroxítona mientras que el *alexandrin* francés está compuesto de dos hemistiquios de seis sílabas siendo la última sílaba la portadora del acento, que además será acento de grupo.

Esta diferencia de peso silábico ha tenido también su repercusión en el ámbito de la traducción. Carandell, Étienvre, Laget, Lecointre & Salaún (2010) en su edición *Luis Cernuda. Les plaisirs interdits. Los placeres prohibidos* defienden esta misma tesis sobre la correspondencia entre el verso característico en una lengua y los rasgos prosódicos de la misma:

“Un vers n'existe que s'il est perçu par le lecteur comme tel. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de traduire l'heptasyllabe espagnol par l'hexamètre français. À cela trois raisons : tout d'abord, il s'agit d'unités rythmiques et culturelles repérables dans chacune des deux langues. Par ailleurs, l'heptasyllabe et l'hexamètre sont respectivement les hémistiches de l'*alejandrino* espagnol et de l'*alexandrin* français. Enfin, ce choix de traduction se trouve conforté par le fait que, dans les deux cas, c'est la sixième syllabe qui porte le dernier accent du mètre”. (p. 97).

⁸⁵ Ohannesian, M. (2004). La asignación del acento en castellano (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

“Diré como nac**isteis**, placeres prohib**idos**” (7-7)

“Je dirai la naiss**ance** des plaisirs interd**its**” (6-6)

Este verso de Cernuda utiliza el ritmo predominante del español, que es trocaico, es decir, el acento recae en la penúltima sílaba siendo la última sílaba átona mientras que su traducción al francés obliga a adaptar la métrica ya que al ser una lengua oxítónica presenta un ritmo yámbico, es decir, el acento recae sobre la última sílaba pronunciada. Estas diferencias prosódicas provocan irremediabilmente que en el proceso de la traducción se pase de un verso de catorce sílabas, propio del español, a un verso de doce sílabas, característico de la lengua francesa.

Otra muestra clara de la relación entre el verso y las manifestaciones fónicas del habla, es el caso de las paremias, enunciados breves que pertenecen a la sabiduría popular y que, por tanto, suelen transmitirse oralmente. De ahí que estas composiciones reflejen las características fónicas de la lengua en cuestión: “il apparaît clairement que l’octosyllabe occupe une place privilégiée dans le proverbe espagnol, de même que l’alexandrin offre un cadre accueillant au proverbe français” (Anscombe, Darbord, & Oddo, 2012)⁸⁶.

Por lo que respecta al corpus de nuestra investigación, puesto que toda manifestación de habla traduce *volens volens* un estado anímico, optamos por una composición en la que el poeta no solo expresara sentimientos, sino que lo hiciera en un marco dialogado, como manifestación normal del habla. Los informantes que iban a escuchar y pronunciar el poema debían poder captar ese componente afectivo sin interpretaciones más o menos arbitrarias o exclusivamente subjetivas o producto de conocimientos previos.

⁸⁶ Véase el ejemplo que aportan: «Hierba mala nunca muere (8)» vs «Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage (12)».

Este poema permite, por una parte, crear un marco afectivo que refleja el estado emocional del poeta, y por otra parte, construir, en un contexto pedagógico, la situación comunicativa a partir de la dramatización que implica o presupone. Las primeras estrofas del poema describen con un tono melancólico la soledad y el vacío existencial que siente el poeta. Poco a poco, nos descubre la aparición en su vida de Elsa Triolet, escritora de origen ruso que se convertirá en la pareja de Aragon. Las estrofas elegidas para este corpus muestran cómo Elsa, convertida en su musa y en su guía, cambia su percepción de la realidad. Daix (1975, p. 384) *apud* Solà (2000, p. 233) precisa que en este poema: “le chant prend son essor et soudain nous captive, parce que les mots du poème se marient, dansent, font ensemble l’amour”.

Esas características son tanto más manifiestas cuanto que el poeta, si bien pueda parecer que articula un monólogo intimista, deja patente que se dirige a otra persona, la cual está omnipresente durante todo el discurso. Como recordaba Benveniste (1982):

“Le langage n’est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu’elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu” (p. 259).

Esta omnipresencia del otro (o la otra en este caso) se refleja en el poema gracias a la aparición de marcas gramaticales de segunda persona del singular (*toi, tu, te, ta*) siempre en relación con marcas de la primera persona del singular (*je, m’*). Véase como ejemplo destacado el siguiente verso:

*J’ai tout appris de toi sur les choses humaines
Et j’ai vu désormais le monde à ta façon.*

Como destaca Solà (2000):

“Aragon revaloriza la métrica. Ésta al organizar las unidades sonoras resalta unidades más complejas como las palabras, los sintagmas y las secuencias que coinciden con los

hemistiquios y los versos, crea semejanzas y desemejanzas gracias al ritmo que impone la combinación de las sílabas” (p. 65).

De este modo, la rima ABAABB presente en las dos estrofas de nuestro corpus permite resaltar el lirismo que pretende transmitir el poeta con secuencias finales tales como: “*étoiles lointaines; ce que c’est qu’être deux*”.

Finalmente, desde el punto de vista del análisis del ritmo en una dicción canónica y en la dicción de aprendientes, presenta especial interés el poema por cuanto la ley de las tres consonantes (Grammont) no se aplica en el tratamiento de “e caduc” [ə] y las “liaisons”, optativas en el habla coloquial, el poeta las hace obligatorias. En el primer caso, y dentro del esquema característico del alejandrino, el fonema, “e caduc”, que tiende a omitirse en la lengua hablada cuando esa omisión no produce el encuentro de tres consonantes, los poetas conservan la pronunciación de “e muet” en final de sílaba si la palabra que sigue comienza por consonante o “h” aspirada: “*comme on lit dans le ciel les étoiles lointaines*” [kɔmɔ̃mlidɔ̃lɔ̃'sjɛl/lezɛtwaləwɛ'tɛn]. Por el contrario, si la palabra siguiente comienza por una vocal o una “h” muda se aplica la norma y “e muet” no se pronuncia y no cuenta como una sílaba: “*tu m’as pris par la main, comme un amant heureux*” [tymapɾiparla'mɛ̃/kɔmɛ̃namɔ̃'ʀø]. Cuando dicho fonema va seguido de una “s” marca de plural y la palabra siguiente empieza por vocal o “h” muda, la [z] se realiza en la “liaison” y “e” por tanto se pronuncia: “*j’ai tout appris de toi sur les choses humaines*” [ʒɛtutapɾ idə'twa/syʀlɛʃɔzɛzy'mɛn]. Además de este ejemplo de “liaison”, existe la “liaison” obligatoria en “*les étoiles lointaines*” [lezɛtwalə] y el caso de “que le bonheur n’est **pas** un quinquet de taverne” [kələbɔ̃nœʀnɛ'paz/œ̃kɛ̃kɛdɔta'veʀn], donde se puede producir una “liaison” facultativa, en el habla coloquial, no se suele realizar.

Cabe recalcar que aun aplicando esas licencias poéticas, si bien puede parecer que la poesía y el metro alejandrino distan mucho de la realidad actual de la lengua francesa, por lo que su utilización en la práctica docente no sería

adecuada, Rollinat-Levasseur (2015) destaca: “le défilement des douze syllabes pleinement prononcées de ce vers correspond au rythme de la langue française, qui se caractérise par une certaine incompressibilité des syllabes, y compris des syllabes atones, ainsi que par son caractère lié” (p. 244).

4.2.2.2. Modalidad gramatical interrogativa: extracto de obra teatral

Desde el punto de vista ontogenético, la interrogación conforma “une réalité fondamentale de l’esprit humain, sur laquelle les autres dimensions viendraient s’articuler” (Meyer, 1981, p. 3) dado que la búsqueda de información resulta fundamental para la supervivencia del individuo. De hecho, el bebé es capaz de producirla incluso antes de que aparezca el lenguaje articulado a través de los contornos prosódicos (Konopczynski, 1990). Aun en la etapa de balbuceo y por consiguiente aun cuando el sistema fonológico de la lengua materna no se haya asentado, una entonación ascendente del bebé remite a una llamada a la madre, sea cual sea, por lo demás, el contexto lingüístico en el que se habla, de lo que se deduce que se trata de un rasgo universal, de naturaleza biológica, propia del ser humano: “L’intonation est [le résultat de] la sémiotisation des pulsions biologiques” ((Kristeva, 1977, p. 342) *apud* (Murillo, 2005b, p. 139)). Por tanto, y como señala Murillo (2013a), esta función de “llamada al otro”, característica de la modalidad interrogativa, refleja el carácter social del individuo y así como existe un comportamiento prosódico determinado, con una subida de la altura tonal al final del enunciado, también se da un comportamiento gestual congruente (Cosnier, Kerbrat-Orecchioni, & Bouchard, 1991), en este caso, una gestualidad centrífuga con orientación “hacia arriba” ya que el locutor busca y espera la respuesta del otro. Dichas manifestaciones congruentes, que se dan en el individuo de manera inconsciente, no hacen sino manifestar la iconicidad existente entre las producciones prosódicas y el comportamiento gestual. Parece

comúnmente admitido, por tratarse de un fenómeno universal independiente de cualquier rasgo cultural o lingüístico específico, que en la formulación de una pregunta el locutor no cierra los ojos y que, más bien, al margen de la gestualidad centrífuga, suele producirse un cierto “acercamiento/aproximación” corporal hacia el interlocutor cuya manifestación puede variar en función de rasgos, estos sí, estrictamente culturales (culturas de poco o mucho contacto).

Existen dos tipos de oraciones interrogativas: las totales, cuya respuesta, afirmativa, negativa o dubitativa, afecta a toda la proposición, y las parciales, que se refieren a uno de los términos de la proposición.

En francés, las interrogativas totales directas⁸⁷ pueden realizarse de diversas formas. La manera más neutral, y la más frecuente en francés contemporáneo, es la que no está marcada ni sintáctica ni morfológicamente y en la que se recurre exclusivamente a la entonación, con un movimiento final ascendente, para diferenciar dichos enunciados de los declarativos (Hirst & Di Cristo, 1998; Kerbrat-Orecchioni, 1991). Ej. *Tu es marié?*. De hecho, se considera que la sílaba prétonica o incluso la última sílaba acentuada del enunciado (Mettas, 1971), son suficientes para identificar un enunciado interrogativo como tal desde el punto de vista perceptivo.

Esto se corresponde con lo dicho ya por Greenberg en su universal 8: “When a yes-no question is differentiated from the corresponding assertion by an intonational pattern, the distinctive intonational features of each of these patterns are reckoned from the end of the sentence rather than from the beginning” (p. 63). Dicho aseveración queda demostrada en el estudio de Murillo (2013b) donde se demuestra que cuanto más se marca el incremento frecuencial entre la base y el pico del entonema, más se percibe el estímulo como una interrogación canónica.

⁸⁷ Para una presentación más exhaustiva de lo aquí apuntado, cf. Arrivé *et al.* (1986) y Riegel *et al.* (1994).

Otro de los mecanismos frecuentemente utilizados en las interrogativas totales es la introducción de *est-ce que*. Según Riegel *et al.* (1994), dicha forma considerada familiar hasta el siglo XVIII, se emplea hoy en día tanto en lengua oral como en lengua escrita. Además esta construcción ofrece varias ventajas. Por un lado, permite reconocer desde el inicio del enunciado una marca interrogativa y por otro lado, permite mantener el orden canónico Sujeto + Verbo y evitar así la inversión. Desde el punto de vista melódico, se produce una subida sobre la partícula *est-ce que* y el final de frase puede ser tanto ascendente como descendente. Ej. *Est-ce que tu es marié?*

El tercer procedimiento de la lengua francesa para marcar una interrogativa total es la inversión por una posposición del clítico nominativo inmediatamente después de la parte conjugada del verbo. Existen dos casos según la naturaleza del sujeto: la inversión simple, si el sujeto es un pronombre (o *ce* y el verbo *être*, cf. *Est-ce demain que tu pars?*), y la inversión compleja, cuyo sujeto es un nombre o un pronombre diferente a los personales (ej. *Pierre et Paul sont-ils partis?*). En el caso de la inversión simple, se producen dos ligeras modificaciones fonéticas. La primera, la inserción de una -t- “eufónica” a partir del siglo XVI entre el final vocálico del verbo y el pronombre *il* o *elle* en verbos que no terminan en “t” o “d” por analogía con las formas verbales terminadas en -t- (ej. *fait-il, finit-il*) y cuya presencia se explica por la tendencia del francés a evitar los hiatos. La segunda, la pronunciación [e] de la -e- final de la primera persona del singular del presente de indicativo de los verbos del primer grupo (-er) como en: *souffré-je?*. En cuanto a la inversión compleja, el sujeto permanece en su posición y reaparece anafóricamente después del verbo por medio de *il, elle, ils* o *elles*.

En el caso de las interrogativas parciales directas, además de poder emplear los mecanismos de la entonación, el morfema interrogativo *est-ce que* y la inversión, es indispensable que aparezca un elemento interrogativo (pronombre, determinante, adverbio). En francés estándar, el morfema interrogativo ocupa la

posición inicial de la oración. Sin embargo, en lengua familiar o con finalidades expresivas o comunicativas específicas (por ejemplo en caso de no haberse oído la réplica anterior), se puede no desplazar y mantener su posición original. Cualquiera que fuera la ubicación del elemento interrogativo, éste marcará el pico entonativo de la curva (cf. *Tu t'appelles comment?*) y en todos los casos la modalidad incide de manera crucial en el ritmo hasta el punto de que determina de manera significativa la segmentación del enunciado pronunciado, que suele ser realizado sin pausas.

Para nuestro experimento, la escena de teatro seleccionada forma parte de la obra teatral *Pour en finir avec la question juive* (Grumberg, 2013) y estrenada en el Théâtre Antoine de París a principios de 2015 bajo el título de *L'être ou pas*⁸⁸.

Se trata de una obra en clave de comedia donde dos vecinos, con perfiles antagónicos, se encuentran en el rellano de su edificio e inician una serie de conversaciones donde uno le pregunta al otro sobre lo que significa y conlleva ser judío hoy en día, y en definitiva, donde se cuestiona la identidad personal y colectiva. Flotats, actor y director de teatro que ha llevado a escena esta misma obra en castellano (*Serlo o no*) y en catalán (*Ser-ho o no*), comenta en una entrevista⁸⁹ que:

“Mediante un diálogo incisivo entre sus dos personajes y a través de un irresistible e inteligentísimo humor, nos lleva a interrogarnos sobre los temas más importantes de la condición humana: el compromiso ético, social y moral con uno mismo, con propios y extraños, con la lengua, la cultura, la historia. ¿De dónde somos? ¿Quiénes somos? ¿Qué somos?”.

⁸⁸ Como asegura Flotats en una entrevista recogida en el periódico La Vanguardia (24/10/2015), el propio Grumberg decidió cambiar el título de la misma a raíz de los actos antisemitas ocurridos a principios de 2015 en París. <https://www.pressreader.com/spain/la-vanguardia-catal%C3%A0/20151024/282681866112419>

⁸⁹ <http://www.teatroateatro.com/noticias-teatro/ser-ho-o-no-flotats-indaga-en-la-cuestion-judia/13203/> (Consultado el 10/03/2017)

Esto es, nos parecía necesario para el análisis del ritmo utilizar un corpus diametralmente opuesto al tono intimista del poema y que ambos corpus se diferenciaron no solo por el género literario sino también por la temática y la relación interpersonal que manifiestan. Ubersfeld, en su obra capital *Lire le théâtre* (1982, p. 241), destaca: “le discours théâtral es par nature une interrogation sur le statut de la parole: qui parle à qui? et dans quelle conditions peut-on parler?”.

Con el fin de poder recrear al máximo una situación comunicativa verosímil y de proponer secuencias significativas desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, se adaptaron las réplicas a la situación de nuestra experimentación⁹⁰.

De la escena de teatro elegida para esta investigación se centró la atención en las nueve oraciones interrogativas que se presentan a continuación:

1. Vous parlez anglais ?
2. Vous parlez quelle langue là-bas ?
3. Elle l’apprend par Internet ?
4. Où est-ce que vous sentez cette hostilité ?
5. Les nazis sont revenus ?
6. Vous, vous allez vraiment rester là ?
7. Vous savez pourquoi il faut respecter le jour du shabbat ?
8. Vous êtes sûr qu’un enfer soit nécessaire aux juifs dans l’autre monde ?
9. Je peux vous dire encore quelque chose ?

Encontramos siete oraciones interrogativas totales (1), (3), (5), (6), (7)⁹¹ (8) y (9) y dos interrogativas parciales (2), y (4).

⁹⁰ Para el texto *in extenso* del extracto cf. Anexo 1.2. Teatro.

⁹¹ La oración interrogativa (7) es pragmáticamente parcial (cf. réplica del interlocutor), pero, a efectos prosódicos y gramaticales, se considera total en esta investigación (entonación propia de las interrogativas totales; ausencia de “término” interrogativo específico: pronombre, adverbio o determinante).

En las interrogativas totales de nuestro corpus no hay marca interrogativa ni morfológica ni sintáctica.

En lo que se refiere a las interrogativas parciales, en el primer caso (2), se emplea la entonación y el determinante interrogativo (*quelle*) permanece en la posición canónica, esto es, antepuesto al nombre, como siempre ocurre en francés por otra parte. Cabe señalar que el sintagma en su conjunto “*quelle langue*” presenta la distribución propia del COD (que es su función en el enunciado) en las oraciones declarativas y no ocupa el margen izquierdo de la oración (inicio de enunciado), como suele ocurrir en la modalidad interrogativa⁹². En el segundo caso (4), el adverbio interrogativo (*où*) se combina con el morfema *est-ce que*.

Si bien todos los enunciados son interrogativos, tanto de pregunta total como de pregunta parcial, desde un punto de vista pragmático, se producen diferentes actos de habla. Como señalan Riegel *et al.* (1994 : 386): “dans l’utilisation rhétorique du langage, une structure de phrase donnée peut manifester un autre acte de langage que celui auquel elle est normalement associée par convention”. En otras palabras, se produce una divergencia entre la significación literal del enunciado y la significación atribuida a su enunciación. Por ello, para poder interpretar estos actos de habla indirectos se debe tener en cuenta la situación de enunciación y el contexto. En nuestro caso particular, se debe reflexionar sobre la situación de comunicación y la relación existente entre ambos personajes. De ahí que a la hora de presentar el corpus sea necesaria la búsqueda de la dramatización.

Por lo que respecta a nuestro corpus, la función canónica asociada a la oración interrogativa como búsqueda de información se halla en (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) y (8). La oración (9), en cambio, aun conservando la estructura de una frase

⁹² Este recurso estilístico puede sin duda explicarse por la viveza del diálogo y el intento deliberado del autor de presentar un registro de lengua poco formal, no en vano este intercambio se incluye en una escena ya avanzada de la obra, esto es, en un momento en el que los personajes han adquirido cierto grado de familiaridad.

interrogativa, cumple un acto de habla distinto desde el punto de vista pragmático: la petición de permiso para realizar una acción, en este caso, decir algo, que constituye un elemento de cortesía entre personajes que mantienen una relación algo distante.

El teatro, si bien es un estilo literario de tradición escrita, nace para ser representado. De ahí que busque asemejarse lo máximo posible a la lengua hablada⁹³. Por ello, la entonación desempeña un papel destacado al conseguir que la oración mantenga su orden habitual y se transforme en modalidad interrogativa mediante la melodía ascendente.

4.2.2.3. Modalidades oracionales según el Método Verbo-Tonal

Como hemos indicado en la presentación de todo el estudio, el enfoque adoptado en este trabajo de investigación es el Método VT. Por lo tanto, se ha realizado una breve caracterización de las modalidades oracionales (declarativa e interrogativa) siguiendo dicho enfoque. Como se ha señalado anteriormente, la descripción clásica de estas modalidades responde a criterios considerados intrínsecamente sintácticos (constituyentes, estructura...). Sin embargo, Guberina prefiere definir la frase como:

“Une unité de tons, d’intensité, de tempo –de la phrase– de pauses et de contextes (valeurs de la langue parlée) combinée avec des mots, ou sans mots, et exprimant une réalité par l’intermédiaire de la réalité de la pensée ou bien exprimant la réalité de la pensée elle-même” (1993, p. 238).

La definición subraya así la importancia concedida a los *valores de la lengua hablada*, entendidos éstos como aquellos medios no-lexicológicos (factores prosódicos, expresión facial, gestos y contexto real) que se encargan de incorporar el componente afectivo, inherente a todo enunciado de la lengua hablada. Así,

⁹³ A efectos de verosimilitud y para que los estudiantes pudieran encarnar al personaje de la obra de modo más natural, se propuso dar nombre a los dos personajes que intervenían (Monsieur Legrand y Monsieur Lévy).

según Guberina, y dentro de los cuales el ritmo desempeña una función capital, defiende que es necesario partir de un análisis del habla y no de la lengua ya que es precisamente el individuo el encargado de actualizar el discurso y aportar este valor lógico-afectivo. Por ello, en la línea de lo que ya aparece en ciernes en el *Cours de linguistique générale* (1916/1967) de Saussure (que proyectaba emprender una lingüística del habla) y en sus discípulos, como Bally, Guberina postula el estudio de la “lingüística del habla”.

Más concretamente, Guberina (1993) sostiene: “une phrase est la communication d’un jugement. Le jugement est une représentation virtuelle actualisée par une assertion” (p. 13). Según él, la modalidad declarativa nunca está del todo ausente. Por ello, se puede considerar que este enfoque también establece que la aserción es el caso no marcado. Además, desde el punto de vista de los valores de la lengua hablada y, en particular, de la entonación, las oraciones declarativas canónicas presentan el siguiente esquema: comienzan con una subida progresiva, coincidiendo con la estructura temática del enunciado, hasta alcanzar un punto de inflexión que marca el inicio del rema de la oración y terminan con un descenso entonativo.

Por el contrario, las oraciones interrogativas, cuyo valor lógico implica una respuesta por parte del interlocutor, presentan un mayor grado de tensión con respecto a la modalidad declarativa ya que el emisor espera obtener dicha respuesta. La manifestación de la misma se producirá en varios niveles. Por un lado, con sus valores acústicos (subida entonativa, carga acentual sobre la partícula interrogativa...) y por otro lado, en sus valores visuales (expresión corporal de “llamada al otro”, movimientos centrífugos de búsqueda de respuesta...).

Además, el enfoque VT, como método pedagógico, recurre y potencia las características, fundamentalmente prosódicas, de las diferentes modalidades oracionales como método de corrección fonética de las unidades fonemáticas,

especialmente para corregir el timbre vocálico o para otorgar mayor o menor tensión a las consonantes.

4.3. Los informantes

Al margen del locutor canónico de lengua francesa (cf. *infra*), tomado como referencia prototípica (por carecer de marcas diatópicas o diastráticas idiosincráticas), el estudio cuenta con cuatro informantes, representados por sendos estudiantes de Grado.

La investigación responde así, en la línea de los llevados a cabo por Piaget a partir de la observación de sus propios hijos, a los llamados “casos clínicos”, que pretenden describir pautas de comportamiento (en este caso, prosódicos) recurrentes que permitan esbozar tendencias que, como tales y como postula igualmente el Método VT, aunque representativos de una muestra dada, están lejos de ser extrapolables a la totalidad de la población que representan por cuanto, como han señalado verbo-tonalistas de reconocido prestigio (Murillo, 2008), la lengua hablada y la enseñanza-aprendizaje de lenguas se rigen por la “lógica de lo viviente”, que, en contraposición a la “lógica de la física”, se caracteriza, entre otros aspectos, por la impredecibilidad.

De ahí que, como se verá a continuación, se escogieran a cuatro informantes con perfiles homologables (edad, formación, aptitudes...), que tuvieran que realizar las mismas tareas en los mismos corpus y donde el mayor o menor valor significativo de los resultados hallados no resultara del valor de cada dato obtenido *per se*, sino de las relaciones que mantuvieran entre sí.

4.3.1. Locutor de referencia

Con el fin de poder caracterizar en un primer momento la producción canónica del francés y en un segundo momento comparar dicha producción con las de la

cohorta de informantes de la investigación, conformada por aprendientes de francés (cf. *infra*) y determinar, así, el grado de adecuación o de desviación de sus producciones con respecto a dicho modelo canónico, se seleccionó un locutor de lengua francesa, cuyas producciones fueron validadas por jueces nativos de dicha lengua, legos en la materia, que las consideraron prototípicas del francés, esto es, desprovistas de rasgos diatópicos o diastráticos específicos. El locutor canónico finalmente seleccionado, con una frecuencia fundamental de 120 Hz, ha realizado buena parte de sus estudios en Francia, donde no solo cursó sus estudios primarios y secundarios sino que también recibió su formación superior.

4.3.2. Los informantes: aprendientes de francés

Los cuatro participantes, un hombre y tres mujeres, de edades comprendidas entre los 19 y los 24 años (media: 20 años), fueron seleccionados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se trataba de cuatro estudiantes que cursaban en el momento del experimento la asignatura de “Francés Funcional II” correspondiente al primer curso (2º semestre) del Grado de Estudios Franceses (o Combinados con Francés). En concreto, estos sujetos estaban matriculados en el Grado de Estudios de Francés y combinados dos de ellos con el Grado de Estudios de Inglés y los otros dos, con el Grado de Estudios de Español.

Habida cuenta de que el estudio no pretendía dar cuenta de desviaciones prosódicas específicas según el sexo del informante, no se consideró necesario equilibrar el número de informantes según se tratara de sujetos masculinos o femeninos.

Con el fin de poder conocer el perfil lingüístico de nuestros participantes, los sujetos tuvieron que rellenar una ficha de informantes (cf. Anexo 2.1.) donde se recogían por un lado, datos sobre su procedencia así como su(s) lengua(s)

materna(s) y su predominancia y uso, y, por otro lado, informaciones sobre el conocimiento, contexto y edad de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las informaciones recogidas reflejaron que, aunque los cuatro sujetos viven y estudian en Cataluña, uno de ellos procede de Zaragoza (Aragón) y se ha desplazado a Barcelona para realizar sus estudios universitarios. Los otros tres participantes son originarios y, han vivido siempre, en la provincia de Barcelona. Por tanto, son bilingües catalán/castellano aunque muestran cierta preferencia por el uso del español en el ámbito familiar y manifiestan un uso compartido de ambas lenguas dentro del círculo de amigos.

El hecho de que uno de los sujetos no sea bilingüe no fue tomado en consideración para este estudio ya que aunque el catalán ha sido clasificado tradicionalmente como una lengua intermedia (Nespor, 1990) entre las lenguas de tipo silábico y las lenguas de tipo acentual, estudios más recientes (Prieto, Vanrell, Astruc, Payne, & Post, 2012) señalan que la naturaleza de las producciones rítmicas de locutores hispanohablantes y catalanohablantes no difieren según el perfil lingüístico de los sujetos por lo que cabe hablar de un sistema de errores prosódicos común en ambas poblaciones. De ahí que no se haya tomado en cuenta como factor de variación el carácter bilingüe (catalán-español) o monolingüe (español) de los informantes que conforman la cohorte del estudio de la presente investigación.

En cuanto a las lenguas extranjeras que conocen, todos ellos señalaron que la primera lengua extranjera de escolarización pre-universitaria fue el inglés, y que comenzaron su aprendizaje durante el primer curso de la etapa primaria (a la edad de 7 años). La segunda lengua extranjera estudiada en todos los casos había sido el francés cuyo aprendizaje comenzó en la etapa de secundaria en el contexto escolar (a la edad de 12 años) aunque con menor número de horas lectivas que el inglés. Además, uno de ellos indicó que estudió durante un año alemán.

A pesar de haber escogido a sujetos del mismo curso académico (primer año del Grado de Estudios Combinados con Francés), el nivel acreditado por los participantes oscila de un A2 a un B2. Sin embargo, el MCERL (2002), cuya utilidad no parece discutirse en otros aspectos, sí presenta lagunas de importancia en particular en lo que se refiere a la lengua oral hasta tal punto que los propios autores de dicho documento reconocen:

“Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza” (p. 17).

Por otra parte, el propio Marco apenas ofrece indicaciones precisas y rigurosas para evaluar las destrezas propias de la lengua oral, lo cual constituye sin duda una de sus carencias más notorias. La competencia fonológica, como se denomina en el Marco, comprende “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de [...] los fonemas y los alófonos; los rasgos distintivos; la estructura silábica; la prosodia y la reducción fonética” (p. 113). Si bien el MCERL especifica que el sistema de descriptores “debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua” (p. XV), los descriptores propuestos para la competencia fonológica y recogidos en el cuadro sinóptico del “Dominio de la pronunciación” (p.114) están lejos de ser exhaustivos en la medida en que no permiten establecer grados de tolerancia o de aceptabilidad de las producciones más o menos desviantes de los aprendientes, y, por ende, establecer una progresión didáctica de acuerdo con un diagnóstico de los errores producidos. Esto se debe a que la descripción para cada nivel resulta muy vaga, cuando no inexistente, sobre todo por lo que se refiere al nivel prosódico. Así, la descripción de los niveles ofrecidos para el A1 hasta el B1, se refiere más bien a

las marcas de “acento extranjero” que no se precisa y que puede obviamente variar en función del perfil lingüístico del sujeto.

Por el contrario, aluden a la sensación perceptiva que causarán las producciones de los aprendientes en los hablantes nativos y cómo éstos podrán reconocer que esa no es la lengua materna del locutor. El descriptor del nivel B2 apunta a que el sujeto ya ha adquirido “una entonación clara y natural” (p. 114), que puede, no obstante, no corresponder a la de la lengua de estudio. En el nivel avanzado C1, el aprendiente ya es capaz de variar la entonación y colocar énfasis en determinadas partes del enunciado con el fin de expresar diferencias de significado. Para el nivel C2 no se especifican los criterios sino que se ofrece la descripción de “Como C1”. Cabría mencionar que en el resto de competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, ortográfica y ortoépica) se ofrecen descriptores para cada nivel.

Habida cuenta de las carencias de las que el MCERL adolece, no resulta sorprendente que, contrariamente a las tendencias imperantes en la enseñanza-aprendizaje de LEs, algunos autores (Aubin, 2010) hayan puesto de manifiesto que este instrumento metodológico con pretensiones paramétricas resulta claramente insuficiente para calibrar el llamado “nivel” de los alumnos y, por consiguiente, para establecer una progresión operativa y eficaz en lo que se refiere a la lengua oral.

Por todas las razones aquí expuestas, habida cuenta de que los aprendientes seleccionados, pese a sus distintas acreditaciones académicas, presentaban cierta homogeneidad en sus producciones fónicas, cuando menos a nivel prosódico, para la selección definitiva de los sujetos de la experimentación se optó por no tomar en cuenta dichas acreditaciones, basadas, como se ha señalado, en valoraciones, en particular en la lengua oral, de tipo impresivo o cuando menos no sujetas a objetivación.

Por otra parte, además de interrogar a los participantes sobre su perfil lingüístico, y teniendo siempre en cuenta los objetivos de nuestra investigación, la ficha de informantes también recogió referencias relativas a la formación musical y/o artística, ya fuera teatro o danza. Dos de los participantes mencionaron tener estudios musicales y haber tocado un instrumento, uno el violín (durante 6 años) y otro el piano (durante 8 años). Respecto a la formación teatral o en danza, ninguno de los cuatro participantes señaló haber recibido instrucción específica.

El motivo para interesarse por estos aspectos reside en que algunos estudios recientes (Miendlarzewska & Trost, 2013; Milovanov & Tervaniemi, 2011), demuestran que la pronunciación de las lenguas extranjeras es mejor si el sujeto cuenta con aptitudes musicales que si no las tiene. Desde un punto de vista neurológico, el procesamiento de las características acústicas de la música y el habla se basan en procesos neuronales comunes (Patel, 2008, 2011). Asimismo, en una revisión sobre las investigaciones más recientes en este ámbito, Chobert & Besson (2013) concluyen que poseer habilidades musicales confiere ventajas no solo a nivel de los contrastes segmentales sino que también en la esfera suprasegmental ya que los músicos tienden a estar más sensibilizados a los patrones tonales y a factores como la duración, presentes indiscutiblemente en el habla.

En cuanto al ámbito de las artes escénicas, varias investigaciones (Lecoq, 1987) subrayan cómo la formación en teatro y más especialmente en danza (R. Laban & Ullmann, 1971) proporcionan al sujeto conciencia de su propio cuerpo y lo sensibiliza con respecto a la cinestesia y a la propiocepción. Este sentido puede ser entendido como la percepción por parte del individuo de la posición de su cuerpo y la cantidad de esfuerzo requerido para cada movimiento, por lo que entran en juego factores como la tensión, la postura o la resonancia (Colantoni, Steele, & Escudero, 2015). Por consiguiente, y puesto que estas capacidades sensoriales son necesarias también para adquirir el habla, las expresiones teatrales

o corporales pueden resultar útiles en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Según Cuq, el teatro en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ofrece las mismas ventajas que en L1: “*apprentissage et mémorisation d’un texte, travail de l’élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d’états par le corps et par le jeu de la relation*” (2003, p. 237).

Habida cuenta del objetivo de la investigación, indagamos sobre la formación teatral o en danza de los informantes con miras a conocer de antemano la relación que tenían con su propio cuerpo y su predisposición, *a priori*, a seguir el juego de los gestos pedagógicos.

4.4. Equipamiento técnico

Las grabaciones se desarrollaron en un contexto controlado dado que se llevaron a cabo en el laboratorio del *Servei de Tractament de la Parla i el So* ubicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona durante el mes de mayo de 2016. Este laboratorio cuenta con dos salas acondicionadas para las grabaciones de voz con aislamiento acústico y otra sala de control, donde se ubica el técnico de sonido y desde donde se monitoriza el proceso de grabación.

El software de grabación escogido fue Adobe Audition CS5.5 y los ficheros digitalizados de voz obtenidos estaban en formato WAV PCM (formato de audio digital) de 24 bits y frecuencia de muestreo de 44.1KHz. En cuanto al equipo técnico, se utilizó un mezclador Alesis Multimix 8, una tarjeta de sonido Roland Cakewalk UA-25EX y un micrófono Audio-Technica AT 2050 de condensador multipatrón con una respuesta en frecuencia de 20-20.000Hz y un rango dinámico de 132dB.

Puesto que la investigación se focaliza en el movimiento y el trabajo gestual, fue necesario recurrir a la grabación en vídeo de los sujetos para registrar su postura y su comportamiento gestual. A tal fin, se utilizó una cámara Nikon Coolpix p500 y su trípode.

4.5. *Modus operandi*

Habida cuenta de que la investigación se proponía analizar la incidencia de la gestualidad en las producciones prosódicas de hispanohablantes que aprenden francés, se imponía, en el diseño de la investigación y en el *modus operandi* seguido, adoptar ciertas opciones metodológicas —los factores de variación rítmica eventuales y las variables y parámetros por analizar— para permitir dar cuenta del fenómeno estudiado y seguidamente se expondrá el desarrollo material de la experimentación *stricto sensu*.

Dado que en el estudio se combinaban distintas variables nucleares, en particular las relativas al habla y a la gestualidad, en el protocolo experimental de la investigación, cabía plantearse cómo debían introducirse dichas variables para que el estudio pudiera dar cuenta y razón de la incidencia de cada una de ellas en la producción de los informantes. Se trataba, por tanto, de precisar, por una parte, qué tipo de input iban a recibir los informantes y, por otra, cómo introducir el componente gestual en el diseño de la investigación, lo que, en última instancia, remitía a la secuenciación de las consignas de las tareas encomendadas y de las consignas dadas a los sujetos de la experimentación, lo que debía justificarse a partir de los objetivos propuestos en el estudio así como en función de las aplicaciones didácticas que se derivaran del mismo.

Tomar en cuenta en esta investigación la gestualidad implica tomar en cuenta igualmente su dimensión espacial por cuanto en todo gesto o en la versión estática del mismo, esto es, la postura, existe una dimensión espacial. Es notorio, sin embargo, que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y ello se acentúa aún

más si cabe con la introducción de las nuevas tecnologías, raras veces se emplea la macromotricidad como recurso didáctico. Por ello, en el diseño de la presente investigación cabía contemplar una introducción gradual de la gestualidad para analizar su incidencia en las producciones prosódicas de los informantes.

Como recoge el prefacio de *Voix et Images de France*⁹⁴ (p. VII):

“L’étudiant qui a su assimiler les sons, les rythmes et les intonations d’une langue étrangère, qui saura la vivre par les gestes, les attitudes, les mimiques, n’éprouvera aucune difficulté à lire un texte en français correspondant à son niveau de connaissances. Au contraire, celui qui aura abordé l’étude de la langue par le texte, ou par l’emploi simultané du texte et de la conversation, aura beaucoup de mal à se libérer de la transcription”. (Citado en Renard, 1979, p. 59).

4.5.1. Presentación del input

Al planificar el diseño experimental, había también, por lo tanto, que precisar el *modus operandi* y, en particular, precisar en qué momento se entregarían los corpus a los participantes y bajo qué forma de input. A fin de evitar la memorización, en particular en el caso del poema, y condicionar la producción de los informantes, no se repartieron los textos con antelación a la grabación sino que se les entregó una copia de cada corpus para que pudieran leer ambos textos *in situ* y facilitar así una primera fase de sensibilización.

Pasados diez minutos, se les preguntó si el léxico de ambos textos presentaba alguna dificultad de comprensión, y en caso afirmativo, se les ofreció, en francés, un sinónimo o una paráfrasis del término desconocido. Aun cuando el Método VT postula que el acceso al significado no es indispensable para la repetición de una secuencia fónica e incluso, como se ha indicado en la primera parte de este estudio, que puede sesgar la percepción (prueba de ello es que a menudo se recurre a logatomas para la percepción de la lengua extranjera o en reeducación

⁹⁴ Método basado en la metodología audio-visual y publicado por el *Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français* (CREDIF) en 1962.

del habla o de la audición), en la investigación aquí planteada, el primer input de los informantes fue escrito. Por otra parte, dado que con frecuencia el desconocimiento de vocablos o de estructuras, en particular en aprendientes de niveles poco avanzados, suele acarrear dudas y vacilaciones cuya incidencia en la producción prosódica de los mismos no se puede obviar, se optó por aclarar el significado de potenciales escollos léxicos de los textos para elevar el nivel de confianza de los participantes de modo que se sintieran capaces de conferir a los textos que debían oralizar el sentido necesario para la segmentación del discurso y, por ende, para la dicción.

En cuanto al orden de grabación de los corpus, se decidió comenzar por el teatro porque los intercambios incluidos en la escena escogida *a priori* podían resultar más sencillos que la lectura de un poema, lo que facilitaría que los informantes se sintieran más capaces de llevar a cabo la tarea que se les encomendaba.

4.5.1.1. El input escrito

Por lo que respecta al tipo de input, los participantes recibieron, en un primer momento, un estímulo visual: el texto escrito de los corpus que tenían que leer y en un segundo momento un input fónico, esto es, la grabación de los corpus realizada por un locutor nativo de francés.

El input visual, ofrecido en primer lugar, obligaba a los participantes a leer en voz alta el corpus en francés. La lectura es un proceso cognitivo complejo que consta de una etapa de descodificación, es decir, de reconocimiento de la representación escrita de las palabras, y de otra etapa de comprensión del lenguaje, esto es, de construcción del significado a partir de la representación oral del mismo. Estas tareas están íntimamente relacionadas con la conciencia fonológica que se entiende como la capacidad de reconocer los fonemas, las sílabas y la fonotáctica de una determinada lengua así como la de estar sensibilizado a los factores prosódicos característicos de la misma. Por todas

estas razones, la lectura es una de las actividades psicocognitivas más exigentes que tiene que aprender el ser humano.

Así pues, dominar la competencia lectora en una lengua extranjera requiere tener conciencia fonológica de la misma ya que ésta garantiza el acceso a las unidades léxicas. Además, en el caso de las lenguas románicas, el sistema de escritura alfabética representa gráficamente las unidades fonemáticas de esas lenguas⁹⁵. Sin embargo, el español tiende a tener una relación biunívoca entre el fonema y el grafema mientras que en francés, el sistema ortográfico es bastante opaco (Billières, 2005). De la misma manera, y como se ha mencionado anteriormente, existen diferencias prosódicas entre ambas lenguas puesto que el español es una lengua de acento libre, con tendencia a la paroxitonía, y el francés es una lengua con acento fijo en posición oxítona.

En la presentación que se proyectaba, además de crear un contexto comunicativo, se ofrecía una imagen. El Método VT a lo largo de su historia ha promovido el empleo de dibujos o imágenes para vincular sonido y significado las cuales tendrían una triple función: “hacer posible la comprensión del símbolo convencional del lenguaje, unir la expresión con el plano de la realidad y facilitar la memorización acústica” (Guberina, 2003/2008, p. 140). Por este motivo, y con el fin de justificar también la postura corporal de los participantes, las imágenes⁹⁶ propuestas en las cuatro presentaciones eran de tipo situacional ya que representaban una situación del discurso y no ilustraban el mensaje en sí mismo.

⁹⁵ En contraposición a los sistemas logográficos que representan morfemas (el caso del chino) o a los sistemas silábicos que se basan en la sílaba (el caso del japonés por ejemplo).

⁹⁶ En el caso del teatro, y para justificar la postura de pie, los sujetos que intervenían en la situación comunicativa, los dos vecinos, se encontraban en el rellano del edificio. Para la postura sentada, ambos estaban sentados en una mesa de la cafetería ubicada debajo de su inmueble. En el poema, en el primer caso, la imagen reflejaba a una pareja paseando por la playa; en el segundo caso, los enamorados cenaban a la luz de las velas.

4.5.1.2. El input sonoro

En lo concerniente al input sonoro, los participantes lo recibieron de dos formas distintas: en una primera fase, de manera global, es decir, escucharon una grabación de todo el corpus en cuestión y en una segunda fase, de manera segmentada, esto es, por grupos fónicos.

Si bien es notorio que el ser humano tiene una memoria fónica muy breve y que además varía según la complejidad de la estructura sintáctica, el objetivo de la escucha holística fue el de reconocer el “paisaje sonoro”⁹⁷ (E. Lhote, 1990) del francés para que el sujeto tuviera una primera aproximación a los sonidos y la prosodia de los fragmentos seleccionados.

En la segunda fase, se le colocó al sujeto un antifaz para que, acto seguido, pasara a escuchar a través de unos auriculares el input fónico segmentado de cada grupo fónico (en el caso del teatro, cada oración interrogativa y en el caso del poema, cada hemistiquio). Los seres humanos somos polisensoriales, es decir, somos capaces de captar los estímulos a través de diferentes vías: los cinco sentidos tradicionales (vista, gusto, olfato, oído y tacto) y los somatosensoriales (propriocepción, nocicepción, termocepción y vestibular).

Sin embargo, se estima que el 90% de la información sensorial que recibe el ser humano se realiza a través de la vista, de ahí que la inhibición de la capacidad visual permitiera focalizar la percepción auditiva por vía aérea. Por ello, al restringir este sentido mediante la colocación del antifaz, el sujeto debía ser capaz de potenciar la audición al concentrarse mejor en el estímulo fónico. Como subraya Guberina: “el cerebro funciona de manera selectiva. La inhibición [...] es esencial para nuestra percepción de los estímulos acústicos” (2008, p. 33).

⁹⁷ Expresión acuñada por el compositor Murray Schaffer para referirse al ambiente sonoro y adoptada posteriormente por Lhote para referirse a: “tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d’une langue donnée pour un locuteur de cette langue. Ce concept englobe toute la variabilité sonore de cette langue, parlée par toutes sortes de locuteurs, dans toutes sortes de situations de parole” (É. Lhote, 2001, p. 447).

Así, la presentación de los input comenzaba por la tarea con una mayor carga psicocognitiva, la lectura, y pasaba posteriormente al input sonoro, primero de manera holística, y finalmente segmentada, con un alto componente psicosensorial centrado en la audición y potenciado con el uso del antifaz y, por consiguiente, con la neutralización del sentido de la vista.

En cuanto al trabajo con los participantes, si bien todos ellos son nativos de español, los errores producidos no fueron exactamente los mismos en todos los casos. Por esta razón, y en consonancia con lo propugnado por el método VT, la intervención didáctica propuesta aquí se ha centrado en cada individuo porque como recoge Murillo en el prólogo de *Retrospección* (2008):

“El método VT se erige, por lo tanto, como un método *ad personam*, en el que no solo el individuo tiene valor en sí mismo y por sí mismo sino que también tiene en su propio ser las vías para superar la dificultad y alcanzar su pleno desarrollo” (p. IX).

Como se ha señalado, el enfoque VT parte de la oralidad para asentar la materia fónica y luego introduce progresivamente la escritura. Sin embargo, y a fin de demostrar una progresión de los procedimientos didácticos, el diseño experimental de esta investigación ha debido invertir el proceso y comenzar primero por el input visual a través de la lectura. A continuación, pasar al input sonoro holístico, luego por grupo fónico y, finalmente, introducir la gestualidad pedagógica.

El propio objetivo de la investigación, analizar la incidencia del gesto en la actividad audio-fonatoria del FLE, exigía partir de lo menos óptimo, esto es, el input visual escrito para llegar a lo más óptimo, el empleo de la macromotricidad. De cualquier otro modo, habría resultado imposible comparar y analizar el impacto del gesto en la producción si previamente no se hubiera pasado por la fase de la escritura.

4.5.1.3. Postura y gestualidad

El cambio de posición corporal que exigía la situación comunicativa se adoptó porque una de las hipótesis de esta investigación aborda precisamente el papel que desempeña la postura del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Es bien sabido que la postura más eficiente para la respiración, y también la dicción, es la postura de pie sin movimiento. Además, para la actuación siguiente con movimiento, es la única forma capaz de liberar la macromotricidad y de permitir el trabajo de la musculatura estriada. Por el contrario, la posición sentada requiere más esfuerzo para el mismo tipo de gesto (Seikel, King, & Drumright, 2009) y carece de espontaneidad.

Al seleccionar esta opción metodológica, se pretendía evaluar cuál de estas dos posiciones resultaba más facilitadora o en cualquier caso, examinar la incidencia de la postura corporal en la producción de una lengua extranjera. Además, y en estrecha relación con la segunda parte del estudio, convendría señalar que la postura es el inicio y el resultado de un gesto, o lo que es lo mismo, el componente estático de un gesto que, por el contrario, se caracteriza por su naturaleza dinámica. Al introducir en esta primera fase los cambios de postura, ya se incluía de alguna manera la gestualidad.

En la segunda fase, los gestos didácticos propuestos se realizaban principalmente con las extremidades superiores (brazo y mano) y también con ayuda del tronco. En la perspectiva verbo-tonal, la actuación que opera sobre el espacio (postura, gestualidad, micro o macromotricidad) puede incidir o, en términos verbo-tonales, puede resultar óptima en la percepción y producción fónicas, tanto a nivel fonemático como prosódico. Así, por ejemplo, un gesto ondulante puede contribuir a la percepción y producción de un sonido sonoro; un gesto tenso puede resultar óptimo para obtener un sonido igualmente tenso. A nivel prosódico, un gesto periférico centrífugo hacia arriba puede contribuir a la producción de un acento o, por el contrario, un gesto plano, sin relieve, puede

favorecer la erosión de acentos espurios. Basten estos ejemplos para ilustrar que, antes incluso de que el concepto de iconicidad se impusiera en lingüística para caracterizar la estrecha correlación entre forma y significado, el Método VT ya había aplicado esa covariación entre el plano fónico y gestual. Por ello, basándose en los fenómenos de iconicidad, los gestos sugeridos pretendían realzar las prominencias prosódicas de la secuencia en cuestión y éstos a su vez mejorar la percepción de la prosodia y, predictiblemente, su producción.

En esta investigación, los gestos didácticos a los que se recurrió se concibieron tras haber realizado un diagnóstico perceptivo de las desviaciones prosódicas. A tal efecto, entre la primera fase de la experimentación y la fase gestual dejamos transcurrir dos semanas. El modelo de dichos movimientos corporales, principalmente de brazos y manos, era ofrecido por un docente simultáneamente con el input fónico segmentado y el aprendiente debía repetir cada enunciado, ya fuera el teatro o el poema, junto con los gestos correspondientes. Partiendo de las premisas verbo-tonales sobre la correspondencia espacio-temporal y, por consiguiente, entre gestualidad y habla, la macromotricidad consciente debía tener un efecto en la micromotricidad inconsciente de los órganos de la fonación.

Todas estas cuestiones relativas al papel que desempeña la espaciocepción en el habla suscitaron el interés de los verbo-tonalistas desde los primeros planteamientos del enfoque. Guberina (2008) señala que desde su nacimiento, el espacio le proporciona al bebé las condiciones óptimas para el desarrollo de su motricidad y en definitiva, para crear la oportunidad de comunicarse con su entorno. De hecho, el vínculo existente entre el espacio y el habla es aún más patente si cabe en patología del habla. En general, el niño que presenta dificultades en su desarrollo motor posiblemente también experimentará un retraso en la adquisición del lenguaje. De ahí que este método propugne también

la importancia del espacio en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y que esta investigación se haya planteado parametrizarla.

Por estos motivos, el análisis del cambio de postura tiene especial interés en cuanto en tanto en la práctica docente habitual se tiende a mantener a los aprendientes sentados en actitud pasiva. Es más, la explotación didáctica del movimiento corporal y la utilización del espacio en el aula no se tienen en cuenta como recursos pedagógicos. Esta investigación pretende parametrizar cómo la postura y la gestualidad pueden favorecer la producción fónica con miras a la aplicación de las conclusiones que de ella puedan derivarse a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

4.5.2. Secuenciación de la experimentación: el proceso de grabación

El experimento, que se llevó a cabo de manera individualizada, constó de dos sesiones de grabación con un intervalo de tiempo entre las mismas de dos semanas, lapso de tiempo suficiente para que los informantes “hubieran olvidado”, cuando menos fónicamente, lo sucedido en la primera sesión.

La lengua vehicular empleada para dirigirse a los participantes durante todo el proceso de experimentación fue el francés⁹⁸. En la primera sesión, cada sujeto debía realizar varias tareas. Se optó por comenzar la grabación por el teatro dado que se preveía una mejor predisposición por parte de los participantes que si se comenzaba por la poesía, ante la cual el alumno suele mostrar más reticencias por la dificultad propia del género o por la falta de costumbre de los estudiantes de leer este tipo de literatura, en particular en lengua extranjera. En primer lugar, el sujeto debía leer el corpus teatral, primero en posición sentada y luego de pie. A continuación, y tras haber escuchado la grabación del locutor prototípico sin

⁹⁸ A fin de garantizar la “ingenuidad” de los informantes, obviamente indispensable para no condicionar en demasía sus producciones, en las consignas proporcionadas a los sujetos de la experimentación, no se mencionó el objeto de la misma, sino que se indicó a los individuos participantes que la investigación pretendía averiguar la incidencia del sexo y la edad en la lectura de diferentes tipos de textos.

pausas, tuvo que volver a realizar una lectura en voz alta del texto primero en posición de pie y luego sentado. Tras varios minutos de descanso, se procedió a realizar la misma secuenciación pero esta vez con el poema.

Una vez finalizada la sesión, se realizó un diagnóstico perceptivo de dichas producciones para detectar los “errores prosódicos” así como su grado de desviación con respecto a las producciones del locutor prototípico estándar, lo que había de permitir idear los procedimientos gestuales de corrección que se detallarán *infra* (cf. 6.3.3.).

Transcurridas dos semanas desde la primera grabación, se llevó a cabo la segunda parte del experimento. Se siguió el mismo orden de los corpus: primero, el teatro y luego, la poesía. Sin embargo, a diferencia de la fase anterior, los sujetos solo recibieron un input sonoro y a fin de concentrar sus aptitudes psicosenoriales en la percepción auditiva, se les vendaron los ojos con un antifaz. Posteriormente, los informantes tuvieron que realizar, simultáneamente a la producción oral de cada grupo fónico del corpus, las consignas gestuales concebidas en función de los errores prosódicos detectados y diagnosticados en la fase precedente y sugeridas por el docente que permanecía en la sala de grabación junto a él.

4.5.2.1. Fase I de la grabación del corpus con input visual-sonoro

Después de haber grabado a un locutor prototípico produciendo ambos corpus se sometió a una valoración por locutores nativos. Esta grabación fue considerada la producción canónica de control sobre la cual se evaluó la actuación de los sujetos que participaban en el experimento.

Antes de comenzar la grabación, los sujetos debían rellenar la ficha de informantes⁹⁹ para recoger sus informaciones personales así como su perfil lingüístico (lengua(s) materna(s), lenguas extranjeras y su nivel de competencia). A continuación, se les entregó una copia de cada corpus para que pudieran familiarizarse con ambos textos y preguntar las posibles dudas léxicas ya que es bien sabido que los aprendientes tienden a introducir pausas o a titubear ante aquellas palabras desconocidas para ellos.

Seguidamente, el sujeto pasó a la sala de grabación junto con el docente que proporcionaba las consignas gestuales que el informante debía imitar y que en la primera fase de la experimentación daba las réplicas a los sujetos. Esta persona se encargó, además, de realizar una serie de preguntas sencillas en francés del tipo: “*comment tu t’appelles?*” o “*qu’est-ce que tu as fait le week-end dernier?*” para romper el hielo y mantener en la medida de lo posible un “clima” lingüístico francófono.

A continuación, comenzó la primera parte del estudio. Con la ayuda de un proyector, se presentaron una serie de diapositivas en formato PowerPoint. Se decidió comenzar por el teatro porque los intercambios incluidos en la escena escogida *a priori* podían resultar más sencillos que la lectura de un poema, lo que facilitaría que los informantes se sintieran más capaces de llevar a cabo la tarea que se les encomendaba.

La estructura de la presentación del corpus teatral fue la siguiente: en primer lugar se les informaba de la consigna (“leer el siguiente texto lo más natural posible”); en segundo lugar, se les explicaba la primera situación comunicativa (“hay dos personajes, M. Legrand y M. Lévy, dos vecinos que se encuentran en la cafetería situada al lado de su edificio, se sientan en la misma mesa e inician la siguiente conversación”). A continuación, aparecía el texto de la escena proyectada a lo largo de seis diapositivas en la que tenían que hacer una lectura

⁹⁹ Ficha de informantes adjuntada en los anexos así como el modelo de formulario de consentimiento de participación donde se garantizaba la confidencialidad de los datos (cf. Anexo 2).

oralizada de la misma junto con el docente que daba las réplicas. La situación comunicativa presentada exigía que ambos interlocutores permanecieran sentados, por lo que tanto el sujeto como la docente que le daba las réplicas estaban en esta posición.

Terminada la primera grabación y tras cinco minutos de pausa, se repitió la misma consigna (“leer el siguiente texto de la manera más natural posible”) y se les expuso una nueva situación comunicativa (“esos dos mismos personajes se encuentran en el rellano de la escalera y se inicia la siguiente conversación”) y tenían que realizar de nuevo una lectura oralizada del corpus pero esta vez, y según requería la situación comunicativa, en posición de pie.

Tras otros cinco minutos de pausa, y antes de proyectar la presentación, el sujeto tuvo la oportunidad de escuchar la grabación al completo de ese mismo corpus realizada por un locutor prototípico. Esa primera escucha holística pretendía familiarizar al aprendiente con el “paisaje sonoro” del francés. Tras haber escuchado al locutor prototípico, aparecía el mismo texto proyectado a lo largo de seis diapositivas y los informantes tenían que realizar una lectura oralizada del mismo. El contexto comunicativo expuesto previamente, donde dos vecinos se encuentran en el rellano, exigía interpretar la escena de pie por lo que tanto el sujeto como el hablante prototípico que le daba las réplicas permanecieron en esta posición durante el intercambio de réplicas.

Una vez terminada la grabación, se procedió a realizar otra pausa de cinco minutos. Después, se volvió a grabar el mismo corpus en la situación comunicativa presentada en primer lugar (“sentados en una cafetería”) pero esta vez el sujeto tuvo la posibilidad de escuchar la grabación del locutor prototípico antes de comenzar su intervención. Al finalizar la lectura oralizada del corpus en

posición sentada, se procedió a realizar una pausa¹⁰⁰ de quince minutos antes de comenzar con la grabación del poema.

La segunda presentación PowerPoint siguió la misma estructura que la primera. Se comenzó dando la consigna (“leer el siguiente texto de la manera más natural posible”) y después se ofreció una breve explicación de las estrofas (“el poeta comienza con un tono melancólico, una especie de confidencia sobre su situación; luego el poeta toma conciencia de todo lo que su amada le ha enseñado lo que lo lleva finalmente a revivir su reencuentro”) y se enmarcó el fragmento en una situación de comunicación (“la pareja de enamorados está sentada en una mesa y se cogen de las manos mientras él le expresa lo siguiente”). En cada diapositiva se proyectaron dos versos y finalmente aparecieron las dos estrofas completas. La situación comunicativa propuesta obligaba al sujeto a estar sentado mientras recitaba el corpus. Cuando finalizó se dispuso una pausa de cinco minutos antes de continuar.

Se presentó la siguiente situación comunicativa (“la pareja pasea por la playa a la orilla del mar y de repente el poeta toma la mano de su amado y le expresa lo siguiente”) y se acompañó la misma de una imagen. El sujeto debía realizar una lectura oralizada del corpus poético pero en esta ocasión y, de acuerdo a lo que exigía la situación presentada, estaba de pie.

Después de la pausa de cinco minutos, y antes de pasar a la proyección de los versos, el sujeto también tuvo la ocasión de escuchar la grabación de las dos estrofas realizada por el locutor prototípico. En esta ocasión, el sujeto permaneció en posición de pie. Antes de pasar a la última parte hubo otra pausa de cinco minutos. Finalmente, el sujeto repitió la situación comunicativa que le exigía estar en posición sentada pero dispuso en esta ocasión del input fónico antes de comenzar la lectura oralizada del corpus.

¹⁰⁰ Durante las pausas, el docente entabló una conversación en francés con cada informante que operó a modo de distractor.

Como se ha observado a lo largo del experimento, además de alternar el tipo de corpus, los sujetos también tenían que cambiar la posición de su cuerpo, de sentado o de pie. Se adoptó esta opción metodológica con el fin de comprobar la incidencia del cuerpo en la producción sonora.

He aquí un cuadro-resumen de la secuenciación llevada a cabo en la fase 1:

Tipo de corpus	Postura	Input
Teatro	Sentado	Visual (Lectura)
	De pie	Visual (Lectura)
	De pie	Fónico (Holístico) + Visual (Lectura)
	Sentado	Fónico (Holístico) + Visual (Lectura)
Poema	Sentado	Visual (Lectura)
	De pie	Visual (Lectura)
	De pie	Fónico (Holístico) + Visual (Lectura)
	Sentado	Fónico (Holístico) + Visual (Lectura)

Figura 5. Secuenciación: Fase I de la grabación

4.5.2.2. Fase II de la grabación del corpus con input sonoro-gestual

La segunda etapa del experimento se llevó a cabo dos semanas después de haber realizado la primera fase. Este lapso transcurrido entre ambas experimentaciones se debió a dos motivos principales. Por un lado, el investigador necesitó este tiempo para escuchar las muestras y emitir un diagnóstico de las realizaciones prosódicas desviantes de los informantes para determinar los principales errores prosódicos de las mismas. Si bien la etapa de diagnóstico de errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras resulta fundamental para la posterior remediación fonética, ha ocupado un lugar marginal en la historia de la didáctica. Sin embargo, el método VT destacó su importancia puesto que la consideró imprescindible para decidir el nivel de intervención, priorizar las

actuaciones del docente según los errores producidos por el aprendiente y reorientar en definitiva la reeducación. Esta fase previa es necesaria para poder plantear los recursos de intervención en consonancia con el nivel o la categoría de los errores, que, como tales, conforman un sistema, el llamado “sistema de errores”, sobre el que cabe incidir por cuanto revela una estructuración fónica (fonemática o prosódica) desviante. Se prefirió realizar una evaluación perceptiva para recrear lo máximo posible una situación didáctica verosímil ya que en la clase el docente deberá detectar los errores “de oído” y no dispondrá de los recursos para realizar un análisis acústico *ipso facto*.

Por otro lado, habida cuenta de que uno de los objetivos era descubrir qué criterio metodológico (tipología del corpus: teatro o poesía, o tipo de input: visual, fónico o gestual) proporcionaba mejores resultados, resultaba necesario espaciar ambas sesiones a fin de que los informantes no recordaran con precisión su primera experiencia de grabación y pudieran, por ende, inhibir su memoria fónica de los mencionados corpus. Se estimó que no era necesario dilatar más en el tiempo ambas sesiones dado que la memoria fónica es lábil. Además, en la primera fase simplemente hubo una fase de producción “libre”, esto es, sin intervención correctora alguna por parte del docente presente en la sesión, por lo que cabía esperar que no tuviera ninguna incidencia sobre el desarrollo de la fase 2. En el peor de los casos, podría ocurrir que alguno de los sujetos recordara la temática de los textos pero eso no implicaría ninguna alteración o mejora sobre la prosodia de los mismos dado que no hubo un trabajo de corrección en la primera fase del estudio.

La fase 2 (cf. Figura 6) constó de dos partes para cada uno de los corpus, primero el teatro y después el poema. En la primera parte, se le colocó al sujeto un antifaz para que acto seguido pasara a escuchar a través de unos auriculares el input fónico de cada ocurrencia. El sujeto debía por tanto escuchar cada grupo

fónico o enunciado, ya fuera la oración interrogativa en el caso del teatro o el verso en el poema, y después repetirla.

Durante la segunda parte del estudio, que representa el núcleo central de este trabajo al exponer la iconicidad entre gesto y prosodia, el docente se encargaba de proponer un gesto didáctico realizado principalmente con las extremidades superiores (brazo y mano) y también con ayuda del tronco. Cada secuencia de movimientos se correspondía con cada una de las ocurrencias y el sujeto debía reproducir dichos gestos a la vez que producía la secuencia en cuestión.

Tipo de corpus	Situación	Input
Teatro	Antifaz	Fónico
	Gestualidad	Fónico + Gestual
Poema	Antifaz	Fónico
	Gestualidad	Fónico + Gestual

Figura 6. Secuenciación: Fase II de la grabación

5. CARACTERIZACIÓN SINTÁCTICA DE LOS ENUNCIADOS DEL CORPUS

A continuación, se realizará un análisis sintáctico de los enunciados que componen el corpus de la investigación y se analizará la plasmación de la estructura morfosintáctica de dichos enunciados en el plano prosódico y, muy especialmente, rítmico.

A efectos del análisis rítmico de las realizaciones fónicas del corpus, cabe distinguir las cuatro categorías de elementos que identificamos con colores para una mejor visualización.

- **En rojo, los clíticos**¹⁰¹
- **En azul, las palabras gramaticales que se pueden acentuar o no en función del contexto y que aquí lo están**
- **En gris, los auxiliares (elementos gramaticalizados a caballo entre léxico y gramática)**
- **En verde, los lexemas**¹⁰²

5.1. Sintaxis del poema

Habiendo expuesto previamente las singularidades métricas por las que este poema resulta idóneo con miras didácticas, resta solo señalar que la elección del mismo obedece también a criterios lingüísticos ya que estas dos estrofas presentan una total adecuación entre estructura sintáctica y estructura métrica y, por ende, prosódica (encabalgamientos suaves). Los versos quedarían distribuidos sintácticamente de la siguiente manera:

¹⁰¹ Para la caracterización de “clítico”, cf. 7.2.3. *Clíticos*.

¹⁰² “Le lexème est une généralisation du signe linguistique de type mot-forme: chaque lexème de la langue est structuré autour d’un sens exprimable par un ensemble de mots-formes [serían las distintas formas flexivas de una misma palabra, para entendernos] que seule distingue la flexion” (Polguère, 2015, p. 50).

(1) a) [J'ai tout appris de toi sur les choses humaines]

b) [et j'ai vu désormais le monde à ta façon]

Cláusulas coordinadas copulativas.

a) Sujeto + Auxiliar + COD pronombre indefinido enclítico + Participe passé + S Prep. CCL de origen {prep + pronombre} + S Prep. CN de "tout" {prep. + art. def. + N + Adj.}

b) Conj. Coord. + suj. + aux. + PP + CCT (Adv.) + SN (COD) {art. def. + N} + SPrep. CC Modo {prep. + det. pos. + N}

(2) a) [J'ai tout appris de toi]

b) [comme on boit aux fontaines]

c) [comme on lit dans le ciel les étoiles lointaines]

d) [comme au passant]

e) [qui chante] on reprend sa chanson]

Cláusula principal + 3 cláusulas circunstanciales de comparación (d'analogie (Le Goffic, 1993) + cláusula relativa incrustada en la 3ª

a) Sujeto + Auxiliar + COD pronombre indefinido enclítico + Participe passé + S Prep. CCL de origen {prep + pronombre}

b) Conjunción + suj. + V + SPrep. CC lugar {art. Contracto + N}

c) Conjunción + suj. + V + SPrep. CC lugar {prep + art. def. + N} + SN COD {art.def. + N + adj}

d) Conjunción + SPrep COI¹⁰³ {art. Contracto + N}

e) Pron. Rel. Suj. + V + suj. + V + SN COD {det. pos. + N}

(3) a) [J'ai tout appris de toi]

b) [pour ce qui me concerne]

c) [qu'il fait jour à midi]

d) [qu'un ciel peut être bleu]

e)[que le bonheur n'est pas un quinquet de taverne]

¹⁰³ COS (complément d'objet second) en francés.

Cláusula principal + cláusula relativa sustantivada (CC. Énonciatif d'organisation du discours Le Goffic (1993) + yuxtaposición de 3 subordinadas completivas appositions détachées¹⁰⁴ de “tout”.

- a) Sujeto pronominal + Auxiliar + COD pronombre indefinido enclítico + Participe passé + S Prep. CCL de origen {prep + pronombre}
 - b) Prep + sujeto {clítico det. + clítico pron. Rel.} + COD pronombre pers. + V.
 - c) Conj. + prefijo de persona¹⁰⁵ + V + N (expresión fija) + S Prep. CCT {prep. + N}
 - d) Conj. + SN Suj. {art. indef. + N} + semi-auxiliar de modalización + V + Adj. Atributo
 - e) Conj. + SN Suj. {art. def. + N} + neg. + V + neg. + Atributo SN {art. indef. + N + prep. + N}
- (4) a) [Tu m'as pris par la main dans cet enfer moderne]
 b) [où l'homme ne sait plus]
 c) [ce que c'est]
 d) [qu'être deux]

Cláusula principal + cláusula relativa (CN “enfer moderne” + cláusula interrogativa indirecta (COD de “sait”) + cláusula de infinitivo (atributo de “est”)

- a) Suj. pronominal + COD pronominal + Aux + PP + S Prep C. régimen verbal¹⁰⁶ {prep + art.def. + N} + SPrep. CCL {prep + det. demostrativo + N + Adj.}
- b) CCL. Adv. Relativo + SN suj. {art.def. + N} + neg. + V + neg.
- c) Sujeto {pron. interrogativo indirecto + pronom de reprise} + V

¹⁰⁴ Caddéo, S. (2000). L'apposition détachée: description syntaxique de l'apposition nominale détachée dans divers registres de la langue parlée et de l'écrit en français contemporain (Tesis doctoral). Université de Provence, Aix-en-Provence.

¹⁰⁵ « Il » de verbo impersonal.

¹⁰⁶ COI en francés.

d) Clítico introductor de atributo de interrogativo¹⁰⁷ + V + Adj. Atributo

5.2. Sintaxis del extracto de obra teatral

Como se ha señalado anteriormente, las réplicas seleccionadas de la escena del teatro son las oraciones interrogativas.

(1) **Vous parlez anglais ?**

Sujeto pron + V + N COD

(2) **Vous parlez quelle langue là-bas ?**

Sujeto pron + V + SN COD {det. Interrogativo + N} + Adv.

(3) **Elle l'apprend par Internet ?**

Sujeto pron + COD pron. + V + SPrep. CC Modo / lugar {prep + N}

(4) **Où est-ce que vous sentez cette hostilité ?**

CC lugar (adv. Interrogativo) + morfema interrogativo + suj. Pronominal + V + SN COD {det.dem. + N}

(5) **Les nazis sont revenus?**

SN suj. {art.def + N} + Aux + PP

(6) **Vous, vous allez vraiment rester là ?**

Pronombre de topicalización + suj. Pronominal + aux + adv.de confirmación + V + CCL (adv)

(7) a) [**Vous savez**]

b) [**pourquoi il faut**]

c) [**respecter le jour du shabbat**]

¹⁰⁷ Cf. Qu'est-ce que c'est **que** ça ?

Cláusula principal + cláusula interrogativa indirecta¹⁰⁸ + cláusula de infinitivo COD

- a) Suj. Pronominal + V
- b) CC. Causa (adv. Interrogativo) + prefijo de persona + V (impersonal)
- c) V + SN COD {art.indef. + N}

(8) a) [**Vous êtes sûr**]

b) [**qu'un enfer soit nécessaire aux juifs dans l'autre monde**]

Cláusula principal + Cláusula subord. completiva C. del adj.

- a) Sujeto pronominal + V + Adj. Atributo.
- b) Conjunción + SN suj. {art.indef. + N} + V + Adj. Atributo + C. Adj. {art. Contracto + N} + SPrep CCLugar {prep + art.def. + adj. +N}

(9) **Je peux vous dire encore quelque chose ?**

Sujeto pronominal + semi-aux. de modalización + COI pronominal¹⁰⁹ + V + adv. Aspectual / cuantificador + Pronombre indefinido {etimológicamente adj. Indef. + N}

En cuanto al componente semántico, y dado que los sujetos de este experimento fueron seleccionados dentro del grupo de estudiantes del primer curso de Grado de Estudios Franceses o Combinados con Francés (cf. 4.3. *Informantes*), se procuró buscar dos tipos de corpus cuyo vocabulario no fuera demasiado complejo y no planteara, por tanto, escollos de comprensión de envergadura por cuanto es bien sabido que los aprendientes de una lengua extranjera tienden a bloquearse o detenerse ante aquellas palabras que desconocen, o cuando el grupo entonativo es demasiado largo, y esta tendencia a insertar pausas innecesarias supondría un problema a la hora de analizar los fenómenos prosódicos puesto que alteraría la fluidez del discurso.

¹⁰⁸ Interrogativa total por sintaxis y prosodia pero parcial por comunicación (cf. respuesta).

¹⁰⁹ COS (complément d'objet second) en francés.

6. VARIABLES Y PARÁMETROS

Al presentar en la parte I de la investigación los fundamentos y objetivos, se ha indicado el estatus de la sílaba en el hablar y el estatus y función del acento. Así, hemos adoptado la hipótesis según la cual el ritmo y la estructura rítmica vienen determinados por las siguientes variables a las que les hemos atribuido los valores paramétricos que se indican a continuación.

6.1. Variables originales

6.1.1. Valores paramétricos

Las variables tomadas para este estudio, así como su designación y valor, son las siguientes:

V1 → estructura de la sílaba:

1 = sílaba abierta con ataque oclusivo

2 = sílaba abierta con ataque continuo

3 = sílaba cerrada por consonante que no alarga

4 = sílaba cerrada por consonante que sí alarga o nasal

V2 → acento:

1 = acento principal

2 = acento secundario

3 = no acentuada

V3 → modalidad enunciativa del enunciado que incluye el ítem

1 = declarativa

2 = interrogativa total (sin palabra interrogativa)

3 = interrogativa parcial (con palabra interrogativa)

4 = otra

V4 → tipo de palabra

1 = lexemas

2 = clíticos

3 = palabras gramaticales acentuadas

4 = palabras gramaticales no-acentuadas

5 = elementos entre léxico y gramática

6 = otros

V5 → orientación estímulo macro-motor, movimiento

1 = movimiento directo centrífugo ascendente

2 = movimiento indirecto centrífugo ascendente

3 = movimiento directo centrípeto

4 = movimiento directo centrífugo descendente

5 = movimiento indirecto centrífugo descendente

6 = otro

V 6 → calidad del movimiento

1 = fuerte

2 = rápido

3 = lento

4 = otro

V 7 → duración locutor de referencia

V 8 → duración informante en lectura - posición sentada

V 9 → duración informante en lectura - posición de pie

V 10 → duración informante (después de escucha global, i.e. sin pausas, de la grabación del locutor prototípico) lectura - posición de pie

V 11 → duración informante (después de escucha global, i.e. sin pausas, de la grabación del locutor prototípico) lectura - posición sentada

V 12 → duración informante tras repetición de cada fragmento con antifaz - posición de pie

V 13 → duración informante en repetición de cada fragmento con gestualidad didáctica

Los valores originales hallados para las distintas variables que se acaban de enunciar permitieron hallar los datos característicos relativos a las variaciones de duración de la sílaba y su incidencia en el ritmo.

6.1.2. Mediciones y tratamiento de los datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el programa Praat (Boersma & Weenink, 2005). Para ello, se realizó una transcripción ortográfica de cada fichero *Sound*¹¹⁰ y junto con su transcripción ortográfica correspondiente, se utilizó la extensión EasyAlign (Goldman, 2011) para segmentar la secuencia sonora, primero en palabras y luego en sílabas, la fila (*Tier*) pertinente para este estudio. Tras cada segmentación, se verificó mediante la escucha que las fronteras temporales estuvieran bien posicionadas y, en caso contrario, corregirlas.

A continuación, y para conocer la duración de las sílabas de los corpus, se empleó un *script*¹¹¹ a partir del cual se señalaba la *Tier* del *TextGrid* correspondiente (en este caso, *syllables*). La ejecución del mismo generaba un fichero *.txt* fácilmente trasladable a Excel donde se indicaba en una columna la sílaba en cuestión y en otra columna la duración de cada una de ellas.

Los datos hallados se presentan en el Anexo 4 de este estudio.

¹¹⁰ Para cada informante (4), cada tipo de producción (6) y cada tipo de corpus (2), había un fichero *Sound* (en total 48 ficheros). El locutor de referencia tenía dos ficheros *Sound*, uno para el poema y otro para el teatro. En total, 50 ficheros de sonido.

¹¹¹ “A *script* is a text that consists of menu commands and action commands. If you *run* the script, the commands are executed as if you clicked on them” (Boersma & Weenink, 2005). Para este trabajo, se empleó un *script* obtenido de *The Speech Corpus Toolkit for Praat* (Lennes, 2017), un inventario en línea creado por Mieta Lennes y donde se agrupan diferentes *scripts* según sus finalidades. (cf. Anexo 3).

6.1.3. Unidades plurifactoriales intralingüísticas: acento y estructura silábica

Como se ha indicado en la presentación de los fundamentos de la investigación y en los apartados *supra*, la duración silábica constituye el parámetro que permite categorizar el acento. Sin embargo, como se ha indicado igualmente, la estructura de la sílaba desempeña un factor determinante por lo que hemos agrupado las sílabas del corpus en categorías plurifactoriales {acento + estructura silábica}.

Este planteamiento permite crear 12 variables y analizar las variaciones de duración, y por ende el grado de prominencia de la sílaba acentuada según su estructura silábica. El vaciado del corpus arroja el siguiente resultado:

VG1.1 y VG2.1 (acento principal + Sílaba abierta con ataque oclusivo):..... 12 ítems

VG1.1 y VG2.2 (acento principal + Sílaba abierta con ataque continuo): 3 ítems

VG1.1 y VG2.3 (acento principal + Sílaba cerrada por C que no alarga): 1 ítem

VG1.1 y VG2.4 (acento principal + Sílaba cerrada por C que sí alarga o nasal): 18 ítems

Total ítems de sílabas con acento principal 34 ítems

VG1.2 y VG2.1&2 (acento secundario + Sílaba abierta): 32 ítems

VG1.2 y VG2.3 (acento secundario + Sílaba cerrada por C que no alarga):..... 2 ítems

VG1.2 y VG2.4 (acento secundario + Sílaba cerrada por C que sí alarga o nasal): ... 11 ítems

Total ítems de sílabas con acento secundario..... 45 ítems

VG1.3 y VG2.1. (ítem no-acentado + Sílaba abierta con ataque oclusivo):..... 57 ítems

VG1.3 y VG2.2 (ítem no-acentado + Sílaba abierta con ataque continuo): 34 ítems

VG1.3 y VG2.3 (ítem no-acentado + Sílaba cerrada por C que no alarga): 9 ítems

VG1.3 y VG2.4 (ítem no-acentado + Sílaba cerrada por C que sí alarga o nasal): .. 26 ítems

Total ítems de sílabas no acentuadas..... 126 ítems

6.2. Variables generadas

6.2.1. Grado de prominencia

Se ha definido, para la lengua francesa, la marca acentual mediante el “índice o grado de prominencia de la sílaba acentuada” según el sistema de esa lengua. El valor medio de dicho grado de prominencia ha sido determinado como el incremento de la duración “T” de las sílabas acentuadas o tónicas (Tt) respecto de las sílabas no acentuadas o átonas (Tnt). A fin de que el valor hallado pudiera ser fácilmente extrapolado y permitiera comparar las realizaciones de las “aproximaciones sucesivas” de los aprendientes con las realizaciones de referencia, se ha caracterizado el grado genérico de prominencia (GP), lo que ha permitido obtener la relación entre la duración media de las sílabas tónicas respecto de la duración media de las sílabas no acentuadas:

$$GP = \frac{\sum Tt_1, Tt_2 \dots Tt_n / Nt}{\sum Tnt_1, Tnt_2 \dots Tnt_n / Nnt}$$

donde $\sum Tt_{1-N}$ = sumatorio de las duraciones de todas las sílabas acentuadas; Nt = n° total de sílabas tónicas; $\sum Tnt_{1-N}$ = sumatorio de las duraciones de todas las sílabas no acentuadas; Nnt = n° total de sílabas no acentuadas

Como se ha indicado más arriba (cf. 6.1.1. *Valores paramétricos*) al presentar las variables tomadas en cuenta para el análisis de las desviaciones rítmicas eventuales en las producciones de los informantes aprendientes de francés, el grado de prominencia de la sílaba acentuada con respecto a las no acentuadas puede caracterizarse por la diferencia de duración entre las distintas sílabas.

Para el francés estándar suelen distinguirse, como indicado *supra*, 3 grados de acentuación. Por otra parte, como también se ha indicado, deben igualmente tomarse en cuenta las variaciones inherentes a la estructura silábica. Si bien en francés la duración no tiene valor fonológico, como para la descripción del ritmo sí se toma en cuenta, el análisis no puede ignorar las variaciones de duración que se observan en el flujo fónico dependientes de la estructura silábica. A partir de

un primer estudio exploratorio, para que en el análisis de las variaciones de duración silábica que caracterizan el ritmo no sean confundidas con las variaciones de duración debidas a la estructura silábica y viceversa, hemos asociado las dos variables, para caracterizar la estructura silábica (V1) de las producciones prototípicas, los valores siguientes:

- 1. Sílabas abiertas con ataque oclusivo (sordo o sonoro y [l], [m] o [n])
- 2. Sílabas abiertas con ataque continuo (constrictiva o [pR])
- 3. Sílabas cerradas por consonante que no alarga (ataque + V + oclusiva)
- 4. Sílabas cerradas por consonante que sí alarga (V nasal + C; V oral + C [R], [z], [v] o [ʒ])

6.2.2. Coeficiente Kv

El análisis de las eventuales diferencias entre la estructura rítmica de las realizaciones de referencia y la estructuración rítmica de las “aproximaciones sucesivas” de los aprendientes, con miras a elaborar procedimientos didácticos, solo resulta operativo si podemos localizar, evaluar y jerarquizar dichas desviaciones. A tal efecto, cabe tomar en cuenta la velocidad de elocución o *tempo* de la realización analizada: obviamente en una elocución rápida, las sílabas serán más breves que en una pronunciación con tempo lento. De igual manera, la producción de un grupo rítmico más largo obliga a un tempo más rápido que cuando se producen la misma secuencia dividida en más grupos rítmicos donde el tempo es más lento.

Con el fin de neutralizar el componente “caudal” (velocidad de elocución) y poder comparar la duración silábica de las producciones de los informantes con las producciones prototípicas, cabía definir el coeficiente de armonización de caudal Kv adoptando un valor que permitiera ponderar la duración silábica de cada informante neutralizando las variaciones de duración debidas a distintas

velocidades de elocución¹¹². Así, para equiparar la duración silábica de las producciones de los informantes con las duraciones silábicas prototípicas para cada informante, cada tipo de corpus (poema y teatro) y cada situación de elocución se ha hallado como sigue:

$$K_v = \frac{\text{Duración total de las producciones prototípicas (sin las pausas)}}{\text{Duración total de la producción del informante (sin las pausas)}}$$

Para definir el coeficiente de ponderación K_v en función de la velocidad de elocución, no se han tomado en cuenta las pausas, porque desde el punto de vista psicolingüístico vienen regidas por factores que no guardan relación exclusivamente con la estructuración rítmica, sino también dependen de la toma de conciencia del significado por el locutor, y como decía Rousselot (1897): “dès que le sens apparaît nettement à l’esprit, on néglige le son” (p. 35).

Aplicando dichos coeficientes a todas las mediciones, las duraciones silábicas podrán ponderarse obteniendo tablas de valores generados homólogos de las tablas iniciales, y las propiedades rítmicas de las distintas realizaciones de los aprendientes en las distintas tareas compararse así con las de la grabación de referencia.

Para que esa comparación resulte significativa, debe tenerse en cuenta que si en francés, por una parte, todos los lexemas (esto es las palabras con “con carga semántica”) son oxítonos, y por otra parte, la marca característica y significativa del acento es el incremento de la duración de la sílaba acentuada. Sin embargo, y como se desgranará en el Capítulo 7 *Resultados*, se observan importantes variaciones de duración tanto en las sílabas acentuadas como en las no-acentuadas (hasta el punto que se admite la existencia de acentos secundarios),

¹¹² Para el grado de prominencia, esta ponderación no era precisa ya que se trata de una proporción entre valores del mismo corpus pronunciado por cada informante y por consiguiente realizadas a una misma velocidad de elocución.

cabe por lo tanto llevar a cabo un análisis fino de dichas variaciones para determinar los factores que las originan.

6.3. Variables gestuales

Conjuntamente con la toma en consideración de las variables lingüísticas *stricto sensu*, como se ha indicado, procede tomar en cuenta variables que permitieran analizar la incidencia del gesto como factor de variación.

6.3.1. Tipología gestual

Hablar de gestualidad implica ineludiblemente referirse al espacio, que constituye su medio natural por cuanto puede definirse la gestualidad, en una primera aproximación, como una cierta ocupación y gestión del espacio.

En el análisis de la caracterización del espacio, tanto en su vertiente cognitivo-conceptual como en su manifestación más propiamente lingüística (Borillo, 1998), se suelen distinguir dos tipos de relación con las coordenadas espaciales: una relación estática¹¹³, que implica ausencia de movilidad y que remite a un estado, ya sea este transitorio o permanente; en términos de ocupación, esa relación con respecto al espacio se traduce en la noción de “posición”, como término genérico, o de “postura”, aplicado exclusivamente a los seres vivos. En el segundo tipo, que podría asimilarse a un proceso, la relación con el espacio se caracteriza por su dinamicidad¹¹⁴, esto es, por el movimiento o el gesto, que guardan la misma relación, como veremos, que la que se establece entre posición y postura.

¹¹³ Lo que en la gramática latina se codificaba como UBI (i.e. dónde).

¹¹⁴ Lo que en la gramática latina se denominaba UNDE (de dónde), QUO (adónde) y QUA (por dónde).

En esta perspectiva, el gesto o movimiento se enmarca en el segundo tipo de relación espacial por cuanto podrían definirse ambos términos como la traslación de un punto de origen A a un punto de llegada B a partir de un cierto recorrido.

Esa relación dinámica con el espacio, que se concibe como un proceso, puede así caracterizarse desde un punto de vista aspectual: incoativo (con la focalización en su inicio), durativo (en su transcurso), terminativo (en su finalización), iterativo (centrado en su repetición) o puntual (concebido como la inmediatez de su ejecución).

No obstante, si bien los términos “gesto” y “movimiento” remiten ambos a una particular relación con el espacio, en un trabajo de investigación como el aquí presentado, que tiene por objeto el estudio de la gestualidad y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje del habla en lengua extranjeras, se impone delimitar las fronteras entre ambos términos.

A este respecto, el Diccionario de la Real Academia (DRAE) (2001) da cuenta de la polisemia del vocablo “gesto” dando tres acepciones del término:

- a. *Movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan o se transmiten mensajes.*
- b. *Movimiento exagerado del rostro por hábito o enfermedad.*
- c. *Semblante, cara, rostro.*

Este primer significado de “gesto” proporcionado por el DRAE plasma, en efecto, uno de los rasgos definitorios del término, esto es, su relación con el cuerpo (o una parte del mismo) y, por ende, con un ser vivo. Esta característica es obviamente aplicable igualmente al sustantivo “movimiento”. Con todo, éste puede aplicarse tanto a seres vivos como a objetos inanimados (se puede hablar así del “movimiento de un coche, un avión o un patinete”), por lo que puede afirmarse que el rasgo “ser vivo” debe necesariamente activarse en el caso del “gesto” y puede permanecer latente en el caso del “movimiento”.

La primera acepción del vocablo “gesto” del DRAE alude igualmente a otra característica idiosincrásica del gesto, la parte del cuerpo implicada en el mismo: “del rostro, de las manos o de otra parte del cuerpo” (si bien estas últimas no se precisan en la definición), de lo que cabría inducir que el gesto es susceptible de ser realizado con cualquier parte del cuerpo. No obstante, la evolución semántica del término, que se traduce en las dos acepciones siguientes del propio DRAE, en las que el vocablo sufre un proceso de metonimización en su significado, parece poner de manifiesto que el gesto, contrariamente al movimiento, no parece poder aplicarse a cualquier parte del cuerpo (como indicaba el primer significado), sino que parece aplicarse específicamente al semblante.

Si se define la “gestualidad”, como lo hace el mismo DRAE, como “el conjunto de gestos” (esto es, como sustantivo colectivo de manera análoga a lo que ocurre con el término “hermandad”) y “motricidad” como “la capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento” en su segunda acepción (donde, a diferencia de lo que ocurre con el término “movimiento” aparece igualmente la dimensión corporal), puede decirse que la gestualidad constituye un conjunto de movimientos efectuados con la cabeza pero también con las extremidades superiores (por consiguiente, con una restricción de las partes del cuerpo móviles), en tanto que la motricidad, al igual que el movimiento con respecto al gesto, extendería su uso al conjunto del cuerpo¹¹⁵.

Por consiguiente, si el término “movimiento” es un hiperónimo de la relación espacial dinámica y el de “motricidad” el correlato hiperonímico (esto es, relativo a cualquier parte del cuerpo) aplicado a un ser vivo, puede definirse el gesto como el movimiento de traslación de un punto A a un punto B efectuado por la

¹¹⁵ Una simple averiguación en un motor de búsqueda en Internet parece confirmar esta hipótesis. Así, el sintagma “motricidad de los pies” arroja alrededor de 16.400 resultados, mientras que para “gestualidad de los pies” sólo se han hallado 3 casos atestiguados; la misma tendencia se observa para “gestualidad de las piernas” (5 casos) y “motricidad de las piernas” (unos 13.000). En cambio, cuando los dos términos “gestualidad” y “motricidad” se aplican a la parte superior del cuerpo, las diferencias entre ambos resultan mucho menos tajantes: “gestualidad de las manos” (20.100 casos) / “motricidad de las manos” (26.800 casos); “gestualidad de la cara” (16.400 ejemplos) / “motricidad de la cara” (14.700 hallazgos).

cabeza o los miembros superiores del cuerpo (manos, brazos) y la gestualidad como el conjunto de gestos efectuados por esas partes del cuerpo¹¹⁶.

En la presente investigación, nos hemos atendido a la gestualidad, esto es, a los movimientos efectuados por la cabeza y las extremidades superiores, no porque la motricidad resulte ineficaz sino por los propios imperativos de una investigación experimental, esto es, la necesidad de evitar la presencia de ruidos espurios (como sería el caso de una fuerte pisada) en el proceso de grabación de las producciones de los informantes.

En última instancia, se tratará de demostrar la incidencia de la gestualidad (y, por ende, de la gestión del espacio) en el habla, lo cual no resulta gratuito por cuanto ya Guberina, en su artículo “La parole et l’espace”(2003/2008), demostró que la evolución psicolingüística del niño va en paralelo con su aprehensión del espacio, primero en su dimensión estática (i.e. en su postura tumbada o erguida), posteriormente en su naturaleza dinámica (con el desplazamiento).

6.3.2. Parametrización gestual

En todo estudio que tenga por objeto la gestualidad, se impone la caracterización de sus componentes, esto es, los gestos. Si bien, como ya se ha apuntado, estos traducen una cierta relación con el espacio que se define por su dinamicidad, ciertamente los gestos están igualmente sujetos a las coordenadas temporales¹¹⁷.

¹¹⁶ La controversia terminológica entre gestualidad y motricidad no es ajena a la metodología VT, en cuyo seno no faltan los partidarios de utilizar uno u otro término. Prueba de ello es que el creador del enfoque VT empleó en buen parte de sus escritos el término “motricidad” pero también el de “gestualidad”. Este debate terminológico podría explicarse por el hecho de que se ha recurrido a ambos fenómenos en las prácticas VT. Así, por ejemplo, constituye una praxis habitual en la reeducación de niños con deficiencias auditivas recurrir a los movimientos de todo el cuerpo (incluidas las extremidades inferiores) para incidir en la percepción y, por ende, en la producción de ciertas unidades fonemáticas, por ejemplo. Del mismo modo, en la práctica docente, se suele utilizar una fuerte pisada para marcar el acento oxítono del francés en la enseñanza-aprendizaje de ese idioma como lengua extranjera.

¹¹⁷ Esta caracterización temporal, más abstracta, no resulta arbitraria sino que responde a una “lógica” interna que se manifiesta en distintos órdenes. Así, como ya demostró Piaget en su obra *El desarrollo de la noción del tiempo* (1943/1981), en la evolución psicogenética del niño, la noción de espacio, que se desarrolla a partir del “yo”,

6.3.2.1. Los movimientos

Una de las caracterizaciones más utilizadas en el método VT, cuando menos en el ámbito de la reeducación del habla y de la audición, es la desarrollada por el coreógrafo Laban (1956; 1971; 1984), para quien, como se ha indicado:

“Todo movimiento tiene lugar al trasladarse el cuerpo o partes del cuerpo de una posición espacial a otra. Por consiguiente, cada movimiento puede explicarse parcialmente mediante esos cambios espaciales de posición. Empleando términos comúnmente aceptados de nuestro idioma, podemos describir el punto exacto en el que comienza un movimiento; de la misma manera, podemos definir el punto al que conduce un movimiento, o al que llega. La unión de esos dos puntos es la “trayectoria” por la que se desplaza el movimiento” (Rudolf Laban & Ullmann, 1984, p. 89).

A partir de su experiencia personal como coreógrafo, Laban caracterizó los movimientos recurriendo a los siguientes parámetros¹¹⁸:

- FUERZA (fuerte – débil)
- ESPACIO (periférico – central)
- TIEMPO (lento – rápido)
- FLUJO (libre – sostenido)

ocurre en una etapa más temprana que en el caso del tiempo. Por otra parte, en un ámbito más propiamente lingüístico, los procesos de gramaticalización, uno de los principales motores del cambio lingüístico de todas las lenguas que responden, por tanto, a patrones universales, el espacio suele ser objeto de una relectura metafórica en términos temporales (por definición más abstractos) y éstos a su vez de una reinterpretación también metafórica (todavía más abstracta) en términos lógicos. Baste citar a este respecto el caso del adverbio *luego* en español, que proviene etimológicamente del latín *locus* (“lugar”), que ha dado lugar a un sentido temporal cuando está dotado de acento (“más tarde”) para posteriormente adoptar un significado consecutivo cuando funciona como clítico y es, por consiguiente, átono (“Pienso, luego existo”). Finalmente, no parece tampoco casual que la caracterización del espacio y la del tiempo compartan un gran número de adjetivos como “largo”, “corto”, “breve”, “interminable”, entre otros muchos.

¹¹⁸ La combinación de estos cuatro factores le permitió generar las ocho acciones básicas de esfuerzo: golpear, flotar, cortar, deslizar, torcer, palpar, presionar y sacudir.

Huelga decir que la caracterización llevada a cabo por Laban constituye una herramienta de utilidad indiscutible para caracterizar un fenómeno evanescente como es el caso del gesto que, por su carácter dinámico, presenta no pocas dificultades a la descripción. Sin embargo, algunos parámetros, como es el caso del “espacio”, consustancial, como se ha indicado, a la noción misma de “gesto”, resultan cuando menos vagos o imprecisos.

Con todo, hemos partido de la propuesta del coreógrafo para la elaboración de nuestra propuesta de taxonomía gestual, cuyos parámetros son los siguientes:

1. La intensidad o fuerza (este último vocablo tomado de la terminología de Laban), que remite a la cantidad de energía invertida para la ejecución del gesto; se trata de un parámetro gradual que puede medirse en términos de “laxo-distendido”, “enérgico” y “neutro”;
2. La orientación, que permite describir el recorrido del gesto efectuado desde su punto de partida hasta su punto de llegada y distinguir los siguientes tipos: ascendente centrífugo, horizontal centrífugo, descendente;
3. La trayectoria, que recubre en parte el parámetro “espacio” de Laban y que remite al trazo del gesto; según este parámetro, el gesto puede ser rectilíneo o curvilíneo¹¹⁹;
4. La velocidad, esto es, la cantidad de tiempo necesaria para efectuar el gesto desde el punto de inicio (A) hasta el punto final (B); como en el caso de la intensidad o fuerza, se trata de un parámetro sujeto a escalaridad (más o menos lento; más o menos rápido);

¹¹⁹ Se ha preferido no utilizar en la parametrización la distinción de Laban entre gesto directo e indirecto y, en cambio, se emplea gesto rectilíneo y curvilíneo. La cuestión que se plantea aquí es que el gesto curvilíneo siempre es indirecto pero el rectilíneo no siempre es directo. Por ejemplo, una curva sinusoidal es indirecta pero el gesto que podríamos representar con un acento circunflejo ^ se puede interpretar de dos maneras:

1. Como dos gestos directos, uno ascendente y otro descendente (i.e. dos directos)
2. Como un único gesto con una orientación doble (i.e. indirecto)

5. La ejecución, esto, es, la acción contemplada desde el punto de vista aspectual; permite distinguir un gesto puntual, iterativo o continuo;
6. La amplitud, que, como la trayectoria, remite en parte al espacio de Laban, y puede definirse como la longitud del recorrido efectuado en el gesto; se trata igualmente de un comportamiento gestual escalar (+/- amplio).

Los parámetros gestuales descritos pueden igualmente caracterizarse por medio de una de las variables más ampliamente utilizadas en la literatura y la práctica verbo-tonales: la tensión. Así, por ejemplo, un gesto muy intenso es intrínsecamente más tenso que otro menos fuerte o intenso; un gesto centrífugo es intrínsecamente más tenso que otro centrípeto o plano; un gesto rectilíneo es intrínsecamente más tenso que otro curvilíneo; un gesto más rápido es intrínsecamente más tenso que otro más lento. En cambio, para el parámetro “amplitud” resulta más difícil determinar el grado de tensión intrínseca por cuanto requiere el concurso de otros parámetros para poder caracterizarse desde el punto de vista tensional: un gesto poco amplio pero veloz es más tenso que un gesto muy amplio pero muy lento.

En cualquier caso, la conjunción de estos parámetros permite dar cuenta de la naturaleza de los gestos con miras no solo a la descripción de los mismos sino también a su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y a la reeducación del habla y la audición.

Por otra parte, como se ha señalado en reiteradas ocasiones en las investigaciones verbo-tonales (Billières, 2002; Guberina, 1985; Roberge, 1991), la gestualidad está íntimamente vinculada a los elementos suprasegmentales del habla, el ritmo y la entonación y, por consiguiente, aun cuando no siempre resulte sencillo deslindar un ámbito del otro, existen gestos que inciden más propiamente en la entonación y otros que repercuten más en el ritmo. Habida cuenta de que la presente investigación se circunscribe a la incidencia de la gestualidad en el ritmo, esto es, en la estructuración acentual, los parámetros a

los que se recurrirá para establecer la tipología de los gestos utilizados en la presente investigación se circunscribirán a aquellos más propiamente relacionados con el ritmo:

- la intensidad o fuerza, para la que se distinguirán 3 tipos: laxo-distendido; enérgico; neutro;
- la orientación, que diferenciará igualmente 3 clases de gestos: ascendente-centrífugo; horizontal-centrífugo; descendente.

Cabe señalar, por una parte, que, del mismo modo que el acento está inscrito en un contexto entonativo, los gestos rítmicos considerados en la presente investigación forman parte igualmente de contextos gestuales más amplios que remiten a la entonación.

6.3.2.2. La postura

Aun cuando la presente investigación se ha centrado en la relación dinámica con el espacio, esto es, con los gestos, no por ello se ha obviado la relación espacial estática. Así, como se indica en el protocolo experimental (cf. 4.5.1.3), los informantes han estado sometidos a distintas consignas espaciales previas a la introducción de la gestualidad *stricto sensu*. En un primer lugar, se les instaba a adoptar posturas concretas (primero, sentados; luego, de pie) aunque sin llevar a cabo ningún tipo de inflexión gestual. El procedimiento respondía así a una voluntad de introducir el factor espacial de manera gradual: en un primer momento, en su dimensión estática, con posterioridad, en su dimensión dinámica. Se diseñó así una progresión didáctica no de contenido, como suele ser habitual en la práctica docente, sino en el *modus operandi*: se partía de una gestión del espacio a priori poco facilitadora (la postura “sentado”) para, progresivamente, culminar con la gestión espacial que se presumía, según la

hipótesis de partida, como más facilitadora (con indicaciones gestuales), lo que puede resumirse con el esquema siguiente: Sentado → de pie → con gestos

6.3.3. El input gestual aplicado

Basándonos en las consideraciones de variables y parámetros relativos a la gestualidad, las realizaciones de los informantes se han analizado finalmente en función del estímulo gestual propuesto. Presentaremos a continuación una caracterización de los gestos pedagógicos utilizados en la presente investigación.

6.3.3.1. Gestos pedagógicos utilizados en la dicción del poema

HEMISTQUIO	PARTES DEL CUERPO	ORIENTACIÓN	FUERZA
J'ai tout appris de toi	brazo + mano	ascendente-centrífugo	neutro
sur les choses humaines	brazo + mano	horizontal-centrífugo	laxo-distendido ¹²⁰
et j'ai vu désormais	brazo + mano + inclinación de tronco ¹²¹	ascendente-centrífugo	neutro
le monde à ta façon	brazo + mano + inclinación de tronco ¹²¹	descendente	neutro
J'ai tout appris de toi	brazo + mano	ascendente-centrífugo	neutro
comme on boit aux fontaines	brazo + mano	horizontal-centrífugo	neutro
comme on lit dans	brazo + mano	ascendente-	neutro

¹²⁰ En este caso el movimiento es curvilíneo pero es más bien por la entonación que por el ritmo.

¹²¹ La inclinación del tronco se debe a una cuestión de orden melódico más que rítmico.

le ciel		centrífugo	
les étoiles lointaines	brazo + mano	ascendente- centrífugo	neutro
comme au passant qui chante	brazo + mano + inclinación de tronco	ascendente- centrífugo	neutro
on reprend sa chanson	brazo + mano + inclinación de tronco	descendente	neutro
J'ai tout appris de toi	brazo + mano	ascendente- centrífugo	neutro
pour ce qui me concerne	brazo + mano	horizontal- centrífugo	neutro
qu'il fait jour à midi	brazo + mano	ascendente- centrífugo	neutro
qu'un ciel peut être bleu	brazo + mano	ascendente- centrífugo	neutro
que le bonheur n'est pas	brazo + mano	ascendente- centrífugo	neutro
un quinquet de taverne	brazo + mano	descendente	neutro
Tu m'as pris par la main	brazo + mano	horizontal- centrífugo	neutro
dans cet enfer moderne	brazo + mano	horizontal- centrífugo	neutro
où l'homme ne sait plus	brazo + mano + inclinación de tronco	ascendente- centrífugo	neutro
ce que c'est qu'être deux	brazo + mano + inclinación de tronco	descendente	neutro

Figura 7. Caracterización gestual del poema

6.3.3.2. Gestos pedagógicos utilizados en la producción del teatro

INTERROGATIVA	PARTES DEL CUERPO	ORIENTACIÓN	FUERZA
Vous parlez anglais?	cabeza ¹²² + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
Vous parlez quelle langue	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
là-bas?	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro ¹²³
Elle l'apprend par Internet?	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
Où est-ce que vous sentez	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
cette hostilité?	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
Les nazis sont revenus?	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
Vous	dedo índice	ascendente-centrífugo	enérgico
vous allez vraiment rester là?	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
Vous savez pourquoi	cabeza + mano + brazo	ascendente-centrífugo	neutro
il faut respecter	cabeza + mano +	ascendente-	neutro

¹²² En las interrogativas se utilizaba más la cabeza para marcar bien la entonación ascendente, más que en la parte temática de la declarativa.

¹²³ El 2º gesto empieza donde termina el primero; igual en los siguientes casos.

	brazo	centrífugo	
le jour du shabbat?	cabeza + mano + brazo	ascendente- centrífugo	neutro
Vous êtes sûr	cabeza + mano + brazo	ascendente- centrífugo	neutro
qu'un enfer soit nécessaire aux juifs	cabeza + mano + brazo	ascendente- centrífugo	neutro
dans l'autre monde?	cabeza + mano + brazo	ascendente- centrífugo	neutro
Je peux vous dire encore quelque chose ¹²⁴ ?	cabeza + mano + brazo	descendente	neutro

Figura 8. Caracterización gestual del teatro

6.3.3.3. Aplicaciones prácticas

Por lo que respecta al acento, tras las aplicaciones de la gestualidad pedagógica, se han seguido dos tendencias gestuales claras:

1. Donde hay acento, movimiento ascendente siempre y cuando no haya incongruencia con la entonación (por ejemplo, al final de una declarativa). El caso de “vous, *vous allez vraiment rester là-bas?*” es el único donde el gesto se hace solo con el dedo índice y es enérgico. Por dos razones: para separarlo bien del resto (es un elemento focalizado, independiente del resto tanto prosódica como sintácticamente y responde a una intención comunicativa muy clara “vous et pas votre femme”, por ejemplo). Es lo que Le Goffic (1993) llama “prolepse” o “dislocation à gauche”. Se caracteriza además por una fuerte tensión porque pretende evitar toda

¹²⁴ Entonación no propiamente interrogativa; acto de habla: pedir permiso.

ambigüedad. De ahí que la iconicidad (prosodia, gesto, intención comunicativa) sea incluso más marcada en este caso.

2. Donde hay que quitar acento (muy en particular en los clíticos), gesto horizontal para erosionar el acento desviante.

A continuación (Figura 9), se recoge gráficamente una representación de la caracterización gestual empleada en esta investigación teniendo en cuenta la orientación y la fuerza empleadas en cada caso. El punto A se corresponde con el inicio del gesto y el punto B con el final del movimiento.

DESCRIPCIÓN GESTUAL	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Ascendente-centrífugo – neutro	
Horizontal-centrífugo – laxo-distendido	
Descendente – neutro	
Horizontal-centrífugo – neutro	
Ascendente-centrífugo – neutro	

Figura 9. Representación gráfica de la caracterización gestual

7. PRESENTACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

Los resultados correspondientes a la duración de las sílabas han permitido caracterizar: el grado de prominencia de la sílaba acentuada y las variaciones de duración debidamente ponderadas por el coeficiente de velocidad de elocución (K_v).

7.1. Grado de prominencia

Tal como se ha señalado *supra*, el análisis acústico se ha focalizado en la duración, considerado el factor más determinante y específico de la manifestación del acento en francés. A tal efecto, como se ha señalado igualmente *supra* (cf. 6.2.1), hemos adoptado como parámetro de análisis el “grado de prominencia” (GP) (que permite cuantificar la carga acentual) tanto del acento principal como del acento secundario, ambos pertinentes en francés. Finalmente, como se ha apuntado asimismo, el análisis ha tomado en cuenta distintos factores de variación cuya incidencia podía ser significativa en la duración, en particular la tipología silábica (i.e. si se trataba de una sílaba abierta o trabada), la caracterización del elemento fonemático de ataque (interrumpido o continuo) y del elemento que constituye la coda o cierre silábico (esto es, una consonante que alarga la duración del núcleo vocálico o una nasal; una consonante que no modifica la duración del núcleo vocálico).

Los resultados hallados se presentan en el Anexo 4 del presente estudio. Como se ha indicado al presentar los fundamentos y objetivos del estudio, se han calculado los valores del grado de prominencia según las diferentes situaciones de elocución:

- La lectura en posición sentada (V8)

- La lectura en posición de pie (V9)
- La lectura de pie tras la escucha holística del input fónico (V10)
- La lectura en posición sentada tras la escucha holística del input fónico (V11)
- La repetición del input fónico segmentado con antifaz (V12)
- La repetición del input fónico segmentado acompañada del gesto didáctico (V13)

Se presentan en un primer apartado los cálculos relativos a la pronunciación de referencia y a continuación, formato de tablas, las realizaciones de los informantes (V8 a V13) con los datos correspondientes al locutor prototípico (V7) para poder esos datos con los resultados de los informantes.

7.1.1. Análisis de las realizaciones del locutor prototípico

7.1.1.1. Acento principal

A) Sílabas abiertas ataque oclusivo

G1.1 y G2.1 = sílabas abiertas ataque oclusivo y acento principal

12 casos

Duración media = 280,6 ms.

G1.1 y G2.3 = sílabas abiertas ataque oclusivo y no acentuada

57 casos

Duración media = 129,5 ms.

$$\text{GRADO DE PROMINENCIA} = \frac{\text{Duración media VG1.1}}{\text{Duración media VG1.2}} = \frac{280,6}{129,5} * 100 = \mathbf{216,6}$$

El parámetro *grado de prominencia* se obtienen para las 4 estructuras silábicas de acento principal comparadas con las 4 estructuras silábicas de ítems no-acentuados; después para las 3 de acento secundario (se ha agrupado la categoría de sílabas abiertas VG.1.1 y VG1.2) comparadas con las 3 de no-acentuadas.

B) Sílabas abiertas con ataque continuo

G1.2. y G2.1 = sílabas abiertas con ataque continuo y acento principal

3 casos

Duración media = 311,7 ms.

G1.2 y G2.3 = sílabas abiertas con ataque continuo y no acentuada

34 casos

Duración media = 153,8 ms.

GRADO DE PROMINENCIA = $311,7/153,8 * 100 = 202,7$

C) Sílabas cerradas por consonante que no se alargan

Esta combinación de variables no se ha tenido en cuenta puesto que solo se registró un caso de sílaba cerrada por consonante que no se alarga y acento principal (<internet> /net/).

D) Sílabas cerradas por consonante que sí se alargan o nasalizan

G1.4 y G2.1 = sílabas cerradas por consonante que sí se alargan o nasalizan y acento principal

18 casos

Duración media = 400,4 ms.

G1.4 y G2.3 = sílabas cerradas por consonante que sí se alargan o nasalizan y no acentuada

26 casos

Duración media = 181,9 ms.

GRADO DE PROMINENCIA = $400,4/181,9 * 100 = 220,25$

7.1.1.2. Acento secundario

A) Sílabas abiertas (tanto ataque oclusivo como continuo)

G1.1&2 y G2.2 = sílabas abiertas (ataque oclusivo e interrumpido) y acento secundario

32 casos

Duración media = 189,6 ms.

G1.1&2 y G2.3 = sílabas abiertas (ataque oclusivo e interrumpido) y no acentuadas

91 casos

Duración media = 138,6 ms.

GRADO DE PROMINENCIA = $189,6 / 138,6 * 100 = 136,8$

B) Sílabas cerradas por consonante que no se alargan

G1.3 y G2.2 = sílabas cerradas por consonante que no se alargan y acento secundario

2 casos

Duración media = 220,5 ms.

G1.3 y G2.3 = sílabas cerradas por consonante que no se alargan y no acentuadas

9 casos

Duración media = 173,3 ms.

GRADO DE PROMINENCIA = $220,5 / 173,3 * 100 = 127,2$

C) Sílabas cerradas por consonante que sí se alargan o nasales

G1.4 y G2.2 = sílabas cerradas por consonante que sí se alargan o nasales y acento secundario

11 casos

Duración media = 268,3 ms.

G1.4 y G2.3 = sílaba cerrada por consonante que sí se alarga o nasal y no acentuada

26 casos

Duración media = 181,9 ms.

GRADO DE PROMINENCIA = $268,3/181,9 * 100 = 147,5$

El parámetro se ha calculado del mismo modo para los cuatro informantes tanto para la primera fase (sentado-lectura; de pie-lectura; de pie input fónico holístico-lectura; sentado input fónico holístico-lectura) como para la segunda (antifaz-input segmentado; input segmentado acompañado de reproducción de gesto pedagógico) y se plasma en las siguientes tablas (cf. Tablas 1, 2, 3 y 4).

7.1.2. Análisis de las realizaciones del informante 1

GRADO DE PROMINENCIA INFORMANTE 1								
		V7	FASE I				FASE II	
			V8	V9	V10	V11	V12	V13
ACENTO PRINCIPAL	SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO	216,6	164,85	169,3	171,2	185,7	183,5	185
	SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO	202,7	135,6	135,7	135,5	146,6	152,5	159,2
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	220,25	163,6	169,6	167,5	167	172,4	185,4
ACENTO SECUNDARIO	SÍLABA ABIERTA (TANTO ATAQUE OCLUSIVO COMO CONTINUO)	136,8	127,15	125,3	135,2	127,1	128,7	131,6
	SÍLABA CERRADA POR C QUE NO ALARGA	133,5	145,9	137,5	118,2	141,8	143,4	133,5
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	147,5	132,9	125,8	129,4	130,7	123,7	126,8

Tabla 1. Grado de prominencia informante 1

7.1.3. Análisis de las realizaciones del informante 2

GRADO DE PROMINENCIA INFORMANTE 2								
		V7	FASE I				FASE II	
			V8	V9	V10	V11	V12	V13
ACENTO PRINCIPAL	SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO	216,6	199,3	197,1	216,4	188,3	195,1	201,4
	SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO	202,7	139,1	135,2	155,2	158,1	157	172,5
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	220,25	150,9	163,4	147,7	152,6	160,4	157,4
ACENTO SECUNDARIO	SÍLABA ABIERTA (TANTO ATAQUE OCLUSIVO COMO CONTINUO)	136,8	128,2	126	130,6	126,4	130,8	131,5
	SÍLABA CERRADA POR C QUE NO ALARGA	127,2	127,2	109,4	140,8	125,1	127,2	110,8
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	147,5	112	131,1	113,1	115,4	117,7	110,3

Tabla 2. Grado de prominencia informante 2

7.1.4. Análisis de las realizaciones del informante 3

GRADO DE PROMINENCIA INFORMANTE 3								
		V7	FASE I				FASE II	
			V8	V9	V10	V11	V12	V13
ACENTO PRINCIPAL	SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO	216,6	144	171,2	178,7	179,6	205,7	193,5
	SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO	202,7	184,8	171,3	205,6	199	223,5	208,8
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	220,25	150,6	159,8	151,9	181,3	186,1	191,8
ACENTO SECUNDARIO	SÍLABA ABIERTA (TANTO ATAQUE OCLUSIVO COMO CONTINUO)	136,8	125,4	142,7	133,7	132,7	141	142,3
	SÍLABA CERRADA POR C QUE NO ALARGA	127,2	118,6	118,4	139,1	137,3	95	91,6
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	147,5	126,8	126,2	128	133,4	136,5	140,8

Tabla 3. Grado de prominencia informante 3

7.1.5. Análisis de las realizaciones del informante 4

GRADO DE PROMINENCIA INFORMANTE 4								
		V7	FASE I				FASE II	
			V8	V9	V10	V11	V12	V13
ACENTO PRINCIPAL	SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO	216,6	165,5	164,4	170,7	148,6	187,4	187,5
	SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO	202,7	137,8	157,1	124,1	115,8	185,2	186,4
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	220,25	155,7	152,4	151,4	147,5	172,2	176,4
ACENTO SECUNDARIO	SÍLABA ABIERTA (TANTO ATAQUE OCLUSIVO COMO CONTINUO)	136,8	129,8	130,5	127,3	131,4	137,6	146,5
	SÍLABA CERRADA POR C QUE NO ALARGA	127,2	123,9	133	143,2	137,3	124,9	123,7
	SÍLABA CERRADA POR C QUE SÍ ALARGA O NASAL	147,5	126,2	125,9	126,4	123,9	123	125,8

Tabla 4. Grado de prominencia informante 4

7.2. Análisis contrastivo de las “aproximaciones sucesivas”

Para que fuera significativa la comparación, obviamente se tenía que neutralizar la variable “velocidad de elocución” aplicando el coeficiente de caudal Kv referido *supra* (cf. 6.2.2.). Así, cada informante, según la situación de elocución (V8 a V13), tendrá un Kv específico.

A continuación en la siguiente tabla se indican los coeficientes Kv generales para cada informante según la situación de elocución.

FASE	FASE I				FASE II	
TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13
INFORMANTE 1	1,19	1,25	1,21	1,19	1,09	1,06
INFORMANTE 2	1,02	1,05	1,05	1,09	0,99	1,02
INFORMANTE 3	0,99	1,02	0,98	0,97	0,92	0,94
INFORMANTE 4	1,02	1,03	1,05	1,06	0,97	0,94

Tabla 5. Coeficiente Kv por informante según tipo de elocución

Dicho coeficiente será empleado para hallar la duración media ponderada de las sílabas acentuadas y no acentuadas, y calcular el “índice de prominencia” (IP) correspondiente, es decir, una vez neutralizada la velocidad de elocución.

7.2.1. Acento principal

Como se ha indicado *supra*, las tablas recogen el índice de prominencia¹²⁵ (IP) de cada informante en cada tipo de producción según su grado de acentuación y en función de su estructura silábica. A fin de realizar un análisis más fino de la incidencia de cada variable, cabía hallar el grado de desviación (porcentual)¹²⁶ de la producción de los informantes con respecto al locutor prototípico, lo que debía poner de manifiesto el incremento de mejora¹²⁷ y el grado de aproximación con respecto a la producción de referencia entre las dos fases de la experimentación (esto es, la diferencia entre el grado de mayor aproximación, i.e. menor desviación, correspondiente a la fase II al grado de menor aproximación, i.e. mayor desviación, correspondiente a la fase I).

¹²⁵ A modo de ejemplo de cálculo, fijémonos en el primer valor del informante 1 para V8 = 164,85 (cf. Tabla 6). Dicho valor hace referencia al índice de prominencia, esto es ya ponderado por Kv, y se obtiene de la siguiente manera: $\frac{\text{duración media "sílabas abiertas ataque oclusivo" "acento principal" x Kv}}{\text{duración media sílabas abiertas ataque oclusivo no acentuadas x Kv}} \times 100 = \frac{187,5 \times 1,19}{113,74 \times 1,19} \times 100 = 164,85$.

¹²⁶ Para calcular dicho porcentaje de desviación se ha procedido como en el siguiente ejemplo: (IP V8 – IP V7 / IP V7) x 100, esto es (164,85 – 216,6) / 216,6 x 100 = -24 %

¹²⁷ Para calcular el incremento de mejora, se divide el grado de mayor aproximación de la Fase II entre el mayor grado de desviación de la Fase I, esto es para el informante 1 en V8: 14/24 x 100 = 58%

7.2.1.1. Sílabas abiertas con ataque oclusivo

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 216,6						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES
	FASES	FASE I			FASE II		
	TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13
INFORMANTE 1	164,85	169,3	171,2	185,7	183,5	185	
	-24	-22	-21	-14	-15	-14	58%
INFORMANTE 2	199,3	197,1	216,4	188,3	195,1	201,4	
	-8	-9	0	-13	-10	-7	*
INFORMANTE 3	144	171,2	178,7	179,6	205,7	193,5	
	-34	-21	-17	-17	-5	-10	15%
INFORMANTE 4	165,5	164,4	170,7	148,6	187,4	187,5	
	-24	-24	-21	-31	-13	-13	54%

Tabla 6. Índice de prominencia: acento principal - sílabas abiertas con ataque oclusivo

Un primer análisis de los datos obtenidos permite constatar una tendencia recurrente en el conjunto de la cohorte analizada: todos los informantes presentan un IP inferior al locutor de referencia en todas las pruebas realizadas¹²⁸, lo que pone de manifiesto una insuficiente diferenciación y, en términos verbo-tonales, un déficit de tensión en la realización del acento. Ahora bien, un análisis más minucioso permite constatar que, salvo en el caso del informante 2, que constituye un caso marcado con respecto al conjunto de la población analizada, el IP es inferior cuando se movilizan las aptitudes psicocognitivas de los informantes, esto es, cuando la tarea encomendada se limita a la lectura, ya sea en posición sentada (V8) o de pie (V9). En cambio, la activación gradual de las capacidades psicosensoriales produce diferencias que

¹²⁸ El caso del informante 2 en V10 (lectura de pie tras la escucha global del input fónico) constituye la única excepción a este comportamiento regular.

varían cuantitativamente de un sujeto a otro pero que constituyen, no obstante, comportamientos generalizados.

Así, la introducción del input fónico en su versión sin pausas arroja resultados menos desviantes en cuanto a la duración en el caso de los informantes 1, 3 y 4. Esta tendencia se acentúa cuando la tarea requerida apela a la totalidad de las capacidades psicosenoriales del sujeto (visuales, auditivas y motoras), esto es, con la introducción del gesto didáctico, cuya incidencia es particularmente significativa para el informante 3 que consigue acortar significante el porcentaje de desviación entre fases.

Así pues, en lo que concierne al acento principal en sílaba abierta con ataque oclusivo (sorda/sonora y [l][m][n]), el incremento de mejora entre fases en el conjunto de informantes oscila entre el 15% y el 58%, presentando un mayor incremento de mejora los informantes 1 y 4. En el caso de estos dos informantes (para los que las desviaciones de inicio, esto es, en la primera tarea asignada en el transcurso de la Fase I) son menores que para el informante 3, el input fónico segmentado y la consigna gestual presentan una incidencia pareja, por lo que ambos factores (input fónico segmentado e input gestual) resultan igualmente facilitadores para adecuar las producciones de esos informantes a la del locutor canónico.

Cabe destacar que el acortamiento del grado de desviación tan significativo del informante 3 se produce por bloques: primero, la lectura sin input; luego la introducción del input holístico y, finalmente, el input segmentado. Así, si se analizan detalladamente los datos, se observa que este informante cuando realiza las tareas de lectura (sentado/de pie) sin input sonoro, no utiliza el parámetro de la duración para marcar la sílaba acentuada en tres ocurrencias del poema que se repiten: “toi”; comportamiento que puede explicarse por el hecho de que se trata de una palabra gramatical que es tónica, en particular en nuestro corpus de estudio puesto que aparece en final del hemistiquio. Además, no realiza los

encadenamientos tan característicos del francés (<tout appris> *[tua] en vez de [tuta] o <monde à> *[mõa] en vez de [mõda]) y, por ende, altera la estructura rítmica. Sin embargo, cuando recibe el input sonoro, primero de manera holística y ya, en la fase II, de manera segmentada, corrige esta desviación y su IP se aproxima al del locutor de referencia.

Caso aparte lo constituye el informante 2, para el que las desviaciones con respecto al locutor prototípico son escasamente significativas en ambas fases y para todas las tareas y resultan, por consiguiente, conformes a las del locutor prototípico.

El análisis del IP de las sílabas marcadas con acento principal, esto es, el índice de prominencia de dichas sílabas con respecto al conjunto de las no acentuadas, permite ciertamente poner de manifiesto tendencias generalizadas que responden a un cierto tipo de estructuración rítmica. Sin embargo, sólo un análisis más fino del corpus, en segmentos determinados, permite descubrir ciertas pautas conductuales en el plano prosódico que quedan diluidas en el conjunto de la masa fónica.

Así, por ejemplo, se constata, en el caso del informante 4, una estructuración rítmica claramente desviante de la secuencia “midi” (en el corpus poético) donde la primera sílaba corresponde a la sílaba pretónica y la segunda recibe el acento principal. Se observa así (cf. tabla 7) que el informante, comparado con el locutor canónico, no solo marca insuficientemente dicho acento principal (que presenta, por consiguiente, una duración y un IP inferior al del modelo francófono), sino que produce una sílaba pretónica con una duración incluso más larga que la propia sílaba acentuada (cf. V11), esto es, la producción del informante es doblemente desviante: un déficit de prominencia acentual en la sílaba marcada y un excesivo realce de la sílaba no marcada. Ese comportamiento traduce una clara latencia del ritmo trocaico del español (donde

la paroxitonía es el patrón rítmico estadísticamente más frecuente), una escasa sensibilidad a la oxitonía (el ritmo yámbico) de la lengua francesa y, en última instancia, una incidencia de la criba prosódica de la lengua base.

SÍLABA	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II	
		V8	V9	V10	V11	V12	V13
[mi]	180	169	158	168	<u>162</u>	185	177
[di]	310	200	207	208	157	274	235
[mi] x Kv		171,7	163,1	177,2	171,8	179,3	166,7
[di] x Kv		203,1	213,7	219,4	166,5	265,5	221,4
IP	58	84,5	76,3	80,8	103,2	67,5	75,3

Tabla 7. Caso significativo informante 4: "midi"

7.2.1.2. Sílabas abiertas con ataque continuo

Como en el caso de la sílaba abierta con ataque interrumpido, la población analizada (cf. Tablas 8) presenta una tendencia generalizada a un IP inferior al del locutor canónico¹²⁹ y, por consiguiente, la misma propensión a marcar insuficientemente el acento y desdibujarlo con respecto a las sílabas acentuadas.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 202,7						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES	
	FASES	FASE I				FASE II		
	TIPOS DE PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13	
INFORMANTE 1		135,6	135,7	135,5	146,6	152,5	159,2	
		-33	-33	-33	-28	-25	-21	63%
INFORMANTE 2		139,1	135,2	155,2	158,1	157	172,5	
		-31	-33	-23	-22	-23	-15	45%
INFORMANTE 3		184,8	171,3	205,6	199	223,5	208,8	
		-9	-15	1	-2	10	3	*
INFORMANTE 4		137,8	157,1	124,1	115,8	185,2	186,4	
		-32	-23	-39	-43	-9	-8	19%

Tabla 8. Índice de prominencia: acento principal - sílaba abierta con ataque continuo

¹²⁹ También para este tipo de sílabas encontramos un caso marcado, el informante 3, que, en algunas de sus producciones, sobrepasa el IP del locutor de referencia.

Se observan, sin embargo, comportamientos fónicos idiosincrásicos que responden a pautas conductuales en ciertos casos específicas de cada informante:

- Como para el caso analizado *supra* (cf. 7.2.1.1.), el informante 1 se muestra especialmente sensible a la movilización de sus capacidades psicosenoriales ya sea limitadas al oído (V11) o global (visuales, auditivas y somatosensoriales), de modo que el grado de desviación disminuye progresivamente a medida que se apela a un mayor número de dichas capacidades.
- Del mismo modo, el informante 2 presenta una especial receptividad a las tareas que requieren aptitudes psicosenoriales, en particular a la transición {actividad de tipo psicocognitivo (V8 y V9)-actividad psicosenorial limitada (V10 y V11)}, que constituye un punto de inflexión en el proceso de aproximación sucesiva a la producción del locutor modelo.
- La misma tendencia, aunque menos acusada, se pone de manifiesto en el caso del informante 3, para quien, asimismo, el punto de inflexión se sitúa en la transición {actividad psicocognitiva (V8 y V9)-actividad psicosenorial limitada (V10 y V11)}.
- Este punto de catástrofe (en la terminología de René Thom (1977)) o cambio de tendencia se verifica, en el caso del informante 4, en la escucha fónica segmentada, esto es, en la neutralización de sus aptitudes más propiamente cognitivas, neutralización que, para este informante, resulta óptima para contrarrestar su tendencia a homogeneizar las sílabas desde el punto de vista acentual.

Así, pues, para la variable “acento principal en sílaba abierta con ataque continuo”, el incremento de mejora se sitúa entre el 19% y el 63%¹³⁰. Cabe señalar que en todos los casos la menor desviación correspondió a las

¹³⁰ En el caso del informante 3, también existe una mejora pero no se realizó el cálculo porcentual dado que supera el IP del locutor prototípico en tres ocasiones.

producciones con gesto aunque las diferencias observadas con respecto a la primera tarea de la Fase II no son igualmente significativas para todos los informantes.

Los datos presentados se corresponden con valores medios ponderados, no obstante, cabe señalar segmentos del corpus que presentan características específicas. Así, para esta combinación de variables, el corpus filtró tres casos. El más reseñable de ellos, por ser el que mayores diferencias generó, fue el caso del primer “vous” en “vous, vous allez vraiment rester là?”, que plantea una cuestión lingüística de fondo. Como es sabido, el francés dispone de un doble paradigma de pronombres personales denominados por la gramática tradicional “pronombres átonos” (clíticos que se adjuntan al verbo a modo de prefijos por cuanto proporcionan la marca de persona¹³¹) y los llamados “pronombres tónicos” (dotados, por tanto, de acento, que nunca aparecen en la conjugación ni pueden cumplir la función de sujeto). Este último paradigma constituye una reducción del primero puesto que de las 8 formas teóricamente posibles, cuatro son compartidas por ambos paradigmas: “elle(s)”, “nous” y “vous”. De ahí que, en caso de polimorfismo, i.e. para aquellos miembros de ambos paradigmas que disponen de forma propia (moi/je; toi/tu; lui/il; eux/ils), el factor acentual (la primera serie es tónica, la segunda átona), no resulta indispensable para la distinción de ambos pronombres (y, por ende, de su distinta función lingüística), en tanto que para los casos de isomorfismo, el acento constituye el único rasgo diferencial entre los pronombres en el plano fónico¹³². De ahí que en el caso del pronombre tónico focalizador, como es el caso del ejemplo de nuestro corpus, una insuficiente carga acentual constituya una desviación considerable con respecto al habla canónica y susceptible, por tanto, de ser corregida en los primeros estadios del aprendizaje. La razón puede deberse a que este elemento

¹³¹ Dado que el francés es una lengua “à servitude subjectale”.

¹³² Piénsese, por ejemplo en enunciados como “vous vous appelez...” (clíticos consecutivos) y “vous, vous appelez” (focalizador + clítico).

gramatical funciona como pronombre de topicalización y es, por tanto, tónico. En la fase I del estudio (sobre todo en la fase de lectura), los informantes 1, 2, y 4 tendieron a realizar una producción más breve de la correspondiente. En cambio, el informante 3, empleó otra estrategia. Habida cuenta de la especificidad del caso, realizamos un análisis espectrográfico de las realizaciones de este informante:

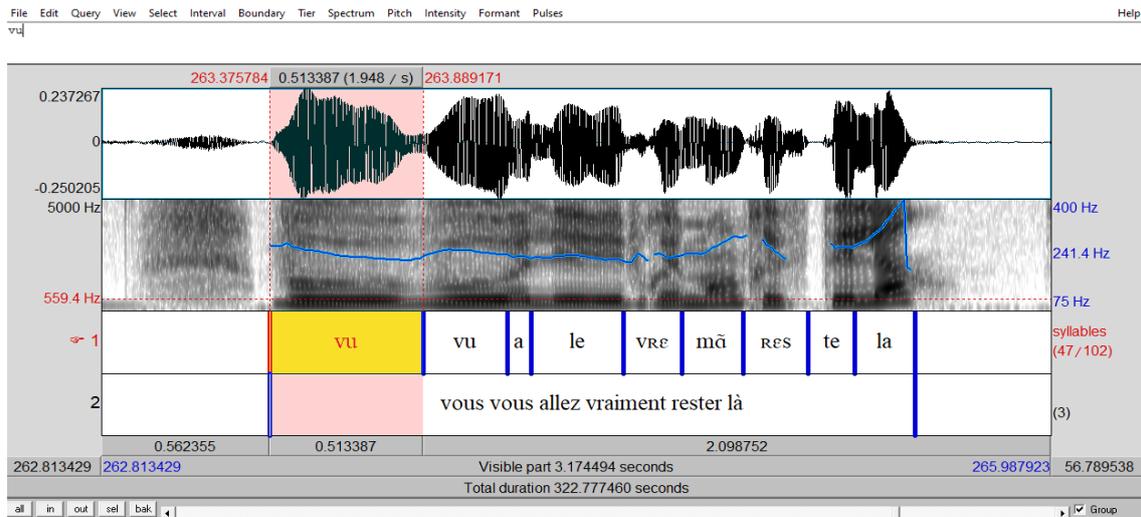


Figura 10. Espectrograma informante 3 sentado-lectura: "vous, vous allez vraiment rester là?"

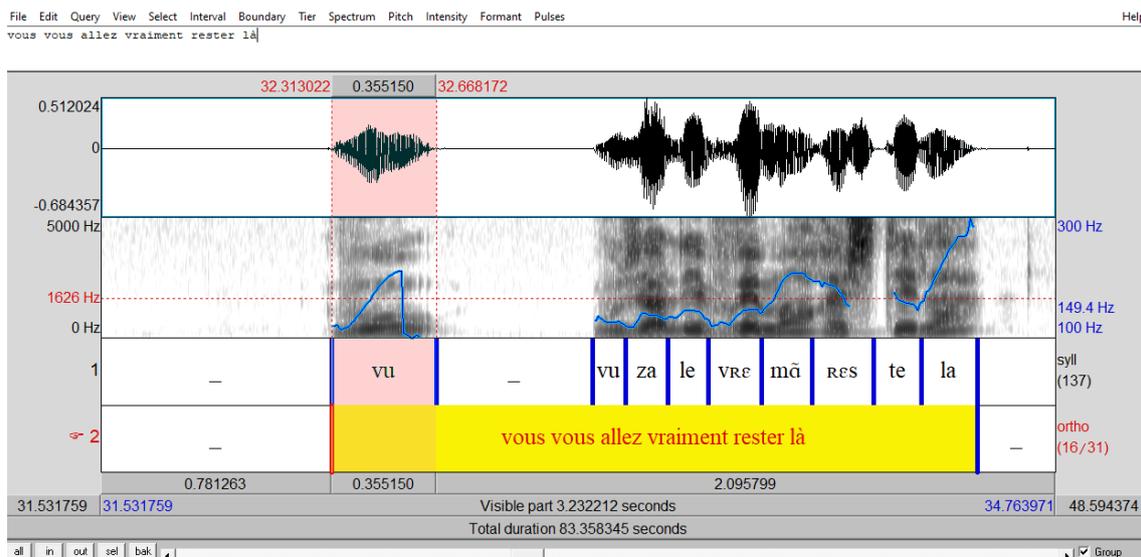


Figura 11. Espectrograma locutor de referencia: "vous, vous allez vraiment rester là?"

Según se visualiza en el espectrograma (Figura 10), en vez de realizar una pausa entre el “vous” tónico y el “vous” sujeto (como se observa en la Figura 11 del espectrograma del locutor de referencia), alargó la vocal del primer “vous” y enlazó directamente sin pausas el segundo “vous”. Este comportamiento fue corregido instintivamente por el propio informante al recibir el input sonoro.

7.2.1.3. Sílabas cerradas por consonante que alarga o nasal

Como en los casos anteriores, se observa en todos los informantes (cf. Tabla 9) el mismo comportamiento desviante: una insuficiente carga acentual que se traduce por un IP inferior al del locutor prototípico.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 220,25						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES
	FASES	FASE I			FASE II		
	TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13
INFORMANTE 1	163,6	169,6	167,5	167	172,4	185,4	
	-26	-23	-24	-24	-22	-16	61%
INFORMANTE 2	150,9	163,4	147,7	152,6	160,4	157,4	
	-31	-26	-33	-31	-27	-29	*
INFORMANTE 3	150,6	159,8	151,9	181,3	186,1	191,8	
	-32	-27	-31	-18	-16	-13	41%
INFORMANTE 4	155,7	152,4	151,4	147,5	172,2	176,4	
	-30	-31	-31	-33	-22	-20	60%

Tabla 9. Índice de prominencia: acento principal - sílabas cerradas por consonante que alarga o nasal

Del análisis detallado de los datos obtenidos para cada informante, se desprenden, con todo, tendencias diferenciadas según el individuo:

- En lo concerniente al informante 1, la activación de las aptitudes psicocognitivas o psicosenoriales no produce efectos notables en el IP por cuanto las variaciones observadas de V8 a V12 no resultan significativas. En cambio, la intervención de la dimensión somatosensorial (esto es, la introducción del gesto pedagógico reproducido por el propio informante) favorece una disminución de la desviación al suavizar la tendencia del sujeto a homogeneizar acentualmente sus producciones.
- En el informante 3, ese cambio de tendencia es palmario en V11, esto es, en la etapa de la experimentación en la que el sujeto se ha habituado a la participación de sus aptitudes psicosenoriales. La tendencia a una menor desviación, i.e., a un insuficiente IP, se confirma con la neutralización de las capacidades psicocognitivas del individuo (que constituye la función del antifaz en V12) y de modo más marcado con la activación del componente somatosensorial (gesto).
- En el informante 4 se aprecia un comportamiento claramente diferenciado según haya intervención o no de las capacidades psicocognitivas (V8 a V11), la neutralización de las mismas (V12) y la intervención del gesto didáctico (V13). Es en esta última fase, en la que predominan las aptitudes psicosenoriales y somatosensoriales del informante, donde la desviación con respecto al locutor modelo se reduce de manera más notoria.
- Por su parte, el informante 2 constituye un caso aparte por cuanto, si bien presenta unas desviaciones de las más elevadas entre la cohorte analizada, no manifiesta especial sensibilidad ni a la diferencia de tareas encomendadas ni de aptitudes movilizadas.

Así pues, por lo que respecta al acento principal y a la sílaba cerrada por consonante que sí alarga o nasal, se produce un incremento de mejora en los informantes 1, 3 y 4 del 61, 41 y 60% respectivamente. En todos los casos, la menor desviación con respecto al locutor modelo se produce con la gestualidad

aunque las diferencias no resultan muy significativas con respecto al input fónico segmentado (+6% para el informante 1; +3% para el informante 3; +2% para el informante 4). En el caso del informante 2, mantiene unos valores bastante estables a lo largo de todas sus producciones sin producirse un aumento significativo del IP, con un diferencial entre producciones del 5%.

En líneas generales, los resultados obtenidos permiten concluir que la fase II, y en concreto con el empleo del gesto pedagógico, se produce una estructuración rítmica más cercana a la de la producción del locutor canónico por lo que respecta al índice de prominencia, esto es, la *saillance* de las sílabas acentuadas respecto a las no acentuadas aunque tampoco puede obviarse que la presentación del input fónico segmentado resulta determinante en buena parte de los casos analizados, lo que confirma las tesis del método verbo-tonal sobre la exigencia de ofrecer inputs sonoros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En cambio, por lo que se refiere a la fase I, no se aprecian diferencias significativas en lo concerniente a la postura (sentado/de pie).

Como en el caso del acento principal con ataque oclusivo, el informante 3 presenta cierta tendencia a un ritmo trocaico latente, como se constata en el análisis de la palabra “fontaine” (cf. Tabla 10), donde el gesto, si bien no contribuye a dotar de mayor prominencia a la sílaba con acento principal, sí permite al informante erosionar la duración de la sílaba pretónica, con lo que el IP del informante resulta menos desviante con respecto al del locutor canónico.

SÍLABA	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II	
		V8	V9	V10	V11	V12	V13
[f̃]	249	297	260	260	260	328	266
[tɛn]	428	317	380	318	357	400	415
[f̃] x Kv		294,1	265,5	255,1	253,4	301,3	251,3
[tɛn] x Kv		313,9	388	312	347,9	367,4	392,1
IP	58,1	93,7	68,4	81,8	72,8	82	64

Tabla 10. Caso significativo informante 3: "fontaine"

De los datos obtenidos para las distintas variables se infiere que la actividad somatosensorial permite no solo dotar de mayor prominencia a la sílaba acentuada sino también erosionar la excesiva prominencia de la sílaba no acentuada, esto es, neutralizar en gran medida la propensión del informante a la estructura rítmica trocaica en beneficio de la yámbica.

La misma tendencia desviante, el ritmo trocaico latente, se aprecia en el informante 4 (cf. Tabla 11), quien, para el mismo segmento fónico, aplica los mismos patrones acentuales que el informante 3 (cf. Tabla 10):

SÍLABA	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II	
		V8	V9	V10	V11	V12	V13
[f̃]	249	279	308	290	315	307	285
[tɛn]	428	344	362	323	288	355	375
[f̃] x Kv		283,4	318	305,9	334	297,5	268,5
[tɛn] x Kv		349,4	373,8	340,7	305,4	344	353,3
IP	58,1	81,1	85,1	89,8	109,4	86,5	76

Tabla 11. Caso significativo informante 4: "fontaine"

Los datos de las distintas pruebas permiten constatar que esa tendencia al ritmo trocaico, tan ajena a la lengua francesa, se ve igualmente contrarrestada, aunque en menor medida que en el caso anterior, con la intervención del gesto, que permite aumentar ligeramente la duración de la sílaba acentuada, pero sobre todo disminuir la de la sílaba precedente, por definición no acentuada.

De los datos obtenidos para el acento principal se desprende que el recurso al gesto didáctico, que activa las aptitudes somatosensoriales de los informantes, por cuanto deben reproducir dicho gesto al tiempo que repiten el mensaje sonoro, resulta eficaz en los tres casos analizados aunque los índices de mejora varían sensiblemente de un informante a otro y según el tipo de estructuración

silábica. Puede concluirse igualmente que el grado de optimalidad de ese recurso didáctico es especialmente significativo en el caso de sílaba abierta con ataque continuo, donde la iconicidad de la continuidad del gesto con la de la unidad fonemática del ataque favorece muy especialmente el alargamiento del acento principal. Por lo que atañe a la sílaba abierta con ataque oclusivo, donde la eficacia del componente somatosensorial es también notable, la tensión del ataque consonántico junto con la del propio gesto en la cima acentual, parece igualmente favorecer una disminución de la desviación de los informantes.

Cabe igualmente señalar que, a tenor de los datos obtenidos para dos de los informantes, la activación de la dimensión somatosensorial del habla permite corregir o cuando menos atenuar comportamientos claramente desviantes, como la latencia de la estructuración trocaica y, por consiguiente, contrarrestar en mayor o menor medida en estos dos individuos la incidencia de la criba prosódica de la lengua materna.

7.2.2. Acento secundario

Para el acento secundario, los comportamientos fónicos de los informantes presentan ciertas diferencias con respecto al acento principal, que se analizarán a continuación.

7.2.2.1. Sílaba abierta con ataque oclusivo-continuo

A diferencia de lo observado para el acento principal, los informantes presentan un comportamiento acentual específico. Por una parte, la desviación no consiste ni para todos los informantes ni para todas las pruebas realizadas, en un realce insuficiente del elemento acentuado, sino que, en ocasiones, los sujetos confieren al acento secundario un mayor IP que el locutor de referencia. Por otra parte, las diferencias cuantitativas con respecto al modelo canónico son menores que para

el acento principal. Ambas tendencias parecen indicar que los informantes no son capaces de distinguir entre la función lingüística y comunicativa del acento principal y la del acento secundario.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO O CONTINUO	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 136,8						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES	
	FASES	FASE I				FASE II		
	TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13	
INFORMANTE 1		127,2	125,3	135,2	127,1	128,7	131,6	
		-7	-8	-1	-7	-6	-4	*
INFORMANTE 2		128,2	126	130,6	126,4	130,8	131,5	
		-6	-8	-5	-8	-4	-4	50%
INFORMANTE 3		125,4	142,7	133,7	132,7	141	142,3	
		-8	4	-2	-3	3	4	*
INFORMANTE 4		129,8	130,5	127,3	131,4	137,6	146,5	
		-5	-5	-7	-4	0,5	7	7%

Tabla 12. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba abierta con ataque oclusivo-continuo

En cuanto a la incidencia de las distintas variables tomadas en cuenta, se impone la variabilidad en la cohorte analizada:

- Así, para el informante 1, que tiende a producir acentos secundarios menos prominentes que el locutor francófono, las diferencias según las tareas requeridas resultan poco significativas obteniendo una producción más próxima al locutor canónico en V10.
- El informante 2 pone de manifiesto una ligera tendencia a marcar insuficientemente el acento secundario, tendencia que se suaviza, en

particular, con la participación de sus aptitudes psicosenoriales y la desactivación de sus capacidades psicocognitivas (V12). La intervención del gesto supone una estrategia facilitadora para este informante.

- Aunque con fluctuaciones según las pruebas efectuadas, en V12 y V13, esto es, aquellas donde se activan sus recursos psicosenoriales, el informante 3 corrige su escasa prominencia acentual con respecto al locutor modelo de modo que en la fase II de la experimentación sus producciones acentuales resultan más marcadas que las del locutor de referencia. El gesto resulta, pues, facilitador para contrarrestar esa tendencia homogeneizadora desde el punto de vista acentual del informante, igualmente manifiesta en el resto de la población analizada.
- Un comportamiento similar se observa en el informante 4 si bien con mayor incidencia del componente somatosensorial que en el caso anterior. Así, si en la primera fase sus producciones acentuales son menos marcadas que las del locutor francófono (aunque las diferencias resultan poco significativas), la neutralización de sus capacidades psicocognitivas (repetición con antifaz) y, en particular, la movilización de sus habilidades somatosensoriales, invierten esa tendencia.

7.2.2.2. Sílabas cerradas por consonante que no alargan

En el caso de sílabas cerradas por consonante que no alargan, el comportamiento de los informantes dista mucho de ser homogéneo por cuanto se observan, no solo entre los propios individuos sino incluso entre las pruebas realizadas, tendencias contrarias que se manifiestan ya sea por una excesiva carga acentual o por un déficit de dicha carga. Lo mismo puede apuntarse acerca de la incidencia de las distintas variables analizadas:

SÍLABA CERRADA POR CONSONANTE QUE NO ALARGA	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 127,2						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES	
	FASES	FASE I				FASE II		
	TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13	
INFORMANTE 1		133,6	145,9	137,5	118,2	141,8	143,4	
		5	15	8	-7	11	12	*
INFORMANTE 2		127,2	109,4	140,8	125,1	127,2	110,8	
		0	-14	11	-2	0	-13	100%
INFORMANTE 3		118,6	118,4	139,1	137,3	95	91,6	
		-7	-7	9	8	-25	-28	*
INFORMANTE 4		123,9	133	143,2	137,3	124,9	123,7	
		-3	5	13	8	-2	-3	15%

Tabla 13. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba cerrada por consonante que no alarga

- Si nos atenemos al caso del informante 1, las diferencias con respecto al locutor canónico son más acusadas que en la sílaba abierta con ataque interrumpido o continuo. Estas diferencias no atañen solo al grado de desviación sino también a la naturaleza de dicha desviación. Así, según la tarea encomendada, el sujeto tiende a destacar el acento en demasía en todas las pruebas salvo en la lectura sentada tras escucha global del input fónico (V8).
- El informante 2 presenta la tendencia contraria puesto que en todas sus producciones pone de manifiesto una insuficiente carga acentual, que solo queda neutralizada en V8 (esto es, la lectura en posición sentada) y V12 (input segmentado y antifaz) donde consigue una ejecución calcada a la del locutor de referencia.
- Por su parte, el informante 3 presenta ciertas similitudes con los dos anteriores por cuanto alterna la insuficiente carga acentual (V8, V9, V12 y

V13) con un IP claramente superior al del locutor de referencia (V10 y V11). Este informante se muestra especialmente sensible a las distintas capacidades (psicocognitivas, psicosenoriales o somatosensoriales) movilizadas en las tareas que le son encomendadas y, paradójicamente, presenta la misma tendencia en su comportamiento fónico en aquellos casos en los que las aptitudes que operan resultan más diferenciadas (V8, V9, V10, V12 y V13).

- Finalmente, el informante 4 se caracteriza igualmente por la variabilidad en sus producciones acentuales de modo que, según las pruebas, su IP es inferior al del locutor francófono aunque con escasas diferencias (V8, V12 y V13) o claramente superior al mismo (V9, V10 y V11). Para este informante, la movilización de sus capacidades psicosenoriales sin la desactivación de sus aptitudes psicocognitivas (V10 y V11) resulta poco eficaz para corregir sus producciones desviantes y se muestra más proclive a ajustar al modelo de referencia cuando interviene la dimensión corporal del habla.

7.2.2.3. Sílabas cerradas por consonante que alargan o nasalizan

El último caso analizado por lo que respecta al acento secundario sí ofrece cierta homogeneidad en el comportamiento fónico de los informantes puesto que se observa en toda la población una clara tendencia a marcar insuficientemente el acento (IP inferior al del locutor francófono en todos los casos y para todas las pruebas realizadas). Donde sí se constatan diferencias significativas es en la incidencia de las variables consideradas.

SÍLABA CERRADA POR CONSONANTE QUE SÍ ALARGA O NASAL	IP LOCUTOR DE REFERENCIA (V7) 147,6						%INCREMENTO DE MEJORA ENTRE FASES	
	FASES	FASE I				FASE II		
	TIPOS PRODUCCIÓN	V8	V9	V10	V11	V12	V13	
INFORMANTE 1		132,9	125,8	129,4	130,7	123,7	126,8	
		-10	-15	-12	-11	-16	-14	*
INFORMANTE 2		112	131,1	113,1	115,4	117,7	110,3	
		-24	-11	-23	-22	-20	-25	*
INFORMANTE 3		126,8	126,2	128	133,4	136,5	140,8	
		-14	-15	-13	-10	-8	-5	33%
INFORMANTE 4		126,2	125,9	126,4	123,9	123	125,8	
		-15	-15	-14	-16	-17	-15	*

Tabla 14. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal

- Así, en lo que concierne al informante 1, existe poca variabilidad entre las producciones realizadas pero se observa que en V9 (lectura en posición de pie), en V12 (repetición del input fónico segmentado con antifaz) y en V13 (repetición con gesto), la tendencia a una escasa prominencia acentual es más acusada que en el resto de pruebas, en tanto que la lectura en posición sentada y la lectura en la misma posición pero tras la escucha holística del input producen resultados ligeramente menos desviantes con respecto al locutor canónico.
- Por su parte, el informante 2, cuya desviación con respecto al locutor prototípico es más notable que para el caso anterior, parece poco proclive a variar su comportamiento fónico en función de la tarea requerida o de las aptitudes movilizadas y muestra un menor porcentaje de desviación en V9 (lectura de pie).

- El informante 3 es, con diferencia, el que se muestra más receptivo a la incidencia del gesto. Si bien las desviaciones son globalmente, como en el caso del informante 1, menores que para los informantes 2 y 4, la tendencia a erosionar el acento secundario, que empieza a producir con la lectura tras la escucha holística del input (esto es, con la activación embrionaria de sus capacidades psicosenoriales), se reduce muy notablemente con la neutralización del componente psicocognitivo (V12) y muy especialmente con la activación de la dimensión somatosensorial del habla (V13), esto es, el informante se aproxima más al modelo canónico cuanto más se diluye o contrarresta la intervención de sus capacidades psicocognitivas en beneficio de las psicosenoriales o corporales.
- Por último, el informante 4 pone de manifiesto escasas variaciones en sus producciones acentuales independientemente del tipo de tarea que le es encomendada y, en consecuencia, del tipo de capacidad (psicocognitiva, psicosenorial o somatosensorial) activada.

El análisis de la prominencia del acento secundario pone de manifiesto que la incidencia del gesto resulta menos determinante que para el acento principal. De los datos obtenidos se desprende, sin embargo, que, aunque el recurso a la movilización de la dimensión corporal del habla no resulta igualmente facilitador para todos los informantes seleccionados, sí resulta significativo el que el componente somatosensorial, esto es, el gesto contribuya junto con la neutralización del componente más propiamente cognitivo a paliar desviaciones acentuales graves para algunos de los informantes y para alguno de los casos considerados.

7.2.3. Clíticos

Si, como se ha señalado (cf. 1.2), el ritmo se define como la alternancia de elementos marcados (acentuados) y no marcados (no acentuados), resulta obvio que todo estudio sobre el acento debe contemplar, al margen del análisis de los elementos marcados (ya sea, en el caso del francés, por un acento principal o por un acento secundario), el análisis de los elementos que no solo son no marcados sino que no pueden en ningún caso ser marcados, esto es, los llamados “clíticos”.

En las actas del coloquio *Clitiques et cliticisation* celebrado en 1998 en Burdeos, el editor del volumen caracterizaba este tipo de partículas del siguiente modo:

“[...] Le mot “clitique” est la désignation d’un statut intermédiaire sur une échelle de la liberté d’occurrence. Il ne s’agit bien entendu ni d’une étiquette catégorielle, fonctionnelle ou sémantique, mais celle d’un statut particulier qui distingue le mot indépendant (cette notion n’allant d’ailleurs pas de soi), le mot lié, le préfixe et au stade ultime, la marque amalgamée sans distinction phonologique individuelle. Le clitique s’inscrit quelque part entre le mot lexical plein et la marque flexionnelle [...] Le clitique a des particularités morphologiques – il est souvent monosyllabique – phonétiques (souvent, il comporte un maximum de voyelles neutralisées, il a peu ou pas d’accent, il ne porte pas de ton) –, syntaxiques « profondes » – il n’apparaît pas là où son statut argumental le fait attendre – syntaxiques « superficielles » – il est généralement lié étroitement à un hôte – sémantiques – il est souvent lié à une conceptualisation très générale de l’objet, comme c’est le cas pour les pronoms. Pour cet ensemble de domaines mis en cause, les problèmes que posent les clitiques exigent une vision globale de l’activité langagière” (Muller, 2001, p. 7).

Habida cuenta de que la incidencia de esos elementos en la estructuración rítmica del habla – la prominencia de un elemento marcado puede provenir del alargamiento de la duración de dicho elemento marcado o del acortamiento de la duración del no marcado—, cabía analizar, en nuestro corpus de estudio, las producciones de clíticos de los informantes para calibrar su incidencia en la estructuración rítmica de la población seleccionada.

Así, se han incluido, bajo la denominación de “clíticos”, aquellos elementos gramaticales que están desprovistos de acento y que, sobre todo, no pueden, en

circunstancias normales, recibir acento alguno. En el caso de nuestro corpus, dichos elementos pertenecen a distintas categorías gramaticales: pronombres personales átonos (nominativos, acusativos, dativos), preposiciones (monosilábicas), conjunciones (también monosilábicas), auxiliares¹³³, determinantes (artículos, demostrativos, posesivos).

Por otra parte, habida cuenta de que la incidencia de los clíticos no se circunscribe al acento principal sino que opera en el conjunto de la estructuración rítmica al encarnar los elementos no marcados y actuar a modo de contrapeso a los elementos tensivos (acento principal y acento secundario), se ha procedido a un análisis exhaustivo de las producciones de los informantes.

CLÍTICOS GENERAL						
LOC.REF.	FASE I				FASE II	
V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
5257	6001	5888	5900	5956	5752	5666
	14,15	12,02	12,25	13,30	8,61	7,79
% DESVIACIÓN GENERAL						

Tabla 15. Duración total de los clíticos (general)

Se ha podido así constatar (cf. Tabla 15) que para el conjunto del corpus (poema y teatro), la población de informantes presenta una duración mayor en la producción de clíticos que el informante canónico, desviación que se acentúa notablemente cuanto mayor es la intervención de los recursos psicocognitivos de los individuos (V8 y V9), con un ligero repunte con la intervención restringida de las capacidades psicosensoriales (V10 y V11). En cambio, esa tendencia se atenúa con la neutralización del componente psicocognitivo (V12) y sobre todo en el ejercicio somatosensorial (V13). En términos generales, pues, el gesto didáctico

¹³³ En este caso se han incluido los ya clásicos “avoir” y “être” pero también “aller” como auxiliar de intención, esto es, lo que la gramática tradicional designa como “futur proche”. No se han analizado otras formas verbales como “falloir” o “pouvoir”, que, aunque también sujetas a un proceso de gramaticalización, conservan cierta naturaleza léxica, en particular porque admiten la pronominalización (“il le faut”, “je le peux”) – de ahí que en algunas gramáticas se habla de “semiauxiliares en este caso” – posibilidad que queda excluida para los “verdaderos” auxiliares”, i.e., aquellos para los que el proceso de gramaticalización se ha completado.

constituye una estrategia eficaz para contrarrestar la excesiva prominencia otorgada a los elementos átonos por parte de la cohorte analizada, lo cual se pone de manifiesto en la disminución del 50% de la desviación observada de la primera a la última prueba realizada.

Si se analiza el fenómeno según la tipología textual del corpus, de los datos obtenidos para el poema (cf. Tabla 16) se desprende la misma tendencia que para el corpus en su conjunto, esto es, una excesiva prominencia de los elementos no acentuados.

CLÍTICOS POEMA								
LOC. REF.	INFORMANTE	FASE I				FASE II		
V7		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
	1	7986	8039	7695	7945	8036	7742	
	2	7833	7878	7840	7938	7929	7920	
	3	8497	8197	8202	8162	7785	7815	
	4	8214	8277	8141	8576	7746	7883	
6956		8132,5	8097,75	7969,5	8155,25	7874	7840	Media
		16,91	16,41	14,57	17,24	13,20	12,71	% DESVIACIÓN POEMA

Tabla 16. Duración total de los clíticos (poema)

Si bien los datos presentan menores diferencias entre sí así como ligeras oscilaciones entre las distintas pruebas, cabe señalar que las variables que favorecen una reducción de la duración y, por consiguiente, una menor desviación con respecto al locutor francófono son aquellas que favorecen los factores psicosensores (V12) y somatosensoriales (V13).

Finalmente, por lo que respecta al corpus dramático (cf. tabla 17), la tendencia a una excesiva carga acentual de los clíticos resulta igualmente patente, aunque cuantitativamente menos importante que para el poema.

CLÍTICOS TEATRO								
LOC. REF. V7	INFORMANTE	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
	1	3714	3598	3847	3669	3681	3618	
	2	3876	3558	3819	3726	3789	3519	
	3	4024	3662	3749	3798	3517	3425	
	4	3860	3898	3909	3833	3533	3405	
3557		3869	3679	3831	3757	3630	3492	Media
		8,76	3,32	7,70	5,61	2,05	-1,83	% DESVIACIÓN TEATRO

Tabla 17. Duración total de los clíticos (teatro)

7.2.3.1. Análisis del informante 1

Analizadas las producciones de clíticos para el conjunto del corpus por parte de cada informante por separado, se observa que los datos obtenidos para el informante 1 (cf. tabla 18) ponen de manifiesto que el gesto didáctico constituye la herramienta más eficaz para suavizar su tendencia a alargar la duración con respecto al locutor prototípico. Si bien las desviaciones de este informante son cuantitativamente menos importantes que para el conjunto de la población analizada, la eficacia del gesto también resulta más significativa que para la cohorte tomada en su totalidad.

CLÍTICOS INFORMANTE 1								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	7986	8039	7695	7945	8036	7742	
TEATRO	3557	3876	3558	3819	3726	3789	3519	
Media	5257	5931	5799	5757	5836	5913	5631	
		12,82	10,30	9,51	11,00	12,47	7,10	% DESVIACIÓN

Tabla 18. Duración total de los clíticos: informante 1

7.2.3.2. Análisis del informante 2

El informante 2 (cf. Tabla 19), que, como el resto de individuos, alarga en exceso la duración de los clíticos, presenta escasas diferencias en todas las pruebas realizadas (con resultados en general ligeramente más desviantes que para el conjunto de la población en general), aunque, es en V9 (lectura en posición de pie) y en V13 (repetición con gesto didáctico) donde el porcentaje de desviación con respecto al locutor de referencia es menor.

CLÍTICOS INFORMANTE 2								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	7833	7878	7840	7938	7929	7920	
TEATRO	3557	3876	3558	3819	3726	3789	3519	
Media	5257	5855	5718	5829	5832	5859	5720	
		11,37	8,77	10,89	10,93	11,45	8,80	% DESVIACIÓN

Tabla 19. Duración total de los clíticos: informante 2

7.2.3.3. Análisis del informante 3

El informante 3 (cf. Tabla 20) es sin duda el que presenta mayores desviaciones con relación al modelo. No obstante, cabe destacar que la progresión en las aproximaciones sucesivas al locutor canónico es la que presenta igualmente mayores diferencias: partiendo de una desviación en V8 de más del 19%, la última prueba efectuada, con participación del gesto y con escasa intelectualización (V13), reduce en casi un 70% el grado de desviación de las producciones del informante.

CLÍTICOS INFORMANTE 3								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	8497	8197	8202	8162	7785	7815	
TEATRO	3557	4024	3662	3749	3798	3517	3425	
Media	5257	6261	5929	5975	5980	5651	5620	
		19,09	12,79	13,67	13,75	7,50	6,91	% DESVIACIÓN

Tabla 20. Duración total de los clíticos: informante 3

7.2.3.4. Análisis del informante 4

El incremento de mejora entre las pruebas más propiamente psicocognitivas (v8 y V9) y las tareas más estrictamente psicosenoriales o somatosensoriales (V12 y V13) se observa en el caso del informante 4 (cf. tabla 21), que, con porcentajes de desviación ligeramente superiores al inicio del proceso, logra en la fase II de la experimentación una aproximación ligeramente mayor al modelo que el conjunto de la población analizada.

CLÍTICOS INFORMANTE 4								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	8214	8277	8141	8576	7746	7883	
TEATRO	3557	3860	3898	3909	3833	3533	3405	
Media	5257	6037	6087	6025	6205	5639	5644	
		14,83	15,79	14,60	18,02	7,28	7,36	% DESVIACIÓN

Tabla 21. Duración total de los clíticos: informante 4

7.3. Factores de variación: interpretación de los resultados por informante

7.3.1. Informante 1

Por lo que respecta al acento principal, en sílaba abierta con ataque oclusivo, en el poema, la escucha segmentada (V12) y, sobre todo, el gesto (V13) contribuyen a suavizar la tendencia a menor prominencia que el locutor canónico. Se observa como las variables V8 y V9, que movilizan capacidades psicocognitivas, obtienen en acento principal una duración media de la sílaba abierta con ataque oclusivo relativamente menor que cuando reciben el input sonoro y, especialmente, cuando realizan el gesto pedagógico.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	322,4	188,3	178,9	196,1	221	243,4	265,6
Duración media sílabas no acentuadas	127,3	115,6	112,9	114,8	115,9	126,7	131,6
Duración media sílabas acentuadas x Kv		228,6	226,2	238,7	265	267,5	281,6
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		140,3	142,8	139,7	139	139,2	139,5
GP sílaba abierta ataque oclusivo	253,2	162,9	158,4	170,8	190,7	192,1	201,8
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-35,7	-37,4	-32,6	-24,7	-24,2	-20,3

Tabla 22. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque oclusivo (poema)

En el corpus del teatro, se observa un comportamiento inverso. El informante tiende a superar el grado de prominencia del locutor prototípico y el gesto contribuye a contrarrestar esta tendencia.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	222	186,4	198,8	188,8	204,4	206	203,2
Duración media sílabas no acentuadas	134,9	109,5	105,1	108	113,8	118,2	124,7
Duración media sílabas acentuadas x Kv		213,6	245,7	226,6	239	219,8	216,2
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		125,5	129,9	129,6	133,1	126,1	132,7
GP sílaba abierta ataque oclusivo	164,6	170,2	189,2	174,8	179,6	174,3	163
Porcentaje de desviación con respecto a V7		3,4	14,9	6,2	9,1	5,9	-0,98

Tabla 23. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)

Para la sílaba abierta con ataque continuo, en el conjunto del corpus, los datos obtenidos dan cuenta de una clara tendencia a acortar la duración de la sílaba abierta con ataque continuo y la escucha segmentada (V12) y, especialmente, el gesto pedagógico (V13) contribuyen a suavizar este comportamiento al aumentar la duración de las mismas con respecto a las tareas de la fase I del estudio.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	311,7	195,3	188	191,3	208,3	232,3	248
Duración media sílabas no acentuadas	153,8	144,1	138,6	141,2	142,1	152,4	155,7
Duración media sílabas acentuadas x Kv		231,8	235,6	231,6	247,4	252,4	263,3
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		171	173,7	171	168,7	165,5	165,3
GP sílaba abierta ataque continuo	202,7	135,6	135,7	135,5	146,6	152,5	159,2
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-33,1	-33,07	-33,16	-27,6	-24,8	-21,4

Tabla 24. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque continuo (general)

En el teatro, se observa la misma tendencia de acortar la duración y cómo la escucha segmentada y, en mayor medida, el gesto consiguen atenuar esta desviación y aumentar la duración de las sílabas abiertas con ataque continuo.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	307,5	198	177	172	197,5	233	248,5
Duración media sílabas no acentuadas	140,2	134,7	123,4	132,6	132,4	147,2	145,6
Duración media sílabas acentuadas x Kv		226,9	218,7	206,5	230,9	248,7	264,4
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		154,4	152,5	159,2	154,8	157,1	154,9
GP sílaba abierta ataque continuo	219,3	147	143,4	129,7	149,2	158,3	170,7
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-32,98	-34,6	-40,86	-31,99	-27,8	-22,2

Tabla 25. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque continuo (teatro)

Para la sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, en el conjunto del corpus, existe una clara tendencia a acortar duración pero se observa una atenuación de este comportamiento, i.e. un aumento de la duración, con la escucha segmentada y, sobre todo, con la realización del gesto pedagógico.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	400,4	287,6	276,3	280,8	288,2	331,5	338,7
Duración media sílabas no acentuadas	181,8	175,7	163	167,7	172,6	192,3	182,7
Duración media sílabas acentuadas x Kv		341,2	346,3	340	342,3	360,2	359,6
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		208,5	204,2	203	204,9	208,9	194
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	220,3	163,7	169,6	167,5	167	172,4	185,4
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-25,69	-22,99	-23,95	-24,17	-21,7	-15,8

Tabla 26. Índice de prominencia informante 1: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)

En el poema, los valores de prominencia son relativamente similares con una menor prominencia en todas las tareas (de V8 a V12) y la movilización del componente somatosensorial contribuye a suavizar notablemente esta tendencia.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	421	286,4	279,5	284,2	296	335	352,6
Duración media sílabas no acentuadas	188,7	178,4	169,6	169,8	178,9	198,9	187,9
Duración media sílabas acentuadas x Kv		347,7	353,4	345,9	355	368,2	373,9
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		216,6	214,5	206,7	214,6	218,6	199,2
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	223,1	160,5	164,8	167,4	165,5	168,4	187,7
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-28,04	-26,13	-24,98	-25,84	-24,5	-15,9

Tabla 27. Índice de prominencia informante 1: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)

En los clíticos, para el conjunto del corpus, el informante 1 tiende a alargar la duración de los clíticos y este comportamiento se suaviza en la producción acompañada de gesto.

CLÍTICOS INFORMANTE 1								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	7986	8039	7695	7945	8036	7742	
TEATRO	3557	3876	3558	3819	3726	3789	3519	
Media	5257	5931	5799	5757	5836	5913	5631	
		12,82	10,30	9,51	11,00	12,47	7,10	% DESVIACIÓN

Tabla 28. Duración total de los clíticos informante 1

7.3.2. Informante 2

Para el informante 2, en acento principal de sílaba abierta con ataque continuo, en el conjunto del corpus, se manifiesta una clara tendencia a una menor prominencia que el locutor canónico, aunque esta tendencia se suaviza con el gesto y el porcentaje de desviación pasa, redondeando, de un -33% en la Fase I a un -15% en la Fase II (V13: consigna gestual).

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acento principal	311,6	225	208,7	242,7	235,3	269	279,3
Duración media sílabas no acentuadas	153,8	161,7	154,3	156,4	148,9	171,3	162
Duración media sílabas acento principal x Kv		229,2	219,3	255,3	257	267,8	284,2
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		164,7	162,2	164,5	162,6	170,5	164,7
<u>GP sílaba abierta ataque continuo</u>	202,7	139,1	135,2	155,2	158,1	157	172,5
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-31,4	-33,29	-23,43	-22,02	-22,5	-14,8

Tabla 29. Índice de prominencia informante 2: sílaba abierta ataque continuo (general)

En el teatro, se observa la misma tendencia pero más acentuada, es decir, el empleo del gesto pedagógico durante la producción sonora contribuye a alargar la duración de la sílaba acentuada pasando de un grado de prominencia del -42% en la Fase I a un -9% en la Fase II.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acento principal	307,5	212	179,5	224	228,5	278,5	293,5
Duración media sílabas no acentuadas	140,2	139,9	140,4	144	136,8	167	146,8
Duración media sílabas acento principal x Kv	307,5	222,6	191,1	239,4	248,2	272,3	290,8
Duración media sílabas no acentuadas x Kv	140,2	146,9	149,5	154	148,6	163,3	145,5
GP sílaba abierta ataque continuo	219,3	151,5	127,8	155,6	167	166,8	200
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-31	-42	-29,1	-23,8	-24	-8,8

Tabla 30. Índice de prominencia informante 2: sílaba abierta ataque continuo (teatro)

Para el acento secundario en sílaba abierta, en el conjunto del corpus, los valores obtenidos del informante 2 reflejan cierta tendencia a acortar la duración de las sílabas abiertas portadoras de acento secundario, aunque con pocas variaciones. En la fase II, el gesto, y en menor medida la escucha segmentada, consiguen suavizar esta tendencia.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO Y CONTINUO (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acento secundario	189,6	189,4	182	182,5	177	197	189,4
Duración media sílabas no acentuadas	138,6	147,7	144,4	139,8	140	150,6	144
Duración media sílabas acento secund. x Kv		193	191,3	192	193,2	196,1	192,8
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		150,4	151,8	147,1	152,9	149,9	146,6
GP sílaba abierta ataque oclusivo y continuo	136,8	128,2	126	130,6	126,4	130,8	131,5
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-6,28	-7,90	-4,59	-7,62	-4,39	-3,86

Tabla 31. Índice de prominencia informante 2 (acento secundario): sílaba abierta ataque oclusivo-continuo (general)

En el teatro, la clara tendencia a menor prominencia, reflejada durante la Fase I, queda neutralizada con el gesto y suavizada con la escucha segmentada.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acento secundario	180,3	135,1	134	147,4	139,9	171,5	174,1
Duración media sílabas no acentuadas	134,9	126,5	132,1	122,4	134,9	139,3	128
Duración media sílabas acento secund. x Kv	180,3	141,8	142,7	157,6	152	167,7	172,5
Duración media sílabas no acentuadas x Kv	134,9	132,8	140,7	130,9	146,5	136,2	126,8
GP sílaba abierta ataque oclusivo	133,7	106,8	101,4	120,4	103,7	123,1	136
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-20,1	-24,1	-9,9	-22,41	-7,89	1,77

Tabla 32. Índice de prominencia informante 2 (acento secundario): sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)

En el caso de los clíticos, En el conjunto del corpus, si bien se observa una cierta tendencia a alargar la duración de los clíticos, los porcentajes de desviaciones son similares consiguiendo mediante el gesto suavizar dicho comportamiento.

CLÍTICOS INFORMANTE 2								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	7833	7878	7840	7938	7929	7920	
TEATRO	3557	3876	3558	3819	3726	3789	3519	
Media	5257	5855	5718	5829	5832	5859	5720	
		11,37	8,77	10,89	10,93	11,45	8,80	% DESVIACIÓN

Tabla 33. Duración total de los clíticos informante 2

7.3.3. Informante 3

En el teatro (acento principal sílaba abierta ataque oclusivo) se manifiesta una tendencia a alargar la duración (salvo en V14) con respecto al locutor canónico. El gesto contribuye a suavizar este comportamiento.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	222	221	250,8	268,6	252,6	276,4	228,6
Duración media sílabas no acentuadas	134,9	155,3	131,8	142,1	139,4	142,1	134,4
Duración media sílabas acentuadas x Kv		213,9	250,5	247,2	237,6	249,5	209,2
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		150,3	131,6	130,8	131,1	128,3	123
GP sílaba abierta ataque oclusivo	164,6	142,3	190,3	189	181,2	194,5	170,1
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-13,53	15,63	14,86	10,11	18,20	3,36

Tabla 34. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)

En el caso del poema, se observa una clara tendencia a una menor prominencia que la del locutor canónico, indicativo de que la duración de la sílaba abierta con ataque continuo es menor que en V7 en todos los casos salvo en V13, donde el empleo del gesto invierte este comportamiento.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	320	240	260	240	260	284	346
Duración media sílabas no acentuadas	171	200,3	174,7	175,1	185,5	173,5	174,8
Duración media sílabas acentuadas x Kv		241,2	269,3	245,8	259,2	263,8	333,7
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		201,3	180,9	179,3	185	161,1	168,6
GP sílaba abierta ataque continuo	187,1	119,8	148,8	137,1	140,2	163,7	198
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-35,97	-20,47	-26,76	-25,10	-12,5	5,77

Tabla 35. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque continuo (poema)

En el teatro, la prominencia es mayor en todos los casos (salvo en V9) y el gesto pedagógico consigue equilibrar esta tendencia hasta conseguir un porcentaje de desviación solo del 1% con respecto al locutor de referencia.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	307,5	366	272	382,5	363,5	389	325,5
Duración media sílabas no acentuadas	140,2	155,6	142,1	153,3	149,5	146,5	146,8
Duración media sílabas acentuadas x Kv		354,3	271,7	352,1	342	351,1	297,9
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		150,6	141,9	141,1	140,6	132,2	134,3
GP sílaba abierta ataque continuo	219,3	235,2	191,4	249,5	243,1	265,5	221,7
Porcentaje de desviación con respecto a V7		7,24	-12,73	13,76	10,86	21,06	1,09

Tabla 36. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque continuo (teatro)

En el conjunto del corpus, el informante 3 muestra, para la sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, una menor prominencia que el locutor prototípico y este comportamiento se ve atenuado en la Fase II, tanto con la escucha segmentada como, y con mayor incidencia, con la realización simultánea del gesto pedagógico.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	400,4	315,9	331,1	334,3	354,9	414,5	410,6
Duración media sílabas no acentuadas	181,8	209,8	207,2	220,1	195,8	222,7	214
Duración media sílabas acentuadas x Kv		312,8	338	328,1	345,8	380,7	387,9
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		207,8	211,5	216	190,8	204,5	202,2
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	220,3	150,6	159,8	151,9	181,3	186,1	191,8
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-31,64	-27,44	-31,04	-17,70	-15,5	-12,91

Tabla 37. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)

En el poema, se observa la misma tendencia; de manera general, el informante 3 tiende a acortar la duración de las sílabas cerradas por consonante que alarga o nasal y dicho comportamiento se suaviza en la Fase II del estudio, caracterizada por la ausencia de lectura, donde se reducen los porcentajes de desviación con

respecto al locutor de referencia, sobre todo en la V13, es decir, cuando realiza el gesto.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	421	331	333,7	338,2	365,5	426,8	410,2
Duración media sílabas no acentuadas	188,7	223	215,6	226,1	217,1	237	221,6
Duración media sílabas acentuadas x Kv		332,6	345,6	346,3	364,4	396,4	395,7
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		224,1	223,3	231,5	216,5	220,1	213,7
<u>GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal</u>	223,1	148,4	154,7	149,6	168,4	180,1	185,1
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-33,47	-30,63	-32,96	-24,54	-19,3	-17,03

Tabla 38. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)

En el teatro, se refleja como este informante consigue mediante aproximaciones sucesivas neutralizar la tendencia a acortar la duración de este tipo de sílaba cuando porta acento principal (el porcentaje de desviación con respecto a V7 pasa de un -28% en V8 a un 0,25% en V13).

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (TEATRO)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	347	276,6	324,2	324,2	327,4	382,4	411,4
Duración media sílabas no acentuadas	170,8	188,7	193,6	210,5	204,4	199,8	202
Duración media sílabas acentuadas x Kv		267,8	323,8	298,4	308	345,2	376,5
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		182,7	193,4	193,7	192,3	180,3	184,9
<u>GP sílaba abierta ataque continuo</u>	203,2	146,6	167,5	154	160,2	191,4	203,7
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-27,85	-17,57	-24,19	-21,16	-5,79	0,25

Tabla 39. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (teatro)

En el conjunto del corpus, para el acento secundario en sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, se manifiesta una tendencia a erosionar la prominencia que queda suavizada en la Fase II, con la escucha segmentada y, especialmente, con el gesto.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acento secundario	268,2	266,1	261,4	281,7	283	304	301,4
Duración media sílabas no acentuadas	181,8	209,8	207,2	220,1	212,2	222,7	214
Duración media sílabas acento secund. x Kv		263,5	266,9	276,5	275,8	279,2	284,7
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		207,8	211,5	216	206,8	204,5	202,2
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	147,5	126,8	126,2	128	133,4	136,5	140,8
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-14,05	-14,50	-13,26	-9,62	-7,49	-4,58

Tabla 40. Índice de prominencia informante 3 (acento secundario): sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)

En el conjunto del corpus, se observa una clara tendencia a alargar la duración de los clíticos la cual se consigue suavizar con la escucha segmentada y el gesto, obteniendo valores similares en ambas tareas.

CLÍTICOS INFORMANTE 3							
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II	
		V8	V9	V10	V11	V12	V13
POEMA	6956	8497	8197	8202	8162	7785	7815
TEATRO	3557	4024	3662	3749	3798	3517	3425
Media	5257	6261	5929	5975	5980	5651	5620
		19,09	12,79	13,67	13,75	7,50	6,91
							% DESVIACIÓN

Tabla 41. Duración total de los clíticos informante 3

En el poema, la realización del gesto y, sobre todo, la escucha segmentada, consiguen rebajar la carga acentual, manifestada en términos de duración, dada a los clíticos y se observa una clara mejora con respecto a las producciones de la Fase I.

CLÍTICOS INFORMANTE 3							
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II	
		V8	V9	V10	V11	V12	V13
POEMA	6956	8497	8197	8202	8162	7785	7815
		22,15	17,84	17,91	17,33	11,92	12,34
							% DESVIACIÓN

Tabla 42. Duración total de los clíticos informante 3 (poema)

7.3.4. Informante 4

Finalmente, el informante 4, , en el conjunto del corpus, y para la sílaba abierta con ataque oclusivo en acento principal, presenta una tendencia a erosionar la prominencia con respecto al locutor canónico, esto es, tiende a acortar la duración de este tipo de sílabas portadoras de acento principal. Dicho comportamiento, se ve atenuado en la Fase II donde consigue valores similares tanto en la V12 como en la V13.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE OCLUSIVO (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	280,6	232,8	227,4	230,9	204,3	264,1	262,5
Duración media sílabas no acentuadas	129,5	140,6	138,3	135,3	137,5	140,9	140
Duración media sílabas acentuadas x Kv		236,4	234,8	243,6	216,7	255,9	247,3
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		142,8	142,8	142,7	145,8	136,6	131,9
<u>GP sílaba abierta ataque oclusivo</u>	216,6	165,5	164,4	170,7	148,6	187,4	187,5
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-23,58	-24,1	-21,2	-31,39	-13,5	-13,47

Tabla 43. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque oclusivo (general)

En sílaba abierta con ataque oclusivo, en el conjunto del corpus, existe una tendencia a menor prominencia que el canónico en todas las producciones aunque en la Fase II, se observa que este comportamiento se atenúa tanto en V12 como en V13.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	311,7	223	252,7	202	183,3	294,7	299,3
Duración media sílabas no acentuadas	153,8	161,9	160,8	162,8	158,3	159,1	160,6
Duración media sílabas acentuadas x Kv		226,5	260,9	213,1	194,4	285,5	282
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		164,4	166	171,7	167,8	154,2	151,3
GP sílaba abierta ataque continuo	202,7	137,8	157,1	124,1	115,8	185,2	186,4
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-32,02	-22,47	-38,77	-42,85	-8,65	-8,04

Tabla 44. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque continuo (general)

En el corpus del poema, se ve una clara incidencia del gesto para suavizar la tendencia general a realizar la sílaba abierta con ataque continuo más corta que el V7. Así, en el caso de V10, la duración de la sílaba acentuada ponderada es igual 183,4ms y con el empleo del gesto pedagógico (V13) se consigue aumentar la duración a 282,7ms.

SÍLABA ABIERTA ATAQUE CONTINUO (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	320	230	250	170	196	240	294
Duración media sílabas no acentuadas	171	171,5	176,3	174,7	170,7	178,3	176,9
Duración media sílabas acentuadas x Kv		240,7	263,3	183,4	214,4	232,6	282,7
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		179,5	185,7	188,5	186,7	172,8	170,1
GP sílaba abierta ataque continuo	187,1	134,1	141,8	97,3	114,8	134,6	166,2
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-28,33	-24,22	-48,00	-38,64	-28,1	-11,19

Tabla 45. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque continuo (poema)

En sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, en el conjunto del corpus, se diferencia claramente la producción de la Fase I donde se da una tendencia a una menor prominencia con respecto al locutor de referencia y la producción de la Fase II, donde si bien esta tendencia sigue patente, la escucha segmentada y el gesto pedagógico, consiguen suavizar dicho comportamiento.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (GENERAL)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	400,4	320,5	308,9	298,9	297,2	369,8	390,3
Duración media sílabas no acentuadas	181,8	205,8	202,7	197,4	201,5	214,8	221,2
Duración media sílabas acentuadas x Kv		325,5	319	315,4	315,2	358,4	367,7
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		209,1	209,3	208,3	213,7	208,2	208,4
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	220,3	155,7	152,4	151,4	147,5	172,2	176,4
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-29,31	-30,80	-31,25	-33,03	-21,8	-19,91

Tabla 46. Índice de prominencia informante 4: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)

En el caso del poema, se observa una clara eficacia del gesto para suavizar la tendencia a una menor prominencia.

SÍLABA CERRADA POR C QUE ALARGA O NASAL (POEMA)							
	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
Duración media sílabas acentuadas	421	316,8	310	295,1	279,6	374	391,2
Duración media sílabas no acentuadas	188,7	205,3	206,3	198	209,1	221,8	222,9
Duración media sílabas acentuadas x Kv		331,5	326,5	318,4	305,8	362,5	376,2
Duración media sílabas no acentuadas x Kv		214,8	217,3	213,6	228,7	215	214,3
GP sílaba cerrada por C que alarga/nasal	223,1	154,3	150,3	149	133,7	168,6	175,5
Porcentaje de desviación con respecto a V7		-30,84	-32,65	-33,20	-40,07	-24,4	-21,34

Tabla 47. Índice de prominencia informante 4: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)

En el conjunto del corpus, el informante 4 manifiesta una tendencia al alargamiento de la duración de los clíticos. Dicha práctica queda claramente suavizada en la Fase II con la escucha segmentada y el gesto.

CLÍTICOS INFORMANTE 4								
CORPUS	LOC. REF. V7	FASE I				FASE II		
		V8	V9	V10	V11	V12	V13	
POEMA	6956	8214	8277	8141	8576	7746	7883	
TEATRO	3557	3860	3898	3909	3833	3533	3405	
Media	5257	6037	6087	6025	6205	5639	5644	
		14,83	15,79	14,60	18,02	7,28	7,36	% DESVIACIÓN

Tabla 48. Duración total de los clíticos informante 4

Los resultados obtenidos para cada informante y analizados de manera detallada e individualizada han permitido poner de manifiesto la variabilidad en la estructuración rítmica de los informantes pese a tratarse de individuos con la misma base lingüística sometidos a la misma experimentación. A pesar del interés de tales observaciones *ad hoc*, se impone una interpretación más general de los resultados obtenidos para el conjunto de la cohorte que permiten caracterizar su actuación audio-fonatoria en el plan rítmico determinando la incidencia de los distintos factores de variación, lo que ha de permitir extraer tendencias que puedan ser de aplicación a sujetos con el mismo perfil lingüístico, esto es, los aprendientes hispanohablantes de francés.

8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A tenor de los resultados parametrizados obtenidos en la experimentación, puede concluirse que el conjunto de los informantes realiza una estructuración rítmica desviante de la lengua francesa que se traduce por tendencias divergentes según la categoría acentual de que se trate. Así, con respecto al locutor canónico se observa:

- Una insuficiente prominencia del acento principal
- Una excesiva prominencia de los clíticos
- Un comportamiento acentual más anárquico en el caso del acento secundario que puede resultar en un exceso o déficit de prominencia según el informante y el tipo de estructuración silábica de los ítems analizados

Pese a la distinta naturaleza de las desviaciones observadas según la categoría acentual, aunque con diferencias más o menos destacables según el informante, se observa una tendencia recurrente: salvo en algunos casos aislados y ciertamente puntuales, la situación de elocución resulta determinante para la estructuración rítmica de la población seleccionada. Así, las situaciones contempladas en la primera fase de la experimentación, aquellas en las que priman las aptitudes psicocognitivas para la realización de las tareas encomendadas (fundamentalmente lectura en distintas posturas) son aquellas en las que las producciones de la cohorte resultan más desviantes con respecto al locutor canónico. En cambio, la incidencia de las capacidades psicosensoriales (en particular cuando se minimiza la intervención del componente psicocognitivo, *id est* con la repetición del estímulo fónico con antifaz) y somatosensoriales (con gestualidad) se traduce por una reducción más o menos significativa de las desviaciones según el aprendiente y/o el caso de que se trate.

Por lo que respecta al acento principal, la estructuración silábica de los ítems analizados constituye un factor de variación que no puede soslayarse:

- En el caso de la sílaba abierta con ataque oclusivo, los resultados obtenidos para la segunda fase de la experimentación son globalmente menos desviantes que los de la primera fase. Aunque, en líneas generales, la escucha con antifaz (V12) y la intervención del gesto (V13) arrojan resultados con escasas diferencias, la actividad psicosensores (escucha y repetición con antifaz) resulta ligeramente más facilitadora que la reproducción con gestualidad asociada para aproximar el comportamiento rítmico de los informantes al del locutor prototípico.
- En el caso de sílaba abierta con ataque continuo, en cambio, el incremento de mejora entre las dos fases de la experimentación es en gran parte atribuible a la incidencia de la gestualidad. Si bien la actividad psicosensores de repetición con ojos vendados reduce las desviaciones de los informantes con respecto al locutor de referencia en comparación con las tareas más psicocognitivas, es sin duda con la actividad somatosensorial donde, para el conjunto de los informantes, las divergencias acentuales con respecto al locutor francófono disminuyen más significativamente.
- Para la sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, se observa la misma tendencia que en el caso anterior. Si la minimización de las actividades psicocognitivas contribuye a acercar las realizaciones rítmicas de los informantes a las del locutor canónico, es con la gestualidad asociada cuando esa tendencia no solo se confirma sino que se robustece.

De los tres casos analizados para el acento principal, la sílaba abierta con ataque continuo y la sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal son aquellos en los que la incidencia del gesto es más nítida y contribuye

decisivamente a reducir las desviaciones de los informantes dotando a la sílaba acentuada de mayor prominencia y, por ende, de mayor duración. La incidencia del gesto en ambos casos no parece ajena a la estructuración silábica de los ítems analizados, en particular a la selección de las unidades fonemáticas en el eje paradigmático y a su combinación con el núcleo vocálico en el ataque sintagmático. Todo parece indicar que la iconicidad entre habla y gestualidad se ve acentuada en el caso de ataque continuo: la continuidad en la producción fónica de las consonantes fricativas es congruente con la continuidad en la ejecución del gesto, lo que contribuye a una mayor duración de la sílaba en cuestión cuando va acompañada por gesto.

De modo análogo, en la sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal, la iconicidad entre alargamiento de la sílaba (debido a la coda consonántica o a la vocal nasal) y ejecución del gesto parece favorecer igualmente que los informantes aumenten la prominencia y se aproximen, por consiguiente, al modelo de referencia.

En cambio, para el ataque oclusivo en el que no se mantiene esa iconicidad entre el plano fonemático y la ejecución del gesto, la escucha con antifaz resulta más determinante para disminuir las desviaciones de los informantes.

Por lo que respecta al acento secundario (cf. 7.2.2.), las diferencias de desviación son cuantitativamente menos importantes que para el acento principal y, por consiguiente, la incidencia de los distintos factores de variación resulta menos significativa dado que solo afecta, a lo sumo, a la mitad de la población analizada. Cabe destacar, no obstante, que, para uno de los informantes analizados, aquel que, en el acento principal, las desviaciones con respecto al locutor de referencia eran menores, la activación de las capacidades psicosenoriales (escucha y reproducción con antifaz) y

somatosensoriales (gestualidad) inciden decisivamente para acercar sus producciones rítmicas a las del modelo propuesto.

Por otra parte, la composición de la sílaba constituye un factor menos determinante que para el acento principal. Las únicas tendencias más o menos generalizadas pueden señalarse para la sílaba abierta con ataque oclusivo/continuo. En los cuatro casos analizados, aun cuando la producción con gesto puede resultar más desviante que el resto de producciones, la dimensión somatosensorial resulta eficaz por cuanto se traduce en un comportamiento fónico diferenciado cuando la duración del elemento acentuado es claramente insuficiente: es la producción que más se aleja de la producción inicial, demasiado breve, del aprendiente y puede constituir (cf. 9. *Implicaciones didácticas*) una estrategia operativa para sensibilizar al aprendiente a una mayor consistencia fónica en el caso del acento secundario.

Finalmente, el caso de los clíticos resulta particularmente revelador de la incidencia de la iconicidad habla-gesto. Así, de los distintos factores de variación en la estructuración rítmica de los aprendientes se puede concluir que:

- Para el conjunto del corpus, las desviaciones con respecto al locutor de referencia disminuyen cuanto menor es la incidencia de la intelectualización, de modo que la actividad psicosensores y sobre todo somatosensorial mejoran (esto es, reducen las desviaciones) en un 50% las producciones de los aprendientes.
- Para el corpus poético se observan las mismas tendencias aunque con menos diferencias entre la primera prueba V8 y la última V13.
- En el teatro, en cambio, es con la actividad somatosensorial donde las divergencias rítmicas entre los informantes y el locutor prototípico se reducen más notablemente. Sin embargo, lo que resulta más significativo

en este caso es el hecho de que no solo la desactivación de la dimensión psicocognitiva resulta eficaz para limar el exceso de duración desviante sino que la incidencia del gesto se manifiesta por una tendencia contraria, esto es, por una duración de los clíticos ligeramente inferior a la del locutor de referencia.

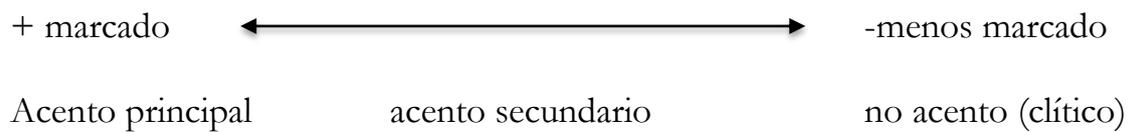
A este respecto, todo parece indicar que, para el caso específico de los clíticos, la lectura no favorece la jerarquización de los elementos lingüísticos en léxicos (con mayor consistencia fónica y acentual) y gramaticales (más erosionados desde el punto de vista fonemático y rítmico), contrariamente a lo que ocurre en la lectura en lengua materna o incluso en el caso de algunos tipos de afasia en los que los pacientes aquejados de esa dolencia tienden incluso a omitir en la lectura en voz alta los clíticos a no ser que reciban una marca específica (color o tamaño de la letra, por ejemplo). Esa tendencia no debe sorprender porque en la estructura lineal de la lengua escrita todos los elementos se sitúan en el mismo nivel independientemente de su pertenencia a los inventarios cerrados (gramática) o abiertos (léxico)¹³⁴. En cambio, cuando se minimiza la incidencia de la intelectualización con la activación de las capacidades psicosenoriales y somatosensoriales, esa distinción, que sí se manifiesta en el plano rítmico, resulta más significativa para los informantes que tienden a acortar la duración clíticos.

Del análisis del conjunto de datos obtenidos cabe inferir que, si bien de manera desigual según el caso y el informante, el recurso a la dimensión somatosensorial del habla resulta determinante. Esta conclusión es particularmente palmaria para los elementos no acentuados (por cuanto el gesto contribuye decisivamente a erosionar una duración excesiva) y en el acento principal (donde permite dotar de mayor consistencia fónica al elemento marcado). Los resultados, aunque

¹³⁴ Obviamente, si esa tendencia a la homogeneización acentual no se produce en la lectura en lengua materna es porque, incluso en el caso de lectura silenciosa, se trata de una lectura oralizada y, por consiguiente, sometida a la estructuración rítmica propia de la lengua materna, situación radicalmente diferente a la de la lengua extranjera cuya estructuración rítmica no está suficientemente adquirida por el aprendiente.

significativos, son con todo menos concluyentes por lo que respecta al acento secundario, donde aparecen tendencias menos claras y homogéneas en los informantes tanto en la tipología de sus producciones desviantes como en las progresiones de sus aproximaciones sucesivas.

El análisis pone así de manifiesto que el recurso a la dimensión somatosensorial del habla resulta plenamente operativo cuando se trata de actuar sobre las diferencias extremas, esto es, entre los polos de la escala acentual, en los que priman más las diferencias (y, por consiguiente la discriminación) que las semejanzas (esto es, la asimilación o analogía). A la luz de los resultados obtenidos, el elemento central del continuo, el acento secundario (más marcado que el clítico, pero menos marcado que el principal), precisaría de un trabajo más exhaustivo en una fase ulterior



III. TERCERA PARTE — IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

**SITUACIONES DE ELOCUCIÓN Y ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS**

ESTÍMULO GRÁFICO/SONORO/GESTUAL

**EL DIAGNÓSTICO VERBO-TONAL. PROGRESIÓN Y
EVALUACIÓN**

9. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Como se ha indicado en la *Introducción*, el propósito de la presente investigación no era meramente la descripción del ritmo en francés sino que se marcaba como objetivo principal su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Ciertamente, no ha podido soslayarse dar cuenta del sistema, en particular con la inclusión y análisis de las producciones del llamado “locutor canónico”, que representa la estructuración rítmica estándar de la lengua francesa en lo que atañe al corpus de estudio, pero el recurso a esa producción constituía solo el punto de referencia a partir del cual, por una parte, poder evaluar (esto es, diagnosticar) las producciones de los informantes aprendientes precisando, en su caso, no solo el tipo de desviación sino también el grado de la misma y, por otra parte, parametrizar (a partir de un análisis acústico) la incidencia de distintas situaciones de elocución susceptibles de modificar las producciones acentuales de la población analizada.

Desde el punto de vista más teórico y tomando en cuenta una perspectiva histórica, la mayoría de estudios se han centrado en los aspectos gramaticales y léxicos de la lengua. En el caso de los contextos de clase, el profesorado tiende a reconocer que se decanta por actividades de tipo escrito, donde predomina el trabajo de la gramática y del vocabulario. Si bien puede haber un intento de trabajar el componente oral de la lengua, las actividades propuestas no generan el efecto deseado ya que carecen en su mayoría de una situación comunicativa que enmarque y que desencadene la producción hablada. Es más, el hecho de tener que improvisar un discurso a la hora de realizar las tareas de expresión oral supone una carga cognitiva difícil de gestionar para el aprendiente y suele acarrear bloqueo y frustración a no ser que se trate de actividades de reemplazo o

de transposición de mecanismos lingüísticos ya trabajados. Por esta razón, el teatro puede representar una nueva vía para liberar al estudiante y proporcionarle un marco comunicativo verosímil donde desarrollar su discurso.

De hecho, desde ya hace algunos años la correspondencia entre cuerpo y habla, así como su aplicación didáctica, ha suscitado interés hasta tal punto de que algunas publicaciones han dedicado números completos a esta temática. Cabe destacar a este respecto el número 192 de la revista *Langages* (2013/4) titulado *Le vécu corporel dans la pratique d'une langue* donde dos de sus artículos están dedicados precisamente a la relación entre el teatro y la corporalidad. En el primero de ellos, “De la langue en mouvement à la parole vivante: théâtre et didactique des langues” Aden (2013) subraya que el método comunicativo, y más recientemente, el enfoque accional resultan insuficientes y propone una pedagogía basada en la interacción y en el intercambio emocional y sensorial, cuyo trabajo puede desarrollarse a partir de la expresión teatral. El otro artículo dedicado al teatro se titula “‘Je est un autre’. L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue” (Dos Santos, 2013) y aborda la temática de la dramatización como herramienta para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua partiendo de la experiencia corporal que garantiza la puesta en práctica de estos recursos pedagógicos.

Más concretamente, en el caso del FLE, se han llevado a cabo varias experiencias teatrales practicadas con estudiantes de francés y que han obtenido resultados notables. Así, Dumontet & Pellois (2013) proponen un taller teatral realizado con estudiantes de FLE de la *École Normale Supérieure de Lyon*¹³⁵ con niveles desde el A2+ al C2 según el MCERL (2002). Gracias al trabajo cooperativo entre una profesora de FLE y una especialista en estudios teatrales, se combina el trabajo sobre el escenario (“*plateau*”), haciendo hincapié en el espacio y en la

¹³⁵ Tuvimos oportunidad de comprobar *in situ* la eficacia de este enfoque en una estancia en la *École Normale Supérieure* de Lyon gracias a una beca concedida por la Embajada de Francia en España para asistir al mencionado taller de teatro (Noviembre de 2015).

apropiación del personaje con el trabajo de integración fónica en el laboratorio de lenguas (“*labo*”). Pierra (2011) relata otra experiencia similar llevada a cabo en el Institut d’Études Françaises pour Étudiants et Enseignants Étrangers de la Université de Montpellier, donde se organiza un taller teatral cuyo público mayoritario son estudiantes de origen chino. Pierra destaca que dichas prácticas reúnen dos tipos de comunicación: una estética con la obra de teatro en sí, y otra, cotidiana, donde se emplea durante el desarrollo del propio taller una interlengua en evolución. Al contrario que los ejercicios de expresión oral, en ocasiones tachados de inverosímiles, este tipo de actividad fomenta la motivación y promueve la desinhibición en un ambiente más natural.

9.1. El análisis acústico de las “aproximaciones sucesivas”

El análisis acústico tanto de la producción canónica como de los informantes ha permitido así hallar desviaciones y cuantificarlas, esto es, dar cuenta de la realidad física del producto fónico final, del habla en el sentido resultativo del término, i.e. como “érgon” (por oposición al hablar, i.e. como “enérgeia”, que remite al proceso). Este *modus operandi* resulta ineludible si se quiere caracterizar la huella del habla, por cuanto es lo único directamente observable, contrariamente a lo que sucede con el proceso, el hablar, que resulta inaccesible a todo investigador y, obviamente, a todo profesor. Sin embargo, limitarse a los parámetros acústicos supone confundir un indicio (la realidad física) con el fenómeno (la actividad audio-fonatoria). De ahí que una investigación como la que aquí se presenta, cuyo objetivo es fundamentalmente didáctico, no pueda limitarse al análisis acústico.

Como han repetido hasta la saciedad los partidarios del Método VT, los parámetros acústicos no son operativos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas ni en la reeducación de las patologías del habla y de la audición. Para que los resultados obtenidos puedan tener una traslación didáctica (con un diagnóstico

de las producciones desviantes y la elaboración de procedimientos de corrección que resulten fructíferos), es preciso reinterpretar y categorizar la realidad física con variables que permitan no solo dar cuenta de la producción canónica y de las desviantes sino sobre todo incidir no en el resultado (por definición acabado) sino en el proceso que desemboca en dicho resultado, esto es, la estructuración y el hablar.

Así, por lo que respecta al objeto de esta investigación —el ritmo o alternancia de elementos marcados y no marcados—, el parámetro acústico de la duración difícilmente puede ser de utilidad con miras a una aplicación didáctica: la realidad cotidiana del aula no permite realizar mediciones *in situ* ni, de poder llevarse a cabo, esas mediciones se adecuarían a la dinámica de trabajo. En cambio, el parámetro “índice de prominencia, propio del acento, cuya manifestación se ha podido cuantificar en términos de duración, sí responde a una variable verbo-tonal, la tensión, que, como señaló Renard (1979), es propioceptiva y moviliza el cuerpo en su totalidad.

Contrariamente a la duración, susceptible de medirse en milisegundos, la tensión es una variable gradual que no admite una categorización dicotómica ni en términos absolutos de modo que una manifestación del habla es más o menos tensa que otra por su propia naturaleza (esto es, por su tensión intrínseca)¹³⁶ o según la posición que ocupe en la cadena fónica (i.e. por su tensión distribucional)¹³⁷. En lo que atañe a esta investigación, una sílaba marcada, esto es, acentuada, es más tensa que una sílaba no acentuada.

La problemática de la enseñanza-aprendizaje del componente rítmico del habla remite así a planteamientos didácticos que relacionen el habla con la situación de

¹³⁶ Así, por ejemplo, un sonido sordo es más tenso que su correlato sonoro, un sonido interrumpido es más tenso que uno continuo, un sonido consonántico es más tenso que uno vocálico. Se han podido así establecer escalas de tensión de los sónicos de las lenguas. (Cf. para el francés Renard (op.cit.)).

¹³⁷ Así, un sonido en inicio de palabra es más tenso que en final de vocablo; un sonido en cima entonativa es más tenso que en valle entonativo.

elocución y a la actuación macro-motora y gestual del hablante y de la intervención didáctica.

9.2. Las situaciones de elocución y la gestualidad: estrategias didácticas

Esta transposición de un parámetro acústico —la duración y el índice de prominencia, que permiten describir el resultado de la producción del habla— a una variable verbo-tonal —la tensión— no supone un simple cambio terminológico sino epistemológico y procedimental: constatar, de poder hacerse con la infraestructura adecuada, que una sílaba acentuada es demasiado breve, esto es, insuficientemente prominente, no permite al docente actuar para corregir tal desviación. En cambio, diagnosticar como insuficientemente tensa una sílaba acentuada permite al profesor modificar las condiciones para generar mayor tensión en el discente —la tensión, como se apuntaba más arriba, es un fenómeno propioceptivo pero también holístico— y crear así las condiciones óptimas para que esa tensión se traslade al habla y al hablar con una producción también más tensa (o, en términos acústicos, más larga o prominente). Al incidir en el proceso de estructuración (con la variable tensión), se puede incidir en el resultado de dicho proceso, es decir, en la estructura.

Como se ha señalado en el protocolo experimental, el diseño de la experimentación respondía a ese empeño de ofrecer estrategias para incidir en el proceso de estructuración del ritmo en francés por parte de discentes hispanohablantes. Se previeron así distintas situaciones de elocución según la postura del sujeto (de pie o sentado), del tipo de estímulo que recibía (escritura, grabación sonora, gesto) y el tipo de tarea que debía realizar (lectura o reproducción).

Así, la variable postura, que constituía una primera aproximación a la relación espacio-habla, permitía distinguir, en una gestión estática del espacio, distintos

grados de tensión: la postura sentada, más cercana a la de reposo, es en principio menos tensa que la postura de pie.

En lo que concierne al tipo de input, se ideó la progresión siguiente: {texto → documento sonoro en su totalidad + texto → documento sonoro con pausas → documento sonoro + gesto}. Esta secuenciación en la presentación de los estímulos estaba estrechamente relacionada con las tareas que los informantes debían acometer.

Los resultados hallados han permitido valorar cada tipo de input y cada situación de elocución como factores de variación y, por ende, como estrategia didáctica.

9.2.1. La lectura sentado/de pie. Incidencia del “paisaje fónico”

En un primer momento, la lectura, que ocupaba la primera fase de la experimentación, era la tarea en la que el informante podía actuar con menos condicionamientos, por una parte, porque constituye una actividad habitual en la vida cotidiana (aunque no en voz alta, como era el caso en nuestra investigación) y, *a fortiori*, en la vida académica y, por otra parte, porque el informante carecía de un modelo de referencia al que intentar adaptarse. Se trataba, pues, de la actividad psicocognitiva por excelencia, que podía asimilarse más a un simple ejercicio de clase. Podría pensarse, por tanto, que, en este tipo de tarea, en la que el informante mantiene el control de todo el proceso y está menos sujeto a consignas “externas”, los sujetos analizados se desinhibieran con más facilidad y produjeran de modo más espontáneo sus “errores rítmicos”.

Los resultados hallados ponen de manifiesto que de manera bastante generalizada las desviaciones con respecto a los valores de referencia, muy especialmente, por lo que hace al acento principal y a los clíticos son en esta tarea y postura. Esta primera constatación confirma nuestra hipótesis de partida, a saber:

- a. Las lenguas tienen una manifestación normal y primaria que es fónica. La lectura no es, por consiguiente, la mejor manera de implementar una intervención didáctica sobre la pronunciación
- b. Como se ha recalcado, la actuación audio-fonatoria moviliza el cuerpo entero, la postura sentado es la menos eficiente

Dichas conclusiones de índole didáctica se confirman en las situaciones de elocución siguiente con las producciones realizadas modificando la postura (lectura de pie) y realizando una pre-sensibilización sonora y un condicionamiento fónico de los informantes mediante una escucha global previa a la lectura.

En efecto, en un segundo momento, con la introducción del documento sonoro escuchado sin pausas y sin que los informantes leyeran al mismo tiempo lo que escuchaban, se pretendía sensibilizar a los aprendientes a un modelo fónico global, de paisaje sonoro (E. Lhote, 1990), en una primera aproximación, en la experimentación, a la materia fónica y prosódica del francés. Suponía, por consiguiente, una activación en ciernes de las capacidades psico-sensoriales de los informantes, aunque limitada, por cuanto la memoria fónica, como es sabido, es particularmente lábil.

Esta escucha global previa que, debido precisamente a que la memoria fónica es especialmente lábil, ha puesto de manifiesto, sin embargo, que también constituye una forma eficiente de mejorar el acceso al ritmo. Por lo demás, ese “*bain de langue*”, el someter al locutor al “paisaje sonoro” de la lengua meta, es un procedimiento bien conocido por los intérpretes y actores cuando actúan en una lengua que no es su lengua materna.

9.2.2. Estímulo exclusivamente fónico y/o estímulo gestual

Ya en la segunda fase del proceso de grabación, la presentación del documento fónico segmentado constituía un salto cualitativo en la experimentación dado que suponía no sólo un cambio en la presentación del estímulo (se pasaba de un texto a un documento exclusivamente sonoro) sino también una modificación en la tarea solicitada a los informantes: se pasaba de la lectura a la reproducción, lo que implicaba potenciar las aptitudes psico-sensoriales de los informantes (sólo convocadas superficialmente en la primera fase con un trabajo de sensibilización global) tanto más cuanto que los sujetos de la experimentación debían llevar un antifaz, por lo que no solo no podían acceder al texto escrito sino que debían focalizar su atención exclusivamente en su percepción auditiva. No hace falta decir que era en esta etapa donde el experimentador podía incidir más en los informantes, que ya no se sentían libres de utilizar los recursos que estimaran convenientes ni recurrir a sus propios referentes rítmicos, en particular los de índole más propiamente psico-cognitiva, y se sentían impelidos a imitar un modelo.

Por último, la presentación del estímulo fónico segmentado con la consigna gestual era, con diferencia, aquel que aparentemente coartaba más la “iniciativa” de los informantes, que debían reproducir tanto el modelo sonoro como las inflexiones gestuales, que debían sincronizarse para respetar la iconicidad del gesto y el habla. Se trataba, en esta última etapa, de crear las condiciones óptimas para activar las capacidades somatosensoriales de los aprendientes (junto a las más propiamente psico-sensoriales) neutralizando en la medida de lo posible sus aptitudes psicocognitivas.

En definitiva, el diseño del protocolo y la progresión ideada tanto en la presentación de los estímulos como en las tareas encomendadas pretendía liberar progresivamente a los informantes de la tendencia a la intelectualización (lengua escrita, lectura) para activar su percepción, que, como se ha subrayado en la

literatura verbo-tonal, no es únicamente auditiva sino que moviliza el cuerpo entero.

Como ya se ha señalado (cf. 4.5.2.), el lapso de tiempo transcurrido entre la primera fase (la más propiamente psico-cognitiva) y la segunda se dedicó a la elaboración de un diagnóstico verbo-tonal de las producciones de los informantes en función del cual se idearon las consignas gestuales. Ello quiere decir que no había un patrón gestual preestablecido, supuestamente el único idóneo y eficiente para la realización de los elementos del corpus, sino que el proceso de corrección que debía suponer la introducción del gesto estaba determinado por desviaciones recurrentes, aunque en distinto grado, en la cohorte analizada e incluso en las realizaciones de cada informante.

Los resultados son especialmente significativos y, como se acaba de indicar para los factores de variación aplicados en la primera fase (V8, V9, V10 y V11), el efecto de la estimulación exclusivamente fónica y de la iconicidad entre habla y macromotricidad, patente en la última situación de elocución (acto audiofonatorio realizado con macromotricidad gestual) permiten realizar el diagnóstico verbo-tonal y, por ende, sugerir actuaciones didácticas eficientes.

9.3. Las características fónicas del input y la iconicidad habla-gesto como estrategia didáctica

El término “iconicidad”, nunca utilizado hasta muy recientemente en el ámbito verbo-tonal, venía así a dar fundamento teórico a distintas observaciones, al margen de la ya apuntada por Guberina, acerca de las manifestaciones corporales de los fenómenos rítmicos, por ejemplo, que toda inflexión acentual va siempre acompañada —lo que parece ser incluso un universal— por una inflexión gestual ya sea en la macromotricidad o en la micromotricidad. Contrariamente, pues, al sentido que con frecuencia se otorga al sintagma “iconicidad entre gesto y habla”, que se aplica a la relación de semejanza entre el sentido del mensaje y la

gestualidad con valor referencial (los llamados “gestos emblemáticos” que reproducen el significado del discurso oral), que son propiamente culturales, se trataba de demostrar que esa relación, plenamente inconsciente, entre la estructuración prosódica y en particular rítmica y la gestualidad, podía constituir un procedimiento didáctico operativo para la corrección de las producciones rítmicas desviantes del francés por parte de aprendientes hispanohablantes. Esta iconicidad entre habla y gestualidad, que se manifiesta de manera espontánea en lengua materna, podía constituir un recurso eficaz cuando se utiliza de manera consciente en lengua extranjera, en particular en el caso del francés con discentes hispanohablantes.

Del análisis del corpus relacionado con los resultados hallados se pueden igualmente colegir características discursivas o inherentes a la materia fónica de la lengua francesa que son facilitadoras en la intervención didáctica sobre el ritmo haciendo que las desviaciones con respecto a las realizaciones rítmicas prototípicas sean menores.

De la experimentación llevada a cabo pueden extraerse implicaciones didácticas que atañen:

- Al diagnóstico verbo-tonal — ritmo y tensión
- A la progresión didáctica
- A los procedimientos de corrección empleados
- A la evaluación de los resultados de la enseñanza-aprendizaje

9.4. El diagnóstico verbo-tonal: ritmo y tensión

El Método VT, ya desde sus inicios, postulaba la exigencia ineludible de priorizar la actuación sobre el ritmo y la entonación porque ambos son consustanciales al sistema; tanto es así que una estructuración desviante del ritmo, por ejemplo, introduciendo una acentuación de distribución variable (paroxitonía,

proparoxitonía, al margen de la propia oxitonía) en la lengua francesa dificulta mucho más la comprensión que la pronunciación deficiente de tal o cual fonema. Esa premisa metodológica tiene implicaciones en el objeto de enseñanza-aprendizaje: la actuación didáctica sobre la materia fónica, y en particular sobre el ritmo, requiere que se parta de la sílaba (y que, por consiguiente, no se trabaje sobre sonidos aislados) no solo porque es la unidad mínima de elocución sino porque solo a partir de la alternancia de sílabas se puede operar sobre el ritmo.

De los datos obtenidos en la investigación se desprenden tendencias que pueden ser representativas de la población hispanohablante.

En el diagnóstico verbo-tonal de las producciones analizadas, se ha podido constatar una estructuración rítmica globalmente desviante que se traduce en una insuficiente prominencia (esto es, un déficit de tensión) en el acento principal, una excesiva duración y prominencia (y, por ende, un exceso de tensión) en lo concerniente a los elementos gramaticales no acentuados (i.e. los clíticos) así como un comportamiento acentual menos sujeto a regularidad en lo que atañe al acento secundario (en ocasiones más o menos prominente-tenso según la situación de elocución y/o el informante).

9.4.1. Diagnóstico tensivo

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en la presente investigación, se ha podido constatar que los tres casos analizados —acento principal, acento secundario y clíticos— presentan tendencias dispares, pero traducen un desequilibrio tensional en la estructuración rítmica de los aprendientes.

Así, por lo que respecta al acento principal, la investigación ha puesto de manifiesto una insuficiente carga acentual, lo que en términos verbo-tonales se traduce por un déficit de tensión, que varía de un informante a otro y de una prueba a otra, pero que manifiesta un comportamiento idiosincrásico del

hispanohablante que aprende el francés como lengua extranjera. De todos los casos analizados, el acento principal constituye el umbral tensional, en particular en entonación ascendente.

Asimismo, el hecho de que en el polo de mayor tensión se verifique una insuficiente carga tensional se traduce en el caso de algunos de los informantes analizados, en la manifestación de un ritmo trocaico (paroxítono como es el caso del español) latente. La insuficiente carga tensional en el acento principal (aunque esa tendencia latente se manifiesta igualmente en el acento secundario) tiende a no diferenciar suficientemente la sílaba poco tensa (pretónica) de la sílaba más tensa (acentuada).

Por otra parte, en el extremo opuesto de la escala de tensión, el déficit tensional con acento principal está correlacionado con una excesiva carga tensional en los clíticos, esto es, en los elementos que no solo no son acentuados sino que no pueden recibir acento en ningún caso.

Esta doble constatación permite poner de manifiesto que, en el plano rítmico como, por lo demás, en el plano segmental, las producciones desviantes no constituyen errores aislados sino que responden a una coherencia interna y conforman un verdadero “sistema de errores”, que permite no solo relacionar las desviaciones sino también emitir un diagnóstico estableciendo una jerarquía de las producciones desviantes según su incidencia en la estructuración general del sistema y, por ende, proponer una progresión.

9.4.2. El “sistema de errores”

Desde la original *Grammaire des fautes* (Frei, 1929/1982) o los trabajos de Bally, y los innumerables estudios sobre los errores cometidos por aprendientes de una lengua extranjera, queda generalmente admitido en la actualidad que dichos

errores no son aleatorios sino que constituyen un verdadero sistema de la *interlengua*.

Por otra parte, el análisis más pormenorizado de los datos obtenidos ha permitido igualmente detectar en algunos de los informantes una tendencia latente al ritmo trocaico, reminiscencia del esquema rítmico del español. Sin embargo, la investigación ha puesto igualmente de manifiesto que no todas las desviaciones observadas pueden ser atribuidas mecánicamente a la incidencia de la lengua materna, esto es, al fenómeno de la criba rítmica. Así, lo demuestra el caso de los clíticos, que no son acentuados ni en francés ni en ninguna otra lengua (y, por consiguiente, tampoco en la del alumno) por cuanto, si así fuera, dejarían de ser clíticos y que, sin embargo, en las producciones analizadas están dotadas de mayor prominencia que en el caso del locutor canónico. La razón que puede explicar este comportamiento aparentemente paradójico de los informantes analizados cabe encontrarla en un fenómeno más global que va más allá del ámbito estrictamente rítmico: la gramática, que, como apuntó Guberina, constituye un factor de distensión en lengua materna (tanto por su escasa carga semántica como por su erosión fónica), presenta si no el mismo, cuando menos un grado de tensión equiparable a la del léxico en lengua extranjera, lo que demuestra que esa distensión entre léxico y gramática, de índole funcional y comunicativa, pero también tensional, no tiene su correlato (como sí ocurre en lengua materna) cuando se trata de una lengua extranjera.

Por otra parte, el análisis ha permitido poner de manifiesto que la situación de elocución (ocupación del espacio por parte del informante, tipo de estímulo presentado y tarea requerida al informante) resulta determinante en la estructuración rítmica de los informantes.

9.4.2.1. “Criba fónica” y estrategias de estructuración

Cabe señalar, no obstante, que el llamado “sistema de errores”, como la denominada “criba fonológica”, ha sido objeto de interpretaciones sesgadas por cuanto se ha postulado, en ocasiones, que es producto exclusivamente de la lengua materna¹³⁸. Ciertamente, algunas desviaciones en la estructuración rítmica observadas en esta investigación son producto de una insuficiente desinhibición de la lengua materna (el español). Es el caso de la propensión al ritmo trocaico que muestran algunos de los informantes analizados y supone una prueba consistente del fuerte arraigo del modelo rítmico de la lengua materna en el individuo. Ahora bien, la presente investigación ha permitido demostrar que atribuir a la incidencia de la lengua materna la existencia de todas las realizaciones desviantes en el plano rítmico (como por lo demás en el fonemático o gramatical) está alejado de la realidad o constituye una lectura reductora y sesgada de la misma. La excesiva tensión otorgada a los clíticos por todos los informantes de este estudio constituye una prueba fehaciente de la escasa veracidad de tal afirmación, por cuanto los clíticos son no acentuados en todas las lenguas (y, por ende, también en la del alumno) porque, de otro modo, dejarían de ser clíticos. No se puede pues, imputar a la influencia de la lengua materna ese superávit de tensión parametrizada en la investigación y para poder explicar este fenómeno tan paradójico es preciso situarse en un nivel superior de abstracción (Bossong, 1986).

¹³⁸ En el plano gramatical, este sesgo interpretativo del fenómeno es particularmente patente: se suele explicar un enunciado desviante como “*j'ai tombé” pronunciado por un hispanohablante arguyendo que es debido al sistema gramatical de su lengua materna, donde no existe el auxiliar “être”, obviando que ese enunciado es utilizado con frecuencia por un niño francófono que todavía no “domina” su lengua materna, para el cual el argumento de la inexistencia de ese auxiliar en su propio sistema es a todas luces falaz.

9.4.2.2. La globalidad del sistema en el plano fónico

Una de las grandes aportaciones del método verbo-tonal, quizás una de las más novedosas y tal vez una de las menos valoradas incluso por los seguidores de ese enfoque, es haber constatado que una lengua es ante todo un sistema de equilibrio tensional. Ya Guberina apuntaba que no se podía concebir una lengua que solo tuviera sonidos agudos (más tensos) y que, por consiguiente, careciera de contrapesos menos tensos, como es el caso de los sonidos más graves. Ese equilibrio interno, esa entropía de las lenguas, explica, entre otros fenómenos, la evolución diacrónica de las mismas en la que una modificación del sistema no se produce de manera aislada sino que suele ir acompañada de otra variación que viene a cubrir la laguna producida por aquella.

Para Guberina, en el equilibrio tensional de una lengua, la gramática (y, por ende, los clíticos) desempeña una función fundamental puesto que representa el polo menos tenso que viene a equilibrar la fuerte carga tensional del componente léxico (esto es, donde se da no solo la mayor contribución semántica sino también la aportación comunicativa esencial dentro de lo que denomina los “medios lexicológicos”¹³⁹ a su manifestación de fenómeno lógico y estilístico). Así, según este autor, la función de la gramática resulta crucial, no tanto para la estructuración del discurso, como ya demostró en su tesis doctoral, sino para proporcionar al locutor pero también al interlocutor la relajación indispensable para que pueda aplicarse la máxima tensión allí donde es requerida, esto es, en el léxico, la entonación, la afectividad...¹⁴⁰

¹³⁹ Aunque, como se ha señalado (cf. cap. MVT), los valores de la lengua hablada –ritmo, pausas, tempo, afectividad, entre otros—esto es, los “medios no lexicológicos” son, según Guberina, más portadores de sentido que los propios vocablos.

¹⁴⁰ Esta teoría se ha visto corroborada por los distintos estudios sobre el proceso de gramaticalización en el que la desemantización (esto es, la pérdida progresiva de contenido semántico) va acompañada de una erosión fónica (i.e. una pérdida de carga acentual, una relajación en la articulación o incluso la omisión de ciertos sonidos). De hecho, el propio Bally en su *Traité de stylistique* (1909), que no empleó el término “gramaticalización” acuñado por Meillet en *L'évolution des formes grammaticales* (1912), ya señaló que el adverbio “peut-être” podía sufrir una reducción fónica en el habla poco cuidada (“p't'et”), a diferencia del semi-auxiliar seguido por “être” (“peut-être”), que seguía conservando su consistencia fónica incluso en el habla coloquial.

Sin embargo, el estatus de la gramática no es el mismo en lengua materna y en lengua extranjera, cuando menos en estadios iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el aprendiente, la gramática de la LE no constituye un momento de distensión (como ocurre en su lengua materna) ni en producción ni en percepción¹⁴¹. En última instancia, tanto en producción como en percepción el aprendiente no diferencia esos dos componentes de la lengua, lo que explica que no respete ese equilibrio tensional en detrimento del elemento léxico acentuado y en beneficio del clítico, que debería ser no acentuado.

9.4.2.3. Un subsistema inestable: el acento secundario

Por lo que se refiere al acento secundario, el análisis ha permitido observar un comportamiento más fluctuante. En ocasiones, los informantes otorgan demasiada prominencia (y, por ende, un exceso de tensión) a ese tipo de sílabas y en otras su desviación consiste en erosionar ese acento secundario (y, por tanto, a desposeerlo de la tensión que requeriría). Esas oscilaciones ponen de manifiesto que el acento secundario constituye el punto de catástrofe, en la terminología de René Thom (1977), en términos acentuales y tensivos, esto es, constituyen aquellos elementos en los que las dos tendencias contrarias presenten un equilibrio de fuerzas: son más prominentes y tensos que los clíticos, pero menos que las sílabas con acento principal. De ahí que, si existen desequilibrios entre los dos polos extremos, esto es, los umbrales (el acento principal y los clíticos), ese desequilibrio se traduzca en un comportamiento más irregular, más anárquico, en lo concerniente a los elementos que comparten características de ambos polos, lo que, una vez más, demuestra que las

¹⁴¹ Un ejemplo bastará para ilustrar esta tesis: el estrés y la fatiga que produce tratar de entender un mensaje oral en LE es notablemente superior que en lengua materna no solo porque el mismo puede contener vocablos desconocidos por el receptor sino porque este intenta captar todo el mensaje, incluso aquellos segmentos que pasaría por alto en su lengua materna (preposiciones, conjunciones, determinantes...) y que suponen la desactivación momentánea de la tensión.

desviaciones no pueden analizarse aisladamente sino que deben contemplarse en su conjunto por cuanto están regidas por una coherencia interna.

9.5. Hacia una progresión didáctica en la enseñanza-aprendizaje del ritmo de la lengua francesa a aprendientes hispanohablantes

En didáctica de las lenguas, el término “progresión” se suele aplicar a los objetivos y contenidos comunicativos y lingüísticos y suele remitir a la secuenciación del objeto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no suele ser de aplicación, en los materiales didácticos, ni a la materia fónica en general ni a la prosodia en particular, que no suele ser objeto de una atención particular a este respecto o, en el mejor de los casos, se suele considerar como un todo compacto.

En cambio, la investigación llevada a cabo ha permitido poner de manifiesto que, de los tres casos analizados, no todos presentan el mismo tipo de desviación ni suponen un escollo en la misma medida para los informantes. Se ha podido así constatar que los aprendientes presentan ciertas dificultades para discriminar aquello que es máximamente prominente (muy tenso) —el acento principal— de aquello que tiene un mínimo o nulo realce acentual (poco tenso), los clíticos. El resultado es una tendencia a homogeneizar los elementos de la cadena fónica desde el punto de vista acentual (y tensional).

No obstante, se ha podido constatar igualmente (cf. *infra*, *Procedimientos de corrección*) que un trabajo específico sobre esos dos polos acentuales permite incidir en ambos umbrales tensionales. Así pues, para contrarrestar esa tendencia a uniformizar acentualmente (y desde el punto de vista de la tensión) todas las sílabas independientemente de su estatus en el discurso, del trabajo experimental efectuado se concluye que la actuación didáctica debe privilegiar en una primera etapa la sensibilización del discente a las diferencias máximas, esto es, la prominencia —tensión— del acento principal (que representa la cúspide) y la

erosión fónica y, por ende, acentual y tensional, de los clíticos. El proceder, que a tenor de los datos obtenidos resultaría óptimo, permitiría operar por diferencias (“dans la langue il n’y a que des différences”, como postulaba Saussure (1916/1967, p. 166)) y permitir ensanchar la “paleta acentual” de los aprendientes con el trabajo sobre ambos umbrales acentuales y tensionales.

Una vez asentados esos dos polos, podría abordarse el trabajo sobre los elementos con acento secundario, que representan una problemática específica, por cuanto, al constituir el punto de inflexión de ambos extremos y tratarse de elementos híbridos en la estructuración rítmica, comparten características de ambos polos. Ello demuestra por lo demás que, contrariamente a las concepciones al uso, el acento (como manifestación de la tensión) no es un fenómeno dicotómico sino gradual y, por lo tanto, la sensibilización a lo máximamente acentuado, por una parte, y a lo mínimamente tensional, por otra parte, puede contribuir igualmente a la sensibilización del elemento intermedio, esto es, el acento secundario, donde las diferencias son menos nítidas.

9.6. Los procedimientos de corrección

La investigación llevada a cabo ha puesto de manifiesto que las distintas tareas encomendadas a los aprendientes y los distintos tipos de estímulo presentados así como las capacidades que éstos movilizan no producen los mismos resultados.

Pese a la variabilidad de los datos obtenidos, se aprecian ciertos comportamientos recurrentes en los informantes. Así, la tarea de lectura con un input únicamente gráfico (donde las aptitudes psicocognitivas del aprendiente son las únicas convocadas), es la que produce resultados globalmente más desviantes, de lo que se deduce que —si acaso existía alguna duda al respecto—, cuando menos en los primeros estadios del proceso de enseñanza-aprendizaje,

partir de la escritura no solo no constituye un proceder didáctico eficaz sino que resulta contraproducente.

9.6.1. Aptitudes psicocognitivas/psicosensoriales

Por lo que respecta a las prácticas didácticas, el análisis ha permitido constatar que las producciones donde primaron las aptitudes psicocognitivas, esto es, en la tarea de lectura, muy particularmente con estímulo exclusivamente escrito, son las que resultan más desviantes, de lo que se deduce que no tomar en cuenta la oralidad resulta contraproducente para la estructuración rítmica del francés por hispanohablantes.

La investigación ha permitido igualmente concluir que la activación de las aptitudes psicosensoriales del aprendiente, realizada en la experimentación de manera gradual (en un primer momento con la escucha sin pausas del corpus pronunciado por el locutor canónico y ulteriormente con la introducción de pausas), arroja resultados globalmente menos desviantes que la tarea de lectura, muy en particular cuando se minimiza la incidencia de las capacidades psicocognitivas del aprendiente por medio del antifaz. En tales casos, las diferencias acentuales entre los polos extremos del continuum acentual (el acento principal y los clíticos) son más marcadas por la población analizada en su conjunto en prácticamente todos los casos estudiados.

9.6.2. Capacidades somatosensoriales

Es sin duda con la intervención de las capacidades somatosensoriales del aprendiente cuando los resultados han sido, en líneas generales, más reveladores.

Se ha podido constatar que una gestualidad ascendente con un grado medio de fuerza contribuye a dotar de mayor prominencia (y, por ende, de mayor tensión) a las producciones de los informantes y, a la postre, a reducir las desviaciones

constatadas en las etapas anteriores de la experimentación con respecto al locutor de referencia. De igual modo, en aquellos informantes que presentaban tal tendencia, la gestualidad asociada y su iconicidad con respecto a la estructuración rítmica yámbica del francés, ha permitido, si no eliminar, cuando menos suavizar, la incidencia del ritmo trocaico latente, tanto por lo que respecta al acento principal como por lo que se refiere al acento secundario.

Con todo, es indudablemente en los clíticos donde la iconicidad gesto-habla ha resultado más operativa en la corrección de las producciones rítmicas precedentes: un gesto plano con escasa fuerza o incluso laxo ha permitido así erosionar la excesiva prominencia de esos elementos gramaticales átonos, tendencia presente en mayor o menor medida en toda la cohorte analizada, que no solo resulta desviante en francés sino muy probablemente en todas las lenguas del mundo y, por consiguiente, como se apuntaba más arriba, en modo alguno debido a la incidencia de la base lingüística del locutor.

Por otra parte, habida cuenta de que la investigación se proponía ser de aplicación en la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes, se han extraído distintas implicaciones didácticas que no pretenden constituir directrices para el docente sino elementos de reflexión que pueden orientar y pautar su actuación didáctica, implicaciones que atañen al objeto de enseñanza-aprendizaje y al diagnóstico verbo-tonal de las producciones de los aprendientes, a la progresión didáctica, a los procedimientos de corrección y a la evaluación de los resultados de la enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se refiere al objeto de enseñanza-aprendizaje, la investigación permite concluir que la actuación en lo concerniente a la materia fónica debe partir de la sílaba (y, en consecuencia, no operar con sonidos aislados, como se ha propugnado desde el Método verbo-tonal) y que el trabajo sobre el ritmo solo puede efectuarse con al menos pares de sílabas, en consonancia con lo practicado por el Método VT con los llamados “logatomas” (reduplicación de

sílabas desprovistas de significado que permiten incidir en la percepción sin la intervención del componente léxico-semántico). Solo este procedimiento didáctico permite sensibilizar al alumno a los distintos patrones acentuales.

9.6.3. La dimensión propioceptiva del ritmo: la tensión

Como se ha señalado *supra* 9.1., por lo que concierne al diagnóstico verbo-tonal de las producciones de los aprendientes, los parámetros acústicos (en el caso de esta investigación, la duración), si bien permiten dar cuenta de las producciones de los aprendientes en su dimensión física, resultan ineficaces en la actuación didáctica por cuanto no permiten incidir en el resultado (por definición ya culminado) ni en el proceso que ha dado lugar a dicho resultado. Por consiguiente, si se pretende incidir en la actividad (o proceso) audio-fonatoria, cabe reinterpretar la realidad acústica con variables que permitan que el docente y, sobre todo, el propio discente, puedan actuar (y no ser meros espectadores de una realidad ya dada). La variable “tensión”, de carácter propioceptivo (Renard 1979), y eminentemente escalar y que posee una dimensión global y, por ende, corporal, resulta operativa no solo para dar cuenta de los distintos grados de prominencia sino para poder ofrecer pautas que permitan incidir en la estructuración rítmica del aprendiente, lo que, en última instancia, se traducirá en la estructura (el resultado de dicho proceso de estructuración).

Ha podido constatarse igualmente que, en términos generales, la presentación de un estímulo exclusivamente sonoro (lo que en la presente investigación hemos denominado “escucha segmentada”), que activa las capacidades psicosenoriales de los discentes, constituye un procedimiento didáctico mucho más operativo: el aprendiente ya no puede recurrir a sus propios referentes fónicos (que pueden, obviamente, ser desviantes) sino que cuenta con un modelo canónico, al que puede tratar de imitar. Este procedimiento resulta particularmente útil cuando se minimiza la incidencia de la intelectualización y el informante debe dejarse llevar

por el modelo fónico de referencia. Esta conclusión no resulta en modo alguno paradójica dado que, si bien en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el componente cognitivo (la memorización, el paso a la escritura) es insoslayable, el trabajo sobre la materia fónica y, por ende, sobre la estructuración rítmica debe ser fundamentalmente psicosensoorial.

Por último, la investigación ha permitido demostrar que el trabajo somatosensorial, con el gesto, resulta especialmente idóneo para la corrección de las desviaciones en los umbrales acentuales, el acento principal y los clíticos. Así, un gesto ascendente con cierta carga de fuerza ha permitido a buena parte de los informantes dotar de mayor prominencia (y, por ende, de mayor tensión) a las sílabas con acento principal. Del mismo modo, un gesto plano laxo o con escasa fuerza ha contribuido en prácticamente todos los casos analizados a erosionar la excesiva prominencia acentual otorgada a los clíticos en las primeras etapas de la experimentación. Ello no debe sorprender por cuanto el ritmo es un fenómeno somático que atañe al cuerpo en su totalidad (el ejemplo del baile resulta a este respecto paradigmático, pero también podría citarse el ritmo cardíaco o el ritmo respiratorio) y, por consiguiente, la activación de las capacidades somatosensoriales del aprendiente puede resultar un recurso eficaz para la sensibilización a la alternancia de elementos marcados y no marcados, como ha demostrado la reeducación de las patologías del habla y de la audición, donde los llamados “ritmos fonéticos” constituyen una práctica habitual de eficacia contrastada.

9.7. La evaluación de los resultados relativos al ritmo en la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes

A la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que la progresión didáctica, contrariamente a la práctica didáctica habitual en la que la materia fónica se concibe como un todo indiscernible, cabe distinguir distintas etapas en

el proceso de enseñanza-aprendizaje del ritmo en francés por aprendientes hispanohablantes. Así, de los datos obtenidos se desprende que operar en los polos acentuales, el acento principal y los clíticos, debería ser la primera etapa en la estructuración rítmica por parte de los aprendientes. Esta primera etapa permitiría así sensibilizar a los discentes a las diferencias máximas y alternar, como propugna el Método VT, las fases de tensión-distensión. Así, la investigación ha puesto de manifiesto que tan importante es sensibilizar a la máxima tensión (el acento principal) como a la mínima carga tensional (los clíticos) y que, una vez asentados esos umbrales tensionales, procede actuar sobre el elemento central en el continuum acentual y tensional, esto es, el acento secundario.

En lo referente a los procedimientos de corrección, la investigación permite concluir que, para la estructuración rítmica, como se ha apuntado más arriba, no resulta operativo movilizar las capacidades psicocognitivas del aprendiente por cuanto es en tareas como la lectura, en las que el aprendiente solo posee como referente su propio patrón rítmico, donde emergen con más claridad las desviaciones no solo debidas a la incidencia de su base lingüística (en este caso, la latencia del ritmo trocaico del español) sino incluso aquellas que no pueden imputarse a la criba rítmica y que, en particular, le impiden establecer los equilibrios de tensión-distensión, presentes en todas las lenguas, y le conducen a uniformizar todos los elementos del flujo fónico desde el punto de vista rítmico. De la investigación se desprende que las actividades psicosensoriales y la activación de la capacidad somatosensorial del individuo contribuyen a paliar las carencias en la alternancia tensión-distensión y, por consiguiente, de lo máximamente marcado a lo mínimamente marcado, lo que, a tenor de los resultados obtenidos, demuestra la eficacia de la gestualidad didáctica como procedimiento de corrección de esas producciones rítmicas desviantes.

Con todo, no debe interpretarse el uso del antifaz o la consigna gestual como un procedimiento para coartar la libertad del individuo, sino como un medio para llevarle a sacar provecho de sus potencialidades, incluso aquellas que él mismo desconoce o de las que no es consciente (de modo análogo a lo que ocurre con las personas con alguna discapacidad sensorial que deben desarrollar otros sentidos no afectados por un déficit), como sus capacidades perceptivas tanto por el medio auditivo como por el corporal, para lograr la consecución de los objetivos fijados, en este caso, la estructuración rítmica del francés.

En cuanto a la evaluación de los resultados de la enseñanza-aprendizaje, en la presente investigación se ha rehuido sistemáticamente el juicio de valor sobre las producciones de los aprendientes y, por ende, la utilización de términos evaluativos como “correcto” o “incorrecto” o incluso “error”, tan habituales en la práctica docente al uso. Esa voluntad responde a una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que no responde a taxonomías dicotómicas sino a comportamientos escalares, más propios de la “lógica de lo viviente” que de la “lógica de la física” (Murillo, 2003). La investigación ha permitido demostrar que la noción de “aproximaciones sucesivas”, acuñado por Renard (1979), traduce el comportamiento audiofonatorio de los aprendientes por cuanto da cuenta del carácter gradual, escalar, de dicho comportamiento según su mayor lejanía o proximidad con respecto al modelo canónico de referencia y en sintonía con los principios de la evaluación formativa más que del control sumativo (Barbé, 2003).

En este trabajo se ha evitado utilizar los términos absolutos y se ha hablado de tendencias. Eso se ha traducido igualmente en la valoración de los resultados obtenidos, que no se han calificado de “correctos” o “incorrectos”, sino de “más o menos desviantes”.

La voluntad de no evaluar los resultados en términos dicotómicos correcto/incorrecto sino como “aproximaciones sucesivas” responde a una

cierta concepción de la enseñanza-aprendizaje, muy especialmente, aunque no exclusivamente, de la materia fónica y a la necesidad de incidir en el proceso y no en el resultado del proceso. Concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso implica necesariamente una progresión, no solo en la presentación de los contenidos, sino también en la consecución de los objetivos perseguidos. Es lo que Renard (op.cit.) denomina las “aproximaciones sucesivas”, esto es, la progresiva adecuación (que no puede interpretarse en términos dicotómicos) de la producción del alumno al modelo de referencia.

Por ello, en el presente trabajo, no se han considerado las producciones de los informantes como “correctas” o “erróneas” sino que se ha pretendido dar cuenta de la evaluación de sus producciones según su mayor cercanía o lejanía con respecto al modelo canónico. Cabe señalar igualmente que la estructuración rítmica, con ser importante, es solo una más de las dimensiones de la lengua y que, por consiguiente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es solamente una pieza más de un engranaje más general del que no puede desgajarse.

Se trataba, pues, de poner de manifiesto aquellos factores que contribuyen a que el aprendiente, inicialmente muy alejado del modelo propuesto, vaya acoplándose en sus producciones al objetivo fijado. Se trataba, en definitiva, de proponer un modelo de evaluación formativo y no sumativo, como no puede ser de otro modo por lo demás muy en particular en lo concerniente a la materia fónica.

Por último, no es el propósito de este trabajo, como se ha indicado más arriba, ofrecer pautas didácticas al docente a modo de un recetario de cocina. Nada está más alejado de lo defendido por los investigadores que han adoptado como propio el Método VT. Lo que esta investigación ha permitido poner de manifiesto es la existencia de ciertas tendencias que, con ser recurrentes, no se puede pretender que sean universales. Pensar que un mismo estímulo (escrito, fónico o gestual) o un mismo procedimiento didáctico producen los mismos

resultados en todos los aprendientes significaría equiparar el Método VT al conductismo de índole más skineriana, lo que supondría un enfoque didáctico y una concepción de la actuación docente radicalmente opuesta a la concepción humanista que lo sustenta.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio que hemos llevado a cabo ha permitido precisar las características del ritmo en un corpus de lengua francesa compuesto por un extracto de poesía de ritmo alejandrino y en un conjunto de enunciados interrogativos de un diálogo (en una obra teatral) cuya pronunciación ha sido considerada prototípica.

Dentro de la materia fónica, el componente prosódico y, en particular, el rítmico son tal vez aquellos en los que estas lagunas y carencias son más patentes, muy especialmente en el caso del francés, lengua de acento fijo y, por consiguiente, sin valor funcional contrariamente a otras lenguas como el español donde la distribución acentual resulta un rasgo distintivo. Así, por una parte, al no poseer el acento valor fonológico en francés, se ha asumido *nolens volens* que el desplazamiento acentual en esa lengua no acarrea mayores problemas para la comunicación, lo cual es manifiestamente falaz por cuanto una estructuración rítmica ajena a la oxitonía resulta más ininteligible a oídos de un locutor nativo que la pronunciación desviante de ciertos fonemas. Por otra parte, al ser el francés una lengua oxítona, se ha dado por supuesto que esa recurrencia acentual no supone para los aprendientes, muy especialmente de lengua española, habituados a una estructuración rítmica más heterogénea aunque con ciertas pautas, estadísticamente más frecuentes, un escollo de envergadura.

El Método VT fue tal vez el primero no solo en postular la primacía de la lengua oral sino también la prioridad que debe otorgarse al ritmo y a la entonación. Esa premisa metodológica se ha puesto en práctica, por lo demás, en la reeducación de las patologías del habla y de la audición. Con todo, si bien esa necesidad ha

sido plenamente asumida por los adeptos de este enfoque, no han proliferado los estudios que hayan demostrado empíricamente, esto es, que hayan parametrizado que la estructuración rítmica constituye una problemática específica que requiere estrategias y procedimientos igualmente específicos.

La presente investigación ha pretendido colmar, aun de modo muy modesto, esta laguna analizando la estructuración rítmica del francés por aprendientes hispanohablantes. A tal efecto, ha partido de la constatación, que el propio Guberina había realizado de que existe una perfecta congruencia entre el ritmo del habla y el ritmo corporal.

A fin de caracterizar esa relación entre ritmo del habla y ritmo corporal, en la presente investigación se ha recurrido al concepto de “iconicidad” (cf. 2.2.) que, surgido a raíz de la semiótica de Peirce, designó, en un principio en sintaxis, la relación de similitud o analogía entre el plano de la forma y el plano del contenido, lo que suponía, si no desmentir, cuando menos relativizar la teoría de la arbitrariedad del signo lingüístico de Saussure.

La investigación realizada ha permitido determinar, por lo que respecta a la lengua francesa, con miras a incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje de esa lengua por hispanohablantes y catalanohablantes:

- Las variaciones de duración silábica en realizaciones de lengua francesa —canónicas desde el punto de vista de las manifestaciones fónicas— debidas a *factores intralingüísticos* en esa lengua, factores que hemos sistematizado en las variables como indicado en el protocolo experimental, de tal suerte que quedara patente el valor relativo de la duración de la sílaba acentuada respecto de las no-acentuadas.
- Las variaciones de duración silábica en las “aproximaciones fónicas” realizadas por los informantes, en función de la *situación de elocución*; y por ende, precisar qué factores intralingüísticos y qué situaciones de

elocución resultan facilitadores o por lo menos acarrean menores desviaciones en los aprendientes. Dichos resultados pueden fundamentar una progresión didáctica basada en argumentos a la vez fonológicos y extralingüísticos (esto es de índole didáctica *stricto sensu*).

La investigación ha permitido igualmente precisar los factores intralingüísticos de variación de la duración silábica con miras a fundamentar estrategias didácticas. Así, el análisis de las variaciones de duración silábica en el corpus fónico canónico ha permitido determinar y cuantificar el incremento de la duración de las sílabas acentuada respecto de las no-acentuadas mediante el índice de prominencia.

Unas primeras conclusiones se inducen de los datos recogidos: las variaciones y desviaciones son de índole escalar pero se pueden categorizar.

- Se han podido agrupar las variaciones acentuales en 3 categorías :
 - 1.- Acento principal
 - 2.- Acento secundario
 - 3.- Sílabas no acentuadas
- Las duraciones silábicas de las 3 categorías de valor acentual se han valorado en función de la estructura de la sílaba. Se observan efectivamente para un mismo grado acentual importantes variaciones según el timbre del núcleo silábico, el carácter oclusivo o continuo del ataque silábico, y sobre todo en función de si la sílaba es abierta o cerrada, en particular si la consonante implosiva alarga (consonantes [R][z][ʒ][v]) o contiene nasales.

El planteamiento del protocolo experimental en dos fases diferenciadas donde intervenían diferentes situaciones de elocución ha puesto de manifiesto la

incidencia de diferentes inputs en las producciones sonoras de los informantes y su respectivo grado de eficiencia.

De manera general, durante la primera fase, donde se realizó una tarea de lectura (V8 y V9) y una tarea de lectura previa escucha holística de los corpus (V10 y V11), se observaron peores resultados (sobre todo en el corpus del poema) que durante la fase II del estudio donde los informantes recibieron exclusivamente input fónico segmentado (V12) y apoyo gestual (V13).

En esta segunda fase, se consiguieron dos hitos: por un lado, “desequilibrar” la carga acentual y trasladar el peso a la última sílaba y neutralizar así los casos de latencia del ritmo trocaico y por otro lado, el gesto plano contribuyó, sobre todo en los elementos gramaticales del corpus del poema, a erosionar la materia fónica y, por consiguiente, a quitarles tensión a los clíticos, lo que puede contribuir a su vez a ponerla donde corresponda, por ejemplo en el acento principal.

La investigación ha puesto de manifiesto que, lejos de aplicar consignas de índole conductista o estímulos definidos por sus características formalistas y/o fisicalistas, la actuación didáctica sobre la estructuración rítmica puede/debe (?) basarse en los factores de variación intralingüísticos propios de la lengua meta, en las modalidades gramaticales y en la iconicidad entre estructura fonética y macromotricidad, en última instancia, en las propiedades y funciones del discurso esto es, en la dimensión afectiva insoslayable en el habla y el hablar.

Esta investigación revela muy especialmente cómo los informantes operan con respecto al ritmo por diferencias de manera “constructivista”, esto es, reajustan el equilibrio tensional al haber asentado gracias al gesto pedagógico el polo del acento principal tensional en un extremo de la escala y en el otro, el polo de los clíticos al haber conseguido destensarlos y rebajar la carga acentual. Por ello, habría que prever una segunda fase para trabajar los elementos medios de la escala, es decir, el acento secundario.

De cualquier forma, este estudio ofrece una pista sobre la progresión didáctica en el trabajo sobre el acento: primero trabajar sobre los polos, esto es, los elementos más diferenciados, para luego abordar los elementos centrales, que presentan tendencias menos claras, lo cual confirma lo que el método VT ha dicho siempre: para poder tensar hay que distender, luego ya se trabaja la tensión “media”.

Con todo, la investigación no agota, como se subraya en la *Introducción*, la problemática del estudio de la dimensión prosódica del habla con miras a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ni siquiera en el campo de la enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes. Como concluía el profesor Guberina en una de sus principales conferencias en la La Sorbona: “il reste beaucoup à faire”. Pero la investigación sí ha permitido poner de manifiesto las tendencias rítmicas de los hispanohablantes que estudian la lengua francesa y también precisar grandes líneas de actuación didáctica que inciden eficazmente en su corrección cuando son desviantes.

El crítico literario francés Charles du Bos declaraba que la literatura es la vida tomando conciencia de sí misma. Asimismo, el estudio ha puesto de manifiesto que la literatura también plasma las características más genuinas del plano de la expresión del habla (Hjelmslev, 1971) de una lengua, esto es, en el plano de las manifestaciones fónicas. La fonética así contemplada no es una mera forma de manifestación del habla sino su esencia misma en la que convergen su dimensión biológica y cultural.

Situado en esta perspectiva, el Método VT, y es quizás su aspecto más novedoso o incluso revolucionario, responde a la convicción de su creador y de sus discípulos de que no se puede presuponer, en el discente o en el paciente, un comportamiento determinado. Existen, y así lo ha demostrado la presente investigación, comportamientos recurrentes y tendencias ante determinadas situaciones, pero dichas tendencias cubren, por definición, a una parte de la

población, que puede sin duda ser mayoritaria y muy probablemente representativa, pero en ningún caso a toda la población, máxime en una investigación como la aquí presentada que, a modo de caso clínico, se ha circunscrito a una cohorte de cuatro individuos. De ahí que la tarea del profesor no deba consistir en adaptar al discente a un *modus operandi* que le resulta poco (o nada) eficaz sino en adecuar sus estrategias y procedimientos didácticos —el propio Guberina subrayaba, en caso de inoperancia de un procedimiento didáctico, la necesidad de adoptar el procedimiento contrario—, a fin de que el individuo (y éste es el motivo por el que cabe incidir en el proceso y no en el resultado del mismo) sea capaz de movilizar todos sus recursos en pos del objetivo perseguido.

Esa es la razón de que se haya destacado la *dimensión humanista* del Método Verbo-Tonal: el ser humano, en su individualidad e idiosincrasia, está en el centro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y de reeducación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of General Phonetics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante: Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Alarcos, E. (1965). *Fonología Española*. Madrid: Gredos.
- Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère* (Tesis doctoral). Université de Toulouse, Toulouse.
- Alazard, C., Astésano, C., & Billières, M. (2010). *The Implicit Prosody Hypothesis applied to Foreign Language Learning: From oral abilities to reading skills*. Presentado en Speech Prosody 2010, Chicago.
- Alazard, C., Astésano, C., & Billières, M. (2012). MULTIPHONIA: a MULTImodal database of PHONetics teaching methods in classroom InterActions. *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC-2012)*, 2578–2583. Estambul: European Languages Resources Association (ELRA).
- Alcoba, S. (2013). Cambios de acento en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, (40), 415-452.
- Anscombe, J.-C., Darbord, B., & Oddo, A. (2012). *La parole exemplaire: Introduction à une étude linguistique des proverbes*. París: Armand Colin.
- Aragon, L. (1956). *Le roman inachevé*. París: Gallimard.
- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui: Guide alphabétique de linguistique française*. París: Flammarion.

- Asp, C., Guberina, P., & Pansini, M. (1981). *The Verbotonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*. Nueva York: The World Rehabilitation Fund.
- Association SGeVT. (2018). Manifeste fondateur. Principes et objectifs. *Langue(s) & Parole*, 3, 189-197.
- Astésano, C. (2001). *Rythme et accentuation en français: Invariance et variabilité stylistique*. París: L'Harmattan.
- Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère: Ouvertures et repérages. *Anales de Filología Francesa*, 18, 17-28.
- Avanzi, M., Béguelin, M. J., & Diémoz, F. (s. f.). *Présentation du corpus OFROM – corpus oral de français de Suisse romande: 2012-2019*. Universidad de Neuchâtel.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Ginebra: Librairie de l'université & Georg & Cie.
- Bally, C. (1952). *Le langage et la vie* (3^a ed.). Ginebra: Droz.
- Baqué, L. (2016). La prononciation des apprenants de FLE et la prosodie. En S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi, & J. Eychenne (Eds.), *La prononciation du français dans le monde* (pp. 251-256). París: CLE International.
- Barbé, G. (2003). Itinéraire pour construire des activités d'évaluation en FLE. En J. Courtillon (Ed.), *Élaborer un cours de FLE* (pp. 145-150). París: Hachette.
- Barquero, M. Á. (2012). A comparative study on accentual structure between Spanish learners of French interlanguage and French native speakers. *Proceedings of Speech Prosody*, 205-253. 2012.
- Bassano, D., Maillochon, I., Lavielle, M., & Yaiche, S. (s. f.). *Corpus français de productions langagières précoces*.
- Bassano, D., & Mendes-Maillochon, I. (1995). L'émergence de la modalité de phrase dans le langage: De la prosodie à la grammaire. *Enfance*, 48(2), 187-204.

- Bensalah, A. (2013). L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une « langue » orale étrangère. *Langages*, 192(4), 73-86.
- Benveniste, É. (1966). La notion de rythme dans son expression linguistique. En *Problèmes de linguistique générale* (pp. 327-335). Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1969). Sémiologie de la langue (1). *Semiotica*, 1(1), 1-12.
- Benveniste, É. (1982). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bertinetto, P. (2001). The syllable: Fragments of a puzzle. En C. Schaner-Wolles, J. Rennison, & F. Neubarth (Eds.), *Naturally! Linguistic Studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler* (pp. 35-45). Turín: Rosenberg & Sellier.
- Biau, E., & Soto-Faraco, S. (2013). Beat gestures modulate auditory integration in speech perception. *Brain and Language*, 124(2), 143-152.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. En R. Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale* (pp. 35-70).
- Billières, M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. En M. Berré (Ed.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (pp. 67-87). Mons: Éditions du CIPA.
- Billières, M. (2014). Au son du FLE. Recuperado de <http://www.verbotonale-phonetique.com>
- Billières, M. (2016). La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique? *Le français dans le monde, série recherches et applications*, 118-127.
- Billières, M., Alazard, C., Astésano, C., & Nocaudie, O. (2013). Phonétique corrective en FLE. Méthode Verbo-Tonale. Recuperado de <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE>
- Blanche-Benveniste, C. (1991). Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. *Langue française*, 52-71.

- Boersma, P., & Weenink, D. (2005). *Praat: Doing phonetics by computer*. Recuperado de <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Bolinger, D. (1983). Intonation and Gesture. *American Speech*, 58(2), 156-174.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris: Ophrys.
- Bossong, G. (1986). Qu'est-ce qu'expliquer en linguistique? Perspectives typologiques et universalistes. En D. Kremer (Ed.), *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes: Vol. Linguistique théorique et linguistique synchronique* (pp. 3-12). Tübingen: Niemeyer.
- Bouchez, J. (2009). *La méthode verbo-tonale structuro-globale: De la théorie à la pratique des rythmes phonétiques*. Presentado en Coloquio europeo verbotonal, Barcelona - Bellaterra.
- Bourget, P. (1920). *Essais de psychologie contemporaine*. Paris: Librairie Plon.
- Bussmann, H. (1996). Prosody. En G. Trauth & K. Kazzazi (Trads.), *Routledge Dictionary of Language and Linguistic* (p. 962). Londres: Routledge.
- Caddéo, S. (2000). *L'apposition détachée: Description syntaxique de l'apposition nominale détachée dans divers registres de la langue parlée et de l'écrit en français contemporain* (Tesis doctoral). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris: Hatier CREDIF.
- Carandell, Z., Étienvre, F., Laget, L.-A., Lecointre, M., & Salaún, S. (Eds.). (2010). *Luis Cernuda: Les plaisirs interdits, Los placeres prohibidos*. Paris: Paris Sorbonne Nouvelle.
- Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923-940.
- Cohn, A., Fougeron, C., & Huffman, M. (Eds.). (2012). *The Oxford Handbook of Laboratory Phonology*. Oxford: Oxford University Press.
- Colantoni, L., Steele, J., & Escudero, P. (2015). *Second language speech: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni, C., & Bouchard, Robert. (1991). *Décrire la conversation*. Presses universitaires de Lyon.
- Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques: Geste, cognition et communication*, 52, 7-28.
- Courtillon, J., & Raillard, S. (1982). *Archipel*. Paris: Didier.
- Culioli, A., & Normand, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cyrułnik, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.
- Daix, P. (1975). *Aragon, une vie à changer*. Paris: Seuil.
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51-62.
- Davis, M. (1972). *Understanding body movement. An annotated bibliography*. Nueva York: Arno Press.
- de Mareüil, P. B., Rilliard, A., & Allauzen, A. (2012). Variation diachronique dans la prosodie du style journalistique: Le cas de l'accent initial. *Revue française de linguistique appliquée*, 17(1), 97-111.
- Delattre, P. (1938). L'accent final en français: Accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée. *The French Review*, 12(2), 141-145.
- Delattre, P. (1939). Accent de mot et accent de groupe. *The French Review*, 13(2), 141-146.
- Delattre, P. (1966a). A comparison of syllable length conditioning among languages. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4(3), 183-198.

- Delattre, P. (1966b). Les dix intonations de base du français. *The French Review*, 40(1), 1-14.
- Deledalle, G. (1996). *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Dellwo, V., & Wagner, P. (2015, julio 22). *Relations between language rhythm and speech rate*. 2003. Barcelona.
- Derwing, T., & Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dessons, G., & Meschonnic, H. (1998). *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Paris: Dunod.
- Di Cristo, A. (2010). Le pouvoir de la prosodie ou la revanche de Cendrillon. En L. Baqué & M. Estrada (Eds.), *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo* (pp. 95-113). Mons: Éditions du CIPA.
- Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. Bruselas: De Boeck Supérieur.
- Di Cristo, A. (2016). *Les musiques du français parlé*. Berlin: De Gruyter.
- Dos Santos, G. (2013). «Je est un autre». L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue. *Langages*, 192(4), 111-117.
- Ducrot, O. (1985). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Duez, D. (2001). Caractéristiques acoustiques et phonétiques des pauses remplies dans la conversation en français. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence*, 20, 31-48.
- Dumontet, F., & Pellois, A. (2013). Du «labo» au «plateau»: Geste linguistique et geste théâtral. En C. Alix, D. Lagorgette, & È.-M. Rollinat-Levasseur (Eds.), *Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale* (pp. 221-231). Chambéry: Université de Savoie, Laboratoire LLS.
- Dupoux, E., Pallier, C., Sebastián-Gallés, N., & Mehler, J. (1997). A 'deafness' in French? *Journal of Memory and Language*, 36, 406-421.

- Ekman, P., & Friesen, W. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Fauth, C., & Trouvain, J. (2018). Détails phonétiques dans la réalisation des pauses en Français: Étude de parole lue en langue maternelle vs en langue étrangère. *Langages*, 211(3), 81-95.
- Ferré, G. (2014). A Multimodal Approach to Markedness in Spoken French. *Speech Communication*, 57, 268–282.
- Fischer, O. (1999). What, if anything, is phonological iconicity? En M. Nänny & O. Fischer (Eds.), *Form miming meaning: Iconicity in language and literature* (pp. 123-134). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fónagy, I. (1999). Why iconicity? En M. Nänny & O. Fischer (Eds.), *Form miming meaning: Iconicity in language and literature* (pp. 3-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fónagy, I. (2000). *Languages within language. An evolutive approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frauenfelder, U. H., & Nguyen, N. (1999). Le traitement du langage oral. En J. A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage: Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont: P. Mardaga.
- Frei, H. (1982). *La Grammaire des fautes: Introduction a la linguistique fonctionnelle assimilation et différenciation brièveté et invariabilité expressivité*. Ginebra: Slatkine Reprints. (Original work published 1929)
- García, A. (2010). *Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso*. Presentado en Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Valladolid.
- Garrido, J.-M., Llisterri, J., de la Mota, C., & Rios, A. (1995). Estudio comparado de las características prosódicas de la oración simple en español en dos modalidades de lectura. En A. Elejabeitia & A. Iribar (Eds.), *Phonetica*.

- Trabajos de fonética experimental* (pp. 173-194). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gauchola, R. (2015). Les phénomènes de scalarité dans l'expression de l'agentivité en français et en espagnol. *Synergies Espagne*, 8, 17-31.
- Gauvenet, H. (1966). *Bonjour Line*. Paris: Didier.
- Gil, J. (2012). L'enseignement de la prononciation: Rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée*, 17(1), 67-80.
- Gil, J. (2016). La correction phonétique: Le rôle de la formation. En S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi, & J. Eychenne (Eds.), *La prononciation du français dans le monde* (pp. 221-225). Paris: CLE International.
- Givón, T. (1991). Isomorphism in the grammatical code: Cognitive and biological considerations. *Studies in Language*, 15, 85-114.
- Goldman, J. P. (2011). EasyAlign: An automatic phonetic alignment tool under Praat. *Proceedings of InterSpeech*. Présentado en Florencia. Florencia.
- Goodwin, C. (2000). Gesture, aphasia, and interaction. En David McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 84-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, E., & Low, E. L. (2002). Acoustic correlates of rhythm class. En C. Gussenhoven & N. Warner (Eds.), *Laboratory Phonology 7* (pp. 515-546). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Greenberg, J. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. En J. Greenberg, *Universals of Human Language* (pp. 73-113). Cambridge: MIT Press.
- Grumberg, J.-C. (2013). *Pour en finir avec la question juive*. Paris: Actes Sud.
- Guaitella, I. (1996). Analyse prosodique des hésitations vocales: Propositions pour un modèle rythmique. *Revue de Phonétique Appliquée*, 118/119, 113-138.
- Guberina, P. (1970). Phonetic rhythms in the verbo-tonal system. *Revue de Phonétique Appliquée*, 16, 3-12.

- Guberina, P. (1985). The role of the body in learning foreign languages. *Revue de Phonétique Appliquée*, 73-74-75, 37-50.
- Guberina, P. (1993). *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Mons: Éditions du CIPA.
- Guberina, P. (2008). *Retrospección* (Edición en español y prólogo de Julio Murillo). Mons: Éditions du CIPA. (Original work published 2003)
- Guberina, P., & Rivenc, P. (1966). *Voix et Images de France: Cours audio-visuel de français*. Paris: Didier.
- Guellai, B., Langus, A., & Nespors, M. (2014). Prosody in the hands of the speaker. *Frontiers in Psychology*, 5, 700.
- Guerman-Brack, G. (1978). Mouvement corporel, rythme corporel, bases du langage. *Revue de Phonétique Appliquée*, 46-47, 177-182.
- Guidetti, M., & Nicoladis, E. (2006). Gestures and communicative development. *First Language*, 26, 346-346.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Gullberg, M. (2005). L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 23, 153-172.
- Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44, 103-124.
- Gut, U., Trouvain, J., & Barry, W. (2007). Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice -The case of prosody in non-native speech. En J. Trouvain & U. Gut (Eds.), *Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice* (pp. 3-24). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haiman, J. (Ed.). (1985). *Iconicity in Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Hancil, S., & Hirst, D. (Eds.). (2013). *Prosody and Iconicity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hirata, Y., & Kelly, S. (2010). Effects of Lips and Hands on Auditory Learning of Second-Language Speech Sounds. *Journal of speech, language, and hearing research, 53*, 298-310.
- Hirata, Y., Kelly, S., Huang, J., & Manansala, M. (2014). Effects of hand gestures on auditory learning of second-language vowel length contrasts. *Journal of speech, language, and hearing research, 57*, 2090-2101.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (Eds.). (1998). *Intonation systems: A survey of twenty languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes a une théorie du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Honegger, M. (1986). *Dictionnaire de la musique: Les hommes et leurs œuvres*. Paris: Bordas.
- Hubbard, A., Wilson, S., Callan, D., & Dapretto, M. (2009). Giving speech a hand: Gesture modulates activity in auditory cortex during speech perception. *Human brain mapping, 30*(3), 1028-1037.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad* (A. Agud, Trad.). Madrid: Anthropos.
- Igarreta, A. (2015). La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE, 11*, 189-196.
- Iverson, J., & Goldin-Meadow, S. (1997). What's communication got to do with it?: Gesture in children blind from birth. *Developmental psychology, 33*, 453-467.
- Jacques-Dalcroze, É. (1920). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Recuperado de <https://archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu/page/3>
- Jakobson, R. (1965). Quest for the Essence of Language. *Diogenes, 13*(51), 21-37.

- Jakobson, R., & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague: Mouton.
- Jakobson, R., & Waugh, L. (1980). *La charpente phonique du langage*. París: Les Éditions de Minuit.
- Jespersen, O. (1904). *Phonetische Grundfragen*. Leipzig: Teubner.
- Jousse, M. (1974). *L'anthropologie du geste*. París: Gallimard.
- Jousse, M. (1975). *La manducation de la parole*. París: Gallimard.
- Jouvet, L. (1938). *Réflexions du comédien*. París: Nouvelle revue critique.
- Kelly, S., & Lee, A. (2012). When actions speak too much louder than words: Hand gestures disrupt word learning when phonetic demands are high. *Language and Cognitive Processes*, 27(6), 793-807.
- Kelly, S., McDevitt, T., & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 313-334.
- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. En M. R. Key (Ed.), *Nonverbal Communication and Language* (pp. 207-227). The Hague: Mouton.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni. (1991). *La question*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Kirtchuk-Halevi, P. (2005). Dislocation? Thématisation? Le rapport parole-langue repensé. En G. Lazard & C. Moysse-Faurie (Eds.), *Linguistique typologique* (pp. 113-126). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Kirtchuk-Halevi, P. (2009). Language: A typological, functional, cognitive, biological and evolutionary approach. En G. Goldenberg & A. Shisha-Halevy (Eds.), *Egyptian, Semitic and general grammar: Studies in memory of H. J. Polotsky* (pp. 499-530). Jerusalén: Academia de Ciencias y Humanidades de Israel.

- Kohler, K. (2009). Rhythm in speech and language. A new research paradigm. *Phonetica*, 66(1-2), 29-45.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. Nueva York: Liveright.
- Konopczynski, G. (1990). *Le langage émergent: Caractéristiques rythmiques*. Hamburgo: Buske Verlag.
- Krahmer, E., & Swerts, M. (2007). The effects of visual beats on prosodic prominence: Acoustic analyses, auditory perception and visual perception. *Journal of Memory and Language*, 57, 396-414.
- Kristeva, J. (1977). *Polylogue*. París: Editions du Seuil.
- Kushch, O., Igualada, A., & Prieto, P. (2018). Prominence in speech and gesture favour second language novel word learning. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(8), 992-1004.
- Laban, R. (1956). *Principles of dance and movement notation*. Londres: Macdonald & Evans.
- Laban, R., & Ullmann, L. (1971). *The Mastery of Movement* (3^a ed.). Londres: Macdonald & Evans.
- Laban, Rudolf, & Ullmann, L. (1984). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford : Basil Blackwell.
- Ladd, R. (1996). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P., Draper, M. H., & Whitteridge, D. (1958). Syllables and Stress. *Le Maître Phonétique*, 36 (73), 1-14.
- Ladefoged, P., & Johnson, K. (2011). *A course in Phonetics* (6^a ed.). Boston: Wadsworth.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. París: Hachette.
- Leather, J. (1983). Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching*, 16(3), 198-219.
- Lecoq, J. (1987). *Le théâtre du geste: Mimes et acteurs*. París: Bordas.

- Lehiste, I. (1970). *Suprasegmentals*. Cambridge: MIT Press.
- Lehiste, I. (1977). Isochrony reconsidered. *Journal of Phonetics*, 5(3), 253-263.
- Lennes, M. (2017). *SpeCT - Speech Corpus Toolkit for Praat*. Recuperado de <https://lennes.github.io/spect/>
- Léon, P. (2007). *Phonétisme et prononciations du français* (5^a ed.). París: Armand Collin.
- Lhote, E. (1990). *Le paysage sonore d'une langue: Le français*. Hamburgo: H. Buske.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter, comprendre*. París: Hachette.
- Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3-4), 445-453.
- Liberman, M. (1979). *The Intonational System of English*. Nueva York: Garland.
- Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética: El método experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Llisterri, J. (2001). Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. *Es Espasa. Revista de Profesores*, 1-35.
- Llisterri, J. (2019). Computer-Assisted Pronunciation Teaching Bibliography. Recuperado de Página web de Joaquim Llisterri website: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/CALL_Pron_Bib.html
- Llisterri, J., Machuca, M. J., de la Mota, C., Riera, M., & Ríos, A. (2006). La percepción del acento léxico en español. En *Filología y lingüística: Estudios ofrecidos a Antonio Quilis* (Vol. 1, pp. 271-298). Madrid: CSIC.
- Llisterri, J., Marín, R., de la Mota, C., & Ríos, A. (1995). Factors affecting F0 peak displacement in Spanish. *Eurospeech'95. 4th European Conference on Speech Communication and Technology*, 3, 2061-2064. Madrid.
- Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. En *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui: Une*

pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique (pp. 141-150). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Lusson, P., & Roubaud, J. (1974). Mètre et rythme de l'alexandrin ordinaire. *Langue française*, (23), 41-53.

Macedonia, M. (2003). *Sensorimotor enhancing of verbal memory through 'Voice Movement Icons' during encoding of foreign language* (Tesis doctoral). Universidad de Salzburgo.

Machuca, M. J., Llisterri, J., & Ríos, A. (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos en español: Un estudio preliminar. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 5, 81-96.

Maddieson, I. (2013). Syllable Structure. En M. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Recuperado de <https://wals.info/chapter/12>

Martin, P. (2013). Iconicity of melodic contours in French. En S. Hancil & D. Hirst (Eds.), *Prosody and Iconicity* (pp. 181-192). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Mayberry, R., & Jaques, J. (2000). Gesture production during stuttered speech: Insights into the nature of gesture-speech integration. En David McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 199-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Mazaleyrat, J. (1995). *Éléments de métrique française*. París: Armand Colin.

McCafferty, S., & Stam, G. (Eds.). (2008). *Gesture. Second language acquisition and classroom research*. Nueva York: Routledge.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: Chicago University Press.

McNeill, D. (2006). Gesture and Communication. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 58-66). Boston: Elsevier.

McNeill, David. (1985). So You Think Gestures are Nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.

- Meillet, A. (1912). *L'évolution des formes grammaticales*. Bologna: N.Zanichelli.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mestreit, C. (2010). Les pauses silencieuses: Une étude en français langue étrangère. En L. Baqué & M. Estrada (Eds.), *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo* (pp. 229-248). Mons: Éditions du CIPA.
- Mettas, O. (1971). *Les techniques de la phonétique instrumentale et l'intonation*. Bruselas: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Meyer, M. (1981). Présentation. *Langue française*, (52), 3-4.
- Meynadier, Y. (2001). La syllabe phonétique et phonologique: Une introduction. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 20, 91-148.
- Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2013). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7(279).
- Milner, J.-C., & Regnault, F. (1987). *Dire le vers: Court traité à l'intention des acteurs et des amateurs d'alexandrins*. Paris: Éditions du Seuil.
- Milovanov, R., & Tervaniemi, M. (2011). The interplay between musical and linguistic aptitudes. A review. *Frontiers in Psychology*, 2(321).
- Minne, B. (1977). De la perception et de la reproduction des structures rythmiques. *Revue de Phonétique Appliquée*, 42-43, 169-187.
- Mittelberg, I. (2008). Peircian semiotics meets conceptual metaphor: Iconic modes in gestural representations of grammar. En A. Cienki & C. Müller (Eds.), *Metaphor and Gesture* (pp. 115-154). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moget, M.-Thérèse., Boudot, Jean., & Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Saint-Cloud). (1964). *De vive voix: Cours audio-visuel de français*. Paris: CREDIF Didier.
- Morris, C. (1946). *Sign, Language and Behavior*. Nueva York: Prentice Hall.

- Muller, C. (Ed.). (2001). *Clitiques et cliticisation. Actes du Colloque de Bordeaux, octobre 1998*. Paris: Honoré Champion.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.
- Muñoz, M., Panissal, N., Billières, M., & Baqué, L. (2009). Substance prosodique de l'accent espagnol: Test expérimental en perception et en production d'une langue étrangère. *Actes des 6èmes Journées d'Études Linguistiques*, 15-20. Nantes.
- Murillo, J. (2002). Des réalisations phoniques dans l'enseignement/apprentissage des langues. En *Pédagogies en développement. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2* (pp. 277-315). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Murillo, J. (2003). *Logique de la physique et logique du vivant en didactique des langues*. 17, 9-28.
- Murillo, J. (2005a). De la notion de «structure» à celle de «structuration» en phonétique verbo-tonale. En M. Berré (Ed.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (pp. 89-118). Mons: Éditions du CIPA.
- Murillo, J. (2005b). Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 47-73.
- Murillo, J. (2008). Prólogo Retrospección. En *Retrospección* (Edición en español y prólogo de Julio Murillo, pp. I-XIII). Mons: Éditions du CIPA.
- Murillo, J. (2013a). Du fait de style au fait de langue: Une approche verbo-tonale de l'interrogation. En B. Pavelin (Ed.), *Francontraste: L'affectivité et la subjectivité dans le langage* (pp. 41-70). Mons: Éditions du CIPA.
- Murillo, J. (2013b). Du fait de style au fait de langue: Une approche verbo-tonale de l'interrogation. En B. Pavelin (Ed.), *Francontraste: L'affectivité et la subjectivité dans le langage* (pp. 41-70). Mons: Éditions du CIPA.

- Murillo, J. (2017a). Iconicité entre macro-motricité et proprioception dans la structuration de la matière phonique en phonèmes et prosodèmes. *Francontraste 3: Structuration, langage, discours et au-delà*. Présentado en Francontraste 3, Mons.
- Murillo, J. (2017b). Le statut de l'oralité dans l'enseignement-apprentissage des langues. *Langue(s) & Parole*, 2, 13-74.
- Nadel, J., & Decety, J. (2002). *Imiter pour découvrir l'humain. Psychologie, neurobiologie, robotique et philosophie de l'esprit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Navarro Tomás, T. (1978). *Métrica española: Reseña histórica y descriptiva*. Ediciones Guadarrama, Madrid - Barcelona.
- Navarro Tomás, T. (2004). *Manual de pronunciación española* (28^a ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (Original work published 1918)
- Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24(3), 756-766.
- Nespor, M. (1990). On the rhythm parameter in phonology. En I. M. Roca (Ed.), *Logical issues in language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Nocaudie, O. (2016). *Imitation et contrôle prosodique dans l'entraînement à la remédiation phonétique: Évaluation, mesure et applications pour l'enseignant en langue étrangère* (Tesis doctoral). Université de Toulouse, Toulouse.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain: Et la phonétique corrective dans tout cela? *Recherches en didactique des langues. Les cahiers de l'Acedle et des cultures*, 16(1).
- Nöth, W. (1995). Icon and Iconicity. En *Handbook of Semiotics* (pp. 121-127). Bloomington: Indiana University Press.
- Ohannesian, M. (2004). *La asignación del acento en castellano* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

- O’Keeffe, A., & McCarthy, M. (Eds.). (2010). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Nueva York: Routledge.
- Olson, D. R. (2006). Oral discourse in a world of literacy. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 136-143.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *El hombre y la gente*. Madrid: Alianza.
- Özyürek, A., & Kelly, S. D. (2007). Gesture, brain, and language. *Gesture, Brain, and Language*, 101(3), 181-184.
- Patel, A. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2(142).
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Pavelin, B. (2013). L’affectivité au cœur même de la cognition et du langage: Charles Bally et Petar Guberina. *Synergies Espagne*, 6, 93-104.
- Pavelin, B., & Frankol, D. (2014). Du corps à la parole à la lumière de l’approche verbo tonale. En M.-J. De Man & S. De Vriendt (Eds.), *Du son à la parole* (pp. 115-123). Mons: Éditions du CIPA.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected Papers* (C. Hartshorne, P. Weiss, & A. W. Burks, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress ‘deafness’. En C. Gussenhoven & N. Warner (Eds.), *Laboratory Phonology 7* (pp. 203-240). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Perniss, P., Thompson, R. L., & Vigliocco, G. (2010). Iconicity as a general property of language: Evidence from spoken and signed languages. *Frontiers in Psychology*, 1, 227-227.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l’enfant*. Paris: Delachaux and Niestlé.

- Piaget, J. (1981). *Le Développement de la notion de temps chez l'enfant* (3^a ed.). Paris: Presses Universitaires de France. (Original work published 1943)
- Pierra, G. (2011). Pratique théâtrale en FLE: spécificités d'une recherche action en didactique. *Synergies Chine*, (6), 105-114.
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Poggi, I. (2002). From a typology of gestures to a procedure for gesture production. En T. Sowa & I. Wachsmuth (Eds.), *Gesture and Sign Languages in Human-Computer Interaction* (pp. 158-168). Londres: Springer.
- Poggi, I. (2008). Iconicity in different types of gestures. *Gesture*, 8, 45-61.
- Polguère, A. (2015). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (2^a ed.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Prieto, P., Vanrell, M. del M., Astruc, L., Payne, E., & Post, B. (2012). Phonotactic and phrasal properties of speech rhythm. Evidence from Catalan, English, and Spanish. *Speech Communication*, 54(6), 681-702.
- Pršir, T., & Simon, A.-C. (2013). Iconic interpretation of rhythm in speech. En S. Hancil & D. Hirst (Eds.), *Prosody and Iconicity* (pp. 161-180). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Quilis, A. (1981). *El acento español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica.
- Quinn-Allen, L. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79(4), 521-529.
- Ramachandran, V. S., & Hubbard, E. M. (2001). Synaesthesia—A window into perception, thought and Language. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 3-34.

- Ramus, F., & Mehler, J. (1999). Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(1), 512-521.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (23^a [versión 23.2 en línea]). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2011). *Fonética y Fonología*. Madrid: Espasa.
- Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruselas: Didier.
- Renard, R. (2010). *Structuro-global et verbo-tonal. Variations 1962-2010. Essais de didactique des langues*. Mons: Éditions du CIPA.
- Ridouane, R., Meynadier, Y., & Fougeron, C. (2011). La syllabe: Objet théorique et réalité physique. *Faits de langues*, 37(1), 225-246.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rivenc, P. (2003). Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. En *Pédagogies en développement. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (pp. 85-134). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rivenc, P. (2005). La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. En M. Berré (Ed.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (pp. 43-54). Mons: Éditions du CIPA.
- Roach, D. (1982). On the distinction between «stress-timed» and «syllable-timed» languages. En D. Crystal (Ed.), *Linguistic Controversies* (pp. 73-79). Londres: Edward Arnold.
- Roberge, C. (1991). Vers une plus grande objectivation des mouvements corporels en correction phonétique. En A. Landercy (Ed.), *Mélanges de phonétique et didactique des langues: Hommage au Professeur Raymond Renard* (pp. 193-202). Mons: Presses Universitaires.

- Roberge, C. (2002). Les intonations logique et affective, les grandes oubliées de l'éducation à la parole. En R. Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale* (pp. 131-154). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roberge, C. (2008). Una visión global y dinámica del habla y del hablar. En *Retrospección*. Mons: Éditions du CIPA.
- Rojo Sastre, A. José., Rivenc, Paul., & Ferrer, Adán. (1968). *Vida y diálogos de España*. París: Didier.
- Rollinat-Levasseur, E. M. (2015). La littérature en acte: Voir, entendre, ressentir. En *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. París: Didier.
- Romani, C., Galluzzi, C., Bureca, I., & Olson, A. (2011). Effects of syllable structure in aphasic errors: Implications for a new model of speech production. *Cognitive Psychology*, 62(2), 151-192.
- Rossi, M., & Peter-Defare, E. (1998). *Les lapsus ou comment notre fourche a langüé*. París: Presses Universitaires de France.
- Rossi, Mario. (1999). *L'intonation, le système du français: Description et modélisation*. París: Ophrys.
- Rousselot, J.-P. (1897). *Principes de phonétique expérimentale*. París: H. Welter.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove dictionary of music and musicians*. Londres: Macmillan.
- Santiago, F. (2011). La adquisición de la prosodia del francés como L2: Producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanoablantes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 193-210.
- Saussure, F. (1967). *Cours de Linguistique Générale*. París: Payot. (Original work published 1916)
- Schwab, S. (2013). Apprenants hispanophones de FLE et accentuation en français. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 59, 71-86.

- Schwab, S., & Llisterri, J. (2010). La perception de l'accent lexical espagnol par des apprenants francophones. En L. Baqué & M. Estrada (Eds.), *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo* (pp. 311-328). Mons: Éditions du CIPA.
- Schwab, S., & Llisterri, J. (2011). Are French speakers able to learn to perceive lexical stress contrasts? En W. S. Lee & E. Zee (Eds.), *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 1774-1777).
- Seikel, J., King, D., & Drumright, D. (2009). *Anatomy and Physiology for Speech, Language and Hearing* (4^aed.). Nueva York: Delmar Cengage Learning.
- Skaric, I. (1974). Les bases sensorielles de la parole. *Revue de Phonétique Appliquée*, 31, 49-77.
- Solà, P. (2000). *La metàfora en la poesia de Louis Aragon*. Lleida: Universitat de Lleida, Departament de Filologia Clàssica, Francesa i Hispànica, Àrea de Filologia Francesa.
- Sonesson, G. (2008). Prolegomena to a general theory of iconicity. Considerations on language, gesture, and pictures. En K. Willems & L. De Cuyper (Eds.), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 47-72). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Swiggers, P. (1993). Iconicité: Un coup d'œil historiographique et méthodologique. *Faits de langues*, 1, 21-28.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- Thom, R. (1977). *Stabilité structurelle et morphogénèse: Essai d'une théorie générale des modèles* (2^a ed.). Paris: Inter Editions.
- Torreira, F., Adda-Decker, M., & Ernestus, M. (2010). The Nijmegen Corpus of Casual French. *Speech Communication*, (52), 201-221.
- Torruella, J., & Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Barcelona: Milenio.

-
- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel. (Original work published 1939)
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre*. Paris: Éditions sociales.
- Van der Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots: Formes précoces de la communication*. Paris: Centurion.
- Vitez, A. (1982). A l'intérieur du parlé, du geste, du mouvement—Entretien avec H. Meschonnic. *Langue française*, (56), 24-34.
- Wagner, R. L., & Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.
- Willems, R., Özyürek, A., & Hagoort, P. (2007). When language meets action: The neural integration of gesture and speech. *Cerebral Cortex*, 17(10), 2322-2333.
- Wilmet, M. (1998). *Grammaire critique du français*. Paris: Hachette.
- Zhang, G. (2019). *Phonétique verbo-tonale appliquée aux francophones apprenant le chinois*. Mons: Éditions du CIPA.

Lista de figuras

Figura 1. Constituyentes de la sílaba	35
Figura 2. Tipologías gestuales (adaptado de Guidetti & Nicoladis (2006))	56
Figura 3. Clasificación tricotómica del signo (Deledalle, 1996, p. 97).....	64
Figura 4. Contorno final declarativo e imperativo (Martin, 2013, p. 184).....	70
Figura 5. Secuenciación: Fase I de la grabación.....	155
Figura 6. Secuenciación: Fase II de la grabación.....	157
Figura 7. Caracterización gestual del poema	181
Figura 8. Caracterización gestual del teatro.....	183
Figura 9. Representación gráfica de la caracterización gestual	184
Figura 10. Espectrograma informante 3 sentado-lectura: "vous, vous allez vraiment rester là?"	199
Figura 11. Espectrograma locutor de referencia: "vous, vous allez vraiment rester là?"	199

Lista de tablas

Tabla 1. Grado de prominencia informante 1	189
Tabla 2. Grado de prominencia informante 2	190
Tabla 3. Grado de prominencia informante 3	190
Tabla 4. Grado de prominencia informante 4	191
Tabla 5. Coeficiente Kv por informante según tipo de elocución.....	191
Tabla 6. Índice de prominencia: acento principal - sílaba abierta con ataque oclusivo	193
Tabla 7. Caso significativo informante 4: "midi"	196
Tabla 8. Índice de prominencia: acento principal - sílaba abierta con ataque continuo	196
Tabla 9. Índice de prominencia: acento principal - sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal.....	200
Tabla 10. Caso significativo informante 3: "fontaine"	202
Tabla 11. Caso significativo informante 4: "fontaine"	203
Tabla 12. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba abierta con ataque oclusivo-continuo.....	205
Tabla 13. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba cerrada por consonante que no alarga	207
Tabla 14. Índice de prominencia: acento secundario - sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal	209
Tabla 15. Duración total de los clíticos (general)	212
Tabla 16. Duración total de los clíticos (poema)	213
Tabla 17. Duración total de los clíticos (teatro)	214
Tabla 18. Duración total de los clíticos: informante 1	214
Tabla 19. Duración total de los clíticos: informante 2	215
Tabla 20. Duración total de los clíticos: informante 3	215
Tabla 21. Duración total de los clíticos: informante 4	216
Tabla 22. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque oclusivo (poema).....	217
Tabla 23. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)	217
Tabla 24. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque continuo (general)	218

Tabla 25. Índice de prominencia informante 1: sílaba abierta ataque continuo (teatro)	218
Tabla 26. Índice de prominencia informante 1: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)	219
Tabla 27. Índice de prominencia informante 1: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)	219
Tabla 28. Duración total de los clíticos informante 1	220
Tabla 29. Índice de prominencia informante 2: sílaba abierta ataque continuo (general)	220
Tabla 30. Índice de prominencia informante 2: sílaba abierta ataque continuo (teatro)	221
Tabla 31. Índice de prominencia informante 2 (acento secundario): sílaba abierta ataque oclusivo-continuo (general)	221
Tabla 32. Índice de prominencia informante 2 (acento secundario): sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)	222
Tabla 33. Duración total de los clíticos informante 2	222
Tabla 34. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque oclusivo (teatro)	223
Tabla 35. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque continuo (poema)	223
Tabla 36. Índice de prominencia informante 3: sílaba abierta ataque continuo (teatro)	224
Tabla 37. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)	224
Tabla 38. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)	225
Tabla 39. Índice de prominencia informante 3: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (teatro)	225
Tabla 40. Índice de prominencia informante 3 (acento secundario): sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)	226
Tabla 41. Duración total de los clíticos informante 3	226
Tabla 42. Duración total de los clíticos informante 3 (poema)	227
Tabla 43. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque oclusivo (general)	227
Tabla 44. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque continuo (general)	228
Tabla 45. Índice de prominencia informante 4: sílaba abierta ataque continuo (poema)	228
Tabla 46. Índice de prominencia informante 4: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (general)	229
Tabla 47. Índice de prominencia informante 4: sílaba cerrada por consonante que alarga o nasal (poema)	229
Tabla 48. Duración total de los clíticos informante 4	230



Universitat Autònoma
de Barcelona

**Iconicidad entre habla y gestualidad:
un enfoque verbo-tonal de la enseñanza-
aprendizaje del ritmo en francés a hispanohablantes**

TOMO II (ANEXOS)

MARTA OSORIO ÁLVAREZ

**Tesis doctoral dirigida por la
Dra. Roser Gauchola Gamarra**

**Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Francesa y Románica
Doctorado en Lenguas y Culturas Románicas**

Bellaterra, septiembre 2019

Anexos

1. Corpus	3
1.1. Poema	3
1.2. Teatro.....	5
2. Informantes	7
2.1. Ficha de informantes	7
2.2. Consentimiento informado.....	8
3. Script Praat	9
4. Valores brutos de duración silábica	11
4.1. Informante 1	11
4.1.1. Poema	11
4.1.2. Teatro.....	14
4.2. Informante 2	16
4.2.1. Poema	16
4.2.2. Teatro.....	19
4.3. Informante 3	21
4.3.1. Poema	21
4.3.2. Teatro.....	24
4.4. Informante 4	26
4.4.1. Poema	26
4.4.2. Teatro.....	29

1. Corpus

1.1. Poema

“Prose du bonheur et d’Elsa” (Aragon, 1956)

J'ai tout appris de toi sur les choses humaines
Et j'ai vu désormais le monde à ta façon
J'ai tout appris de toi comme on boit aux fontaines
Comme on lit dans le ciel les étoiles lointaines
Comme au passant qui chante on reprend sa chanson

J'ai tout appris de toi pour ce qui me concerne
Qu'il fait jour à midi qu'un ciel peut être bleu
Que le bonheur n'est pas un quinquet de taverne
Tu m'as pris par la main dans cet enfer moderne
Où l'homme ne sait plus ce que c'est qu'être deux

1.2. Teatro

Escena teatral : *Pour en finir avec la question juive* (Adaptado de Grumberg (2013))

- M. Légr. — *Vous parlez anglais ?*
- M. Lévy — Non, pourquoi ?
- M. Légr. — *Vous parlez quelle langue là-bas ?*
- M. Lévy — Iddish.
- M. Légr. — Vous parlez yiddish ?
- M. Lévy — Ma femme l'apprend.
- M. Légr. — *Elle l'apprend par Internet ?*
- M. Lévy — Non non, à la Maison du iddish.
- M. Légr. — Vous partez quand ?
- M. Lévy — Le plus tôt possible, on sent une telle hostilité ici.
- M. Légr. — *Où est-ce que vous sentez cette hostilité dans l'immeuble ?*
- M. Lévy — Dans l'immeuble aussi, oui, partout.
- M. Légr. — *C'est vrai. Les nazis sont revenus ?*
- M. Lévy — Il n'est jamais très loin.
- M. Légr. — *Vous, vous allez vraiment rester là ?*
- M. Lévy — C'est mon pays, ma maison, ma langue.
 - Mazel tov !
- M. Légr. — Pourquoi vous me dites mazel tov ?
- M. Lévy — J'adore dire ça!
- M. Légr. — On s'embrasse, on peut ?
- M. Lévy — Comment ça on peut ?
 - Shabbat !
- M. Légr. — Entre voisins, pourquoi pas... Ah, ça pique !
- M. Lévy — On se rase pas le samedi.
- M. Légr. — *C'est pratique. Vous savez pourquoi il faut respecter le jour du shabbat ?*
- M. Lévy — Pour qu'une fois dans l'autre monde...
- M. Légr. — L'autre monde ?

- M. Lévy — ...expédié au sous-sol pour l'éternité, vous avez quand même droit à un jour de repos par semaine.
- M. Légr. — *Vous êtes sûr qu'un enfer soit nécessaire aux juifs dans l'autre monde ?*
- M. Lévy — Demandez au rabbin Kohn quand il sera là. En attendant je vous tiens la porte.
- M. Légr. — *Je peux vous dire encore une chose ?*
- M. Lévy — Dites.
- M. Légr. — Ma femme vous plaint.

2. Informantes

2.1. Ficha de informantes



FICHA DE INFORMANTES

DATOS PERSONALES

Nombre			
Apellidos			
Fecha y lugar de nacimiento			
Lugar de residencia habitual		Si no coincide con lugar de nacimiento, ¿cuánto tiempo hace que vive ahí?	
Correo electrónico			
Nivel de estudios			
Formación musical/canto	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no	En caso afirmativo, especifique instrumento(s) y duración:	
Formación teatral/danza	<input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no	En caso afirmativo, especifique modalidad y duración:	

PERFIL LINGÜÍSTICO

Lengua(s) materna(s) ¹	
Lengua de escolarización	
Lengua hablada con el padre	
Lengua hablada con la madre	
Lengua(s) hablada(s) con los amigos ¹	
Lengua(s) hablada(s) en la universidad/en el trabajo ¹	

¹ Si hubiera más de una, indicar el porcentaje aproximado de uso que hace de una y de otra.

1



FICHA DE INFORMANTES

CONOCIMIENTO DE OTRAS LENGUAS

LENGUA	NIVEL*				AÑOS DE APRENDIZAJE	LUGAR DE APRENDIZAJE	ESTANCIA EN PAÍSES DONDE SE HABLA ESA LENGUA		ACREDITACIÓN EXAMEN EXTERNO (NIVEL)
	Entiende	Habla	Lee	Escribe			DURACIÓN	EDAD	

* Nivel: Mal (M), Más o menos (±), Bien (B)

2

FICHA DE INFORMANTES

1ª lengua extranjera en la escolarización pre-universitaria (indique periodo)	
2ª lengua extranjera en la escolarización pre-universitaria (indique periodo)	
Contacto regular con la lengua francesa fuera del ámbito académico	<input type="checkbox"/> 1 vez/día <input type="checkbox"/> 1 vez/semana <input type="checkbox"/> 1 vez/mes <input type="checkbox"/> muy ocasionalmente
¿A qué edad empezó a estudiar....?	Inglés..... Francés..... Alemán..... Italiano..... Otras (precise cuáles).....

2.2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE:

APELLIDOS:

Marta Osorio Álvarez, personal investigador en formación del Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona, le propone participar en un experimento en el marco de su tesis doctoral.

El objetivo de estas grabaciones será de carácter científico y los resultados extraídos de las mismas podrán ser divulgados en publicaciones científicas y/o ser presentados en congresos. En cualquiera de los casos, sus datos personales se tratarán de manera confidencial y anónima.

Si acepta formar parte de la muestra de población de este estudio en las condiciones anteriormente señaladas, le ruego firme el documento.

Muchas gracias por su colaboración.

En..... a..... de..... de.....

Firma:

3. Script Praat (Lennes, 2017)

```
# This script will calculate the durations of all labeled segments in
a TextGrid object.
# The results will be save in a text file, each line containing the
label text and the
# duration of the corresponding segment..
# A TextGrid object needs to be selected in the Object list.
#
# This script is distributed under the GNU General Public License.
# Copyright 12.3.2002 Mietta Lennes

# ask the user for the tier number
form Calculate durations of labeled segments
    comment Which tier of the TextGrid object would you like to
analyse?
    integer Tier 1
    comment Where do you want to save the results?
    text textfile durations.txt
endform

# check how many intervals there are in the selected tier:
numberOfIntervals = Get number of intervals... tier

# loop through all the intervals
for interval from 1 to numberOfIntervals
    label$ = Get label of interval... tier interval
    # if the interval has some text as a label, then calculate the
duration.
    if label$ <> ""
        start = Get starting point... tier interval
        end = Get end point... tier interval
        duration = end - start
        # append the label and the duration to the end of the text
file, separated with a tab:
        resultline$ = "'label$'      'duration''newline$'"
        fileappend "'textfile$'" 'resultline$'
    endif
endfor
```


4. Valores brutos de duración silábica¹

4.1. Informante 1

4.1.1. Poema

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
ʒe	196	168	161	218	200	164	164
tu	135	140	120	150	138	135	167
ta	170	130	130	140	133	163	144
pʀi	230	190	190	220	204	204	250
də	130	120	110	130	146	138	134
twa	380	210	200	180	317	268	309
syʀ	242	228	177	220	315	314	275
le	108	112	113	90	97	131	123
ʃo	240	200	220	260	224	239	223
zə	94	108	100	105	144	124	145
zy	216	172	160	145	146	141	153
mɛn	420	260	240	298	298	304	335
e	60	62	74	70	64	93	109
ʒe	180	150	120	160	132	159	199
vy	110	110	130	130	135	164	221
de	150	169	120	130	161	156	145
zɔʀ	282	211	220	220	214	229	244
mɛ	398	170	140	200	239	204	286
lə	170	140	90	77	121	122	120
m̃	260	190	190	190	197	200	232
da	140	110	100	120	89	110	104
ta	140	110	120	120	150	137	151
fa	160	150	130	140	142	144	167
s̃	330	240	230	240	247	296	321
ʒe	180	147	177	156	121	143	127
tu	120	120	120	120	121	155	130
ta	140	140	140	140	129	148	150
pʀi	200	180	150	190	197	203	212
də	120	110	150	110	119	137	134
twa	320	260	240	220	281	361	338
kɔ	86	86	60	170	67	161	78
m̃	140	220	190	230	230	163	210
bwa	230	230	170	180	147	179	166
o	63	68	80	90	67	72	69

¹ Recordamos la relación de variables de duración silábica: V7 la producción del locutor canónico y de V8 a V13, las de los informantes: V8 (lectura-sentado); V9 (lectura-de pie); V10 (input holístico-lectura de pie); V11 (input holístico-lectura sentado); V12 (input segmentado) y V13 (input segmentado y gesto pedagógico).

fĩ	249	220	249	230	279	280	284
tɛn	428	333	257	322	309	408	356
kə	83	68	67	71	57	115	110
mĩ	160	186	130	150	200	168	164
li	190	184	160	260	114	137	108
dā	160	130	120	130	168	206	164
lə	80	110	120	110	123	87	97
sjɛl	520	390	375	359	331	387	344
le	90	140	99	86	112	86	95
ze	180	150	150	150	128	127	149
twa	250	220	200	213	203	285	264
lə	100	90	60	105	100	101	132
lwɛ	304	240	270	262	240	259	244
tɛn	436	292	250	310	288	339	326
kə	91	70	63	70	59	100	78
mo	130	120	140	141	131	118	125
pa	180	120	110	119	151	115	112
sā	300	230	260	280	242	220	253
ki	180	130	130	65	115	161	152
fāt	635	399	375	359	381	426	469
ĩ	114	60	80	72	60	146	103
rə	191	143	140	128	131	123	153
prā	278	230	230	212	232	258	212
sa	170	150	210	150	157	192	177
fā	220	200	250	180	208	223	241
sĩ	400	210	240	210	221	273	287
ʒe	183	190	149	145	144	158	194
tu	130	120	130	122	110	130	141
ta	130	130	130	131	150	160	143
pri	200	190	220	193	180	188	194
də	110	140	120	126	130	137	136
twa	290	200	280	270	200	214	246
puR	126	118	106	126	218	170	111
sə	154	168	160	138	162	177	186
ki	150	120	111	126	102	120	181
mə	110	130	119	110	148	137	108
kĩ	170	181	180	197	189	198	150
sɛRn	530	329	386	369	407	478	548
kil	109	152	104	104	135	125	122
fɛ	143	250	167	150	160	199	190
ʒu	250	180	140	200	170	143	176
ra	120	110	130	120	130	123	123
mi	180	160	170	142	150	159	176
di	310	208	162	200	220	252	262

kæ̃	144	108	98	126	119	228	124
sjɛl	333	270	240	224	240	234	246
pø	150	160	100	141	120	135	120
tɛ	180	120	140	150	130	139	138
trø	140	170	170	160	170	215	219
blø	320	190	210	230	230	231	247
kə	104	60	74	75	75	100	107
lə	100	110	120	110	92	109	110
bə	100	150	150	140	153	170	190
næR	230	170	270	200	205	215	213
nɛ	260	110	190	130	120	139	163
pa	230	190	120	313	172	201	300
zæ̃	210	200	180	102	81	180	300
kɛ̃	250	210	180	210	182	192	203
kɛ	240	140	120	130	150	198	170
də	140	120	130	130	120	133	147
ta	180	200	150	170	180	195	191
vɛRn	490	340	323	300	342	399	429
ty	85	86	84	85	89	97	91
ma	130	140	130	111	130	98	173
pri	200	200	190	207	200	228	218
paR	190	210	176	188	177	173	180
la	120	100	134	134	144	149	132
mɛ̃	294	230	187	177	242	247	276
dā̃	110	190	104	113	117	194	118
sɛ	160	140	140	142	150	159	166
tā̃	190	170	180	180	180	174	166
fɛR	370	240	210	243	230	253	267
mə	160	140	140	167	130	147	163
dɛRn	500	340	310	360	380	383	448
u	120	71	97	111	103	85	122
lɔ	130	100	90	114	140	170	214
mə	110	70	70	90	60	51	134
nə	90	100	90	82	110	152	175
sɛ	210	190	170	165	210	183	224
ply	287	250	270	220	260	266	281
sə	183	210	230	163	220	183	195
kə	150	120	130	127	140	143	138
sɛ	288	230	200	227	210	214	239
kɛ	180	140	120	153	130	156	138
trø	212	180	200	200	200	229	198
dø	319	130	110	173	140	207	248

4.1.2. Teatro

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
vu	102	91	130	139	157	152	100
paR	190	177	138	140	162	152	147
le	120	125	164	123	161	146	145
ã	110	124	92	120	96	123	133
glɛ	270	145	134	116	155	205	202
vu	69	114	124	100	87	120	84
paR	190	182	136	163	141	190	153
le	130	97	106	127	139	150	147
kɛl	230	221	172	171	175	230	266
lã:g	260	189	166	233	201	205	159
la	150	92	105	97	110	128	148
ba	230	148	174	135	164	185	225
ɛl	71	119	61	103	77	87	70
la	117	110	96	90	104	100	119
prã	238	274	211	230	258	270	243
pa	107	106	100	106	114	102	95
rɛ	144	155	125	126	130	158	175
tɛR	145	166	147	160	179	180	187
nɛt	318	300	282	305	301	284	410
wɛs	211	223	231	210	177	222	189
kə	134	90	97	112	80	106	114
vu	125	125	88	102	115	129	125
sã	200	232	235	218	245	264	247
te	370	100	116	130	159	186	220
sɛ	180	130	138	140	159	201	235
təs	300	218	197	185	208	222	206
ti	130	128	128	117	152	124	125
li	190	118	125	124	105	161	155
te	260	194	200	226	222	190	205
le	130	108	106	86	98	105	128
na	160	113	117	121	107	107	136
zi	160	143	132	114	140	124	140
sõ	210	160	167	207	192	216	229
rə	120	130	118	111	112	109	125
və	120	80	64	75	81	135	134
ny	220	117	168	137	146	159	154
vu	345	251	220	228	240	261	295
vu	111	125	95	131	95	123	122
za	141	162	136	139	147	154	190
le	139	80	77	76	100	100	117
vrɛ	180	177	169	165	170	167	182
mã	170	196	157	171	142	192	203

Rɛs	210	202	185	168	185	205	202
te	160	125	131	120	131	131	144
la	190	160	148	128	166	168	120
vu	47	91	106	91	104	114	64
sa	150	140	154	146	180	167	154
ve	121	87	90	110	100	75	73
pʊR	198	225	231	240	203	282	250
kwa	167	152	157	164	169	177	229
il	91	77	45	42	44	81	74
fo	146	168	164	161	149	171	155
Rɛs	180	191	176	163	171	180	191
pɛk	180	224	186	173	206	190	190
te	122	86	147	127	83	98	125
lə	105	134	80	120	113	128	109
ʒu:R	203	200	180	164	171	175	205
dy	100	92	80	113	102	129	109
sa	190	188	187	176	180	216	206
ba	210	313	304	318	324	328	312
vu	218	97	76	114	103	109	107
zɛt	252	190	162	168	181	200	219
sy:R	362	255	217	267	230	277	256
kæ̃	135	133	121	120	134	128	108
nā̃	185	153	120	124	128	152	119
fɛ:R	255	262	212	189	240	226	208
swa	179	167	150	155	175	196	181
ne	124	110	77	81	92	93	100
se	172	140	145	150	137	150	151
sɛR	271	241	216	233	232	250	235
o	115	105	75	84	75	53	84
ʒʊif	396	295	294	232	279	306	302
dā̃	145	162	136	151	145	130	172
lo	172	95	103	129	122	122	91
trə	165	136	139	180	174	182	200
mā̃:d	388	361	351	305	290	402	404
ʒə	123	146	92	136	131	140	143
pø	160	116	108	102	140	156	123
vu	140	130	93	107	98	128	133
di	210	116	107	110	131	172	158
Rā̃	170	175	156	177	187	138	135
kɔ:R	200	184	160	187	181	197	181
kɛl	167	123	127	141	133	144	154
kə	152	113	132	116	132	126	136
ʃo:z	420	367	314	358	338	449	413

4.2. Informante 2

4.2.1. Poema

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
ʒe	196	211	174	219	187	220	200
tu	135	179	167	182	150	185	169
ta	170	195	210	168	151	165	146
pʀi	230	242	270	220	237	255	246
də	130	160	130	140	142	155	140
twa	380	414	380	420	403	401	349
syʀ	242	243	237	242	235	280	200
le	108	162	150	138	141	174	134
ʃo	240	276	293	235	213	262	194
zə	94	164	148	143	139	129	146
zy	216	322	190	193	165	182	140
mɛn	420	188	370	326	309	381	335
e	60	120	98	113	121	104	141
ʒe	180	165	178	160	133	162	178
vy	110	210	150	200	177	167	192
de	150	130	150	115	140	148	101
zɔʀ	282	292	294	295	271	251	259
mɛ	398	313	234	287	219	346	368
lə	170	135	122	111	129	98	72
mõ	260	496	170	200	148	205	164
da	140	93	130	110	149	115	105
ta	140	138	140	150	146	127	133
fa	160	188	160	160	160	179	168
sõ	330	293	286	240	280	255	303
ʒe	180	182	250	171	164	144	208
tu	120	154	130	150	161	149	114
ta	140	170	160	170	150	146	168
pʀi	200	220	253	210	220	250	185
də	120	148	127	140	114	119	173
twa	320	382	390	430	397	366	319
kə	86	95	100	92	77	103	97
mõ	140	246	200	240	232	261	255
bwa	230	157	230	192	165	185	218
o	63	58	30	48	51	55	66
fõ	249	290	280	280	289	286	315
tɛn	428	361	328	319	308	389	383
kə	83	93	97	73	84	118	86
mõ	160	157	158	216	160	196	212
li	190	210	162	152	180	179	179
dã	160	208	132	160	214	156	147

lə	80	104	158	130	83	132	157
sjɛl	520	433	389	455	381	393	473
le	90	155	169	173	140	139	103
ze	180	150	140	130	130	132	173
twa	250	323	250	270	236	257	246
lə	100	135	110	150	134	118	125
lwɛ̃	304	281	270	280	270	278	306
tɛn	436	323	313	280	306	386	349
kə	91	90	77	56	85	98	91
mo	130	121	150	148	133	150	180
pa	180	184	170	190	170	188	158
sā	300	262	190	230	207	236	263
ki	180	147	160	140	120	139	129
fāt	635	408	394	378	374	476	263
ĩ	114	106	119	92	59	88	77
rə	191	143	140	138	138	143	181
prā	278	229	230	270	253	263	255
sa	170	158	150	160	160	182	204
fā	220	233	230	260	220	236	257
sĩ	400	215	270	260	260	136	208
ʒe	183	201	173	226	197	186	221
tu	130	186	151	157	130	146	121
ta	130	165	150	148	132	156	179
pri	200	211	200	212	208	227	154
də	110	136	143	132	120	119	173
twa	290	373	407	421	374	335	363
puR	126	151	260	279	202	259	150
sə	154	183	170	190	194	180	163
ki	150	123	120	129	129	146	110
mə	110	159	110	131	141	109	131
kĩ	170	212	200	218	200	205	202
sɛRnə	530	398	386	392	377	480	280
kil	109	139	148	120	147	163	187
fɛ	143	204	209	191	193	225	211
ʒu	250	152	156	160	142	154	188
ra	120	140	124	120	129	129	129
mi	180	189	190	173	188	171	178
di	310	239	241	266	242	288	317
kə̃	144	198	161	173	182	185	173
sjɛl	333	224	232	214	234	200	247
pø	150	175	178	164	186	177	142
tɛ	180	174	170	146	150	150	149
trə	140	239	223	200	210	235	207
blø	320	251	267	280	249	250	251

kə	104	107	100	103	92	112	98
lə	100	142	130	130	125	134	162
bə	100	133	159	150	148	157	135
nɛR	230	220	390	400	187	265	298
nɛ	260	203	210	204	162	180	212
pə	230	171	170	246	212	351	278
zœ̃	210	139	136	130	63	239	257
kœ̃	250	211	234	240	266	230	217
kɛ	240	278	290	200	170	183	151
də	140	107	170	100	75	184	148
ta	180	230	220	220	235	208	205
vɛRnə	490	372	252	233	203	376	375
ty	85	147	138	178	148	105	106
ma	130	178	160	99	190	161	160
pɾi	200	203	224	180	198	225	219
pəR	190	206	201	203	186	212	162
la	120	158	155	135	165	133	149
mœ̃	294	254	262	292	264	307	336
dœ̃	110	176	160	166	180	157	155
sɛ	160	142	140	130	150	162	148
tœ̃	190	225	190	220	188	174	232
fɛR	370	195	220	210	193	244	204
mə	160	181	130	140	170	183	179
dɛRn	500	333	229	319	321	443	450
u	120	106	101	78	93	105	101
lə	130	234	150	175	161	179	109
mə	110	190	169	118	149	76	101
nə	90	168	132	77	134	128	119
sɛ	210	203	212	183	202	194	242
ply	287	320	336	308	303	288	369
sə	183	252	180	220	200	216	214
kə	150	160	150	160	140	176	133
sɛ	288	221	210	217	190	216	224
kɛ	180	184	160	183	160	174	172
tɾə	212	184	210	210	200	250	198
dø	319	233	250	250	240	256	263

4.2.2. Teatro

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
vu	102	102	102	106	112	171	95
paR	190	200	199	202	179	236	218
le	120	142	114	113	127	143	170
ã	110	160	136	168	171	121	143
glɛ	270	204	178	216	189	248	309
vu	69	85	102	113	124	110	93
paR	190	187	173	171	169	230	243
le	130	107	139	131	130	117	117
kɛl	230	214	155	196	205	228	227
lã:g	260	186	287	218	192	254	356
la	150	142	166	164	167	150	150
ba	230	226	246	256	223	256	268
ɛl	71	110	96	91	79	94	90
la	117	142	115	106	106	115	126
prã	238	281	271	272	229	280	260
pa	107	98	103	103	101	106	112
rɛ	144	175	157	159	158	183	158
tɛR	145	148	174	165	152	180	226
nɛt	318	371	358	320	355	356	380
wɛs	211	206	183	242	171	196	159
kə	134	146	139	157	130	131	141
vu	125	113	128	113	99	106	128
sã	200	243	219	230	233	267	274
te	370	147	111	115	105	349	307
sɛ	180	139	124	123	118	309	151
təs	300	175	190	165	177	183	205
ti	130	144	136	114	142	218	77
li	190	110	136	127	129	106	173
te	260	265	255	268	251	218	207
le	130	127	101	121	159	167	157
na	160	162	174	115	178	179	128
zi	160	161	138	121	174	145	135
sõ	210	198	188	179	225	217	199
rə	120	135	137	126	106	110	143
və	120	133	149	124	118	143	185
ny	220	228	180	193	164	208	204
vu	345	220	181	232	268	309	278
vu	111	148	136	110	139	127	136
za	141	139	163	143	151	146	166
le	139	105	107	106	113	136	111
vrɛ	180	163	154	181	153	220	195
mã	170	173	195	164	161	190	195

RĒs	210	178	184	240	181	204	189
te	160	136	158	119	145	150	169
la	190	188	221	203	191	172	193
vu	47	80	114	137	99	116	61
sa	150	116	111	114	120	146	133
ve	121	89	98	131	105	96	102
puR	198	216	194	187	169	228	230
kwa	167	212	169	179	188	176	202
il	91	79	86	61	59	58	89
fo	146	149	152	158	157	162	211
RĒs	180	178	192	176	176	186	185
pĕk	180	253	188	200	214	219	205
te	122	90	161	213	151	146	143
lə	105	121	158	95	141	138	90
ʒu:R	203	200	187	189	187	191	218
dy	100	152	139	121	116	112	115
sa	190	215	211	203	196	197	191
ba	210	193	183	179	169	207	222
vu	218	161	81	128	87	143	89
zĕt	252	173	186	193	154	242	214
sy:R	362	248	362	373	272	395	381
kǣ	135	170	104	135	144	158	155
nǣ	185	205	179	190	209	183	192
fĕ:R	255	287	192	202	213	203	132
swa	179	202	192	181	187	189	193
ne	124	120	123	137	150	104	126
se	172	132	141	154	151	171	148
sĕR	271	261	221	230	263	232	218
o	115	112	98	113	101	106	104
ʒuif	396	376	349	312	377	299	402
dǣ	145	254	151	266	105	150	195
lo	172	109	71	144	117	117	120
trə	165	136	151	204	134	232	148
mǣ:d	388	322	333	291	317	293	363
ʒə	123	125	132	126	181	135	140
pə	160	155	147	155	199	190	187
vu	140	159	159	141	121	173	180
di	210	137	201	129	127	155	162
Rǣ	170	169	174	187	196	219	172
kǣ:R	200	174	425	192	226	199	188
kĕl	167	201	120	154	166	151	203
kə	152	111	142	138	166	187	147
ʃo:z	420	400	363	320	351	406	385

4.3. Informante 3

4.3.1. Poema

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
ʒe	196	220	170	211	210	191	168
tu	135	160	190	175	190	160	163
ta	170	121	79	190	150	179	173
pɾi	230	250	340	200	250	252	241
də	130	150	150	160	130	151	165
twa	380	239	253	290	360	411	349
syɾ	242	276	269	270	284	444	317
le	108	165	148	140	146	127	118
ʃo	240	252	238	271	300	305	315
zə	94	185	161	166	166	136	112
zy	216	155	137	120	114	94	152
mɛn	420	458	379	449	449	497	466
e	60	111	83	85	103	91	65
ʒe	180	150	186	174	170	187	165
vy	110	201	169	186	170	144	140
de	150	224	139	130	140	174	129
zɔɾ	282	280	250	264	261	302	276
mɛ	398	166	187	195	195	271	318
lə	170	135	120	151	175	145	149
mõ	260	260	241	200	285	328	316
da	140	86	84	110	75	122	97
ta	140	140	130	130	130	128	140
fa	160	158	140	150	170	182	170
sõ	330	189	306	339	300	323	275
ʒe	180	223	193	181	201	160	152
tu	120	136	163	190	190	125	139
ta	140	128	100	160	170	139	166
pɾi	200	230	210	230	270	214	225
də	120	150	150	130	140	121	159
twa	320	230	230	250	290	346	370
kə	86	133	160	168	147	170	76
mõ	140	277	260	242	233	258	270
bwa	230	243	240	180	163	177	125
o	63	77	70	80	117	70	63
fõ	249	297	260	260	260	328	266
tɛn	428	317	380	318	357	400	415
kə	83	85	97	110	86	105	71
mõ	160	200	169	246	225	210	198
li	190	210	241	162	215	158	209
dã	160	168	190	244	210	230	268

lə	80	182	190	126	140	150	102
sjɛl	520	270	290	270	350	414	474
le	90	130	110	90	100	98	184
ze	180	180	144	140	150	155	178
twa	250	258	246	240	264	323	261
lə	100	152	119	114	124	131	128
lwɛ̃	304	329	310	306	302	319	291
tɛn	436	354	386	349	379	472	468
kə	91	104	79	94	71	82	93
mo	130	291	168	144	162	246	260
pa	180	160	150	156	170	159	152
sā	300	300	270	250	330	285	250
ki	180	150	140	130	140	164	153
fāt	635	299	260	290	408	534	541
ĩ	114	100	110	116	92	134	94
rə	191	150	140	180	166	145	180
prā	278	300	330	290	304	288	274
sa	170	216	200	190	210	192	171
fā	220	254	260	240	230	255	272
sĩ	400	268	262	270	310	313	305
ʒe	183	218	191	174	194	172	204
tu	130	140	180	160	168	154	165
ta	130	130	100	150	150	146	148
pri	200	250	220	210	230	217	229
də	110	130	130	146	120	137	127
twa	290	210	230	304	320	254	246
puR	126	219	199	260	230	229	227
sə	154	241	211	180	230	216	208
ki	150	100	100	100	110	98	105
mə	110	120	110	120	120	162	143
kĩ	170	231	240	230	210	209	194
sɛRnə	530	479	502	479	519	558	480
kil	109	167	171	173	149	176	184
fɛ	143	201	230	222	228	215	205
ʒu	250	217	196	340	155	420	133
ra	120	139	128	93	141	99	150
mi	180	160	146	170	164	193	175
di	310	190	210	250	200	295	322
kə̃	144	220	210	172	220	252	243
sjɛl	333	248	306	300	290	289	251
pø	150	192	254	140	150	158	153
tɛ	180	160	140	150	170	152	140
trə	140	230	260	230	230	228	212
blø	320	240	260	240	260	284	346

kə	104	115	97	97	91	104	85
lə	100	160	140	160	130	177	144
bə	100	191	189	169	191	184	161
nœR	230	276	231	249	269	347	253
nɛ	260	214	182	181	180	200	145
pa	230	159	138	150	145	236	353
zœ	210	190	180	183	187	230	209
kẽ	250	270	230	257	240	233	187
kɛ	240	200	200	190	151	227	176
də	140	180	160	160	156	162	164
ta	180	170	210	210	184	200	162
vɛRnə	490	449	403	454	435	496	484
ty	85	122	121	134	138	95	169
ma	130	170	184	165	150	159	123
pri	200	210	200	240	207	202	222
paR	190	203	190	198	223	239	211
la	120	147	160	162	170	145	127
mẽ	294	260	258	250	260	372	377
dã	110	180	192	190	140	181	142
sɛ	160	270	190	190	200	194	175
tã	190	150	200	210	210	183	197
fɛR	370	260	250	249	258	292	258
mə	160	160	150	161	152	148	151
dɛRn	500	424	440	480	430	495	479
u	120	102	100	57	102	117	101
lə	130	209	210	175	180	180	237
mə	110	103	150	166	140	105	138
nə	90	113	120	130	140	154	176
sɛ	210	200	190	190	207	200	227
ply	287	250	250	354	253	300	347
sə	183	230	160	218	240	157	214
kə	150	150	130	120	180	112	161
sɛ	288	230	240	210	240	225	206
kɛ	180	190	190	107	150	112	149
trə	212	280	220	210	220	310	219
dø	319	220	190	155	210	332	248

4.3.2. Teatro

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
vu	102	173	96	184	113	105	105
paR	190	220	231	241	229	185	197
le	120	166	153	161	145	136	121
ã	110	158	152	155	174	123	172
glɛ	270	218	233	225	220	318	271
vu	69	113	109	120	103	126	128
paR	190	199	198	228	211	222	216
le	130	162	147	194	161	164	129
kɛl	230	171	159	233	164	176	182
lã:g	260	216	232	279	246	272	351
la	150	177	159	181	177	162	125
ba	230	228	294	255	243	309	289
ɛl	71	105	98	103	104	121	123
la	117	120	110	113	121	130	136
prã	238	276	251	320	309	251	286
pa	107	135	128	161	136	160	154
rɛ	144	141	136	139	143	146	121
tɛR	145	181	187	186	181	190	210
nɛt	318	207	250	197	218	265	272
wɛs	211	249	230	277	347	191	160
kə	134	145	144	135	144	129	127
vu	125	144	166	174	169	142	167
sã	200	230	249	311	293	275	303
te	370	136	172	177	174	326	320
sɛ	180	146	126	141	151	124	184
təs	300	198	182	223	222	216	217
ti	130	149	121	129	151	144	142
li	190	149	156	140	140	150	172
te	260	263	276	337	291	301	237
le	130	112	88	128	101	107	114
na	160	143	142	177	163	165	176
zi	160	166	162	221	163	165	166
sõ	210	195	189	194	230	198	202
rə	120	160	164	150	159	144	147
və	120	114	117	123	113	115	116
ny	220	223	236	245	228	236	230
vu	345	514	311	540	507	460	380
vu	111	280	147	125	172	135	129
za	141	81	127	142	139	180	136
le	139	308	123	133	143	127	135
vRɛ	180	194	210	188	169	187	189
mã	170	206	218	255	199	220	256

Rɛs	210	218	208	204	207	198	174
te	160	155	138	147	159	149	147
la	190	200	228	250	267	196	225
vu	47	161	92	133	128	134	148
sa	150	163	142	147	162	187	161
ve	121	148	137	126	155	142	170
puR	198	202	201	233	200	209	202
kwa	167	257	197	206	233	302	318
il	91	63	91	77	69	102	79
fo	146	150	154	140	162	162	154
Rɛs	180	198	181	211	191	227	208
pɛk	180	237	201	224	276	201	193
te	122	127	148	110	112	127	187
lə	105	165	111	126	116	146	119
ʒu:R	203	263	269	230	297	236	226
dy	100	218	190	162	179	121	140
sa	190	235	201	201	215	180	202
ba	210	191	220	256	234	340	162
vu	218	120	127	162	108	100	126
zɛt	252	218	183	189	195	260	281
sy:R	362	291	303	388	341	385	706
kǣ	135	126	233	187	166	230	177
nǣ	185	167	151	184	166	211	171
fɛ:R	255	315	244	341	278	352	243
swa	179	207	219	209	221	241	202
ne	124	144	134	126	126	131	127
se	172	145	144	175	174	158	182
sɛR	271	282	265	288	288	324	334
o	115	82	100	99	74	90	70
ʒɥif	396	201	334	213	243	356	488
dǣ	145	209	145	186	194	155	170
lo	172	127	175	147	135	147	131
trə	165	176	142	154	155	164	160
mǣ:d	388	299	422	417	420	437	420
ʒə	123	137	134	145	158	151	110
pə	160	171	158	173	178	185	140
vu	140	140	116	156	158	155	141
di	210	251	349	272	223	239	208
Rǣ	170	146	191	160	151	176	145
kǣ:R	200	192	165	206	223	302	248
kɛl	167	190	163	246	262	237	222
kə	152	113	108	117	117	154	110
ʃo:z	420	385	368	424	440	523	464

4.4. Informante 4

4.4.1. Poema

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
ʒe	196	206	151	148	139	181	151
tu	135	147	150	140	188	180	175
ta	170	180	160	170	134	159	167
pʀi	230	280	260	230	205	264	245
də	130	140	110	130	155	131	155
twa	380	290	254	311	271	426	322
syʀ	242	290	270	234	271	244	293
le	108	120	120	196	132	113	122
ʃo	240	236	210	217	219	246	245
zə	94	145	145	140	130	160	145
zy	216	162	163	158	153	198	125
mɛn	420	356	291	128	292	357	443
e	60	108	93	70	108	77	87
ʒe	180	148	160	180	172	180	171
vy	110	162	140	260	149	126	132
de	150	140	150	97	147	189	166
zɔʀ	282	252	199	260	267	240	258
mɛ	398	242	245	213	219	345	336
lə	170	148	135	117	147	129	132
mõ	260	249	192	274	190	309	228
da	140	119	170	106	201	110	109
ta	140	140	140	160	114	179	130
fa	160	170	180	175	172	139	173
sõ	330	230	230	225	221	317	286
ʒe	180	164	176	153	155	135	162
tu	120	150	150	140	163	149	156
ta	140	160	150	140	132	146	174
pʀi	200	260	240	240	190	233	258
də	120	130	140	120	155	145	120
twa	320	290	280	280	210	400	363
kə	86	190	180	107	106	86	120
mõ	140	250	240	210	250	240	261
bwa	230	260	222	199	206	204	222
o	63	60	70	76	45	71	69
fõ	249	279	308	290	315	307	285
tɛn	428	344	362	323	288	355	375
kə	83	122	111	104	90	109	112
mõ	160	160	181	160	191	238	217
li	190	170	148	240	181	143	184
dã	160	198	201	190	163	213	197

lə	80	142	130	140	156	115	151
sjɛl	520	369	391	376	353	417	452
le	90	131	159	157	181	132	177
ze	180	150	160	150	151	168	269
twa	250	220	212	250	211	244	301
lə	100	147	138	137	170	146	157
lwɛ̃	304	283	331	334	264	300	295
tɛn	436	325	268	272	277	365	377
kə	91	99	87	87	92	93	95
mo	130	153	170	170	173	241	207
pa	180	167	160	160	149	160	154
sā	300	250	240	268	256	282	227
ki	180	140	154	142	112	144	130
fāt	635	380	357	372	365	515	532
ĩ	114	130	136	139	132	113	113
rə	191	160	154	160	165	174	156
prā	278	320	320	288	280	309	285
sa	170	180	202	179	183	178	184
fā	220	240	240	223	242	236	229
sĩ	400	190	201	220	250	240	193
ʒe	183	164	210	136	164	146	163
tu	130	150	145	150	156	157	172
ta	130	140	135	150	105	149	148
pri	200	231	250	220	215	243	254
də	110	129	130	110	118	122	148
twa	290	266	340	350	253	303	254
puR	126	180	164	151	263	126	142
sə	154	200	232	213	223	218	220
ki	150	170	148	180	129	126	123
mə	110	160	154	150	170	129	152
kĩ	170	230	226	235	212	250	217
sɛRnə	530	452	498	389	360	537	598
kil	109	159	150	164	154	149	146
fɛ	143	197	194	181	201	166	179
ʒu	250	177	183	166	296	229	229
ra	120	123	129	136	65	106	106
mi	180	169	158	168	162	185	177
di	310	200	207	208	157	274	235
kā	144	192	189	153	231	187	168
sjɛl	333	252	280	240	205	259	264
pø	150	103	120	130	156	145	149
tɛ	180	160	160	160	138	154	154
trə	140	160	200	210	224	213	219
blø	320	230	250	170	196	240	294

kə	104	92	95	106	89	83	90
lə	100	145	130	130	126	144	118
bə	100	150	160	150	147	231	180
nœR	230	242	280	283	253	192	225
nɛ	260	246	258	240	208	291	199
pa	230	141	142	138	166	415	431
zœ	210	90	110	110	91	213	301
kẽ	250	240	204	230	203	245	242
kɛ	240	190	190	190	166	204	171
də	140	111	87	105	183	204	166
ta	180	210	190	200	154	201	204
vɛRnə	490	269	294	261	278	444	442
ty	85	89	107	84	85	97	120
ma	130	170	152	160	161	139	126
pri	200	230	230	220	218	232	209
paR	190	210	217	180	168	232	192
la	120	143	159	157	129	135	151
mẽ	294	256	244	291	271	397	457
dã	110	180	165	153	175	197	276
sɛ	160	170	175	200	182	208	184
tã	190	170	190	150	179	212	173
fɛR	370	255	250	270	224	228	268
mə	160	175	170	130	182	235	151
dɛRn	500	456	422	422	237	417	477
u	120	76	88	67	55	80	106
lə	130	220	225	220	247	202	214
mə	110	153	153	130	165	82	90
nə	90	167	151	150	141	174	203
sɛ	210	190	179	200	199	227	222
ply	287	255	249	261	302	250	339
sə	183	231	220	236	280	238	271
kə	150	137	107	169	121	165	158
sɛ	288	312	359	263	224	224	233
kɛ	180	111	104	99	170	204	180
trə	212	240	220	260	225	251	175
dø	319	210	181	170	175	176	216

4.4.2. Teatro

SÍLABA	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13
vu	102	140	95	165	100	125	90
paR	190	223	209	221	229	232	255
le	120	135	158	87	114	137	140
ã	110	152	137	124	113	180	159
glɛ	270	210	217	206	196	236	210
vu	69	104	100	93	110	116	91
paR	190	253	244	205	182	218	260
le	130	145	106	121	117	145	128
kɛl	230	239	197	201	191	213	231
lã:g	260	330	272	275	269	302	307
la	150	156	159	151	170	103	197
ba	230	216	197	224	204	182	222
ɛl	71	139	100	111	115	88	107
la	117	109	137	116	103	118	110
prã	238	278	311	293	308	264	277
pa	107	211	196	170	188	171	172
rɛ	144	160	147	153	151	131	130
tɛR	145	201	191	180	173	185	185
nɛt	318	195	209	207	175	365	257
wɛs	211	245	284	301	290	212	232
kə	134	118	124	122	116	105	126
vu	125	112	113	104	133	134	131
sã	200	287	270	281	282	307	295
te	370	178	129	131	137	217	271
sɛ	180	201	171	162	128	174	164
təs	300	252	213	202	187	229	265
ti	130	124	126	147	165	140	163
li	190	118	137	133	133	136	119
te	260	249	250	257	226	241	249
le	130	137	147	124	162	102	122
na	160	182	160	166	160	151	163
zi	160	153	181	151	145	155	145
sõ	210	210	221	234	204	243	237
rə	120	126	138	136	139	130	148
və	120	125	109	133	145	125	121
ny	220	177	189	207	184	211	299
vu	345	229	291	230	158	408	394
vu	111	200	162	195	160	111	186
za	141	178	149	162	192	156	168
le	139	126	129	126	129	150	149
vrɛ	180	210	216	248	229	176	217
mã	170	181	195	252	217	227	184

Rɛs	210	269	224	242	222	213	250
te	160	156	134	127	156	129	101
la	190	122	236	180	212	200	242
vu	47	84	116	99	83	95	61
sa	150	168	184	163	161	146	154
ve	121	147	114	114	132	117	129
puR	198	242	212	221	227	249	296
kwa	167	156	180	158	175	228	300
il	91	80	60	57	59	108	94
fo	146	188	189	207	194	189	195
Rɛs	180	221	215	214	207	181	193
pɛk	180	193	199	189	214	204	216
te	122	139	137	132	138	143	215
lə	105	102	105	111	106	115	120
ʒu:R	203	259	275	242	255	263	252
dy	100	151	155	136	130	132	108
sa	190	212	212	189	199	195	183
ba	210	341	160	181	175	207	241
vu	218	94	83	77	64	85	132
zɛt	252	217	220	211	196	199	249
sy:R	362	303	268	259	303	352	598
kǣ	135	152	140	146	156	145	157
nǣ	185	162	150	173	137	169	153
fɛ:R	255	231	230	233	216	304	221
swa	179	212	225	213	213	233	201
ne	124	112	123	112	131	110	120
se	172	158	156	164	155	156	197
sɛR	271	284	275	239	352	305	278
o	115	96	83	100	75	98	88
ʒɥif	396	257	286	255	268	345	447
dǣ	145	186	195	180	190	107	189
lo	172	145	172	156	137	136	155
trə	165	188	188	199	197	211	242
mǣ:d	388	392	375	405	391	401	392
ʒə	123	162	153	135	151	146	126
pə	160	194	211	168	190	179	171
vu	140	135	157	133	136	125	103
di	210	252	237	210	260	251	245
Rǣ	170	153	168	159	155	156	121
kǣ:R	200	239	167	166	212	173	192
kɛl	167	228	246	187	223	160	164
kə	152	132	100	134	149	190	149
ʃo:z	420	388	323	371	435	442	516