



**ANÁLISIS DE ERRORES SUPRASEGMENTALES DE APRENDIENTES DE
ESPAÑOL DE NIVELES A1 Y A2, EN EL CORPUS CAELE/2**

**Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Enseñanza de español como
lengua extranjera y segunda lengua**

Presentado por:

Ana María Lozano Trujillo

Directora: Diana Alejandra Hincapié Moreno

Magister en español como lengua extranjera

Instituto Caro y Cuervo

Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

Bogotá D.C.

2024

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. Trabajo de grado requisito para optar al título de: Magister en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

2. Título del trabajo de grado: Análisis de errores suprasegmentales de aprendientes de español de niveles A1 y A2, en el corpus CAELE/2

3. Autoriza la consulta y publicación electrónica del trabajo de grado:

Sí autorizo , No autorizo a la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, **“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

4. Identificación del autor



Firma:

Nombre completo: Ana María Lozano Trujillo

Documento de identidad: 1110595543

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Lozano Trujillo	Ana María

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Análisis de errores suprasegmentales de aprendientes de español de niveles A1 y A2, en el corpus CAELE/2.

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2024

NÚMERO DE PÁGINAS: 196

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones x Mapas Retratos Tablas, gráficos y diagramas x Planos Láminas Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia): NA

Duración del audiovisual: Minutos.

Otro. ¿Cuál?

Sistema: Americano NTSC Europeo PAL SECAM

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico*

biblioteca@caroycuervo.gov.co):

ESPAÑOL	INGLÉS
Español como lengua extranjera	Spanish as a foreign language
Corpus de aprendientes	Learner's corpus
Prosodia	Prosody
Rasgos suprasegmentales del español	Suprasegmental features of Spanish
Análisis de errores	Error analysis
Tratamiento de la fonética en el aula de ELE.	Treatment of phonetics in the ELE classroom

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

El trabajo a continuación presenta un análisis de errores de los rasgos suprasegmentales en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. Se busca evaluar las producciones reales de habla en los niveles iniciales para visibilizar su importancia en el aprendizaje y adquisición de la competencia fonológica, que roza con el mismo valor que los errores en el campo de la gramática o el léxico. El corpus se compone de 29 audios del CAELE/2 de aprendientes de niveles A1 y A2 y estos mismos fueron transcritos de audio a texto.

En la primera parte del trabajo se realizó una revisión sistemática sobre estudios, artículos y tesis enfocados en el análisis de errores fonéticos a nivel segmental y suprasegmental, en el

campo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Desde la revisión de antecedentes y el marco teórico se efectuó un análisis de los documentos reportados para visualizar la presencia de la fonética y el potencial didáctico de la prosodia en las aulas de ELE. La metodología se fundamentó en la lingüística de corpus y el análisis de errores. Esta última para sentar las bases del diseño y la adaptación de la taxonomía de análisis de errores suprasegmentales. Los resultados revelaron que los errores se inscriben principalmente en los rasgos suprasegmentales de pausa, ritmo y entonación, lo cual evidenció algunas características de la interlengua de los aprendientes en los niveles A1 y A2. En general, los resultados muestran que es necesario un tratamiento didáctico pertinente de los rasgos prosódicos del español.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

The work presented below presents an error analysis of suprasegmental features in the CAELE/2 corpus of the Caro y Cuervo Institute. It is necessary to evaluate the actual speech productions at the initial levels to make visible their importance in the learning and acquisition of phonological competence, which is almost as important as errors in the field of grammar or vocabulary. The corpus is made up of 29 audios from CAELE/2 of learners at levels A1 and A2, which were transcribed from audio to text.

In the first part of the work, a systematic review was carried out on studies, articles and theses focused on the analysis of phonetic errors at the segmental and suprasegmental level, in the field of teaching Spanish as a foreign language. From the review of background and the theoretical framework, an analysis of the reported documents was carried out to visualize the presence of phonetics and the didactic potential of prosody in ELE classrooms. The methodology was based on corpus linguistics and error analysis. The latter was used to lay the foundations for the design and adaptation of the suprasegmental error analysis taxonomy. The results revealed that the errors are mainly inscribed in the suprasegmental feature of pause and

rhythm and intonation, which showed some characteristics of the interlanguage of the learners at levels A1 and A2. In general, the results show that a pertinent didactic treatment of the prosodic features of Spanish is necessary.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento del problema.....	5
2.2 Pregunta de investigación.....	7
3. Objetivos.....	8
3.1 Objetivo general.....	8
3.2 Objetivos específicos.....	8
4. Antecedentes.....	9
4.1 Análisis de errores.....	9
4.2 Análisis de errores fonéticos.....	11
4.3 Consideraciones sobre el tratamiento de la fonética en el aula de ELE.....	15
5. Justificación.....	19
6. Marco teórico.....	21
6.1 La fonética y la fonología en ELE.....	21
6.2 La prosodia.....	24
6.3 Componentes de los rasgos suprasegmentales.....	26
6.3.1 Entonación.....	26
6.3.2 Acento.....	28
6.3.3 Pausa y ritmo.....	29
6.4 Lingüística de corpus.....	33
6.5 El error: clasificación y taxonomía de análisis.....	34
6.5.1 El error.....	34
6.5.2 Taxonomía para el análisis de errores.....	36
6.6 Consideraciones sobre la didáctica de la prosodia.....	38
7. Marco metodológico.....	42
7.1 Enfoque y diseño de investigación.....	42
7.2 Fases de la investigación.....	43
7.3 Corpus y muestras de la lengua.....	45
7.4 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos.....	47
7.4.1 Tabla de metadatos.....	47

7.4.2 Transcripción de las muestras.....	47
7.4.3 Instrumento de análisis de datos: taxonomía para el análisis de errores.....	48
8. Resultados.....	53
8.1 Resultados generales de las categorías y criterios.....	54
8.2 Resultados por nivel (A1-A2).....	58
8.2.1 Errores en A1.....	58
8.2.2 Errores en A2.....	63
8.3 Resultados de pausa y ritmo por nivel.....	66
8.3.1 Errores de pausa y ritmo en A1.....	67
8.3.2 Errores de pausa y ritmo en A2.....	70
8.4 Resultados de entonación por nivel.....	73
8.4.1 Errores de entonación en A1.....	73
8.4.2 Errores de entonación en A2.....	77
8.5 Resultados de acento por nivel.....	80
8.5.1 Errores de acento en A1.....	81
8.5.2 Errores de acento en A2.....	83
8.6 Otros hallazgos.....	85
9. Discusión.....	88
10. Conclusiones.....	102
10.1 Limitaciones, alcances y recomendaciones a futuro.....	104
12. Referencias bibliográficas.....	107
12. Anexos.....	112
Anexo 1. Protocolo CLICC y ajustes a la transcripción.....	112
Anexo 2. Transcripciones de las muestras orales a texto.....	114
Anexo 3. Taxonomía AACFELE de Blanco y Nogueroles (2013).....	129
Anexo 4. Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales (TAES).....	130
Anexo 5. Sistematización y caracterización de datos en TAES.....	131
Anexo 6. Instrumento de validación por juicio de expertos.....	193

Lista de tablas

Tabla 1. Cuadro de los antecedentes organizados cronológicamente	17
Tabla 2. Sistematización de metadatos: caracterización de informantes	46
Tabla 3. Promedio en cada uno de los criterios de validación del instrumento	51
Tabla 4. Análisis de errores desde la frase	53
Tabla 5. Análisis de errores. Ejemplos de los errores de pausa y ritmo en A1	67
Tabla 6. Análisis de errores. Ejemplos de errores de pausa y ritmo en A2	71
Tabla 7. Análisis de errores. Ejemplos de errores en entonación A1 y A2	74
Tabla 8. Análisis de errores. Ejemplos de entonación interrogativa	77
Tabla 9. Análisis de errores. Ejemplos de errores en acento	80
Tabla 10. Mayor número de errores en las L1	86
Tabla 11. Propuestas didácticas para el tratamiento de los rasgos suprasegmentales	89
Tabla 12. Cuadro comparativo de resultados de ‘acento’ en investigaciones de AE y AC en fonética	96
Tabla 13. Cuadro comparativo de resultados de investigaciones de AE y AC en fonética ...	100

Lista de figuras

Figura 1. Dominio de la pronunciación (MCER,2002, 5.2.1.4)	22
Figura 2. Disposición (base) articuladora del español (PCIC, 2007).....	23
Figura 3. Modelos entonativos (Font-Rotchés y Cantero, 2008: 15 y ss.)	28
Figura 4. Comparación del ritmo isosilábico con el isocrónico (Padilla, 2015).....	30
Figura 5. Constituyentes del ritmo (Cantero, 2002).....	31
Figura 6. Adquisición al E/LE de la tabla titulada jerarquía de dificultad de Larsen- Freeman y Long (Rigamonti, D. 2006: 13 ss.).....	37
Figura 7. Diseños anidados concurrentes de modelo dominante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 560).....	42
Figura 8. Fases de investigación	45
Figura 9. Recuento de la categoría suprasegmental	54
Figura 10. Recuento de la subcategoría suprasegmental	55
Figura 11. Recuento del criterio subyacente al error.....	56
Figura 12. Recuento del criterio etiológico	57
Figura 13. Recuento del criterio comunicativo o efecto en la comunicación.....	57
Figura 14. Recuento del nivel A1: categoría suprasegmental	59
Figura 15. Recuento del nivel A1: subcategoría suprasegmental	60
Figura 16. Recuento del nivel A1: criterio subyacente al error	61
Figura 17. Recuento del nivel A1: criterio etiológico	61
Figura 18. Recuento del nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	62
Figura 19. Recuento del nivel A2: categoría suprasegmental	63
Figura 20. Recuento del nivel A2: subcategoría suprasegmental	64
Figura 21. Recuento del nivel A2: criterio subyacente al error	64
Figura 22. Recuento del nivel A2: criterio etiológico	65
Figura 23. Recuento del nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	66
Figura 24. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: subcategoría suprasegmental	67
Figura 25. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio subyacente al error	68
Figura 26. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio etiológico	69
Figura 27. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	70
Figura 28. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: subcategoría suprasegmental	70
Figura 29. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio subyacente al error	72
Figura 30. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio etiológico	72
Figura 31. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	73
Figura 32. Recuento de entonación nivel A1: subcategoría suprasegmental	74
Figura 33. Recuento de entonación nivel A1: criterio subyacente al error	75
Figura 34. Recuento de entonación nivel A1: criterio etiológico	76
Figura 35. Recuento de entonación nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	76
Figura 36. Recuento de entonación nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	78

Figura 37. Recuento de entonación nivel A2: criterio subyacente al error	78
Figura 38. Recuento de entonación nivel A2: criterio etiológico	79
Figura 39. Recuento de entonación nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	80
Figura 40. Recuento de acento nivel A1: criterio subyacente al error	81
Figura 41. Recuento de acento nivel A1: criterio etiológico	82
Figura 42. Recuento de acento nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación	83
Figura 43. Recuento de acento nivel A2: criterio subyacente al error	84
Figura 44. Recuento de acento nivel A2: criterio etiológico	84
Figura 45. Recuento de acento nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación.	85

Resumen

El trabajo a continuación presenta un análisis de errores de los rasgos suprasegmentales en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. Se busca evaluar las producciones reales de habla en los niveles iniciales para visibilizar su importancia en el aprendizaje y adquisición de la competencia fonológica, que roza con el mismo valor que los errores en el campo de la gramática o el léxico. El corpus se compone de 29 audios del CAELE/2 de aprendientes de niveles A1 y A2 y estos mismos fueron transcritos de audio a texto.

En la primera parte del trabajo se realizó una revisión sistemática sobre estudios, artículos y tesis enfocados en el análisis de errores fonéticos a nivel segmental y suprasegmental, en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Desde la revisión de antecedentes y el marco teórico se efectuó un análisis de los documentos reportados para visualizar la presencia de la fonética y el potencial didáctico de la prosodia en las aulas de ELE. La metodología se fundamentó en la lingüística de corpus y el análisis de errores. Esta última para sentar las bases del diseño y la adaptación de la taxonomía de análisis de errores suprasegmentales. Los resultados revelaron que los errores se inscriben principalmente en los rasgos suprasegmentales de *pausa*, *ritmo* y *entonación*, lo cual evidenció algunas características de la interlengua de los aprendientes en los niveles A1 y A2. En general, los resultados muestran que es necesario un tratamiento didáctico pertinente de los rasgos prosódicos del español.

Palabras claves: español como lengua extranjera, corpus de aprendientes, prosodia, rasgos suprasegmentales del español, análisis de errores, tratamiento de la fonética en el aula de ELE.

Abstract

The work presented below presents an error analysis of suprasegmental features in the CAELE/2 corpus of the Caro y Cuervo Institute. It is necessary to evaluate the actual speech productions at the initial levels to make visible their importance in the learning and acquisition of phonological competence, which is almost as important as errors in the field of grammar or vocabulary. The corpus is made up of 29 audios from CAELE/2 of learners at levels A1 and A2, which were transcribed from audio to text.

In the first part of the work, a systematic review was carried out on studies, articles and theses focused on the analysis of phonetic errors at the segmental and suprasegmental level, in the field of teaching Spanish as a foreign language. From the review of background and the theoretical framework, an analysis of the reported documents was carried out to visualize the presence of phonetics and the didactic potential of prosody in ELE classrooms. The methodology was based on corpus linguistics and error analysis. The latter was used to lay the foundations for the design and adaptation of the suprasegmental error analysis taxonomy. The results revealed that the errors are mainly inscribed in the suprasegmental feature of pause and rhythm and intonation, which showed some characteristics of the interlanguage of the learners at levels A1 and A2. In general, the results show that a pertinent didactic treatment of the prosodic features of Spanish is necessary.

Keywords: Spanish as a foreign language, learner's corpus, prosody, suprasegmental features of Spanish, error analysis, treatment of phonetics in the ELE classroom.

Introducción

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua (ELE/L2) la fonética de los rasgos segmentales se ha abordado desde la repetición y los rasgos suprasegmentales tienden a ser un aspecto aislado e irrelevante en el aula. La razón de esto último, puede deberse a la preparación formativa del docente de ELE y la presencia limitada de la fonética suprasegmental en los manuales de enseñanza de español, entre otras razones.

A lo largo de este documento se presenta una investigación que tuvo como propósito analizar los errores más frecuentes de los rasgos suprasegmentales en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. Se evaluaron las producciones reales de habla de aprendientes de español de niveles iniciales (A1 y A2) para visibilizar su importancia en el aprendizaje del español, y para darle el mismo valor que los errores a nivel gramatical y léxico. Para empezar, dentro del planteamiento del problema se encuentra la competencia fonológica y su pertinencia en las aulas de ELE, la formación docente en la competencia fonética, el aprendizaje y adquisición de los rasgos prosódicos que son considerados un proceso automático y los recursos y materiales didácticos dirigidos a la correcta producción de la prosodia del español.

Luego, se realiza una revisión sistemática sobre estudios, artículos y tesis enfocados en el análisis de errores fonéticos a nivel segmental y suprasegmental en el campo de ELE. Desde la revisión de antecedentes y el marco teórico se efectúa un análisis de los documentos reportados para visualizar la presencia actual de la fonética y el potencial didáctico de la prosodia en las aulas de ELE. La revisión de los antecedentes se realizó desde tres categorías: análisis de errores, análisis de errores fonéticos y consideraciones sobre el tratamiento de la fonética en el aula de ELE.

Por otro lado, en el marco teórico se presentan las siguientes categorías: la fonética y fonología en ELE, la prosodia, los componentes de los rasgos suprasegmentales (entonación,

acento, pausa y ritmo), la lingüística de corpus, el error (clasificación y taxonomía de análisis) y finalmente, las consideraciones sobre la didáctica de la prosodia.

En relación con el marco metodológico, se expone el tipo de diseño y enfoque investigativo, las fases de la investigación, las muestras del corpus CAELE/2 y su debida sistematización, los instrumentos de recolección y análisis de datos y la adaptación de la taxonomía AACFELE de Blanco y Nogueroles (2013). Respecto al análisis, se muestra la caracterización de las muestras a partir de los metadatos, se describe el análisis cualitativo del error y se inscribe el análisis cuantitativo frente a la frecuencia de los errores.

Posteriormente, los resultados se dividen en los siguientes apartados: resultados generales de las categorías y resultados de los criterios propuestos en la taxonomía, resultados por nivel (A1-A2) respecto a los criterios de la taxonomía, resultados de pausa y ritmo por nivel, resultados de entonación por nivel, resultados de acento por nivel y finalmente, otros hallazgos relacionados con la lengua materna de los informantes. Respecto al apartado de discusión, se establecen las diferencias y similitudes de los resultados de esta investigación frente a los resultados de otros estudios presentados en los apartados de antecedentes y marco teórico.

Finalmente, se presentan las conclusiones con el fin de responder a la pregunta de investigación a partir de la discusión de los resultados y los objetivos planteados. Además, se plantean limitaciones de este proyecto y sugerencias para investigaciones futuras

2. Planteamiento del problema

Con el surgimiento de los métodos y enfoques comunicativos se ha puesto de relieve la importancia de la oralidad en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua (LE/L2). Sin embargo, de acuerdo con los planteamientos de Cantero (2002), Cortés (2002), Carbó (2003), Gil (2007) e Hidalgo y Cabedo (2012), entre otros investigadores, el tratamiento didáctico que se le da al estudio y la corrección fonética, en general, es poco y se aborda de manera aislada, desigual y poco significativa en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y más específicamente, del español como lengua extranjera.

La prosodia es un componente con un desarrollo conceptual y didáctico relativamente reciente, por ello, se destacan algunos aspectos que intervienen negativamente en la enseñanza de los rasgos prosódicos en las aulas de ELE/L2. En primera instancia, las falsas creencias sobre el aprendizaje de los rasgos prosódicos del español yacen en considerar que la adquisición de los rasgos suprasegmentales, son un proceso automático del cual no hay que preocuparse (Cortés, 2002), esto ha llevado a que la comunidad docente vea la fonética como un área difícil de enseñar frente a otros componentes de la lengua y que, en consecuencia, sea vista como un aspecto adicional y quizá innecesario que el docente puede incluir o no en sus prácticas de enseñanza.

En segunda instancia, la formación docente en cuanto a la fonética y su tratamiento didáctico con frecuencia recibe menos atención de la que merece. De acuerdo con Boquete (2014) “la realidad es que los profesores de lenguas no cuentan, por lo general, con la preparación necesaria para acometer la labor de enseñar las técnicas de pronunciación y entonación” (p.12). Si bien a los docentes no se les exige ser expertos en todos los ámbitos de la lingüística aplicada (LA), es necesario que conozcan todos los temas relacionados a su profesión y entre ellos figura la fonética y fonología y la didáctica de las mismas. En tercera

instancia, se evidencia la falta de recursos y materiales didácticos en el mercado dirigidos al trabajo de la prosodia del español. Al ser un aspecto secundario en la enseñanza de lenguas, los manuales de didáctica del español han experimentado escasos avances en cuanto a la integración de la prosodia. En algunos materiales se encuentran capítulos, apartados o actividades dedicadas a la pronunciación que se limitan a enseñar los aspectos segmentales del español apoyándose en la escritura (Torrero, 2020).

De acuerdo con las posturas metodológicas actuales, puede considerarse que los errores fonéticos que cometen los estudiantes no son tan relevantes en una comunicación efectiva y por tanto no se le ofrece ningún tratamiento didáctico en el aula. Sin embargo, es común encontrar errores en las producciones orales que tienen distinción fonológica y que, en concreto, dificultan alcanzar una buena competencia comunicativa. Por ello, se destaca que el error a nivel fónico puede resultar tan relevante como un uso gramatical o léxico inadecuado (Sosa, 1999; Canellada y Kuhlmann, 1987; Cortés, 2002 como se citó en Boquete, 2014).

A pesar de considerarse un aspecto irrelevante en el aula, la prosodia es uno de los rasgos distintivos más importantes en la comunicación humana. Por ello, esta investigación centra su foco en la experiencia concreta del estudio de la prosodia del español desde las consideraciones del error suprasegmental, su práctica y las posibles recomendaciones didácticas, con el fin de proporcionar a los estudiantes y docentes la oportunidad de reflexionar sobre sus propias producciones y el tratamiento explícito del componente fónico en investigaciones futuras. Además, se considera pertinente una investigación que arroje resultados y descripciones respecto al análisis de errores de los rasgos suprasegmentales mediante el diseño y la adaptación de instrumentos y taxonomías de análisis para las producciones orales en un corpus de aprendientes.

2.2 Pregunta de investigación

Lo anterior llevó a plantearse el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los errores suprasegmentales más frecuentes en niveles iniciales A1 y A2, registrados en el corpus de aprendientes CAELE/2?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar cuáles son los errores suprasegmentales más frecuentes en niveles iniciales A1 y A2, registrados en el corpus de aprendientes CAELE/2.

3.2 Objetivos específicos

- Proponer una taxonomía de análisis de errores para el nivel suprasegmental.
- Caracterizar las muestras a partir del análisis de errores suprasegmentales.
- Identificar los rasgos suprasegmentales que presenta mayor dificultad en los aprendientes del corpus CAELE/2 de nivel A1 y A2.

4. Antecedentes

En este apartado se realiza una revisión descriptiva de artículos y tesis enfocados en las investigaciones más recientes del componente fónico en el campo de ELE, análisis de errores y análisis de errores fonéticos (nivel segmental y suprasegmental) y los estudios que exploran el tratamiento didáctico de la fonética en el aula de ELE. Este apartado incluye trabajos desarrollados desde el 2015 hasta la fecha, considerados importantes por su relevancia en el respectivo campo y por la limitada información de investigaciones respecto a las categorías antes planteadas.

4.1 Análisis de errores

Los documentos revisados en la categoría de ‘análisis de errores’ presentan procedimientos para identificar los errores más frecuentes desde el análisis de corpus de aprendientes de ELE y cómo esto beneficia a la enseñanza de español como LE/L2. Las similitudes metodológicas (taxonomías de análisis, estadística descriptiva, software, entre otras) surgen por la necesidad de comparar las lenguas, analizar la interlengua de los aprendientes con una L1 poco común y beneficiar y facilitar la identificación de errores para la práctica docente.

En este apartado se encuentra el artículo de Gökşenli (2017) *Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de E/LE de alumnos de lengua materna alemana y turca*. Se destaca por evidenciar dónde se origina la dificultad a la hora de aprender español en aprendientes austriacos y turcos procedentes de dos grupos lingüísticos (alemán y turco) y poner de manifiesto si existe alguna relación con sus lenguas maternas. Los resultados demuestran que los errores que cometen los turco-hablantes y los germano-hablantes surgen por la diferencia con las reglas gramaticales de su lengua materna, lo cual lleva a que los errores puedan ser

fosilizables y en su mayoría sean errores intralinguales. Cabe resaltar que el corpus que sirvió de base para este estudio consiste en 200 exámenes escritos.

Por otro lado, la investigación de Angarita (2020) *Caracterización de los errores más frecuentes en las producciones orales de un grupo de niños hablantes de E/L2*, se centra en identificar los errores más frecuentes a nivel gramatical, léxico y fonético en las producciones orales de trece participantes de edades tempranas entre los seis a los diez años. Angarita recopila un corpus de muestras orales para caracterizar la interlengua de la población meta a partir del análisis de los errores y plantea recomendaciones para el tratamiento de los errores en los niños hablantes de español.

En esta investigación se destacan los instrumentos de recolección de datos y análisis de corpus en su adaptación a las taxonomías de análisis de errores. Se retomaron las propuestas de Dulay, (1982), Fernández (1995) y Blanco y Nogueroles (2014). Del primero se tomaron cuatro criterios: omisión, adición, falsa selección y falsa ordenación. De Fernández (1990), las categorías para la clasificación de aspectos léxicos, gramaticales y discursivos. De Blanco y Nogueroles (2014) la categorización de aspectos fonéticos. Finalmente, de Corder (1981), Fernández (1990), Baralo (2004) y Alexopolou (2010) las consideraciones de la interlengua.

Finalmente, León (2021) en su investigación *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos* estudia un corpus escrito producido por 29 informantes usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC). Este corpus consta de 96 textos que recaban la expresión escrita en torno al perfil biográfico, corto animado, historieta y portada de revista. Como metodología se implementó el Análisis de errores (AE) y la Lingüística de corpus, además de contemplar la creación de una taxonomía de análisis morfosintáctico y una sub taxonomía de errores en el paradigma verbal. Adicionalmente, resalta el uso de software de análisis que facilitó la codificación y fiabilidad de los resultados. Los resultados muestran que los errores se inscribieron en los niveles: ‘palabra’ y ‘palabra oración’ desde aspectos léxicos,

semánticos y morfológicos. También, tras la complejidad de la categoría gramatical ‘verbo’ se implementó el diseño de una sub taxonomía únicamente para esta categoría. Por otro lado, admite la exclusión de un Análisis contrastivo (AC) por la complejidad del análisis de una lengua gesto-visual, y la tendencia a que esta población sea proclive al bilingüismo.

De acuerdo con el análisis de los documentos se logra evidenciar que los instrumentos más utilizados en estas investigaciones son las muestras de corpus orales y escritos de los aprendientes con una L1 común. Por otra parte, es evidente que el enfoque predominante en estas investigaciones es la implementación del Análisis de errores (AE) y Análisis contrastivo (AC), este último, tiene un uso más común, por lo cual se debe hacer hincapié en sus hipótesis, pues afirman que los errores en la interlengua del aprendiente son el resultado de la transferencia de la primera lengua, es decir, pueden explicarse como un intento de transferir patrones de su primera lengua a la lengua que se aprende.

4.2 Análisis de errores fonéticos

En este apartado se inscribe el artículo de Blanco y Nogueroles (2013) *Descripción y categorización de errores fónicos en estudiantes de español/L2. Validación de la taxonomía de errores AACFELE*. Este es uno de los artículos más destacados, ya que propone una taxonomía que facilita la identificación del error fonético. Este trabajo tiene por objeto someter a prueba la validez y eficacia de la taxonomía de errores AACFELE, para lo cual lleva a cabo dos tareas fundamentales: la recogida de los errores fónicos y la categorización de tales errores.

Mediante el análisis sistemático, se comprueba la dificultad que genera la clasificación de fenómenos implicados en la pronunciación de un sonido, para lo cual se redefinieron y describieron las categorías de análisis propuestas. Como resultado, se comprueba que la taxonomía AACFELE permite etiquetar y describir errores fónicos de naturaleza muy diversa.

Para ello, se categorizaron los errores cometidos por estudiantes de español de nueve nacionalidades diferentes, además, de acuerdo con la investigación muchos de los errores descritos surgen como consecuencia del fenómeno de coarticulación o el efecto del contexto, y poco tienen que ver con la falta o no de equivalencia entre los dos sistemas fónicos.

En la investigación de Rodríguez (2022) *Los errores de pronunciación de aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico en la formación de profesores*, la autora hace énfasis en mostrar la utilidad del análisis de errores de pronunciación en la formación de profesores de ELE y uno de sus mayores aportes en el campo es el contraste entre checo y español a nivel fonético-fonológico a través del AC.

Rodríguez (2022) recoge un corpus desde la lectura de *Drácula y los niños* de Juan José Millás, teniendo en cuenta referentes como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para realizar actividades de *toma de conciencia de los errores* en los estudiantes. Centra su investigación en el análisis contrastivo entre el checo y el español a partir de una lista de errores de pronunciación previamente establecida y comparándola con los efectos que obtiene de su instrumento. Como resultado, confirma su hipótesis inicial en cuanto a las frecuencias de errores en dos listas diferentes (una lista pre-análisis y otra lista pos-análisis). Cumple con el objetivo de mostrar el potencial pedagógico de los errores de pronunciación y se comprueba la utilidad del análisis de errores. También, suma un aporte metodológico para el tratamiento didáctico del error en la entonación.

Llamas y González (2021) llevaron a cabo la investigación *Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos*. Pioneros en la descripción fonética y ortográfica de la interlengua española de aprendientes con L1 lituano. Realizaron un análisis de corpus de 33.206 palabras en producciones orales y 24.771 en producciones escritas de 88 aprendientes. El análisis de este corpus comprende todos los niveles del MCER y realiza

una descripción para establecer hipótesis sobre el grado de fosilización de diferentes desviaciones lingüísticas.

Este estudio se inscribe en la línea del AC, para el cual se diseñaron seis pruebas escritas y seis pruebas orales basadas en el PCIC. Como resultado, encontraron un total de 1.702 errores fonéticos (vocálicos, consonánticos, sílaba tónica) en la muestra oral, su porcentaje de frecuencia es de cada cien palabras por categoría de error y por nivel del MCER. En cuanto a los errores ortográficos, se halló un total de 3.489 errores (Unión/separación de palabras, vocales, consonantes, acentuación, puntuación, confusión mayúsculas y minúsculas). Unos de los aportes de esta investigación son las consideraciones al tratamiento del error, de acuerdo con Llamas y Gonzales (2021) “los nativos lituanos pueden beneficiarse de tareas específicas con las que trabajen las relaciones fonema-grafía y convenciones gráficas que, por presentarse de manera diferente en lituano y español, generan no solo errores de ortografía sino también de pronunciación” (p.71).

Por su parte, García (2017) realiza una comparación de dos lenguas que aparentemente no presentan problemas en la adquisición lingüística. En su trabajo *Análisis de errores fónicos en aprendices italianos de español* identifica las dificultades que enfrentan los estudiantes italianos en la adquisición del español como lengua extranjera a través del AC. En cuanto a la recolección de las muestras de corpus, usó la lectura de un fragmento de *Historias del Kronen* de J.A. Mañas (1994) y como instrumento de análisis de las muestras, usó el registro fonológico inducido de M. Monfort y A. Juárez Sánchez (1989).

En sus resultados considera que los errores con mayor frecuencia son errores de adiciones, sustituciones, omisiones, inversiones y distorsiones. Se comprueba que el italiano, en general, emplea una energía considerablemente mayor en la articulación de los sonidos que el español, que se traduce en una mayor tensión y el error que más ha llamado la atención es el

excesivo alargamiento vocálico en posición tónica. Por otra parte, a través de la lectura de *Historias del Kronen* de J.A. Mañas (1994) considera importante resaltar los aspectos prosódicos como la entonación y el acento. De acuerdo con García (2017) “cuando las palabras van aisladas, todas tienen acento, pero cuando se insertan dentro de un texto en una secuencia hablada, se perciben sílabas tónicas y sílabas sin acento” (p.37). Finalmente, en esta investigación no se hace una consideración al tratamiento didáctico del error. Cabe resaltar que para la recolección de corpus oral se emplea la lectura de cuentos o fragmentos y esto es un aspecto similar en algunas de las investigaciones encontradas en este apartado y el anterior.

Finalmente, el *Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de hablantes de español de origen egipcio. Estudio teórico y análisis acústico*, escrito por Ashamallah (2022), también se inscribe en la línea del AC tradicional para anticipar los errores de pronunciación en la interlengua oral de los aprendientes de origen egipcio y dotar, a todo aquel interesado en las dos lenguas en cuestión, de los conocimientos necesarios para la elección de propuestas didácticas para la enseñanza del componente fónico.

Este trabajo integra el análisis fonético-fonológico del árabe (específicamente la variedad del Cairo) y la variedad centro norteña de la península ibérica, que consideran como español estándar. Emplearon pruebas de discriminación desde un corpus que consiste en la lectura de una lista de palabras sueltas: una lista de palabras en el caso del acento y una lista de frases para los demás elementos suprasegmentales. Para la recolección del corpus, el aprendiente debe escuchar cada palabra 2 veces con intervalos de 2 segundos y escoger la correcta. En cuanto a la sistematización de los datos recogidos, empleó el programa de GoldWave y Amper y para el análisis acústico el programa Praat. Se debe resaltar que la investigación está vertebrada por el AC tradicional, por lo cual, en sus resultados se afirma que las predicciones del análisis contrastivo demuestran la influencia de la lengua materna en la

actitud exitosa o fallida del aprendiente, esto también definido como un comportamiento acertado o desviado en el manejo del componente fónico del español.

Los documentos analizados coinciden en la utilidad del análisis de errores (independientemente de los enfoques y taxonomías usadas) ya que se centra en la identificación, descripción y predicción de los errores en las producciones de los estudiantes para reflexionar y responder a las dificultades en el español y su contraste con otras lenguas. Al igual que en el apartado anterior, predomina el uso del AC como soporte para el análisis de errores en la interlengua de los aprendientes. Por otra parte, se debe hacer hincapié en que no se encuentran investigaciones centradas únicamente en el análisis de errores de corte suprasegmental, lo que causa interés en el vacío investigativo.

4.3 Consideraciones sobre el tratamiento de la fonética en el aula de ELE

En esta línea se encontró el artículo de Torrero (2020), *La enseñanza de la entonación en la clase de E/LE: propuesta de secuenciación didáctica*. Este trabajo se centró en proveer soluciones para la incorporación de la didáctica de la entonación en el aula de ELE. Se destaca por el diseño de una secuencia didáctica que se inspira en el modelo de cuatro fases del PCIC y por la creación de material para la enseñanza-aprendizaje de un elemento de la prosodia del español. Como resultado, la secuencia didáctica ha permitido distinguir diferentes niveles de aprendizaje de la entonación y logra discriminar un nivel en el que se focalice la atención sobre la percepción, se trabaje uniformemente para permitir que el aprendiente acceda al nivel de la “reproducción/producción” con menos dificultad y para que su comprensión auditiva sea más completa.

Por otro lado, otro trabajo enfocado en la entonación es el artículo *Claves para trabajar la entonación irónica con alumnos de ELE* de Sempere (2019). Desarrolla una propuesta didáctica que ayude a percibir/ producir la entonación irónica a los estudiantes de español como

lengua extranjera (ELE). En esta investigación se resalta el uso de PRAAT como herramienta para analizar datos, el cual, es un programa informático de acceso libre que permite hacer análisis acústicos, procesamientos estadísticos de datos, edición y manipulación de audio, mediciones acústicas, modifica de la velocidad de habla y la forma de la curva melódica (lo que facilita la identificación de la entonación interrogativa, exclamativa y declarativa).

Sempere (2019) diseña de una secuencia didáctica en la que se prioriza la definición y características distintivas de la ironía como: indicadores no lingüísticos y lingüísticos. Los alumnos son expuestos a explicaciones explícitas y grabaciones que contienen pautas fonológicas: realizan una percepción mecánica y luego son conscientes de las distintas curvas melódicas en las cuales deben identificar la ironía. Este trabajo se centra en los aspectos fónicos y especialmente en los entonativos (Lahoz Bengoechea, 2012; Padilla García, 2015). Además, tiene en cuenta también otros aspectos como el componente pragmático y el componente cultural.

Por otro lado, uno de los proyectos que conforman este apartado y se ocupa de otros rasgos suprasegmentales, además de la entonación, es el trabajo de Hernández (2015) *Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula*. El propósito de esta investigación es resaltar la importancia de los elementos prosódicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta investigación presenta una serie de ejercicios, actividades y técnicas de corrección, mediante el tratamiento de la prosodia y su aplicación en el aula desde los criterios del MCER y el PCIC. Realiza una división por fases de las actividades y de los rasgos suprasegmentales de acuerdo a los niveles de referencia. Por ejemplo, el acento lo divide en tres fases: fase de percepción o sensibilización (A1-A2), fase de imitación o producción (A2-B1) y fase de producción libre (B1-B2), así mismo con la entonación, el ritmo y la pausa. Finalmente, en esta investigación se resalta el papel del docente, quien debe dominar las

destrezas básicas de la enseñanza de elementos prosódicos en ELE, la fonética articulatoria y la fonética acústica.

Uno de los aportes que se consideran significativos sobre el ritmo como rasgo suprasegmental, es el trabajo de Carrasco (2021) *Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en el aula de ELE*. Este artículo parte desde la premisa del español como lengua de ritmo silábico que puede ser aprovechable para ilustrar a los estudiantes de ELE sobre el carácter rítmico del español y las diferencias con el suyo propio.

Este trabajo propone una secuencia didáctica que tiene como objetivo la correcta pronunciación en cuanto a dotar el habla de una tendencia silábica perceptible. Compara y vincula aspectos de la teoría musical (el tiempo de las notas musicales: negras, corcheas, semicorcheas, etc) con los segmentos silábicos de la lengua. Se aconseja que los alumnos acompañen con palmadas flojas los pulsos inacentuados o “pulsos” (sílabas sin golpe de voz) y con palmadas fuertes los pulsos acentuados o “acentos” (sílabas con golpe de voz). Como resultado de lo anterior, concluye que dicha práctica es de gran utilidad didáctica en clase de ELE para adquirir una noción intuitiva del percibido ritmo silábico del español y mejorar la calidad de la producción oral del español.

Tabla 1. Cuadro de los antecedentes organizados cronológicamente

Tipo	Nombre	Autor	Año
Artículo	Los errores de pronunciación de aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico en la formación de profesores.	Cristina Rodríguez García	2022
Tesis	Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de hablantes de español de origen egipcio. Estudio teórico y análisis acústico	Kamal Merziq Ashamallah	2022
Artículo.	Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en la aula	Rafael Martínez Carrasco	2021

	de ELE		
Artículo.	Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos	Jesús Mariano Llamas Sevilla y Ana María González Martín	2021
Artículo.	La enseñanza de la entonación en la clase de E/LE: propuesta de secuenciación didáctica	Rocío Torrero Díaz	2020
Tesis	Caracterización de los errores más frecuentes en las producciones orales de un grupo de niños hablantes de E/L2	Diego Alejandro Angarita	2020
Trabajo de grado	Análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos	Luz Dary León Wintaco	2019
Artículo.	Claves para trabajar la entonación irónica con alumnos de ELE	Inés Sempere Sempere	2019
Artículo.	Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de E/LE de alumnos de lengua materna alemana y turca	Ebru Yener Gökşenli	2017
Trabajo de grado	Análisis de errores fónicos en aprendices italianos de español (nivel B2)	María García Carbajosa	2017
Trabajo de máster	Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula	Verónica Hernández Pierna	2015-2016
Artículo	Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes De Español/L2. Validación de la Taxonomía de Errores AACFELE	Ana Blanco Canales y Marta Nogueroles López	2013

Tras el análisis de estos documentos se destaca que el tratamiento didáctico para la fonética en el área de ELE, en general, es escaso. Finalmente, se considera que graduar los rasgos suprasegmentales de la lengua (entonación, acento, pausa y ritmo) por niveles permite alcanzar un mayor nivel de precisión en cuanto a la didactización, evaluación y medición de las competencias lingüísticas. Estos rasgos pueden y deben ser trabajados tanto en niveles iniciales de la lengua como en niveles avanzados.

5. Justificación

De acuerdo con lo planteado en los dos anteriores apartados, se visibiliza la carencia de documentos de enseñanza y de investigación centrados en la prosodia y la falencia en la enseñanza de este componente. Frente a lo anterior y teniendo en cuenta que la enseñanza de la fonética ha sido uno de los aspectos menos tratados en ELE/L2, esta investigación trata de posicionar la pronunciación fuera de su papel de “la cenicienta en la enseñanza de idiomas” (Santamaría, 2013) a través de un análisis de los errores prosódicos.

De cara al futuro esta investigación beneficia al campo de ELE mediante la sensibilización de los docentes de español como lengua extranjera sobre la importancia de los errores fonéticos suprasegmentales de sus estudiantes. La realización de un análisis de los errores permite enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ya que los provee de información acerca de las necesidades de los aprendientes y la forma en la que ellos interpretan y resuelven aquello considerado como ‘error’. Es decir, la identificación de los errores puede ayudar a enriquecer la práctica docente y las producciones orales de los aprendientes.

Además, esta investigación permite visibilizar algunas de las carencias sobre la instrucción fonética en la enseñanza y la ausencia de material didáctico para el tratamiento de los rasgos segmentales y suprasegmentales, para lo cual, incentiva a las instituciones, docentes y otros entes educativos a la creación de manuales, propuestas formativas, unidades y secuencias didácticas para el tratamiento de la fonética y específicamente del componente suprasegmental.

A su vez, la metodología que se usa en esta investigación emplea una serie de instrumentos para la sistematización y el análisis de las muestras del corpus oral CAELE/2 en

tanto retoma y adapta la propuesta de AACFELE de Blanco y Nogueroles (2013) para el análisis de los errores suprasegmentales. Lo anterior, con el fin de proporcionar recursos de mayor impacto, tanto para el análisis de errores fonéticos como para el diseño de herramientas para los docentes en el campo de ELE en el caso de que sean utilizadas en sus clases y/o en futuras investigaciones.

Finalmente, este estudio va en línea con el campo de investigación en la maestría de español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo. Lo anterior resulta importante en tanto proporciona aportes significativos sobre el error fonético para: el diseño de material didáctico, la creación de modelos de corrección fonética, implementación y diseño de taxonomías en investigaciones futuras, entre otras, para aquellos futuros maestrantes, docentes y lectores interesados en el área de la fonética y la didáctica de la prosodia.

6. Marco teórico

En este apartado se presenta la conceptualización de la fonética y la fonología como campo de estudio de la lengua española y su referencia en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Luego se desarrollan los conceptos de prosodia y los componentes de los rasgos suprasegmentales como: la entonación, el acento, la pausa y el ritmo. Después, se presenta la definición de lingüística de corpus, la clasificación del error y las taxonomías de análisis seleccionadas para esta investigación. Finalmente, el último apartado corresponde a algunas consideraciones sobre la didáctica de la prosodia en el aula de ELE.

6.1 La fonética y la fonología en ELE

En este segmento se define la fonética y la fonología desde Quillis (2010) y se apuntan algunas consideraciones de la fonética en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) como referentes para la enseñanza de lenguas.

Anteriormente, la fonética y la fonología eran dos ramas de la lingüística que se estudiaban como ciencias independientes. En la actualidad, se estudian como parte de un todo de la lengua, es decir, el valor y desarrollo de la fonología y la fonética se condicionan mutuamente. La fonética, estudia los elementos sonoros de una lengua, la realización concreta del sonido desde la competencia fónica de la comunicación y desde el punto de vista de su constitución acústica y su percepción. La fonología comprende la descripción de los inventarios de fonemas de una lengua y el sonido desde un nivel abstracto o mental, por ejemplo, en español, podemos encontrar la descripción de elementos como /θ/, /tʃ/, /k/, consonantes oclusivas /p/, /t/, /k/ etc. (Quillis, 2010).

Los términos *fonética* y *pronunciación* se entremezclan a menudo y pueden generar confusión entre los profesores durante el abordaje de esta competencia. Establecer estas diferencias no es menos imperativo: la fonética, estudia los sonidos del habla humana, la realización y percepción física de los signos que componen la lengua y, de acuerdo con Carbó (2003), la pronunciación está orientada a la producción correcta de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua, además, es una especialidad dentro de las destrezas orales y se enmarca en la enseñanza de la expresión oral.

Por otro lado, se hace una revisión del concepto de fonética en el campo de ELE desde referentes como el MCER y el PCIC. Se debe recordar que el MCER dispone de un apartado específico para la descripción graduada de las competencias comunicativas que debe adquirir el aprendiente. En las competencias lingüísticas se encuentra la fonológica, en su descripción supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: unidades de sonido, rasgos fonéticos que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones (prosodia) y la reducción fonética.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Figura 1. Dominio de la pronunciación (MCER,2002, 5.2.1.4)

El MCER delimita algunas de las destrezas que debe poseer el alumno y hace énfasis en el dominio de la pronunciación, sin embargo, no es tan extenso como las descripciones de

otros niveles de la lengua. Esta información es complementada, en parte, por el PCIC con nuevos aspectos del nivel fónico como el concepto de disposición (base) articulatoria del español.

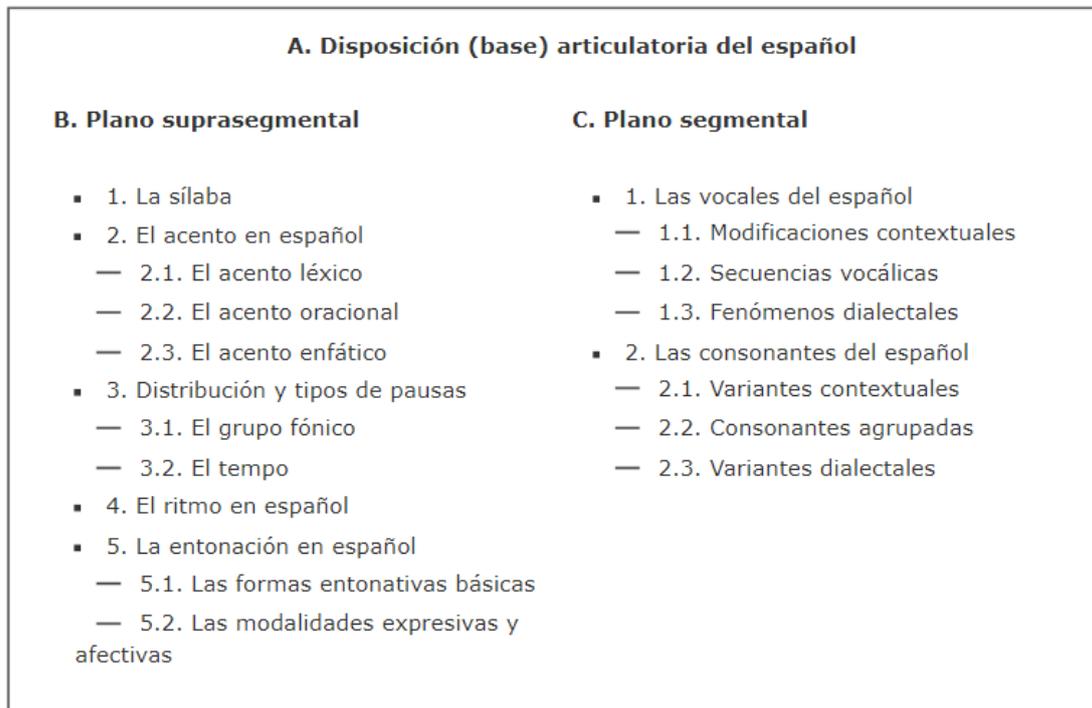


Figura 2. Disposición (base) articulatoria del español (PCIC, 2007)

En el PCIC se visibiliza la complejidad de la enseñanza de la pronunciación en cuanto a que habla sobre la adquisición de nuevos hábitos perceptivos y articulatorios, la enseñanza de las variedades del español, el desdoblamiento individual, las dificultades comunicativas que la prosodia representa, entre otras. De acuerdo con lo anterior, se afirma que “en circunstancias poco favorables, lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada puede quizá resultar un propósito inalcanzable, mientras que conseguir una buena pronunciación, en cambio, puede ser una tarea perfectamente realizable” (PCIC, 2007).

A pesar de las actualizaciones en el PCIC, esta información no discrimina matices en el inventario de la competencia fonológica, en consideración, realiza una división en *etapas*

globales: fases de aproximación, etapa A: niveles A1-A2; fase de profundización, etapa B: B1-B2; y fase de perfeccionamiento, etapa C: C1-C2 que se enfoca en la toma de conciencia, por parte del estudiante, de las características de la pronunciación del español. Por otro lado, no se hallan parámetros para evaluar la pronunciación y se le relega al docente la opción de determinar qué aspectos considera de mayor importancia. Por ello, en la didáctica del componente fónico o no se toma en cuenta o, en concordancia con Pacagnini, (2011), se suele limitar a ejercicios de lectura en voz alta (con corrección simultánea), ejercicios conductistas de repetición (“escuche y repita”) y ejercicios de transcripción fonética o fonológica.

6.2 La prosodia

Este primer fragmento del apartado trata sobre el desarrollo ontológico de la fonología. Para empezar, el componente fónico de la lengua hace parte fundamental de la comunicación humana y detrás de este se albergan diversas perspectivas teóricas sobre el desarrollo fonológico: en qué momento los sonidos tienen una función distintiva para el niño o si el desarrollo fonológico se solapa entre la etapa lingüística y el balbuceo. Algunas de estas teorías son las propuestas por Jakobson, la teoría de la fonología natural y la teoría prosódica de Waterson.

En el campo de la adquisición y del aprendizaje de los sonidos de una lengua extranjera (LE), los estudiantes suelen realizar producciones orales que incluyen elementos que no pertenecen al espectro de sonidos propios de la LE que aprenden, en otras palabras, se dan procesos de distinción e interferencia fonética entre la lengua materna y la lengua meta. En Flege (1981, 1991, 1995) se menciona que los sonidos que el estudiante percibe en la LE se ajustan a una clasificación como: idénticos, semejantes o nuevos, a partir del grado de similitud fonética, de las diferencias articulatorias y acústicas, entre la LM del estudiante y la LE que éste aprende (Citado en Sandes, 2010).

Por lo anterior, en esta investigación se retoma la teoría de Watterson (1971-1981) a pesar de considerarse una teoría estructuralista, ya que reformula el orden de adquisición en las teorías conductistas y estructuralistas. Esta teoría se centra en cómo la percepción, producción y distinción de elementos prosódicos se desarrollan en estadios tempranos del habla. El desarrollo fonológico supone la distinción, poco definida, de carácter suprasegmental hasta distinciones más definidas de carácter segmental, es decir, se adquieren inicialmente los rasgos prosódicos del habla antes que los segmentos. De acuerdo con Watterson (1971-1981) a medida que el niño va desarrollándose irá percibiendo y produciendo con mayor exactitud (más en consonancia con el habla adulta) primeramente aquellos rasgos fonéticos ya establecidos en su repertorio y luego aquellos que distingue por una marcada articulación o por su frecuencia.

Desde esta investigación no se plantea conocer el orden de adquisición lingüística. La teoría de Watterson sirve para poner en primer plano la importancia de la prosodia en los procesos de adquisición (similares a los de aprendizaje) de una LE/L2. Lo anterior desde una mirada positiva para la reivindicación de la prosodia en el aula de ELE, ya que es uno de los aspectos que primero perciben los aprendientes y uno en los cuales presentan mayores inconvenientes comunicativos en todos los niveles: básico, intermedio y avanzado.

Desde los planteamientos de Gil (2007) se reconoce la prosodia como un conjunto de rasgos de gran valor comunicativo que no suelen describirse teóricamente a profundidad. Concuerta con otros autores en que la prosodia sigue siendo un tema de poca relevancia e interés en los estudios de fonética en todas las lenguas (no solo en la lengua española). Por otra parte, describe a los rasgos prosódicos o rasgos suprasegmentales como “unidades fónicas dotadas de valor fonológico que no se ciñen a los límites del segmento” (p.77), haciendo énfasis en la disparidad terminológica de ambos. Relaciona estos rasgos con las variaciones en la longitud / duración, la intensidad /sonía y frecuencia /tonía o tono. Además, considera que

algunos de estos rasgos son constitucionalizados desde la base de articulación de la lengua o el dialecto, el contexto social en el que se emite e incluso pueden convertirse en índices de actitudes o sentimientos, es decir, poseer características paralingüísticas y extralingüísticas.

En concordancia con lo anterior, Cortés (2002) presenta a la prosodia como el estudio de fenómenos fónicos denominados suprasegmentales. Describe las características del sonido que interfieren en la prosodia correlacionándola con la terminología acústica: el tono/la frecuencia, la intensidad/amplitud, armonía/timbre, duración/cantidad. Además, afirma que los rasgos suprasegmentales de mayor relevancia son la acentuación y la entonación. Desde Cortés, se puede obviar el foco que tiene la entonación en cuanto a la didactización que destaca en su trabajo. Si bien se mencionaba que los rasgos suprasegmentales no eran una prioridad en la enseñanza de ELE, algunos trabajos que se centran en la enseñanza de la prosodia suelen usar solamente la entonación como objeto de estudio y práctica (como se ve reflejado en la revisión bibliográfica, ya que los demás rasgos prosódicos suelen estar relegados).

6.3 Componentes de los rasgos suprasegmentales

El término suprasegmental implica la existencia de elementos que recaen sobre más de un segmento a la vez. Cuando se habla de rasgos prosódicos o suprasegmentales, usualmente se refiere a unas características del habla que afectan las producciones orales, tales como el acento, la entonación, el ritmo, y la pausa. Por lo anterior, en esta investigación se realiza una descripción de teorías y conceptos de estos elementos: la entonación a partir de Cantero (2002) y Cortés (2002); consideraciones sobre el acento a la luz de Gil (2007) y Cortés (2002); y finalmente, se define la pausa desde Gil (2007) y el ritmo desde los aportes de Padilla (2015).

6.3.1 Entonación

A partir de Cantero (2002) la entonación es un fenómeno que constituye las variaciones de tono en el discurso oral, es el principal transmisor de la expresividad y la emoción. Desde su

estudio afirma que el habla está dotada por un tono y un timbre; en el caso del timbre, forma una serie de “segmentos” más o menos diferenciados; en el caso del tono, una melodía interrumpida solo por los segmentos sordos. Para Cantero, la entonación es mediada por cuatro características del sonido que determinan información valiosa del hablante, estos como son: el tono, la intensidad, el timbre y la duración

Lo anterior presenta algunos matices en cuanto a estas características, pues pueden contrastar con las definiciones de otros autores que cuestionan el carácter lingüístico de la entonación. Al tratarse de un fenómeno no segmentable (debido a que, hasta el momento, el segmento sigue siendo la unidad de análisis más importante y la base de todos los fenómenos fónicos), no hay posibilidad de analizar el significante que pudiera constituir, pero contrasta en que la entonación tiene una función expresiva o una transmisión no codificada de emociones.

En Cortés (2002), se plantea una ruta conceptual para discriminar la noción de entonación, destacando que es un fenómeno netamente lingüístico, fonológico y que, en concordancia con otros autores, el hablante-oyente hace una interpretación de las variaciones de dicho parámetro dependiendo de factores intrínsecos o extrínsecos. Por otro lado, considera que la entonación posee un significado fonológico inherente, es decir, aporta significado léxico-gramatical al enunciado y hace análisis en unidades simples (incluso en monosílabos como ¿no? y sí) y compuestas. Además, afirma que se aprende la entonación de otros hablantes y de forma arbitraria dependiendo del contexto de producción e interpretación del individuo.

El grupo de trabajo de Font-Rotchés y Cantero (2008) realizan tres modelos entonativos que resultan posibles para su aplicación didáctica: modelo de la entonación declarativa o neutra, modelo de entonación interrogativa y modelo de entonación enfática o exclamativa. Este modelo logra enriquecer en gran medida la presente investigación.

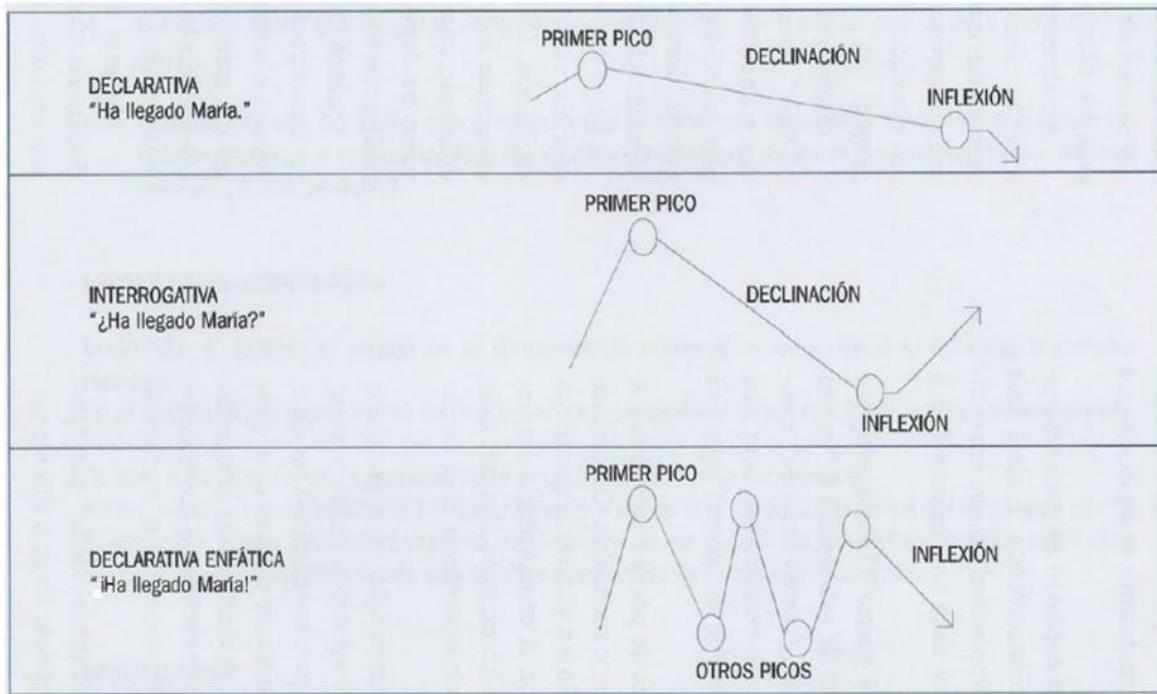


Figura 3. Modelos entonativos (Font-Rotchés y Cantero, 2008: 15 y ss.)

6.3.2 Acento

El acento es un fenómeno de prominencia, en el que se produce con mayor relieve o intensidad una determinada sílaba para distinguir unos sonidos sobre otros. En el español encontramos dos tipos de acentos: el ortográfico; expresado en la transcripción fonética con el símbolo [ˈ] antepuesto en la vocal acentuada (Gil, 2007, p 282.); y el prosódico, en el cual nos enfocamos en este estudio. Desde la fonología generativa se constituye el acento desde la frase, según Cortés (2002) “primero se crea la frase con sus palabras y sílabas; después a cada sílaba se le asigna o no acento, según las reglas de generación rítmico-acentual” (p.16).

Cortés (2002) llama “unidad básica de análisis” a la diferenciación entre vocales tónicas y átonas que conforman el acento propio de la palabra fónica. Recalca que todas las palabras con un significado pleno tienen acento y están conformadas por una vocal tónica o acentuada y una o varias vocales átonas o inacentuadas.

Para Cortés (2002) las palabras semánticamente plenas con acento se combinan con palabras funcionales y átonas, estas constituyen *grupos fónicos* y se les considera como unidades rítmicas y entonativas de bajo nivel. Además, se concentra en contrastar y clasificar los diferentes acentos: acento léxico/acento sintáctico o de frase, acento prosódico/acento ortográfico, acento primario/acento secundario y acento distintivo/acento enfático.

Gil (2007) reafirma la idea de que la percepción del acento es para el oyente y sugiere que el acento está asociado, al igual que la entonación, a la combinación de duración, intensidad o tono en la producción oral. Menciona que el acento en español es de corte morfológico y que puede variar en las construcciones ya que el acento recae en cualquier sílaba de una palabra. Divide el acento de palabra en cuatro categorías: agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

6.3.3 Pausa y ritmo

La pausa puede entenderse como una interrupción breve en la producción de habla. En la escritura, es representada por los signos de puntuación que sirven para limitar las frases, enunciados nominales, verbales y oracionales. En las producciones orales se definen pausas de diferentes tipos: pausas de cambio, debidas a los “turnos” de habla, pausas dentro de un solo turno, las pausas como titubeos, entre otras.

Gil (2007) recoge dos tipos de pausas: las “pausas intencionadas” de las que el hablante es consciente y las “pausas no intencionadas” en las que el hablante no tiene control de ello. En estas dos categorías encontramos las pausas vacías, en donde el interlocutor no produce ningún sonido, y llenas, en donde el interlocutor realiza apoyos sonoros como: ‘mmm’, ‘ehh’, ‘amm’.

Dentro de las pausas intencionadas (relacionadas con propósitos gramaticales o retóricos) se encuentran las pausas virtuales vacías, admisibles, pero no imprescindibles (ejemplo: maría (#) y su hijo (#) se fueron en un taxi) y las pausas obligatorias, en donde el hablante las realiza para estructurar el enunciado y mantener el sentido de la producción.

En las “pausas no intencionadas” se encuentran las pausas virtuales de duda o planificación del mensaje, también llamadas “pausas cognitivas”. En estas, el hablante titubea sobre cómo continuar el mensaje y pueden ser vacías o llenas (por ejemplo: *lo hizo con mucha... (#) elegancia, me ha costado... tres euros*). Además, en las pausas no intencionadas también se clasifican las “pausas obligatorias o fisiológicas” que son necesarias para respirar y normalmente son pausas vacías (Gil, p.300).

Por otro lado, el ritmo comprende la frecuencia con que un aspecto se repite. En la música, por ejemplo, está relacionado con la frecuencia de intervalos y sonidos que se transmiten y que son capaces de producirse con las partes del cuerpo, instrumentos, entre otros. En la lengua, el ritmo es un fenómeno perceptivo basado en la producción de algunos fenómenos fónicos que se repiten (Gil, 2007).

Los fenómenos fónicos como el acento y la entonación están relacionados con el ritmo y los pies en las palabras fónicas. Como una ampliación de esto, se compara el español de ritmo isosilábico con el inglés de ritmo isocrónico, en el ejemplo de Roach, (1983:102. citado en Padilla, 2015):

(1)										
	1	2	3	4	5					
	'Walk 'down the 'path to the 'end of the ca'nal									
	las sílabas tónicas 1 y 2 no están separadas por ninguna sílaba átona; las sílabas 2 y 3, por una; las sílabas 3 y 4, por dos; y las sílabas 4 y 5, por tres; pero entre los acentos tónicos, independientemente del número de sílabas átonas, debería haber más o menos la misma distancia temporal.									
	El ritmo en español, por el contrario, es isosilábico ³⁵ . Por lo tanto, en una frase como:									
(2)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Blan-ca no es-tá-mi-ran-do al del cómic									
	la regularidad rítmica no viene marcada por la distancia entre los acentos tónicos (en negrita), sino por la duración de las sílabas, que tiende a ser más o menos similar, independientemente de si son tónicas o átonas.									

Figura 4. Comparación del ritmo isosilábico con el isocrónico (Padilla, 2015)

De acuerdo con Cantero (2002) el ritmo en español está constituido por la sucesión de palabras fónicas con una tendencia al esquema paroxítono (predomina en un 80% las palabras graves), en donde las vocales son el centro de la fonación del sonido y los constituyentes fónicos fundamentales del discurso (figura 5).

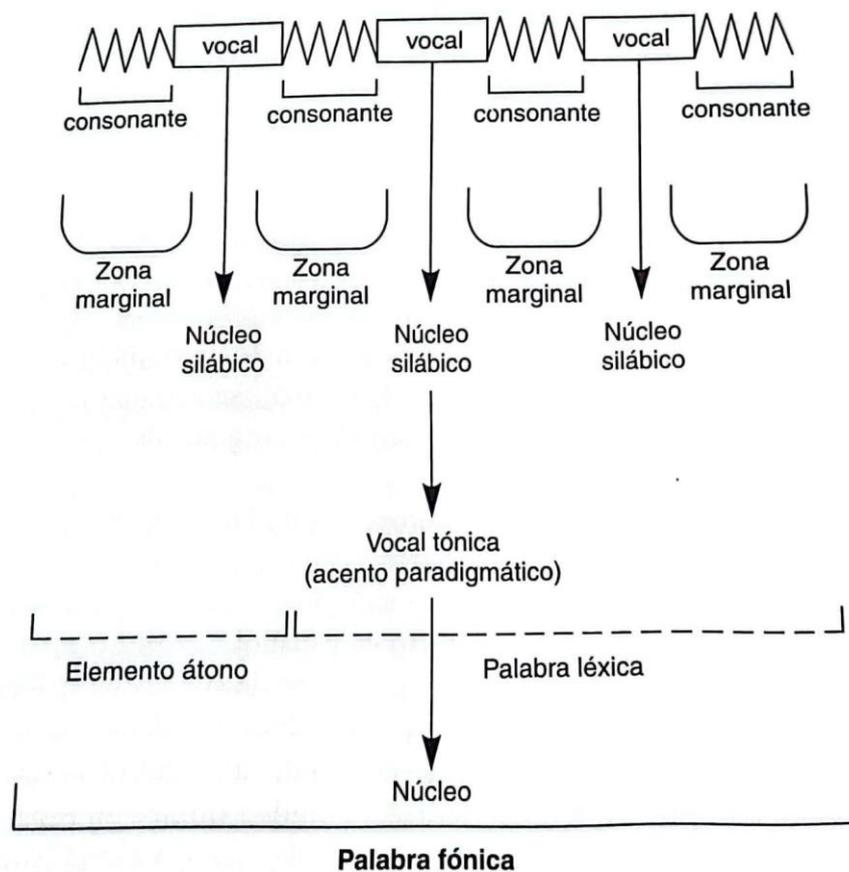


Figura 5. Constituyentes del ritmo (Cantero, 2002)

Se propone que la pausa y el ritmo son fenómenos inherentes frente a la segmentación en la oración y que estas segmentaciones pueden o no ser esperadas o comunes, es decir, que pueden variar la pausa y el ritmo dependiendo de la pronunciación del hablante (justificado en cada situación) y no por reglas preestablecidas sobre un ritmo específico en el español. Cantero (2002) propone que los límites fonéticos precisos de la palabra fónica no son determinantes como lo son para la sílaba (p.57), es decir, que no hace falta una precisión acústica, ya que el

oyente puede percibir los bloques fónicos de las unidades léxico-gramaticales que conoce, y que incluso, la falta de precisión acústica del discurso, en algunos casos, garantiza el éxito comunicativo.

Por lo anterior, esta investigación tiene en cuenta aquellas pausas que los interlocutores realizan en enunciados en los que no existe normalmente correspondencia entre los grupos fónicos y la estructura sintáctica. También se tienen en cuenta aquellas pausas que interfieren en la comprensión y producción de frases o palabras que pierden su valor lingüístico. Todo lo anterior catalogado como *discurso entrecortado*, por ejemplo:

*“Escribir un libro de fonética # es un trabajo entretenido
Escribir... un # libro de # fonética es # un # trabajo entretenido”*

Además, dentro de la segmentación en las oraciones, la división en sílabas producida en este ámbito morfológico puede verse alterada por la aplicación de las reglas de resilabeo. De acuerdo con Laoz-Bengoechea (2015) el resilabeo desdibuja las fronteras entre palabras y se presenta como una dificultad el acceso al léxico para los alumnos que no dominan dicho fenómeno de reestructuración y pronunciación. El resilabeo en el español es generalizado en todos los contextos posibles, es cuando la coda de una sílaba se vincula al ataque de la sílaba siguiente. De acuerdo con Hualde (1989, p.822) existen dos reglas de resilabeo: la primera corresponde a acabados que incorpora una consonante o semiconsonante final de sílaba a la sílaba siguiente si ésta empieza por vocal:

*klúb. a. me. ri. ká. no ---> klú. ba. me. ri. ká. no
sub. or. di. ná. do ---> su. bor. di. na. do*

La segunda regla de resilabeo expuesta por Hualde (1989) se explica así:

“opera cuando en una secuencia de dos sílabas, la primera termina por vocal y la segunda empieza también por vocal. En este caso la secuencia de dos sílabas se reduce a una (véase Navarro Tomás 1977: 69-72 y 148-58): da lugar a la reducción de la vocal o vocales menos abierta de las que quedan en la misma sílaba y a la simplificación de secuencias de vocales idénticas:

(5) su. a. mis. tád ---> sua. mis. tá

ke. rí. do. a. mí. go ---> ke. rí. doa. mí. go

pa. ra. al. bé r. to ---> pa. ral. bér. to" (Hualde, p.823)

6.4 Lingüística de corpus

La Lingüística de corpus (LC) es una metodología para el análisis de la lengua. Los principios metodológicos que subyacen a ella están apoyados en técnicas estadísticas y computacionales para la sistematización, recolección y análisis de corpus (Bernal-Hincapié, 2018). El corpus es la recolección de muestras reales con fines específicos, sistematizadas con parámetros específicos como: edad, nivel de estudio, nacionalidad, entre otras, que sirven para optimizar su especificidad.

La LC puede ser aplicada desde un enfoque cualitativo o cuantitativo. Esta metodología permite que el investigador observe y describa las muestras de lengua valiéndose de herramientas informáticas que arrojan patrones lingüísticos de uso (gramatical, léxico, discursivo, fonético, entre otros). En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, estos corpus son usados como herramientas de investigación que permiten detectar y reconocer los usos y estructuras más frecuentes en la lengua.

Esta investigación se vale de este recurso de sistematización de muestras del corpus CAELE/2- Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda-, el cual se ha usado para diferentes proyectos. Esta investigación usa en concreto veintinueve muestras orales de los niveles A1 y A2 de español de los aprendientes para identificar los errores suprasegmentales más frecuentes.

6.5 El error: clasificación y taxonomía de análisis

En este apartado se realiza un análisis comparativo sobre la conceptualización del error. Posteriormente, se analizan las taxonomías empleadas para el análisis del error.

6.5.1 El error

En el aprendizaje de una lengua extranjera, generalmente se consideraba “error” a un incumplimiento de la norma, que de acuerdo con Alexopoulou (2005) representaba el “pecado” que se suponía debía enmendarse de inmediato, dado que era un signo de fracaso (p. 103). En la actualidad, el error ha sido abordado desde diferentes perspectivas y ocupa un lugar primordial en los estudios relativos a la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

Desde un punto de vista didáctico el error ha jugado diferentes papeles: en los métodos tradicionales, como gramática y traducción, el error debía ser corregido de manera inmediata, era severamente penalizado, representaba el fracaso en el aprendizaje de una lengua y también llegó a ser visto como la formación de malos hábitos debido a la interferencia de la lengua materna (como en el método audiolingual).

Con el surgimiento de los métodos comunicativos (en donde se prioriza al alumno en el proceso de aprendizaje) y los aportes del análisis de errores (AE), se empezó a considerar que el error no es algo que hay que evitar o castigar, sino, que es un rasgo esencial para la comprensión del comportamiento lingüístico, la interlengua y del proceso de aprendizaje del estudiante.

Corder (1981) y Fernández (1995) consideraban el error como una transgresión a la norma, y a su vez, un elemento que representa un rasgo obligatorio de la interlengua en el aprendizaje de una segunda lengua. Corder, expone una importante distinción entre “error”, “falta” y “lapsus” que Norrish (1983) ha codificado de la siguiente manera:

- a) Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente.
- b) Una falta o equivocación es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.
- c) Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos, por ejemplo, cansancio y condiciones psicológicas. (Citando en Alexopoulou, 2005)

Vázquez (2010) considera los errores individuales como errores transitorios y los colectivos como características de un grupo de aprendientes que comparten la misma LM. Estos últimos, son errores fosilizados en donde la LM posee más rasgo de resistencia en la regularización de las normas de la lengua meta. Desde los aportes de Vázquez se destaca el concepto del error transitorio y fosilizado; el primero, aparece en determinadas etapas de aprendizaje y suele desaparecer; el segundo, aparece como reglas aprendidas y correctamente aplicadas que son usadas en situaciones que no implican su uso.

Las consideraciones sobre el tratamiento del error pueden asumirse desde dos perspectivas. La primera, desde una corriente tradicional en donde el error se entiende como un fenómeno que debe eliminarse apoyado desde el control minucioso del profesor, la memorización y la repetición. La segunda, con un valor positivo en la medida en que funciona como signos para identificar la situación de la interlengua del aprendiente y controlar el proceso de aprendizaje mediante estrategias para su tratamiento didáctico y abordaje (Fajardo, 2015).

Aquello considerado como “error” requiere de una base de técnicas y estrategias que permitan profundizar en su identificación, reflexión y tratamiento o corrección. Alexopoulou

(2005) enmarca la importancia y utilidad de la corrección del error en un contexto de instrucción formal. En el caso del alumno, le permite identificar sus deficiencias y realizar hipótesis sobre su interlengua. En el caso del docente, le permite controlar la efectividad de sus técnicas de enseñanza, identificar qué contenidos y procedimientos de los mismos pueden ser re evaluables y cuestionar constantemente su propio accionar docente.

Finalmente, esta clasificación le permite a esta investigación delimitar lo que es considerado como “error”, ya que, a pesar de ser un elemento fundamental que caracteriza la interlengua de los aprendientes solo se tendrá en cuenta las desviaciones consideradas como “errores” y no las faltas o lapsus en el análisis suprasegmental de las muestras orales del corpus CAELE/2.

6.5.2 Taxonomía para el análisis de errores

El error ha sido abordado desde la lingüística contrastiva en la cual se destacan los estudios de la interlengua, el Análisis contrastivo (AC) y el Análisis de errores (AE). El AC, se concentra en comparar la lengua materna del aprendiente y la lengua meta que desea aprender y cómo este análisis interfiere en el aprendizaje de una segunda lengua y en la interlengua del mismo. De acuerdo con Rigamonti (2006) el objetivo de ello, era crear una *gramática contrastiva* para predecir las dificultades del aprendiente y con ello, tomar conciencia de los puntos más complejos de la lengua meta.

En concordancia con lo anterior, Rigamonti (2006) expone en su taxonomía (figura 6) aspectos como: el desdoblamiento, estructuras que se presentan en una única forma en la L1 y en dos formas en la LE; forma nueva, una estructura que en la lengua materna no existe aparece en la lengua meta; forma ausente, una estructura que pertenece solo a la lengua materna y que no tiene ningún tipo de correspondencia en la L2; forma convergente, dos estructuras de la lengua materna se corresponden a una sola estructura de la lengua meta; y finalmente, correspondencia, de estructuras idénticas en la L1 y en la L2 (p.14).

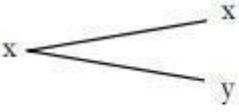
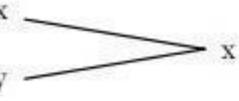
TIPO DE DIFICULTAD	L1: ITALIANO, LE: ESPAÑOL	ERRORES DE ESTUDIANTES DE NIVEL A2
1. Desdoblamiento		ser/estar; por qué/porque; haber/estar; muy/mucho; pero/sino; preguntar/pedir
2. Forma nueva	\emptyset - - - - - x	preposiciones a/en; omisión de la « a » delante de compl. directo de persona; venir/ir; traer/llevar; pretérito perfecto / pretérito indefinido
3. Forma ausente	x - - - - - \emptyset	artículo delante del adj. posesivo
4. Forma convergente		el auxiliar
5. Correspondencia	x - - - - - x	creer en/creer que; pensar en / pensar + infinitivo; números

Figura 6. Adquisición al E/LE de la tabla titulada jerarquía de dificultad de Larsen- Freeman y Long (Rigamonti, D. 2006: 13 ss.)

En el AC se destacan los tipos de dificultad: desdoblamiento, rasgo que se presenta como única forma en la L1 y en dos formas en la LE; forma nueva, rasgo que en la L1 no existe y en la LE sí; forma ausente, rasgo que usa constantemente el aprendiente que solo está en la L1 y no en la LE; forma convergente, dos estructuras de la L1 que aparecen como una en la LE; y correspondencia, estructuras idénticas en la L1 y la LE.

El AE nace de la polémica del concepto de *Gramática universal* expuesta por Chomsky en los años sesenta. Se consideraba que el aprendiente al estar en contacto con otras lenguas puede comprobar y reformular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y que la lengua materna no juega un papel significativo. Además, se muestra que no solo los errores del

aprendiente sino también sus estrategias de aprendizaje suministran informaciones a través de las que es posible enumerar las principales dificultades de un estudiante de lengua extranjera (Sandes, 2010).

De acuerdo con Dulay, Burt y Krashen (1985) se considera que el AE nace en oposición del AC con el fin de aclarar la causa de los errores del aprendiz que no se podían prever ni explicar. El AE se destaca principalmente por analizar y catalogar el error, no necesariamente como una falta desde el alumno, sino como un proceso necesario en la interlengua del mismo. Lo anterior derivó a la creación y adaptación de diversas taxonomías (Vázquez 1991, Gargallo 1993 y Fernández 1998).

Por otro lado, nos referimos a la taxonomía AACFELE *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua* realizada por Blanco y Nogueroles (2013). En ella realizan la descripción del error fónico, en donde resalta la poca relevancia que posee dentro de los estudios en didáctica de lenguas extranjeras, pues afirma que el interés del error fónico decae desde que el aprendiente logra comunicarse de manera básica o conoce la relación grafía-sonido. Este proyecto recoge los criterios descriptivos, pedagógicos, etiológicos-lingüísticos, gramaticales y comunicativos. Se concentra en el etiquetado de los errores en corpus, establecer diferencias significativas entre los tipos de errores y detectar zonas concretas de dificultad (la taxonomía AACFELE está adjunta en el anexo 3).

6.6 Consideraciones sobre la didáctica de la prosodia

En este apartado tomaremos como referencia algunas metodologías para la enseñanza de la prosodia. Se tienen en cuenta las consideraciones sobre las producciones de los rasgos suprasegmentales de autores ya mencionados.

En el auge de modelos estructuralistas y conductistas la pronunciación llegó a ser una de las competencias lingüísticas más importantes en la enseñanza/aprendizaje de una LE. Sin

embargo, con la llegada de los enfoques comunicativos la prosodia empezó a recibir menos atención tanto en las aulas como en los manuales didácticos. Actualmente, algunos de los métodos de pronunciación más usados han sido el método fono-articulatorio y el método verbo-tonal.

El método fono-articulatorio, está basado en la fonética articulatoria clásica. De acuerdo con Padilla (2015) se enfoca en que la pronunciación debe centrarse en la enseñanza y la corrección de los sonidos de la LE y que la articulación consiste en las descripciones articulatorias que pueden ayudar a la pronunciación del aprendiente (p.72). Este método fue altamente criticado por su poca practicidad, ya que las descripciones articulatorias no eran fáciles de explicar y la corrección y repetición del sonido no siempre implicaba un aprendizaje.

El método verbo-tonal, justifica la adquisición inconsciente del sistema fónico de una lengua argumentando que la intelectualización de la corrección fonética perjudica la percepción auditiva. Es un modelo de corrección fonética que pone de antemano la capacitación formativa del docente en cuanto a la fonética, reivindica el papel de la pronunciación de los rasgos suprasegmentales, propone no mezclar la enseñanza de la lengua oral con la escrita, enmarca la importancia de la percepción y estimulación de los sonidos (oído-cerebro) y promueve que la enseñanza de la lengua extranjera debe ser a través de la misma LE (Padilla, 2015). Algunos verbo-tonalistas centran su labor en la corrección de los sonidos de la lengua meta, otros dan prioridad a los fenómenos prosódicos: acentuación, ritmo y entonación.

Estos métodos de la enseñanza de la prosodia están enfocados en la enseñanza de la adecuada articulación mediante ejercicios de repetición mecánica para la recepción/memorización del elemento. Trasladar todas las reglas, técnicas e ideas al aula representa un reto para los profesores que no cuentan con una adecuada formación fonética (especialmente en el caso de la implementación del método verbo-tonal). Estos métodos tienen

sus bases en el estructuralismo y el conductismo, intentan excluir por completo la lengua materna en el aula y utilizan como técnica de diagnóstico el análisis contrastivo. No muy alejados de la realidad, se inscriben en esta línea manuales con apartados sobre el tratamiento de la fonética con actividades poco atractivas y centradas en la forma (escuchar, repetir, corregir y perfeccionar).

En contraste con los métodos anteriores, Padilla (2015) propone un enfoque fonocognitivo que consta de seis fases: la presentación del modelo, presentación de las curvas entonativas como primer acercamiento al componente (sensibilización); la percepción mecánica, una percepción inconsciente de los modelos; producción mecánica, llamado también “articular sin pensar” (entrenamiento); la reflexión y contraste, la introspección desde la LM del estudiante y la lengua meta (reflexión); percepción consciente, mediante la implementación de ejercicios de percepción activa (corrección); y la producción consciente, con un amplio abanico de actividades para practicar los modelos aprendidos (producción/experimentación).

Dentro de las propuestas relacionadas al tratamiento didáctico de los rasgos prosódicos (véase antecedentes, consideraciones sobre el tratamiento de la fonética en el aula de ELE), se debe resaltar que muchos de los autores se centran únicamente en la enseñanza de la entonación. Si bien se ha retratado anteriormente que el componente prosódico tiene poca relevancia en el aula y en los manuales de enseñanza, solo se ha logrado encontrar trabajos mayormente relacionados con el tratamiento de la entonación en ELE, ya que aspectos como el acento, la pausa y el ritmo poseen mucha menos importancia y abordaje.

Desde los apuntes de Gil, la enseñanza del acento tiene en cuenta que los aprendientes hacen transferencias léxicas y gramaticales tanto como en la acentuación. Por ello, sugiere algunas etapas de sensibilización y familiarización con el acento y las normas que lo regulan. Si bien muchos están de acuerdo en que el acento no se enseña, sino que se adquiere mediante

la percepción inconsciente, los estudiantes suelen encontrar variación en el significado de las palabras de acuerdo a su acento y esto puede dificultar la comprensión. Por ejemplo, en el caso de las palabras tritónicas como: célebre, celebre, celebré, aunque desde una mirada léxica estas unidades pueden agruparse en una misma familia léxica, la realidad fonética es que poseen tres significantes independientes a pesar de que compartan los mismos segmentos.

Finalmente, la pausa y el ritmo se presentan como componentes de fácil percepción y asimilación, sin embargo, tienen un nivel de complejidad alto para su enseñanza especialmente cuando el docente aborda temas como: la comprensión del ritmo desde un esquema paroxítono, la comprensión silábica y los patrones rítmicos del español, la métrica tradicional, entre otros. Los estudios sobre la didáctica del ritmo son escasos; al ser uno de los rasgos que menos resalta en el componente suprasegmental, posee menos tratamiento en el aula de los que podría pensarse. Por lo anterior, se resalta el trabajo de Carrasco (2021) *Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en la aula de ELE* expuesto en el apartado de antecedentes.

7. Marco metodológico

7.1 Enfoque y diseño de investigación

En este apartado se explican los mecanismos metodológicos usados para el planteamiento y desarrollo de la investigación. Se aborda implementando un enfoque mixto que combina el método cuantitativo y cualitativo. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En su integración y discusión conjunta, se obtiene información de ambos enfoques para tener un panorama más amplio y completo de los datos.

Esta investigación toma como metodología mixta el Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC). Esta modalidad permite recolectar datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea, lo que proporciona una visión más amplia de los datos estudiados. Además, en este método se observa una mayor predominancia en alguno de los dos enfoques (cualitativo o cuantitativo) lo que facilita la selección del mismo, ya que esta investigación se centra esencialmente el enfoque cuantitativo, más que en el cualitativo.

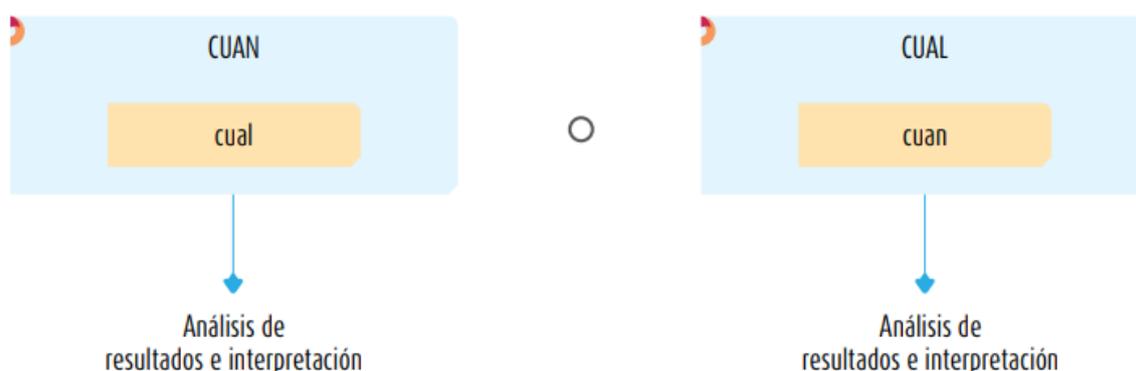


Figura 7. Diseños anidados concurrentes de modelo dominante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 560)

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el método que posee menor prioridad es anidado o incrustado dentro del que se considera central. Esta investigación se enfoca en la frecuencia, sistematización y categorización del error suprasegmental, no especialmente en la búsqueda de su naturaleza o descripción. Por esto, el enfoque cualitativo es anidado o incrustado dentro del cuantitativo. Sin embargo, los datos que arroja el análisis cualitativo pueden responder a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario sin transgredir o desmeritar el análisis de los datos de cualquiera de los dos métodos.

7.2 Fases de la investigación

Las fases de investigación se organizan en cinco momentos: la selección del corpus y sus respectivos niveles, la recolección de muestras bajo el método de Lingüística de corpus, la transcripción de las muestras orales del corpus a texto, el diseño y adaptación de los instrumentos de análisis de datos, la identificación y caracterización de los errores, y finalmente, las conclusiones de la investigación que incluyen los alcances, recomendaciones y limitaciones de la misma.

En primer lugar, se escogen las muestras del corpus CAELE/2 por la facilidad de las muestras orales que se obtienen en la base de datos del instituto Caro y Cuervo. Por otro lado, se seleccionaron los niveles A1 y A2 ya que, retomando la teoría de Watterson, se desea poner en primer plano la importancia de la prosodia en los procesos de aprendizaje de una LE/L2 (ya que es uno de los aspectos que primero perciben los aprendientes) en los niveles iniciales.

En segundo lugar, se sistematizan las muestras bajo el método de la Lingüística de corpus (LC), teniendo en cuenta algunos metadatos como: la lengua materna, segundas lenguas, lenguas extranjeras, nacionalidad, origen de nacimiento, el nivel del aprendiente, el número de la muestra y la edad (tabla 2). Esta sistematización de las muestras es dada por los lineamientos que ya posee el proyecto de Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y

Segunda Lengua (CAELE/2). Por lo cual, simplemente se organiza la información prioritaria y necesaria para esta investigación.

En tercer lugar, se realiza la transcripción de las muestras orales del corpus CAELE/2 de los niveles A1 y A2 mediante el protocolo de transcripción ortográfica CLICC (2018). Lo anterior, con el propósito de seleccionar y destacar algunos de los errores de las muestras realizando el etiquetado correspondiente para mayor claridad en el proceso de lectura y análisis del error (anexo 2).

En cuarto lugar, se realiza el diseño y la adaptación del instrumento de análisis de datos: Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales (TAES). El instrumento TAES parte de la taxonomía AACFELE propuesta por Blanco y Nogueroles (2013). En AACFELE se caracteriza al error según: la naturaleza lingüística, el tipo de elemento que se ve afectado, los procesos subyacentes al error y el efecto en la comunicación. Por el contrario, en la creación y adaptación de TAES se tiene en cuenta el criterio lingüístico prosódico; en donde resaltan los elementos suprasegmentales; el criterio etiológico, que tiene en cuenta únicamente el componente intralingüístico; el criterio subyacente al error; y finalmente, el criterio comunicativo o el efecto en la comunicación.

En quinto lugar, se realiza el proceso de identificación de los errores en el que se construye un formato para la sistematización y frecuencia de aparición del error, haciendo uso de herramientas de software libre como Excel. Teniendo en cuenta la adaptación del instrumento TAES para el análisis de datos, se caracteriza y determina el error suprasegmental más frecuente. El análisis de errores suprasegmentales se realiza desde una unidad compuesta por dos o más palabras, lo que en gramática se denomina como 'frase', teniendo en cuenta los modelos entonativos (desde la frase) de Cantero (2008) y los aportes de Cortés (2002) en donde

afirma que “primero se crea la frase con sus palabras y sílabas; después a cada sílaba se le asigna o no acento, según las reglas de generación rítmico-acental” (p.16).

En sexto lugar, se realiza el análisis de los resultados. En este apartado se inscribe la discusión de la investigación en donde se contrastan los resultados obtenidos con las investigaciones expuestas en el capítulo de antecedentes y en el marco teórico.

En séptimo lugar, se tienen en cuenta los aportes del marco teórico en cuanto a la didactización de algunos rasgos suprasegmentales y las propuestas para la didactización de la prosodia en las aulas de ELE de los antecedentes y estudios previos a esta investigación en el apartado de discusión. Finalmente, se establecen las conclusiones relacionadas a las áreas con mayor frecuencia de error que arroje el análisis de las muestras y se exponen las limitaciones, alcances y recomendaciones respecto al análisis de errores y las consideraciones al tratamiento del error.

Nº	Fases de investigación
1	Selección del corpus CAELE/2 y de los niveles A1 y A2
2	Sistematización de las muestras bajo el método de LC.
3	Transcripción de las muestras orales a texto
4	Diseño y adaptación del instrumento TAES
5	Identificación y caracterización de los errores
6	Análisis de los resultados
7	Recomendaciones para el tratamiento didáctico

Figura 8. Fases de investigación

7.3 Corpus y muestras de la lengua

Como se había mencionado anteriormente, se realiza un análisis del corpus CAELE/2, del cual se escogen las muestras orales de los niveles A1 y A2. El número total de lenguas maternas son siete (7), las muestras del corpus seleccionado cuentan con L1 en: turco (5), árabe

(1), darí (1), alemán (1), portugués (1), francés (1) y holandés (1). Algunos cuentan con una segunda lengua como el árabe, pastún e inglés. El rango de edades de los aprendientes está entre los 24 y 48 años.

Tabla 2. Sistematización de metadatos: caracterización de informantes

ID de la muestra	Edad	Nacionalidad	País de nacimiento	Lengua Materna	Segunda Lengua	Lenguas Extranjeras	Nivel de español
ELEMO0001 ; ELEMO0002	46	Turca	Turca	Turco	NA	Español; Inglés	A1
ELEMO0003 ; ELEMO0004	37	Turca	Turca	Turco	NA	Arabe; Kurdo; Español	A1
ELEMO0008 ; ELEMO0009 ; ELEMO0010	48	Turco	Turco	Turco	NA	Kurdo; Español	A1
ELEMO0014 ; ELEMO0015 ; ELEMO0016	46	Turco	Turco	Turco	Árabe	Inglés; Tailandes; Español	A1
ELEMO0021 ; ELEMO0022	32	Turca	Turca	Turco	NA	Español	A1
ELEMO0023 ; ELEMO0024	27	Afgano	Afgano	Darí	Pastún	Inglés; Hindi; Persa; Árabe; Español	A2
ELEMO0029 ; ELEMO0030 ; ELEMO0031 ; ELEMO0032	26	Alemana	Alemana	Alemán	NA	Español; Inglés	A2
ELEMO0046 ; ELEMO0047 ; ELEMO0048	27	Brasileña	Brasileña	Portugués	NA	Español; Inglés	A1

ID de la muestra	Edad	Nacionalidad	País de nacimiento	Lengua Materna	Segunda Lengua	Lenguas Extranjeras	Nivel de español
ELEMO0049 ; ELEMO0050	NA	Francés	Francés	Francés	Inglés	Español	A2
ELEMO0051 ; ELEMO0052 ; ELEMO0053	29	Holandés	Holandés	Holandés	Inglés	Español	A1

7.4 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos

Partimos de las matrices como la tabla de metadatos de las muestras, el protocolo para transcripción de las muestras orales del corpus CAELE/2 (anexo 1) y el instrumento de análisis de datos para la caracterización, clasificación y sistematización del error suprasegmental bajo la adaptación del instrumento TAES (anexo 4)

7.4.1 Tabla de metadatos

Esta tabla es una recopilación de los metadatos de los informantes ya antes arrojada por el corpus CAELE/2, en el que se tiene en cuenta: ID de la muestra, edad del informante, nacionalidad, país de nacimiento, lengua materna, segunda lengua, lenguas extranjeras y nivel de español (tabla 2). La caracterización de la población evidencia las realidades sociales y culturales de los aprendientes, estas permiten obtener conocimientos fiables del estado actual en que se establece la toma de datos y brinda información para clasificarlos.

7.4.2 Transcripción de las muestras

Se realizan las transcripciones de las muestras mediante el protocolo de transcripción CLICC. Este recoge la transcripción oral desde los ítems preestablecidos del protocolo tales como: marcas de participantes y grabación, marcas de enunciado y turnos de habla y fenómenos de registro oral. A través del mismo, se logró la identificación de algunos de los errores

suprasegmentales. Este instrumento tiene en cuenta la sistematización de las muestras del corpus: el número de muestra, nivel y tiempo de duración de la grabación (anexo 2).

7.4.3 Instrumento de análisis de datos: taxonomía para el análisis de errores

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación radica en la propuesta de una taxonomía para el análisis de los errores suprasegmentales, a continuación, se presenta su diseño y la justificación de la elección de dichas categorías de análisis. Como se menciona en apartados anteriores, esta taxonomía analiza los errores desde cuatro criterios de análisis: el criterio lingüístico, el criterio subyacente al error, el criterio etiológico y el criterio comunicativo o efecto en la comunicación.

El primero, el criterio lingüístico (fonético-fonológico) tiene en cuenta los rasgos suprasegmentales como: la entonación, desde los modelos entonativos de Cantero (2002), el acento desde el análisis silábico-palabra y la pausa y ritmo, que destacan elementos como el discurso entrecortado y el resilabeo. Dentro del discurso entrecortado se tiene en cuenta la realización de pausas cortas o largas, virtuales, y la modificación de las pausas llenas que sean transferencias de la LM de los informantes. Por otro lado, en resilabeo se tienen en cuenta sus dos (descritos en el apartado 6.3.3) y el resilabeo incorrecto producido por la separación de las sílabas y las pausas vacías cortas entre una secuencia discursiva como ejemplo: *deportes-de-estadiá-temprano*, que no corresponden con los patrones ritmos del español, es decir, con el ritmo isosilábico paroxítono.

En el segundo, el criterio subyacente al error, se eligieron las categorías más adecuadas para los elementos prosódicos antes mencionados de la taxonomía AACFELE. Teniendo en cuenta esas consideraciones, el criterio subyacente al error consta de las siguientes categorías:

- *Inserción*: presencia injustificada de un elemento que no corresponde. Afecta a rasgos como el ritmo mediante la adición de pausas o apoyos sonoros, que, a pesar de ser estrategias de comunicación, afectan el discurso.

- *Elisión*: ausencia de un elemento que debería aparecer. Afecta elementos como la pausa por el no resilabeo y en algunos casos también afecta al acento en palabra.
- *Sustitución*: elección de un rasgo incorrecto en un determinado contexto. Se trata, en la mayoría de los casos, de la sustitución de una entonación interrogativa por una declarativa o viceversa. También afecta a elementos como el acento en palabras biacentuales.
- *Modificación*: modifica el elemento o su estructura. Afecta principalmente el resilabeo en el uso de apoyos sonoros por la transferencia de la LM o la L2. También afecta en su mayoría el acento prosódico en la palabra.

En el tercero, el criterio etiológico propuesto por Alexopoulou (2006), se analiza la naturaleza del error. Se tiene en cuenta únicamente el componente intralingüístico, donde se destacan algunas estrategias de comunicación como la sobregeneralización o hipergeneralización y la simplificación o la aplicación incompleta de las reglas. El primero, descrito como la realización del mecanismo de generalización en donde se aplica una regla a partir de estructuras que se perciben como semejantes; a pesar de ser empleada la regla, su uso no corresponde. El segundo, propuesto como un ‘opuesto’ al anterior, se trata de una aplicación parcial de reglas que ya existen en la interlengua del aprendiente; refleja el fracaso por parte del estudiante para desarrollar plenamente una estructura conocida.

Por otro lado, se excluye el criterio interlingüístico en el que se tienen en cuenta la procedencia del error desde la L1 y la L2 ya que no se pretende realizar un análisis de las lenguas maternas de todos los informantes y no se tiene en cuenta el AC en esta investigación, esto, como una de las limitantes del proyecto ya que los informantes cuentan con siete (7) lenguas maternas diferentes y algunos con L2 como el árabe, pastún e inglés.

Finalmente, el criterio comunicativo o efecto en la comunicación tiene en cuenta las siguientes categorías: impide la comunicación, dificulta la comunicación, y no dificulta la comunicación. Estos efectos están relacionados con la presencia de obstáculos en el contexto donde se genera la comunicación, ya sea por la presencia/ausencia de elementos correspondientes al nivel prosódico-suprasegmental que dificultan la comprensión del enunciado, o en menor medida, por situaciones externas al análisis suprasegmental como diferencias culturales, ideologías, prejuicios, estereotipos, miedos, la comodidad del emisor/receptor, entre otros, que puede representar un efecto en la comunicación (anexo 4).

Validación de la taxonomía de análisis de errores

Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento se realizó una evaluación a través de juicio de expertos (anexo 6). De acuerdo con Robles y Rojas (2015), “el concepto de experto es bastante polisémico” ya que su correcta aplicación depende de los criterios de selección y del número adecuado de los mismos y son ellos quienes pueden dar información, evidencia, juicios y valoración al respecto de los instrumentos.

Este ejercicio fue llevado a cabo del 14 de marzo del 2024 al 3 de abril del mismo año, por 3 expertos. Este proceso resalta que los expertos aportaron desde sus áreas de conocimiento elementos importantes en la consolidación de la versión final del instrumento, con la cual se adelantó el proceso de análisis de errores suprasegmentales en las muestras del corpus CAELE/2.

El primer experto es licenciado en filología e idiomas inglés y egresado de la maestría Enseñanza de Español como Lengua Extranjera del Instituto Caro y Cuervo, cuenta con trece años de experiencia en enseñanza de ELE, diseño de material didáctico, enseñanza de inglés y enseñanza en ambientes virtuales. Es relevante para este análisis ya que representa uno de los referentes dentro del estado del arte para el análisis de errores y realizó su trabajo desde los

componentes fonético-fonológicos. Actualmente trabaja como profesor de inglés en la Universidad Pedagógica, SENA y tutor en el Consejo Británico.

La segunda experta es magister en Formación de profesores de español como lengua extranjera, cuenta con una experiencia de doce años en ELE, lingüística de corpus y computacional, variación, sociolingüística y pragmática docente-investigadora de la maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua del ICC. Sus observaciones y puntuación aportaron de manera significativa en el producto final de la taxonomía y reveló una de las grandes limitaciones de esta investigación.

Finalmente, la tercera experta, es magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, quien cuenta con una experiencia de dieciséis años en el campo de ELE/2, didáctica, pedagogía, diseño de materiales, diseño curricular y evaluación. de la Maestría en Enseñanza de ELE/L2 del ICC y coordinadora de cursos de español para extranjeros. Contribuyó significativamente en la evaluación del instrumento por su trayectoria en el campo y por su trabajo de grado relacionado al análisis de errores.

Cada uno de los evaluadores presentó su percepción sobre el instrumento según una escala de 1 a 4 desde cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Después de obtener la opinión de los expertos, se decide establecer una medición confiable de los cinco conceptos recolectados, con el fin de determinar el grado de *suficiencia*, *claridad*, *coherencia* y *relevancia* que presentaron los trece ítems sometidos a validación. De esta manera, se logra llegar al concepto general respecto al instrumento. A continuación, se presentan los datos que hacen referencia a la media y a la desviación estándar de cada criterio (tabla 3).

Tabla 3. Promedio en cada uno de los criterios de validación del instrumento

Criterio	Media
Suficiencia	3,88

Claridad	3,65
Coherencia	3,8
Relevancia	3,92

En la *suficiencia*, se destaca que la media estuvo en $M=3,88$ lo cual para una escala de 1 a 4 es alto. Desde el criterio de *claridad*, cuyo promedio estuvo en $M= 3,65$, el cual también resultó ser alto, se aprobaron las sugerencias de las expertas desde el componente de ritmo, en donde se incluyen categorías como la “resilabificación” y “discurso entrecortado”, lo cual facilitó definitivamente la identificación, categorización y descripción del error.

En cuanto a la *coherencia*, la media estuvo en $M=3,8$, se encontró importante rediseñar la categoría de criterio etiológico a criterio subyacente al error, comprendiendo que la taxonomía AACFELE, describe el error desde componentes como la sustitución, inserción, elisión y omisión, que corresponde más adecuadamente a la caracterización del error fonético-fonológico. Por último, la *relevancia*, tuvo como resultado $M=3,92$ que permitió confiar en la matriz elaborada y potenciar algunos de sus elementos desde la mirada de los evaluadores. Entre tanto, se puede afirmar que fue común a los expertos dar aval al tratamiento de la evaluación desde la perspectiva que se manejó en el instrumento.

8. Resultados

En este apartado se presenta el análisis de datos correspondiente a las muestras del corpus CAELE/2 desde la taxonomía TAES (anexo 4). La clasificación de los resultados se divide en los siguientes apartados: Resultados generales de las categorías y criterios propuestos en la taxonomía, Resultados por nivel (A1-A2) respecto a los criterios de la taxonomía, Resultados de pausa y ritmo por nivel, Resultados de entonación por nivel, Resultados de acento por nivel y finalmente, Otros hallazgos, relacionados con la lengua LM de los informantes. Esta investigación centra su foco en las unidades potencialmente compuestas por dos o más palabras, lo cual llevó a determinar que en una frase podrían encontrarse errores de diversas naturalezas y que la clasificación del error debía convertirse en una revisión sistemática y minuciosa, como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis de errores desde la frase

Muestra	Realización del informante	Descripción de error	Código				
			PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	¿qué / eh [av] ca, cam-biargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo y verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	¿qué eh [av] ca, cam-biargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	¿qué eh [av] ca, cam-biargg-ias / de- tu / ehh [av] estádia-aquí? /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo posesivo y sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	¿qué eh [av] ca, cam-biargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la penúltima sílaba, no en la antepenúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic

ELEMO0051	¿qué eh [av] / cambárias /ees, dees-pai, de-este-país? [SS: aspirar]	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
-----------	---	--	-----	-------	----	----	-----

8.1 Resultados generales de las categorías y criterios

Se sistematizaron y caracterizaron las muestras a partir del análisis de errores suprasegmentales con la taxonomía previamente adaptada. El resultado del análisis cuantitativo de esta investigación evidenció seiscientos ocho (608) errores del corpus CAELE/2, que cuenta con 29 muestras orales, de 61 minutos con 06 segundos de grabación, entre los niveles A1 y A2. Uno de los resultados más relevantes radica en la categoría suprasegmental en la que se encuentra mayor frecuencia de error que corresponde a los elementos de *pausa y ritmo* (figura 8).

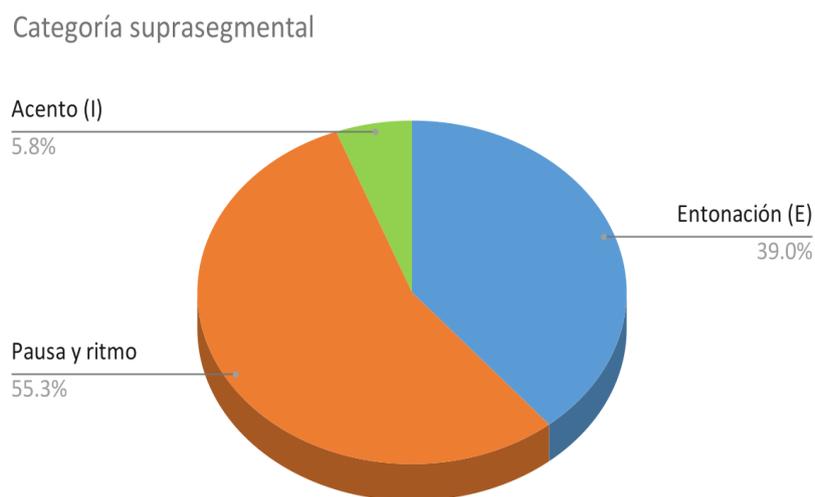


Figura 9. Recuento de la categoría suprasegmental

El error más frecuente se encuentra en la categoría de *pausa y ritmo* que cuenta con el 55.3% de frecuencia (figura 8). El análisis cuantitativo refleja que el 55.3% representa 336 errores de un total de 608 errores que se identificaron, sistematizaron y categorizaron.

Posteriormente, la segunda categoría que representa el mayor número de errores, después de *pausa y ritmo*, es la *entonación* con un 39.0% que representa 237 errores de un total de 608. Finalmente, la categoría que representa el menor número de errores suprasegmentales identificados, es la categoría de *acento*. Estos errores representan el 5.8%, es decir, 35 errores de un total de 608.

Por otro lado, se tiene en cuenta que las subcategorías muestran parte de la naturaleza del error de las categorías suprasegmentales. Dentro de las subcategorías se encuentran: en *entonación*, la entonación declarativa, la declarativa enfática y la interrogativa; en *acento*, el acento en palabra; y finalmente, en *pausa y ritmo*, el discurso entrecortado (pausa virtual, pausa obligatoria y modificación de la pausa llena) y el resilabeo (el no resilabeo y el resilabeo incorrecto).

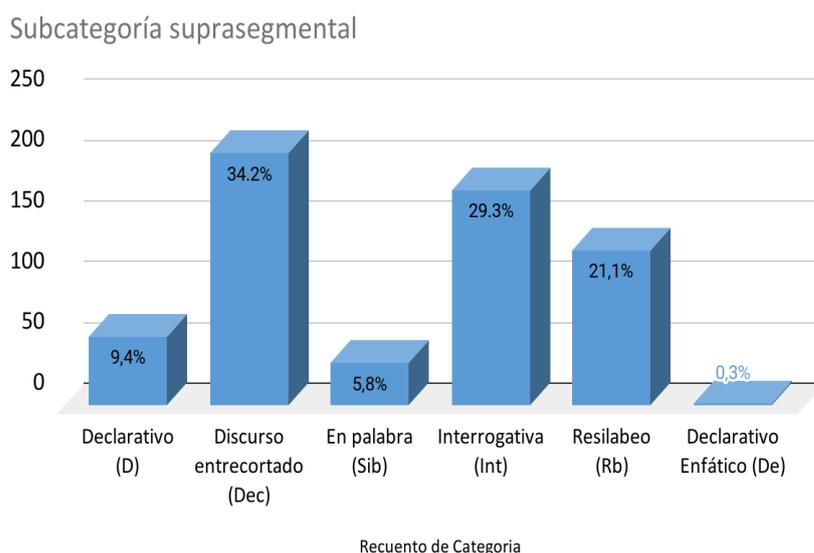


Figura 10. Recuento de la subcategoría suprasegmental

Por lo anterior, se destaca que la subcategoría con mayor número de errores es *discurso entrecortado* (figura 9), con un 34.2% de frecuencia y representa un conteo de 208 errores de un total de 608. Posteriormente, la *entonación interrogativa* cuenta con un porcentaje de 29.3% de frecuencia, que equivale a 178 errores de 608. Finalmente, otra de las categorías que corresponden a *pausa y ritmo*, que suma en gran medida a que esta categoría sea la que tenga

mayor número de errores, es la de *resilabeo*. Cuenta con un porcentaje de 21.1% de frecuencia y equivale a 128 errores registrados de un total de 608.

En relación con la clasificación del criterio subyacente al error, se recuerda que este recoge algunos términos para explicar el error desde el enunciado del estudiante. La figura 10 muestra que el criterio en el que se hallan mayor número de errores es la *inserción* con un total de 351 de errores que representa el 57,7% de un total de 608.

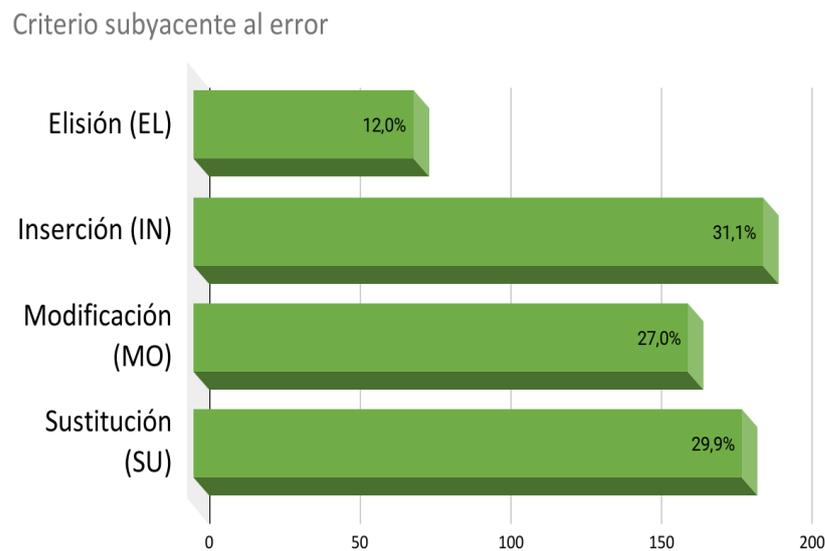


Figura 11. Recuento del criterio subyacente al error

De acuerdo a lo anterior, se estima que la categoría de *inserción* representa una tercera parte de los errores con un 31,1%, que son 189 errores. Este resultado puede compararse con la categoría suprasegmental, en donde el mayor número de errores se presentan en la categoría de *pausa y ritmo*. En cuanto a las categorías restantes, *sustitución* representa un número de errores cercano a la categoría de *inserción* con un 29,9% y un total de 182; *elisión*, representa un 12,0% con un total de 73 errores; y finalmente *modificación*, representa un 27,0% con un total de 164 errores.

Criterio etiológico

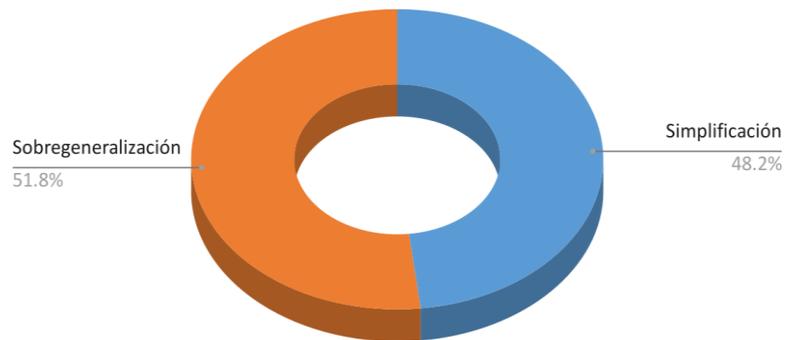


Figura 12. Recuento del criterio etiológico

El conteo dentro del *criterio etiológico* (figura 11) permite determinar la naturaleza de los errores desde el uso de la L1 y la L2 y entrega una posible explicación de acuerdo a las estrategias del estudiante. Sin embargo, cabe recordar que esta categoría expone únicamente el *criterio intralingual*, para lo cual, arroja una división casi exacta de la clasificación en cuanto a las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación*, que corresponden a estrategias comunicativas del estudiante. La primera cuenta con un 51,8% que representa el conteo de 314 errores y la segunda cuenta con un 48,2% que representa el conteo de 294 errores.

Criterio comunicativo o efecto en la comunicación

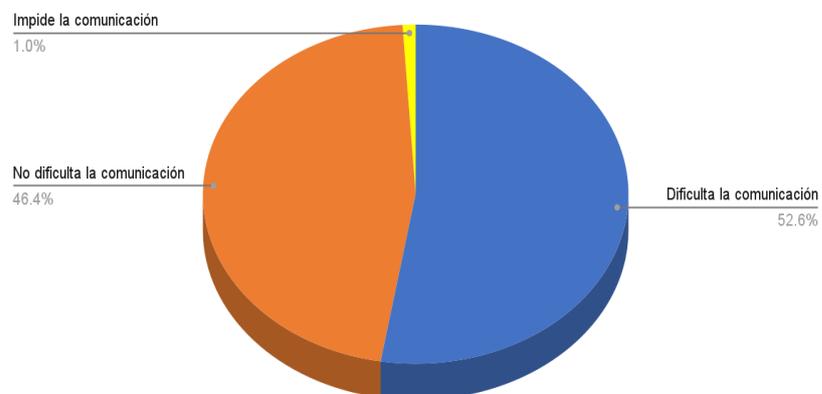


Figura 13. Recuento del criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Finalmente, respecto a los resultados generales de las categorías planteadas en la taxonomía, se recogen los resultados del *criterio comunicativo* o *efecto en la comunicación* (figura 12). Cabe resaltar que la mayoría de los errores se encuentran en las categorías: *dificulta la comunicación*, con un 52,6% y representa un total de 320 errores; y *no dificulta la comunicación*, con un 46,4% que representa un total de 282 errores. La categoría *impide la comunicación*, posee una frecuencia de 1,0% que representa un total de 6 errores. Esto como un dato valioso del análisis de errores suprasegmentales que se desarrolla en el apartado de discusión

8.2 Resultados por nivel (A1-A2).

En este apartado se propone identificar la frecuencia de aparición de errores frente al metadato de nivel de lengua (A1/A2), en contraste con los criterios de la taxonomía. Para esto se presentan los resultados en el nivel A1 desde la categoría *suprasegmental*, la subcategoría *suprasegmental*, el criterio *subyacente al error*, el *criterio etiológico* y el *criterio comunicativo* o *efecto en la comunicación* y luego, el mismo procedimiento con los resultados en el nivel A2.

8.2.1 Errores en A1

Respecto a los resultados generales 397 errores se enmarcan en el nivel A1 de las muestras orales del corpus CAELE/2.

A1: Categoría suprasegmental

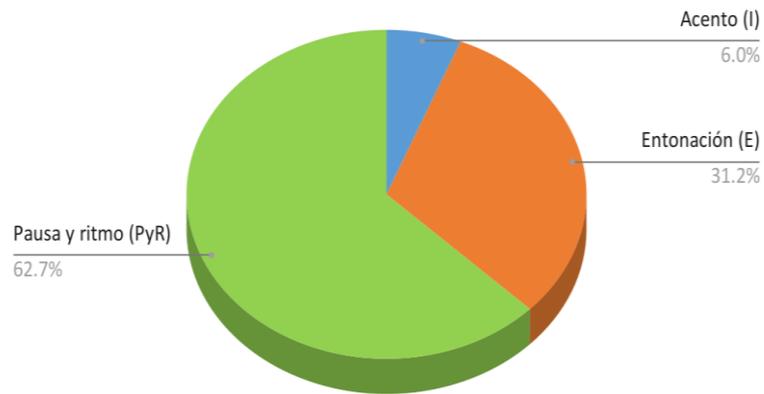


Figura 14. Recuento del nivel A1: categoría suprasegmental

El error más frecuente en el nivel A1 se encuentra en la categoría de *'pausa y ritmo'* que cuenta con un 62,9% de frecuencia. El análisis cuantitativo refleja que el 62,7% representan 249 errores de un total de 397 errores identificados en el nivel A1. Posteriormente, la segunda categoría que representa el mayor número de errores, después de *pausa y ritmo*, es la *entonación* con un 31,2% que representa 124 errores del total de 396. Finalmente, la categoría con menor número de errores suprasegmentales es el *acento*, estos últimos representan el 6.0%, es decir, 24 errores de un total de 397.

A1: subcategoría suprasegmental

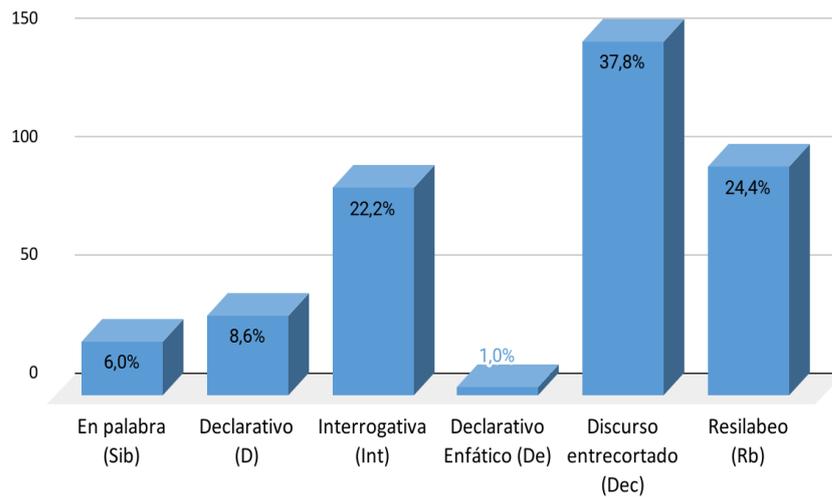


Figura 15. Recuento del nivel A1: subcategoría suprasegmental

Por otro lado, se destaca que la subcategoría con mayor número de errores es *discurso entrecortado* (figura 14), con un 37.8% de frecuencia y un conteo de 150 errores sobre 396 en total. Otra de las categorías que corresponden a *pausa y ritmo* y que suma en gran medida a que esta categoría sea la que tenga mayor número de errores es la de *resilabeo*, que cuenta con una frecuencia del 24.4% y que equivale a 97 errores registrados de. Posteriormente, la *entonación interrogativa* cuenta con un porcentaje de 22.2% de frecuencia, que equivale a 88 errores. Las subcategorías siguientes con un número de frecuencia menor, *entonación declarativa* y *declarativo enfático* y los errores en *acento* en palabra, no presentan un número significativo de errores, para lo cual suman un 15,6% entre todas las categorías.

A1: criterio subyacente al error

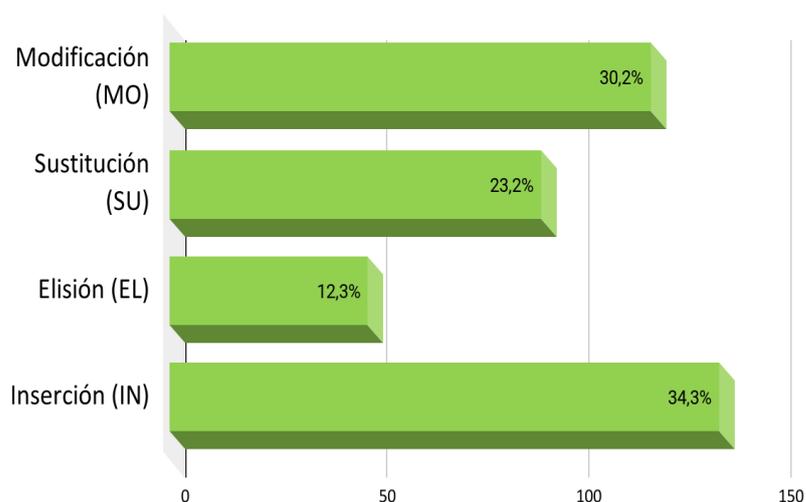


Figura 16. Recuento del nivel A1: criterio subyacente al error

La figura 15 muestra que el criterio en el que se hallan mayor número de errores es la *inserción* con 136 errores que representa el 34,3 % correspondientes al nivel A1. Los resultados de las categorías restantes son *elisión* con una representación del 12,3% (49 errores), *modificación* con un 30,2% (120 errores); *sustitución* con 92 errores que representan 23,2% de frecuencia; y finalmente *elisión* con un 12,3% de frecuencia (49 errores).

A1: criterio etiológico

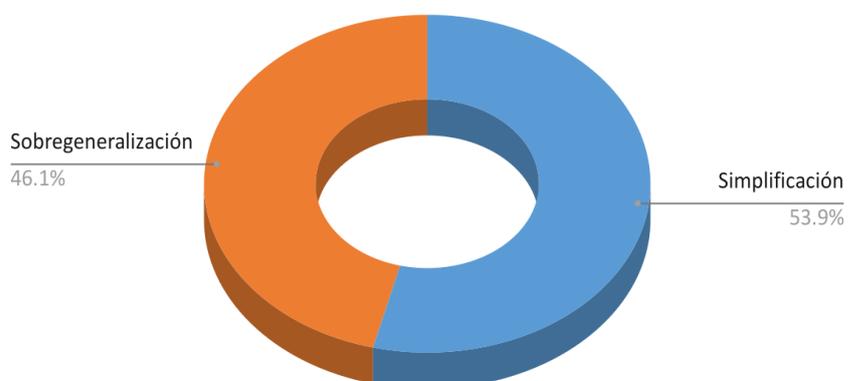


Figura 17. Recuento del nivel A1: criterio etiológico

El conteo dentro del *criterio etiológico* del nivel A1 (figura 16) arroja una división menos exacta que en el *criterio etiológico* del resultado general. La clasificación, en cuanto a las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación*, que corresponden a las estrategias comunicativas que usan los estudiantes, se dividen de la siguiente manera, la primera cuenta con un 46,1% que representa 183 errores y la segunda cuenta con un 53,9% que representa 214 de un total de 397 errores registrados en el nivel A1.

A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

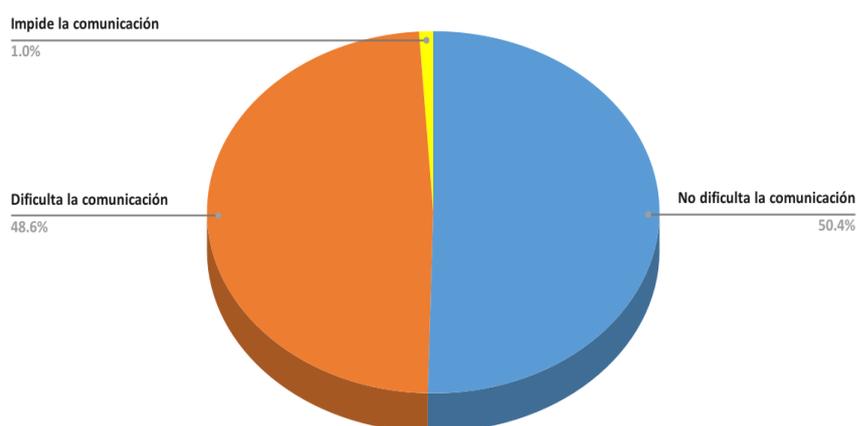


Figura 18. Recuento del nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Finalmente, respecto a los resultados del nivel A1 en relación con los criterios planteados en la taxonomía, se recoge los resultados del criterio *comunicativo o efecto en la comunicación* (figura 17). Cabe resaltar que la mayoría de los errores se encuentran en las categorías: *no dificulta la comunicación* con un 50,4% y una representación de 200 errores; y *dificulta la comunicación* con un 48,6% que representa un total de 193 errores de de los 389 registrados, como conclusión, estos resultados no representan una diferencia significativa en los resultados generales. La categoría *impide la comunicación*, posee una frecuencia de 1,0% que representa un total de 4 errores. Este último resultado demuestra que los 4 errores registrados en los resultados generales hacen parte únicamente del nivel A1.

8.2.2 Errores en A2

Respecto a los resultados generales se sistematizaron y caracterizaron un total de 608 errores, de los cuales 211 se registran en el nivel A2 del corpus CAELE/2.

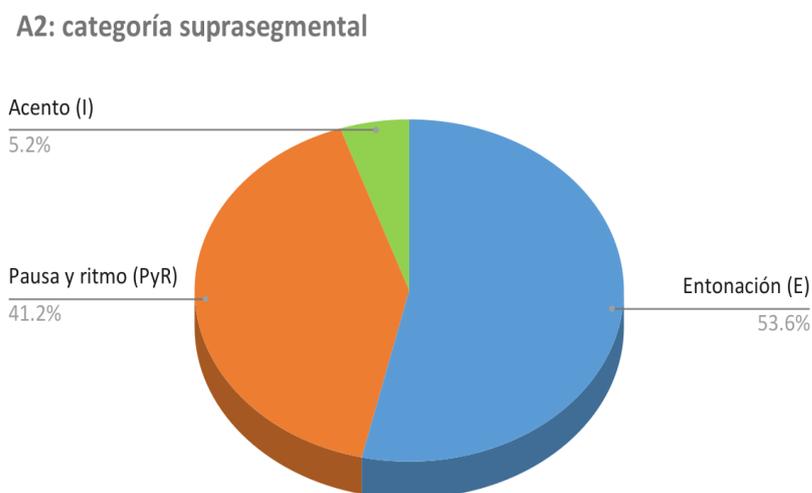


Figura 19. Recuento del nivel A2: categoría suprasegmental

El error más frecuente en el nivel A2 se encuentra en la categoría de *entonación*. Este rasgo suprasegmental refleja un 53,6% de frecuencia que representa 113 errores. Posteriormente, la segunda categoría que representa el mayor número de errores es el rasgo de *pausa y ritmo* con un 41,2% de frecuencia que representa 87 errores de un total de 211. Finalmente, la categoría que representa el menor número de errores suprasegmentales, al igual que en el nivel A1, es la categoría de *acento*, estos últimos representan el 5,2%, es decir, 11 errores de un total de 211.

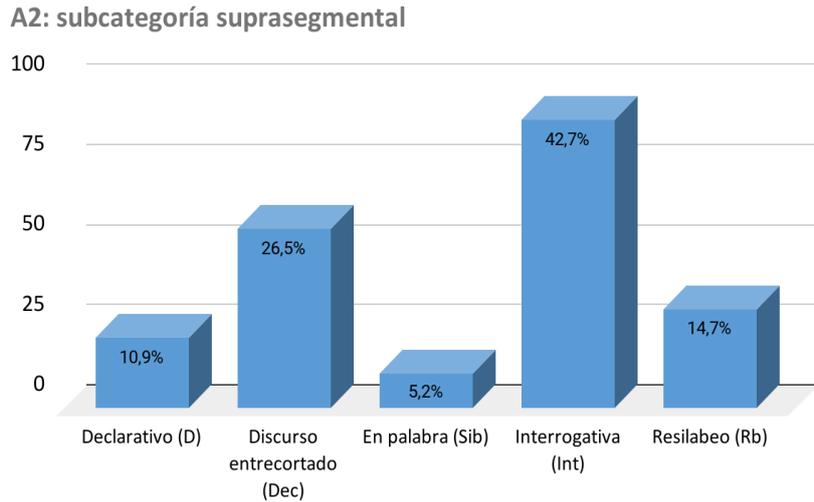


Figura 20. Recuento del nivel A2: subcategoría suprasegmental

Dentro de la subcategoría *suprasegmental* el mayor número de errores se encuentra en la *entonación interrogativa* (figura 14) con un 42,7% de frecuencia y que corresponde a 150 errores de un total de 211. La segunda categoría que representa el mayor número de errores, después de la *entonación interrogativa*, es el *discurso entrecortado* con un 26,5% (56 errores). La siguiente categoría que corresponde al rasgo suprasegmental de *pausa y ritmo* es el *resilabeo* con el 14,7% de frecuencia y 31 errores registrados. Finalmente, la categoría que representa el menor número de errores suprasegmentales dentro de la subcategoría es la *entonación declarativa y acento*.

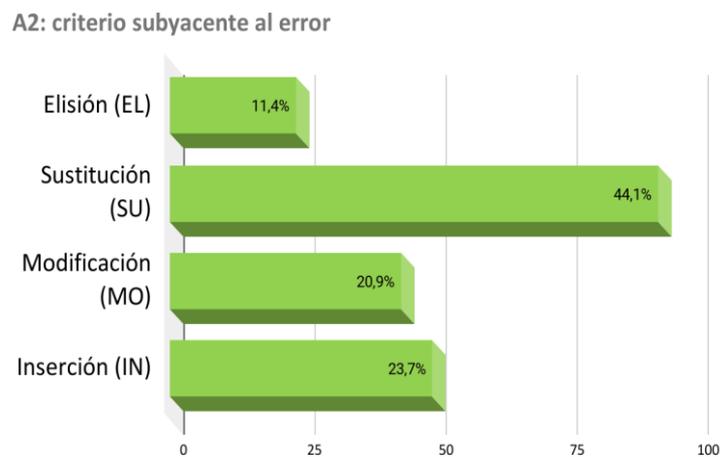


Figura 21. Recuento del nivel A2: criterio subyacente al error

La figura 20 muestra que el criterio subyacente al error sugiere, a diferencia del nivel A1, que en la categoría en la que se hallan mayor número de errores es en *sustitución*, lo que enfatiza en el hecho de que en este criterio se encuentra un número significativo de errores de *entonación interrogativa*. Por lo anterior, el criterio de *sustitución* posee 93 errores lo que representa el 44,1%. Las siguientes categorías se ven así: *inserción* con un 23,7% de frecuencia y un total de 50 errores; *modificación* representado con un 20,9% de frecuencia y un total de 44 errores y finalmente *elisión* con 24 errores y 11,4% de frecuencia.

A2: criterio etiológico

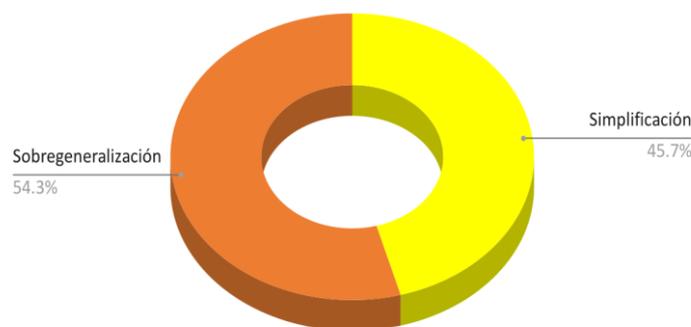


Figura 22. Recuento del nivel A2: criterio etiológico

El conteo de los errores en el *criterio etiológico* del nivel A2 (figura 21) arroja una división menos exacta que en el del nivel A1, se presupone un alejamiento de ambas categorías. La clasificación, en cuanto a las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación* se ven así: la primera cuenta con un 54,0% (114 errores) y la segunda con un 45,5% representado por 96 errores de un total de 211 errores registrados en el nivel A1.

A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

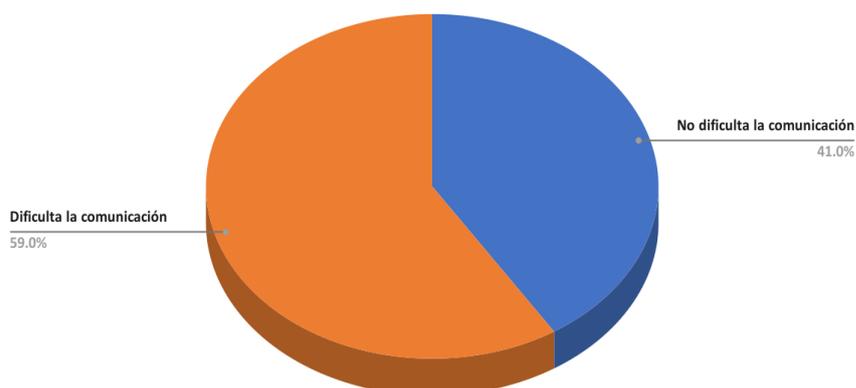


Figura 23. Recuento del nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Respecto a los resultados que se recogen en el *criterio comunicativo o efecto en la comunicación* (figura 22) del nivel A2 cabe resaltar que el total de los errores se encuentra en las categorías: *dificulta la comunicación* con un 59% y un total de 125 errores; y *no dificulta la comunicación* con un 41% y 86 errores de un total de 211 errores registrados.

8.3 Resultados de pausa y ritmo por nivel

Este apartado propone identificar la frecuencia frente a la categoría suprasegmental de *ritmo* en relación con los niveles analizados. Para lo cual se presentarán los resultados de los niveles A1 y A2 desde la frecuencia en la *subcategoría suprasegmental, el criterio subyacente al error, el criterio etiológico y el criterio comunicativo o efecto en la comunicación.*

8.3.1 Errores de pausa y ritmo en A1

Respecto a los resultados generales se logró sistematizar y caracterizar un total de 608 errores, de los cuales 397 se registran en el nivel A1 del corpus CAELE/2. Entre los 397 registrados en dicho nivel 249 corresponde a la categoría suprasegmental de *pausa y ritmo*.

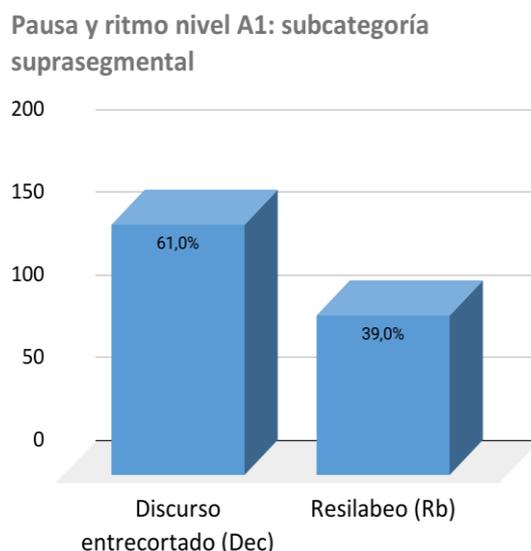


Figura 24. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: subcategoría suprasegmental

Se recuerda que el error más frecuente en el nivel A1 se encuentra en la categoría de ‘*pausa y ritmo*’ que cuenta con un 62,7% de frecuencia, 249 errores de un total de 397 errores identificados en el nivel A1 algunos de estos errores se muestran en la tabla 5. Dentro de la subcategoría de *pausa y ritmo* se registra que el *discurso entrecortado* abarca el 61,0% con 152 errores, en contraste con el *resilabeo* que representa un 39,0%, es decir, 97 errores para un total de 249 (figura 23).

Tabla 5. Análisis de errores. Ejemplos de los errores de pausa y ritmo en A1

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
ELEMO0001	A1	después ehh [av] / élla ehh [av] / se baña	Realización de apoyos y pausas largas entre el adverbio y el pronombre personal. Estrategia de búsqueda del elemento. Puede dificultar la comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

ELEMO0001	A1	él / ehh [av] / cepillar, sé cepílla, cepíllar. ehh [av]	Pausa larga vacía, con apoyo vocálico entre el artículo, el pronombre personal y verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	entonces / ento-entocess, ehmm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayúná? mmm	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic

Por otro lado, el criterio con mayor número de errores sigue siendo la *inserción*, en este los errores se encuentran más relacionados a la inserción de elementos que no corresponden al enunciado y afectan principalmente al discurso entrecortado mediante la adición de apoyos vocálicos y pausas virtuales cortas o largas (entre palabra-palabra), que a pesar de ser estrategias de comunicación afectan el enunciado y su comprensión. La *modificación*, por otro lado, está relacionada a las pausas llenas de transferencia de la L1 y al resilabeo incorrecto en donde las producciones son pausadas por un patrón rítmico que no corresponde al del español (figura 24). Así, el criterio de *inserción* posee 54,2% (135 errores), *modificación* 39,8% (99 errores) y *elisión* 6% (15 errores).

Pausa y ritmo nivel A1: criterio subyacente al error

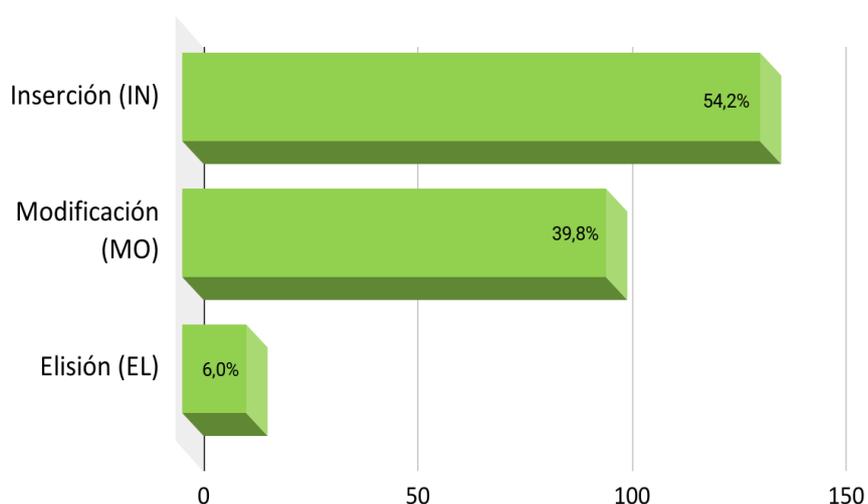


Figura 25. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio subyacente al error

La clasificación en cuanto a las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación* muestran que la primera cuenta con un 60,2% con 150 errores de un total de 249, lo que indica que los errores de *pausa* y *ritmo* suelen estar más relacionados a la estrategia de simplificación, en su mayoría en el discurso entrecortado, en donde el aprendiente no logra aplicar las reglas que ya conoce y están establecidas en su interlengua, como resultado se da la inserción de pausas o los alargamientos vocálicos injustificadas. La segunda cuenta con un 39,8% que está representado por 99 errores de un total de 211 errores registrados en el nivel A1, los cuales están más relacionadas con la categoría de *resilabeo* y la producción sobregeneralizada del *resilabeo incorrecto* y el *no resilabeo* (figura 25).

Pausa y ritmo nivel A1: criterio etiológico

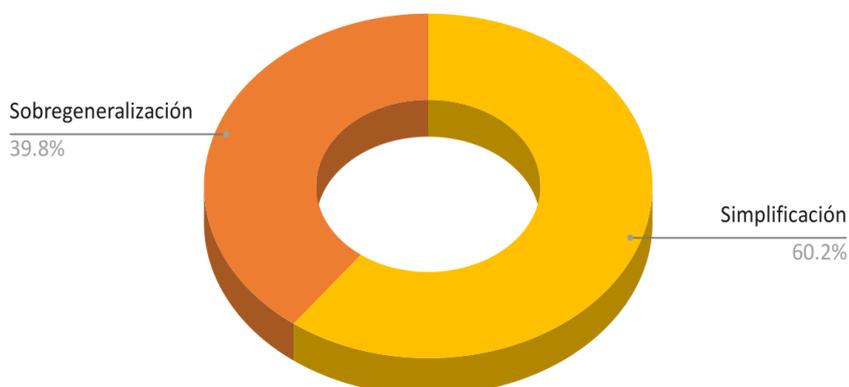


Figura 26. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio etiológico

Respecto a los resultados que se recogen en el criterio *comunicativo* o *efecto en la comunicación* (figura 26) sobre *pausa* y *ritmo* en el nivel A1, el total de los errores se encuentran en las categorías *no dificulta la comunicación*, con un 56,6% y un total de 141 errores; *dificulta la comunicación*, con un 42,6% y 106 errores de un total de 249 errores registrados; y finalmente, se evidencia que los errores de *pausa* y *ritmo* frente a la categoría *impide la comunicación* sólo afectan al 0,8% de los errores registrados. Esto implica que los errores de

pausa y ritmo, especialmente los relacionados al discurso entrecortado ‘*no dificultan la comunicación*’ pero sí representan un error relevante en este nivel.

Pausa y ritmo nivel A1: criterio comunicativo

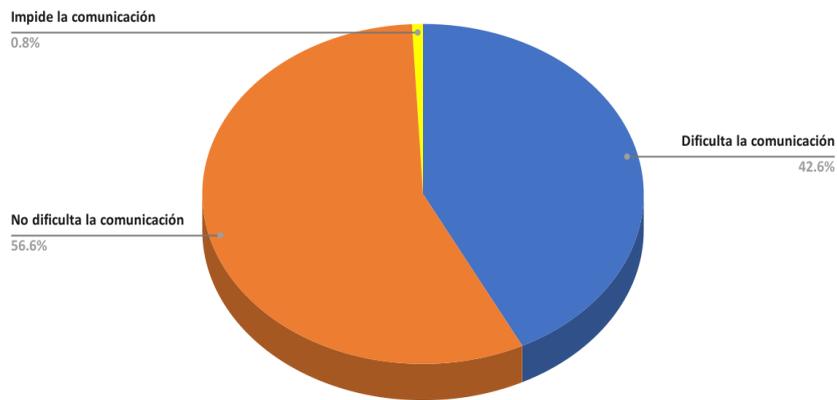


Figura 27. Recuento de pausa y ritmo nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

8.3.2 Errores de pausa y ritmo en A2

Entre los errores registrados en el nivel A2, el rasgo de *pausa y ritmo* aparece con un 41,2% de frecuencia y se representa mediante 87 errores de un total de 211 registrados en este nivel.

Pausa y ritmo A2: subcategoría suprasegmental

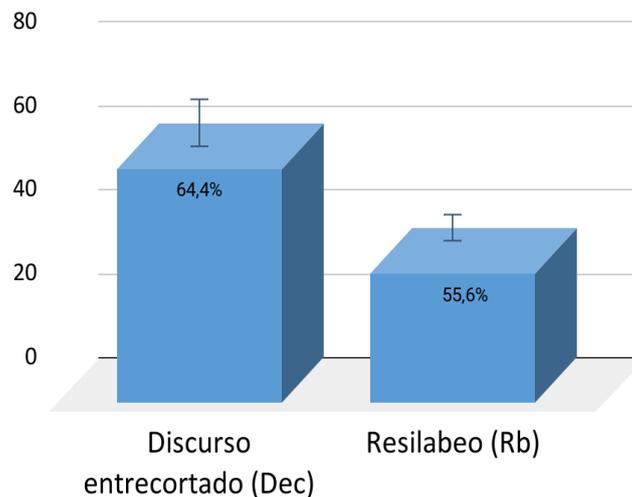


Figura 28. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: subcategoría suprasegmental

El error más frecuente en el nivel A2 es *entonación*, sin embargo, la categoría *pausa y ritmo* también reflejan un alto porcentaje de errores como se puede observar en los ejemplos de la tabla 6. Dentro de la subcategoría de *pausa y ritmo* se registra que el *discurso entrecortado* abarca el 64,4% que refiere a 56 errores en contraste con el *resilabeo* que representa un 35,6%, es decir, 31 errores para un total de 87 errores registrados en *pausa y ritmo* (figura 27).

Tabla 6. Análisis de errores. Ejemplos de errores de pausa y ritmo en A2

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
ELEMO0006	A2	es un, es un / ehh [av] actor ¿cómedy?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el artículo indefinido y el sustantivo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	ella-¿es-la empleada de la -ficina?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	tiene-pero-rubio / ehh [av] a,ojos / azules / mmm [av] / piel / muy-ehh [av] blanco	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adverbio y el adjetivo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic

Por otro lado, en A2 el *criterio subyacente al error* en el que se halla mayor número de errores sigue siendo la *inserción* (figura 28). En el nivel A2 los errores de *pausa y ritmo* parecen reducirse, pero no desaparecen. Al igual que en A1, los errores de *inserción* están más relacionados al *discurso entrecortado* y los errores de *modificación* están relacionados más a las *pausas llenas* de transferencias de la L1 y al *resilabeo incorrecto*. Así, el criterio de *inserción* posee 57,5% (50 errores), el de *modificación* 35,6% (31 errores) y la *elisión* 6,9% (6 errores).

Pausa y ritmo A2: Criterio subyacente al error

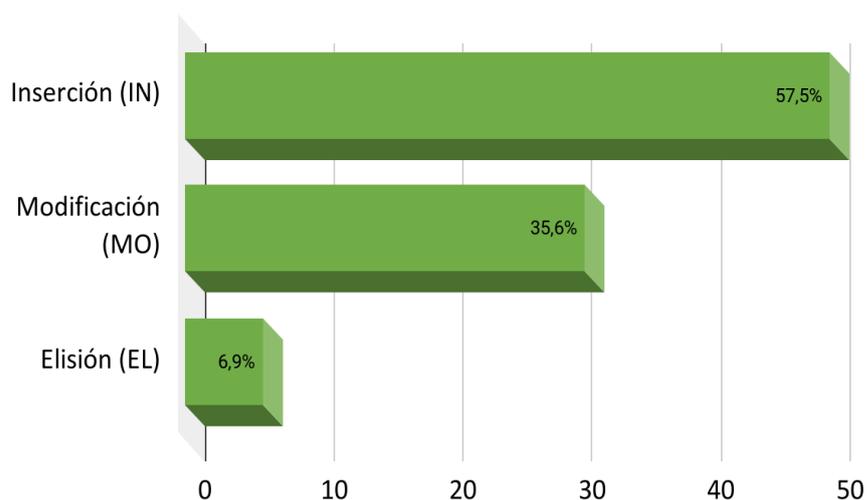


Figura 29. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio subyacente al error

Por otro lado, las categorías de *simplificación* y *sobregeneralización* muestran que la primera cuenta con un 82,8% y 72 errores de un total de 87, esto indica que los errores de *pausa* y *ritmo* suelen estar más relacionados con la estrategia de *simplificación* y en su mayoría en el *discurso entrecortado*. La segunda aparece con un 17,2% y 15 errores de un total de 87 las cuales están más relacionadas con la categoría de *resilabeo* y la producción sobregeneralizada del *resilabeo incorrecto* y el *no resilabeo* (figura 29).

Pausa y ritmo nivel A2: criterio etiológico

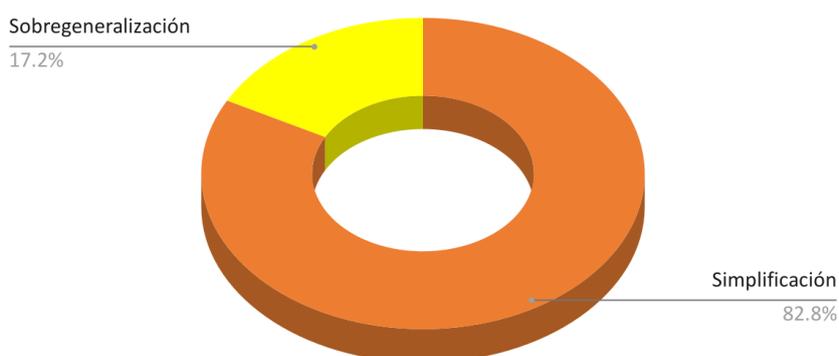


Figura 30. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio etiológico

Respecto a los resultados que se recogen en el criterio *comunicativo o efecto en la comunicación* de *pausa y ritmo* en el nivel A2 (figura 30), el total de los errores se encuentran en las categorías: *no dificulta la comunicación* con un 70,1% y 61 errores y, *dificulta la comunicación* con un 29,9% representado en un total de 26 errores. Finalmente, no se evidencian errores en la categoría *impide la comunicación*

Pausa y ritmo nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

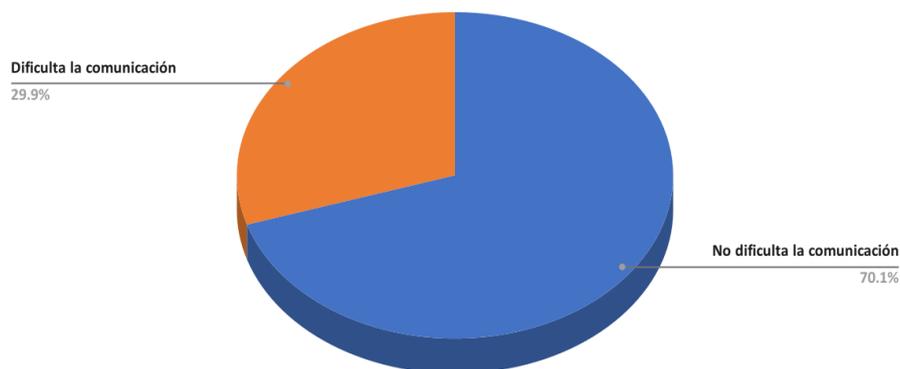


Figura 31. Recuento de pausa y ritmo nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

8.4 Resultados de entonación por nivel

Este apartado propone identificar la frecuencia de error en la categoría suprasegmental de *entonación* en relación con los niveles analizados anteriormente. Se presentarán los resultados en el nivel A1 y A2 desde la frecuencia en la subcategoría, el criterio subyacente al error, el criterio etiológico y el criterio comunicativo o efecto en la comunicación.

8.4.1 Errores de entonación en A1

Los errores registrados en el nivel A1 respecto al rasgo de *entonación* corresponde a un 31,2% que equivale a 124 errores de un total de 397.

Entonación en A1: subcategoría suprasegmental

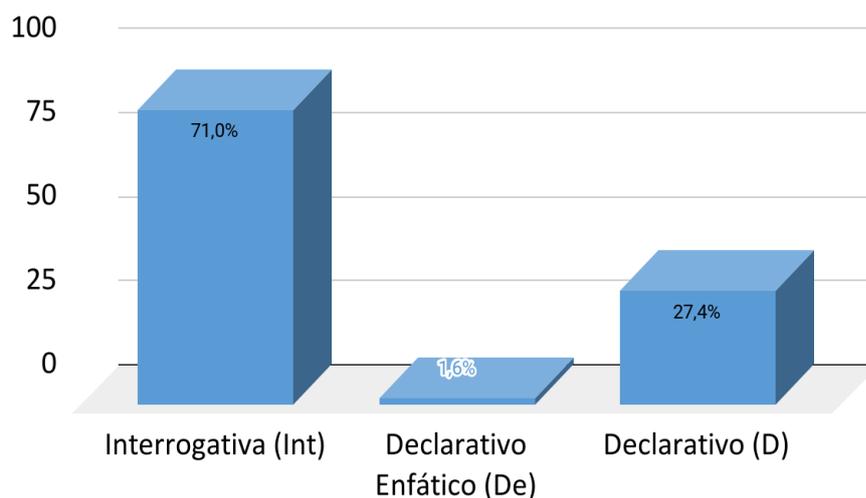


Figura 32. Recuento de entonación nivel A1: subcategoría suprasegmental

Se recuerda que la categoría de *entonación* en el nivel A1 corresponde a la segunda con mayor número de errores (la primera es *pausa y ritmo*). Además, en la subcategoría de *entonación* se inscriben: la *entonación interrogativa*, la *entonación declarativa* y la *entonación declarativa enfática*. En el nivel A1 se registra que la *entonación interrogativa* posee 71% de frecuencia de error, que refiere a 88 de 124 errores registrados en este nivel. Posteriormente, la *entonación declarativa* refleja 34 errores que representan el 27.4% y finalmente, la *entonación declarativa enfática*, la cual posee un 1.6% de frecuencia y refleja solo 2 errores (figura 31).

Esto como un dato importante se desglosa en la Discusión, ya que al igual que la subcategoría de *discurso entrecortado en ritmo*, la *entonación interrogativa* posee el mayor número en ambos niveles como se puede identificar en los ejemplos de la tabla 7.

Tabla 7. Análisis de errores. Ejemplos de errores en entonación A1 y A2

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
ELEMO0001	A1	entoncess / en-entocess, emm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayuná? mmm	Sobregeneralización de la entonación interrogativa. Realización que dificulta la comprensión o reformulación del discurso	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0021	A1	¿en persona?, la persona. / ¿en persona emm? [av] / [RF: puerta] / [RF: silla] en persona-se leván,	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
------------------	----	---	---	---	-----	----	----	-----

Por otro lado, el criterio en el que se halla mayor número de errores es *sustitución*, en este, los errores que se encuentran relacionados con la sustitución de la *entonación declarativa* o *neutra* por la interrogativa. *Sustitución* cuenta con 90 errores que representan un 72,6% de frecuencia; *elisión*, por otro lado, posee el 26,6% de frecuencia y 33 errores de 124 (figura 32). Los errores de elisión están más relacionados a la omisión de uno de los puntos (declinación, inflexión o primer pico) de la entonación declarativa. Finalmente, el criterio de modificación posee 1 error que representa 0,8% de frecuencia.

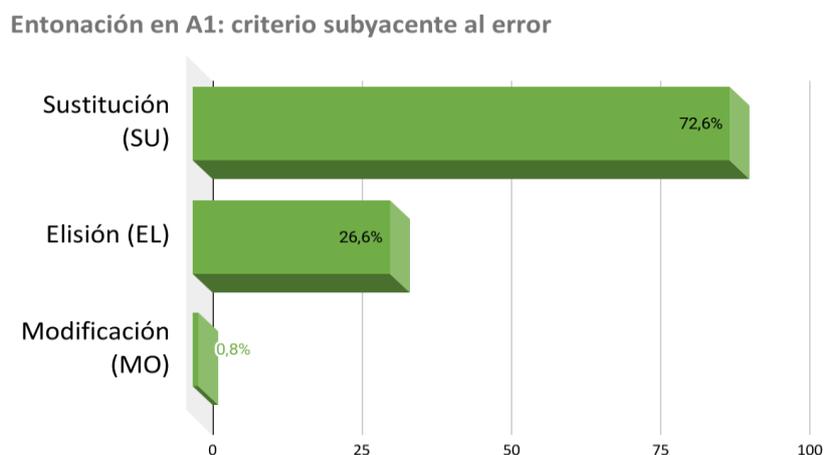


Figura 33. Recuento de entonación nivel A1: criterio subyacente al error

En los hallazgos referentes al *criterio etiológico* en la *entonación* del nivel A1, las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación* muestran que la primera cuenta con un 65,3% y 81 errores. Esto refiere a que los errores de entonación suelen estar más relacionados a la estrategia de sobregeneralización especialmente de la entonación interrogativa. La segunda cuenta con un 34,7% de frecuencia con la representación de 43 errores de un total de 124, los

cuales están más relacionados con la categoría de *entonación declarativa* y la *simplificación* de sus puntos: primer pico, declinación e inflexión (figura 33).

Entonación A1: criterio etiológico

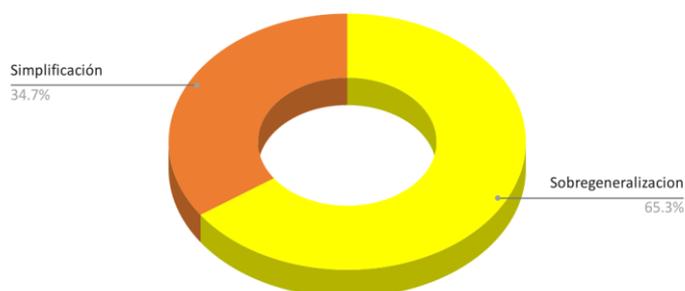


Figura 34. Recuento de entonación nivel A1: criterio etiológico

Respecto a los resultados que se recogen en el *criterio comunicativo* o *efecto en la comunicación* de la entonación en el nivel A1 (figura 34), el total de los errores se encuentran en las categorías: *dificulta la comunicación*, con un 67,7% y representa un total de 81 errores y, *no dificulta la comunicación* con un 32,3% y 40 errores. Finalmente, no se evidencian errores en la categoría *impide la comunicación*. Por lo anterior, los errores de *entonación*, especialmente los de *entonación interrogativa* registrados en la categoría *dificultan la comunicación*, representan una dificultad relevante en este nivel.

Entonación de A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

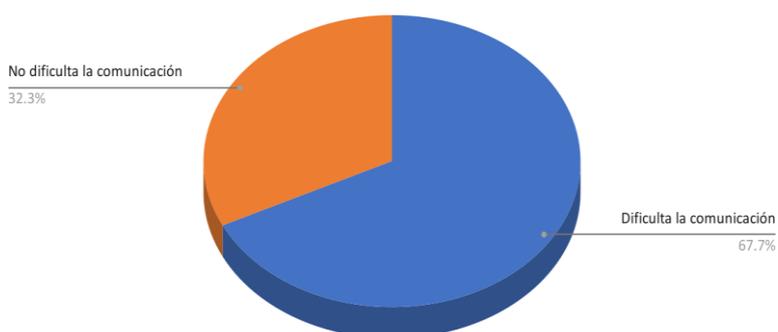


Figura 35. Recuento de entonación nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

8.4.2 Errores de entonación en A2

Cabe recordar que el error más frecuente en el nivel A2 se encuentra en la categoría de *entonación*. Este rasgo suprasegmental refleja un 53,6% de frecuencia con 113 errores. Algunos de los ejemplos de errores en entonación del nivel A2 se pueden observar en la tabla 7.

Tabla 8. Análisis de errores. Ejemplos de entonación interrogativa

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
ELEMO0049	A2	El día más feliz es cuando yo me / ¿caso? ¿Yo me caso? ¿en Francia?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0031	A2	y fue un examen de ¿estado? en Alemania de ¿derecho?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic

A diferencia del nivel A1, la subcategoría de *entonación* solo presenta errores en la *entonación interrogativa* y la *entonación declarativa*. Respecto a la *entonación declarativa enfática*, no se halló ninguna muestra donde se evidencia, a su vez representa un uso minoritario, como se refleja en el nivel A1. En el nivel A2 se registra que la *entonación interrogativa* posee 79,6% de frecuencia de aparición, que refiere a 90 de 113 errores registrados en este nivel. Posteriormente, la *entonación declarativa* refleja 23 errores que representan el 20.4% (figura 33).

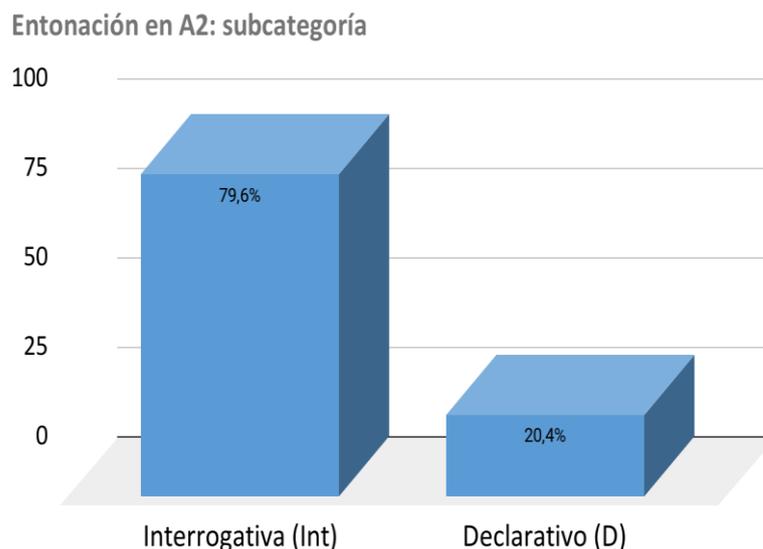


Figura 36. Recuento de entonación nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Al igual que en el nivel A1, el criterio en el que se halla mayor número de errores es en *sustitución*. En este, los errores se encuentran relacionados con la sustitución de la entonación declarativa o neutra por la interrogativa. *Sustitución* posee 92 errores que representan 81,4% de frecuencia; *elisión*, presenta 18 errores que corresponden al 15,9%; finalmente los errores de *modificación* son solo 3 que equivalen al 2,7% de frecuencia de aparición.

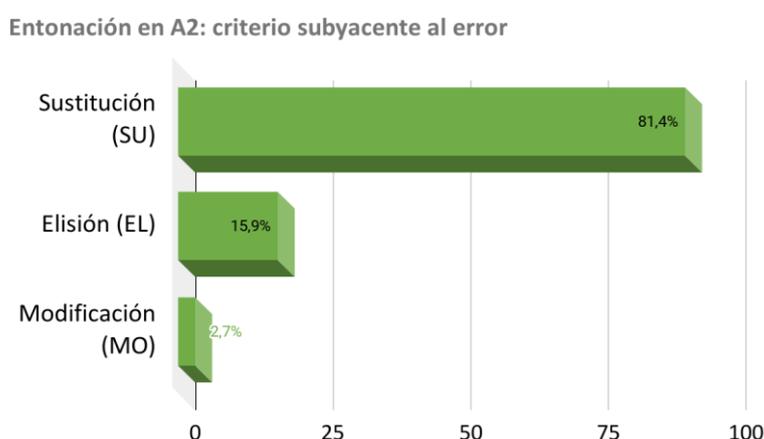


Figura 37. Recuento de entonación nivel A2: criterio subyacente al error

Respecto al criterio *etiológico* en la *entonación* del nivel A2, las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación* muestran que la primera cuenta con un 87,6% y que 99

errores de un total de 113, esto refiere a que los errores de entonación suelen estar más relacionados con la estrategia de sobregeneralización especialmente de la entonación interrogativa y que representan una mayor dificultad en este nivel. La segunda cuenta con un 12,4% de frecuencia y 14 errores los cuales están más relacionados con la categoría de *entonación declarativa* y la *simplificación* de sus puntos: primer pico, declinación e inflexión (figura 37).

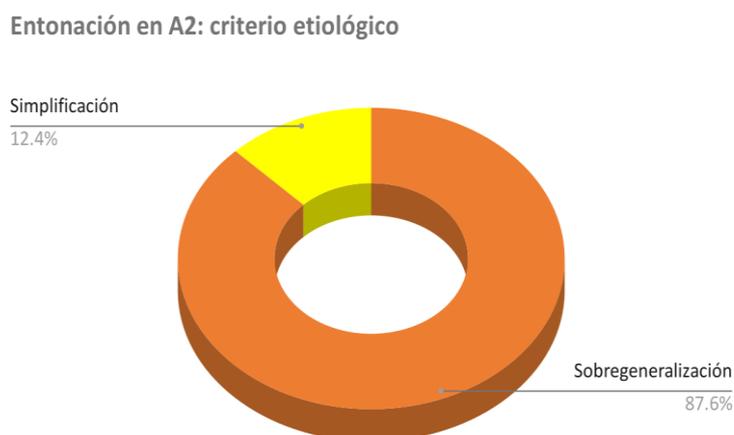


Figura 38. Recuento de entonación nivel A2: criterio etiológico

Finalmente, los errores que se hallan en entonación en A2 correspondientes al *criterio comunicativo o efecto en la comunicación* (figura 38) se encuentran en las categorías: *dificulta la comunicación*, con un 87,6% y 99 errores; y *no dificulta la comunicación* con un 12,4% y 14 errores de un total de 113. Para terminar, no se evidencian errores en la categoría *impide la comunicación*. Al igual que en el nivel A1, los errores de entonación, especialmente los de entonación interrogativa registrados en la categoría *dificultan la comunicación*, representan una dificultad relevante en este nivel.

Entonación en A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

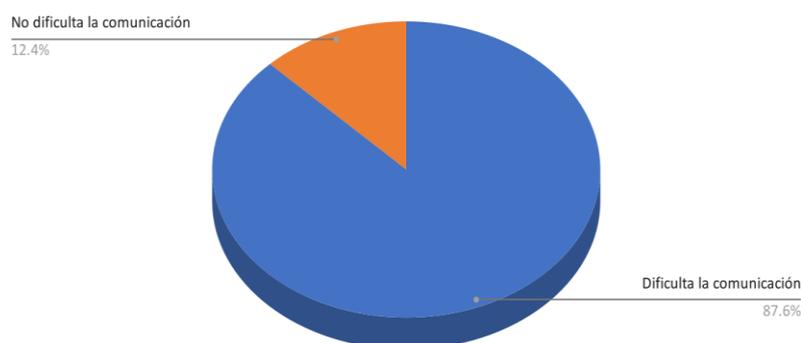


Figura 39. Recuento de entonación nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

8.5 Resultados de acento por nivel.

Este apartado propone identificar la frecuencia de la categoría suprasegmental de *acento* en relación con los niveles analizados. En la tabla 8 se pueden identificar algunos de los errores en esta categoría. Por otro lado, se recuerda que solo existe una subcategoría en acento (palabra) ya que al analizar el acento en la frase no se logra distinguir mediante la percepción los errores de acento sin que no se sean a su vez errores de entonación o pausa y ritmo. Los resultados de acento en los dos niveles indican que los errores más comunes se encuentran en las palabras graves con 23 errores, seguidos de las palabras agudas con 10 errores y 1 error en una palabra esdrújula.

Tabla 9. Análisis de errores. Ejemplos de errores en acento

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
				I	Sib	SU	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	después / ella ehh [av] hacé ehh... júgo [INN] mmm [av] [SS: chasquido] ioga, ioga, ioga / ioga	Sustitución de acentuación en la palabra, producto de una falsa selección de la conjugación verbal (hacé en lugar de hace)	I	Sib	SU	Sp	Dic

ELEMO0002	A1	Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádrid / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve setenta-setenta y seis.	Modificación de acentuación en la palabra, el acento prosódico corresponde a la segunda sílaba	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	García Marquéz , es unehh [av] ¿escribir?	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en penúltima sílaba. Palabra bitónica.	I	Sib	SU	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	Después / se sientan al- sófa , y / ¿creo que son crispetas?	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic

Comprendiendo lo anterior, se presentan los resultados, del criterio subyacente al error, el *criterio etiológico* y el *criterio comunicativo o efecto en la comunicación* en los niveles A1 y A2.

8.5.1 Errores de acento en A1

Respecto a la categoría de acento, estos últimos representan el 6.0%, es decir, 24 errores de un total de 397 registrados en este nivel.

Acento de A1: criterio subyacente al error

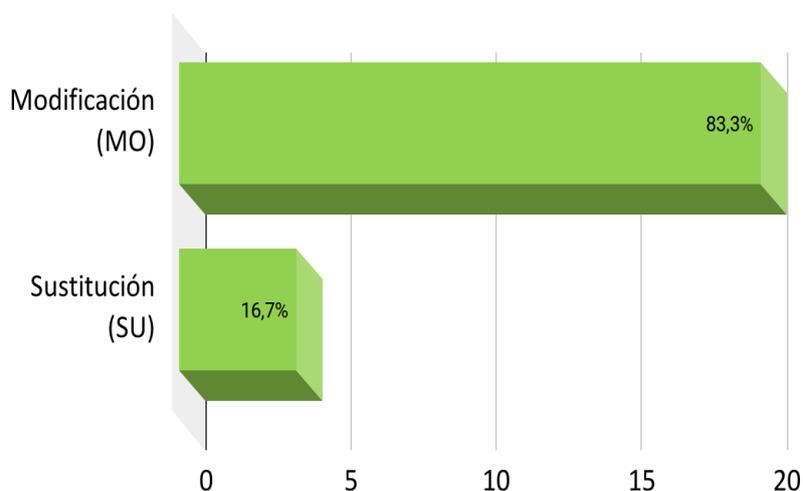


Figura 40. Recuento de acento nivel A1: criterio subyacente al error

Los criterios en los que se hallan errores son *modificación* y *sustitución*, el primero posee un 83,3% de frecuencia representada por 20 errores. En cambio, la categoría de *sustitución*, que posee el 16,7% de frecuencia y 4 errores (figura 39) y está más relacionada a elección de un rasgo incorrecto en un determinado contexto.

Acento en A1: criterio etiológico

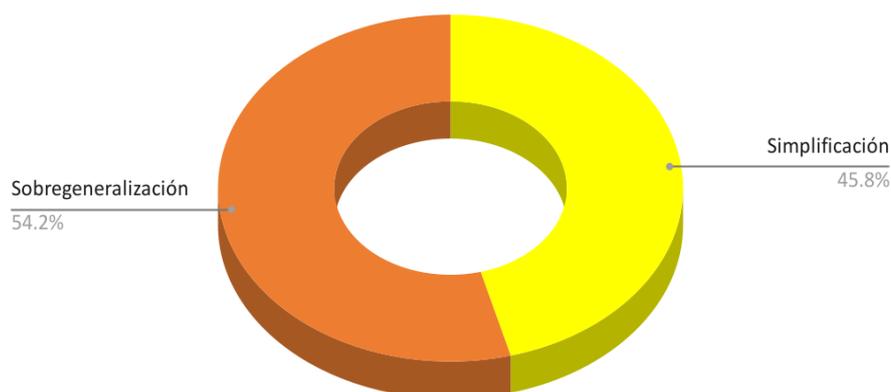


Figura 41. Recuento de acento nivel A1: criterio etiológico

Respecto al criterio *etiológico* de *acento* en nivel A1, las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación* muestran que la primera cuenta con un 54,2% de frecuencia y 13 errores de un total de 24, esto debido a que los errores de acento suelen estar relacionados con la generalización de la regla o la hipercorrección (acento en la penúltima sílaba ya que el español es una lengua mayormente paroxítona). La segunda categoría cuenta con un 45,8% de frecuencia de aparición y 11 errores de un total de 24, los cuales están más relacionados con la realización de una regla que se encuentra en su interlengua (el acento paroxítono) y que eventualmente no usan (figura 40).

Acento en A1:criterio comunicativo o efecto en la comunicación

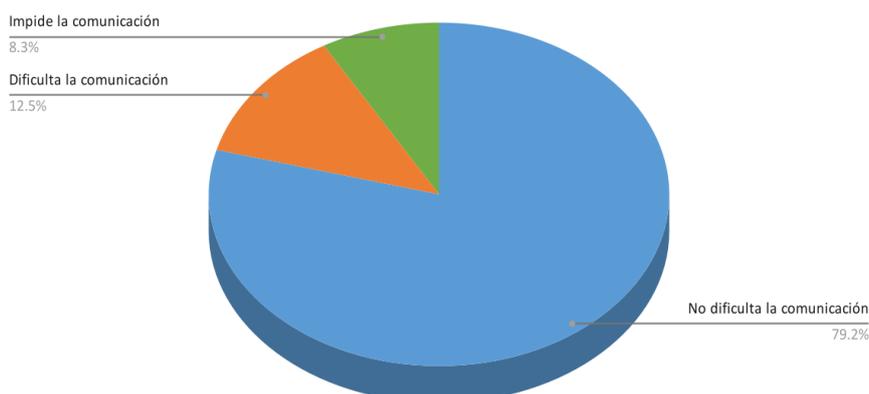


Figura 42. Recuento de acento nivel A1: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Finalmente, los resultados que se recogen en el *criterio comunicativo o efecto en la comunicación* (figura 41) del acento en el nivel A1 la categoría *dificulta la comunicación* posee un 79,2% con un total de 19 errores, esto debido a la hipercorrección de algunos casos de errores de acento; *dificulta la comunicación*, con un 12,5% y 3 errores; finalmente, la categoría *impide la comunicación* tiene un 8.3% con un total de 2 errores, debido al cambio de significado en las palabras bitónicas y tritónicas.

8.5.2 Errores de acento en A2

Los errores inscritos en la categoría de acento en el nivel A2 representan el 5.2%, es decir, 11 errores de un total de 211.

Acento en A2: criterio subyacente al error

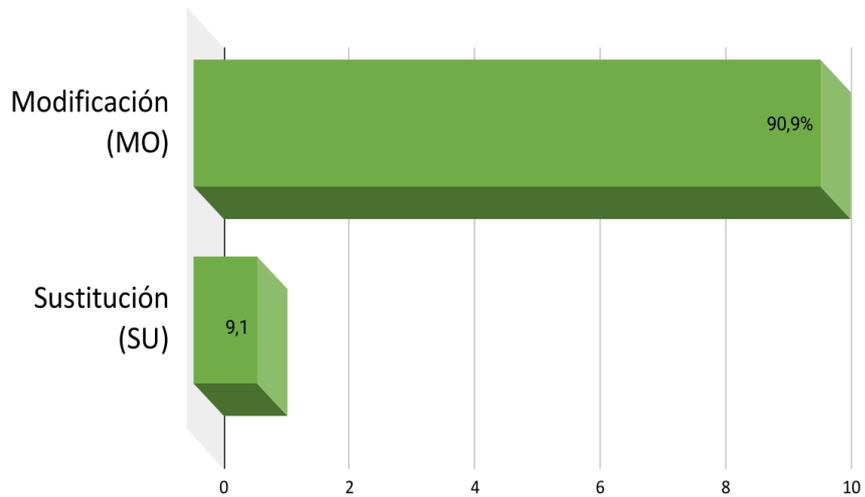


Figura 43. Recuento de acento nivel A2: criterio subyacente al error

Al igual que en el nivel A1, los criterios en los que se hallan errores son *modificación* y *sustitución*. En *modificación* los errores que se encuentran relacionados con *forma errónea* en que se acentúa la unidad de palabra. La categoría de *modificación*, la cual posee un 90,9% de frecuencia y corresponde a 10 errores. En cambio, la categoría de *sustitución* tiene el 9,1% de frecuencia y con 1 error (figura 41), está más relacionado con la elección de un rasgo incorrecto en un determinado contexto.

Acento en A2: criterio etiológico

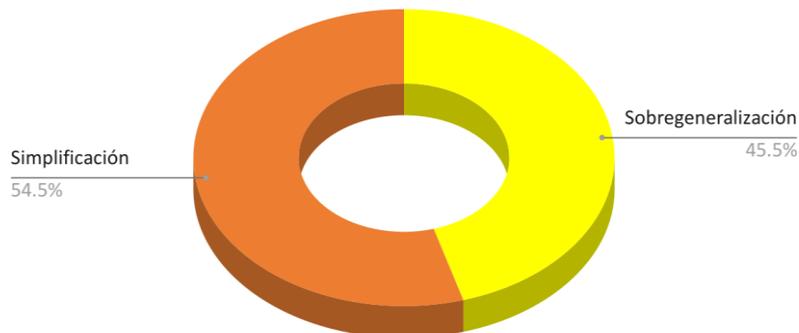


Figura 44. Recuento de acento nivel A2: criterio etiológico

Respecto al criterio *etiológico* de acento en nivel A2, las categorías de *simplificación* y *sobregeneralización* muestran que la primera cuenta con un 54,5% de frecuencia representada por 6 errores de un total de 11, esto, al igual que en el nivel A1, refiere a que los errores de acento suelen estar relacionados con la generalización de la regla o la hipercorrección. La segunda cuenta con un 45,5% de frecuencia y 5 errores de los cuales están más relacionados con la aplicación de una regla que se encuentra en su interlengua y que eventualmente no usan (figura 42).

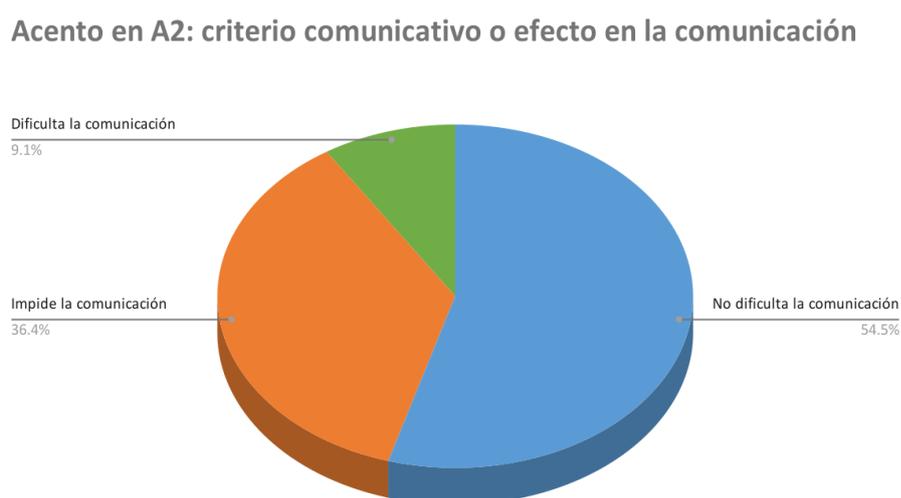


Figura 45. Recuento de acento nivel A2: criterio comunicativo o efecto en la comunicación

Finalmente, los resultados que se recogen en el criterio *comunicativo o efecto en la comunicación* (figura 43) del acento en el nivel A2: la categoría *no dificulta la comunicación* posee un 54,5% con un total de 6 errores; *impide la comunicación* con un 36,4% un total de 4 errores; finalmente, *dificulta la comunicación* representa un 9,1% con 1 error.

8.6 Otros hallazgos

La siguiente tabla (tabla 9) resume los hallazgos frente a la lengua materna de las muestras que se registran en la tabla de los metadatos. Se recuerda que esta investigación no

tiene en cuenta el AC, por lo cual, esto es solo una aproximación a los resultados que se muestran respecto a los rasgos suprasegmentales y las subcategorías de los mismos (solo se muestran las tres primeras categorías) en los que hay un mayor número de errores relacionados a las lenguas maternas.

Tabla 10. Mayor número de errores en las L1

Muestra	Lengua materna/Nivel	Número total de errores	Rasgo suprasegmental con mayor número de errores	Subcategoría con mayor número de frecuencia
ELEMO0001; ELEMO0002 ELEMO0003; ELEMO0004 ELEMO0008; ELEMO0009; ELEMO0010 ELEMO0014; ELEMO0015; ELEMO0016 ELEMO0021; ELEMO0022	Turco/ A1	230	<ul style="list-style-type: none"> ● Pausa y ritmo: 134 errores. 58,3% de frecuencia. ● Entonación: 76 errores. 33% de frecuencia. ● Acento: 20 errores. 8,7% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso entrecortado: 88 errores. 38,3% de frecuencia. ● Resilabeo: 46 errores. 20% de frecuencia. ● E. Interrogativa: 41 errores. 17,8% de frecuencia.
ELEMO0006; ELEMO0006; ELEMO0007:	Árabe/A2	47	<ul style="list-style-type: none"> ● Pausa y ritmo: 22 errores. 46,8% de frecuencia. ● Entonación: 20 errores. 42,6% de frecuencia. ● Acento: 5 errores. 10,6% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso entrecortado: 20 errores. 42,6% de frecuencia. ● E. Interrogativa: 16 errores. 34,0% de frecuencia. ● A. en palabra: 5 errores. 10,6% de frecuencia.
ELEMO0023; ELEMO0024	Darí/A2	46	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonación: 32 errores. 69,6% de frecuencia. ● Pausa y ritmo: 14 errores. 30,4% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● E. Interrogativa: 31 errores. 67,4% de frecuencia. ● Discurso entrecortado: 12 errores. 26,1% de frecuencia. ● Resilabeo: 2 errores. 4,3 de frecuencia.
ELEMO0029; ELEMO0030; ELEMO0031; ELEMO0032	Alemán/ A2	84	<ul style="list-style-type: none"> ● Pausa y ritmo: 41 errores. 48,8% de frecuencia. ● Entonación: 39 errores. 46,4% de frecuencia. ● Acento: 4 errores. 4,8% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● E. Interrogativa: 30 errores. 35,7% de frecuencia. ● Resilabeo: 24 errores. 28,6% de frecuencia. ● Discurso entrecortado: 17 errores. 20,2% de frecuencia.

ELEMO0046; ELEMO0047; ELEMO0048	Portugués/ A1	70	<ul style="list-style-type: none"> ● Pausa y ritmo: 43 errores. 61,4% de frecuencia. ● Entonación: 26 errores. 37,1% de frecuencia. ● Acento: 1 error. 4,8% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● E. Interrogativa: 25 errores. 35,7% de frecuencia. ● Discurso entrecortado: 22 errores. 31,4% de frecuencia. ● Resilabeo: 21 errores. 30% de frecuencia.
ELEMO0049; ELEMO0050	Francés/ A2	34	<ul style="list-style-type: none"> ● Entonación: 22 errores. 64,7% de frecuencia. ● Pausa y ritmo: 10 errores. 29,4% de frecuencia. ● Acento: 2 errores. 5,9% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● E. Interrogativa: 13 errores. 38,2% de frecuencia. ● E. Declarativa: 9 errores. 26,5% de frecuencia ● Discurso entrecortado: 7 errores. 20,6% de frecuencia.
ELEMO0051; ELEMO0052; ELEMO0053	Holandés/ A1	97	<ul style="list-style-type: none"> ● Pausa y ritmo: 72 errores. 74,2% de frecuencia. ● Entonación: 22 errores. 22,7% de frecuencia. ● Acento: 3 errores. 3,1% de frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso entrecortado: 42 errores. 43,3% de frecuencia. ● Resilabeo: 30 errores. 30,9 % de frecuencia. ● E. Interrogativa: 22 errores. 22,7% de frecuencia.

9. Discusión

En este apartado se contrastan los resultados obtenidos con las investigaciones expuestas en el capítulo de antecedentes y en el marco teórico. Partimos de los apartados relacionados con el papel de la prosodia en el aula de ELE, ya que, como se ha mencionado antes, existen tres grandes problemáticas dentro de la didáctica de la fonética: la primera, que el aprendizaje y adquisición de los rasgos prosódicos del español son considerados un proceso automático; la segunda, es la poca atención a la formación docente en cuanto a la fonética y su tratamiento didáctico; y finalmente, los escasos recursos y materiales didácticos dirigidos a la adecuada producción de la prosodia del español en el mercado.

Cortés (2002) y Boquete (2014) concuerdan con que el profesor debe poseer una formación en fonética y didáctica de la prosodia, partiendo del conocimiento de los métodos enfocados las necesidades de los alumnos y finalizando en la integración de estas herramientas en actividades prácticas y coherentes. Por otro lado, Gil (2007) confirma esta idea e invita a fonetistas a diseñar métodos didácticos que le sean útiles al docente en su tarea.

Recientemente, autores como Torrero (2020) afirman que, respecto a la entonación, tanto los profesores como los estudiantes no dan suficiente importancia a los elementos prosódicos, a veces por desconocimiento o porque consideran su enseñanza-aprendizaje un proceso complejo en el aula (p.4). En concordancia con Hernández (2015-2016), afirma que algunos profesores de español cuentan con gran preparación pedagógica y tecnológica, pero carecen de los conocimientos y teorías básicas de la fonética y la fonología (p.26) aspecto por el cual, prescinden de incluir estos elementos en el aula de ELE. Por su parte, Carrasco (2021) concuerda en que los rasgos suprasegmentales son relevantes en el aula de ELE, especialmente el ritmo, a pesar de ser un elemento preceptivo o tendencial (p.4). En línea con lo anterior, estos

autores proponen diferentes propuestas didácticas que surgen por la necesidad del tratamiento de los rasgos suprasegmentales de la lengua y la atención al material (tabla 11).

Tabla 11. *Propuestas didácticas para el tratamiento de los rasgos suprasegmentales*

Tipo	Nombre	Autor	Año
Artículo.	Aplicación didáctica de la teoría del ritmo silábico para el aprendizaje del ritmo del español hablado en la aula de ELE	Rafael Martínez Carrasco	2021
Artículo.	La enseñanza de la entonación en la clase de E/LE: propuesta de secuenciación didáctica	Torrero Díaz, Rocío	2020
Artículo.	Claves para trabajar la entonación irónica con alumnos de ELE	Inés Sempere Sempere	2019
Trabajo de máster	Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula	Verónica Hernández Pierna	2015-2016

Tras el análisis de estos documentos y las conclusiones de autores como Cantero (2002), Cortés (2002), Gil (2007), Boquete (2014), Padilla (2015) entre otros, se destaca que el tratamiento didáctico para la fonética en el área de ELE, en general, es escaso. Estos autores, y los inscritos en la creación de materiales didácticos, resaltan la necesidad de estudiar los componentes fónicos, trabajarlos en clase y diseñar propuestas didácticas que traten de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus propias producciones y realizar un evidente tratamiento explícito de la fonética. Además, se le sugiere al docente enfocarse en actividades de práctica auditiva y formular actividades que lo ayuden a percibir/ producir estos rasgos.

Como un avance significativo para la creación de material, esta investigación realiza un análisis de los errores suprasegmentales más comunes en un corpus CAELE/2 mediante el instrumento de análisis de datos TAES. El instrumento TAES (Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales), es el resultado de la adaptación de la taxonomía AACFELE y la taxonomía de Alexopoulou, citada en el apartado de *Marco metodológico*. TAES tiene en cuenta: los rasgos suprasegmentales como: *entonación, acento y, pausa y ritmo*; el criterio etiológico,

únicamente el componente *intra lingüístico*; el criterio subyacente al error, en los cuales se inscribe las categorías de *inserción*, *elisión*, *sustitución* y *modificación*; y finalmente, el criterio comunicativo o el efecto en la comunicación. A partir del diseño de esta taxonomía se reflejan algunas de las conclusiones relacionadas con el análisis sistemático y complejo.

Se recuerda que se analizaron 29 muestras orales transcritas a texto, de 7 aprendientes, mediante la lingüística de corpus y el análisis de errores. De acuerdo con la sistematización y la caracterización de las muestras, los resultados evidenciaron un total de 608 errores entre las categorías de *pausa y ritmo*, *entonación* y *acento*. Con el propósito de responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los errores suprasegmentales más frecuentes en niveles iniciales A1 y A2, registrados en el corpus de aprendientes CAELE/2? Se destaca que el error más frecuente se halla en el rasgo suprasegmental *pausa y ritmo* en la categoría *discurso entrecortado*.

De acuerdo con los resultados, los errores inscritos en la subcategoría de *discurso entrecortado* están relacionados principalmente con la inserción de pausas virtuales de duda o planificación del mensaje (además de las pausas obligatorias y aquellas pausas llenas que no corresponden con la lengua meta), pausas que los interlocutores realizan en enunciados en los que no existe normalmente correspondencia entre los grupos fónicos y la estructura sintáctica (Gil, 2007). La categoría de *discurso entrecortado* refleja que en el nivel A1 es en donde incide este error en contraste con el nivel A2.

Esto puede deberse a que, en el caso del *ritmo* y la *entonación*, el estudiante de niveles iniciales percibe de manera eficaz los rasgos suprasegmentales de la lengua. Sin embargo, al esperar que en el proceso se adquirieran estos rasgos de forma natural y no poseer un tratamiento didáctico en el aula, se les dificulta su correcta producción. De acuerdo con Waterson (1971-1981) el desarrollo fonológico supone la distinción poco definida de carácter suprasegmental a

distinciones más definidas de carácter segmental. Es decir, se adquieren/aprenden inicialmente los rasgos prosódicos del habla que los segmentos o rasgos intrínsecos razón por la cual valdría la pena comenzar a trabajar estos elementos desde los niveles básicos.

El resultado de la categoría *pausa y ritmo* no concuerda con las investigaciones previas referidas en el apartado de antecedentes, ya que esta categoría y la subcategoría de *discurso entrecortado* no se tienen en cuenta en otras investigaciones. Sin embargo, Blanco y Nogueroles (2013) exponen errores de ritmo que muestran una naturaleza diferente. Algunos de los errores que se encuentran en esta categoría están relacionados con la modificación del ritmo en los rasgos segmentales tales como: “la delimitación del comienzo de los vocablos por medio de un golpe de glotis en las vocales iniciales por un lado, y de la aspiración en las oclusivas sordas iniciales” (p.211) y otros, relacionados a la variación en la categoría de entonación como: “En el habla enfática, modificación de la entonación a favor de un tono más animado y enfático” (p.213).

En el artículo de Blanco y Nogueroles (2013) no se encuentra una delimitación clara sobre los rasgos suprasegmentales en cuanto a la categoría del *ritmo*. Si bien, se menciona que el ritmo está relacionado con los otros rasgos suprasegmentales tales como la entonación y el acento, las categorías de *pausa y ritmo* poseen unas características propias diferenciadoras que en Blanco y Nogueroles (2013) no se encuentran delimitadas y por ello entremezclan los errores de rasgos suprasegmentales con los segmentales. Esto puede deberse a la poca exploración frente a los rasgos suprasegmentales del español en la época, pues se recuerda que esta investigación fue realizada en el año 2013.

Respecto a los errores de *pausa y ritmo* de la subcategoría *resilabeo*, la cual está relacionada principalmente con la alteración del ritmo por la unión de sílabas, desde las categorías de *no resilabeo y resilabeo incorrecto*, cuenta con un porcentaje de 21.1% de frecuencia y equivale a 128 errores de un total de 608 registrados. Como se menciona en

apartados anteriores, existen dos reglas de resilabeo en español: la primera, corresponde a acabados que incorpora una consonante o semiconsonante final de sílaba a la sílaba siguiente si esta empieza por vocal; la segunda regla de resilabeo opera cuando en una secuencia de dos sílabas, la primera termina por vocal y la segunda empieza también por vocal (Laoz-Bengoechea, 2015).

Al igual que en la subcategoría *discurso entrecortado*, el resultado de la subcategoría *resilabeo* no concuerda con la mayoría de las investigaciones previas referidas en el apartado de antecedentes relacionados al análisis de errores fonéticos. Sin embargo, se logra evidenciar en Blanco y Noguerales (2013) que los aprendientes realizan una “modificación del ritmo y pronunciación sílaba por sílaba, en lugar de agrupar estas sílabas en palabras y grupos fónicos” (p.218), este error lo clasifica como una modificación del ritmo, lo cual se asemeja a los errores del corpus CAELE/2.

A nivel didáctico, siendo este uno de los resultados menos esperados en la investigación, se invita a reflexionar sobre su incidencia del error en los niveles iniciales, la ausencia de material didáctico y la profundización sobre este componente por parte de los docentes. El trabajo de Carrasco (2021) sirve como ejemplo para emplear estrategias didácticas en el aula de ELE que pueden ser aprovechables para introducir el ritmo mediante la combinación de la música con el idioma. Además, es importante mencionar que este trabajo parte de la necesidad de los estudiantes frente a la adecuada pronunciación del español.

Los resultados de *pausa y ritmo* relacionados a la subcategoría de *discurso entrecortado* y *resilabeo* comprueban ser un resultado poco convencional en relación con los resultados expuestos de los antecedentes. Estas investigaciones, centradas en el nivel segmental de la lengua, no incluyen la categoría de ritmo como un elemento relevante y tampoco incluyen las

categorías de *discurso entrecortado* y *resilabeo* como se ve expuesta en la taxonomía propuesta para esta investigación (tabla 11).

Por otro lado, los modelos entonativos que propone Font-Rotchés y Cantero (2008) los cuales se tuvieron en cuenta para el diseño de la taxonomía TAES son tres: entonación declarativa o neutra, entonación declarativa enfática y entonación interrogativa. Los resultados de entonación, en cuanto a la subcategoría de *entonación interrogativa*, cuentan con un porcentaje de 29.3% de frecuencia, que equivale a 178 errores de 608.

Estos resultados no concuerdan con los resultados hallados en la investigación de Blanco y Nogueroles (2013) los cuales indican que en las producciones de hablantes chinos realizan una “modificación del énfasis en los enunciados interrogativos por una excesiva atención en la zona inicial y desatención en la inflexión final, la zona entonativas más rica” (p.219). Los errores de *entonación interrogativa* en el corpus CAELE/2 se ven afectados no por la modificación de la entonación sino por la sustitución de la *entonación declarativa* o neutra por la *entonación interrogativa* en los enunciados y por el uso sobregeneralizado de la regla.

Además, se debe resaltar que Blanco y Nogueroles (2013) no hacen énfasis en la adquisición de los rasgos prosódicos ni en los niveles del corpus de aprendientes que analizan, sino en la validación y alcance de la taxonomía AACFELE y en que esta les permita identificar, caracterizar y sistematizar el error en cualquiera de los niveles y en cualquiera de las lenguas. Para esto eligen un corpus con miles de datos, gran disparidad de lenguas y con aprendices-locutores de distintos niveles de aprendizaje.

Los errores de *entonación interrogativa* tienen mayor incidencia en el nivel A2. Estos se dan por la constante reafirmación del aprendiente para obtener retroalimentación del receptor y lo realizan de manera reiterada como una estrategia de comunicación que marca el uso

sobregeneralizado de la regla. De acuerdo con Cantero (2008) respecto al uso de la entonación interrogativa, “se emplea este rasgo entonativo para marcar los contornos cuyo enunciado constituye una ‘pregunta’ y se emplea *si la forma gramatical del mismo es adecuada y el contexto lo permite*, pero también es usada para marcar diferencias pragmáticas” (p. 138).

Por lo anterior, el uso de la estrategia comunicativa y cognitiva de sobregeneralización para la confirmación de la correcta producción, puede verse como un uso pragmático del estudiante en intercambios comunicativos. Esto puede generarle más comodidad en tanto reciba una retroalimentación o confirmación de la comprensión del enunciado por parte de su receptor. Sin embargo, el uso de la entonación interrogativa se considera un error: si no es la intención comunicativa del interlocutor, dificulte la comunicación y la use de manera sobregeneralizada en contextos en los que no se requiere.

Respecto a la subcategoría de *entonación declarativa*, cuenta con una frecuencia del 9,4% que representa 57 de un total de 608. Estos resultados no concuerdan con los resultados de Blanco y Nogueroles (2013) en cuanto a que se muestran como una modificación de la intensidad, altura o duración de entonación, ya que estos aspectos no se tienen en cuenta en el instrumento TAES diseñado para esta investigación. Sin embargo, los errores concuerdan en su naturaleza en los puntos (primer pico, inflexión, declinación) de determinada entonación como: “...oscilaciones melódicas intrasilábicas, principalmente, en las sílabas tónicas y en el primer pico de la curva melódica” (p.218). Lo anterior demuestra que la entonación declarativa puede verse afectada por la elisión de los puntos de la entonación.

Finalmente, en la subcategoría de *entonación declarativa enfática* solo se hallaron 2 errores con 0.3% de frecuencia en el nivel A1. Se debe destacar que la mayoría de los aprendientes no hacen uso de esta entonación y que estos dos errores surgen por una sustitución de la *entonación declarativa* por la *declarativa enfática*. Esto muestra que posiblemente no la

usan por desconocimiento o por la falta de contextos en los que pueden usarla. Según Cantero (2002), la entonación enfática se caracteriza por una línea melódica que no sigue el esquema normal y que cuenta con diversos picos y declinaciones. Puede ser declarativa enfática (final descendente), interrogativa enfática (final ascendente) (p.174).

Estos resultados pueden variar en relación con los resultados de la investigación de Blanco y Nogueroles (2013) ya que afirma que los informantes realizan una “modificación de la zona tonal de los enunciados declarativos, con una realización más alta que lo habitual en español, aproximándose al entonema declarativo (.) en chino” (p. 218). Estos errores están clasificados, en el actual proyecto, como una modificación del *ritmo* y no como una modificación de la entonación *declarativa* o *declarativa enfática*.

Por otro lado, la categoría de acento presenta el menor número de errores suprasegmentales identificados; estos coinciden con el 5.8% de frecuencia, es decir, 35 errores de un total de 608. Como se menciona anteriormente, esta categoría solo toma en cuenta el acento en la palabra, ya que en el acento en frase no existe una línea clara para determinar si esos errores hacen parte de otras categorías (entonación y ritmo).

Gil (2007) se centra especialmente en definir que el acento en español es de corte morfológico, es decir, que puede variar en las construcciones en tanto recae en cualquier sílaba de una palabra (como se dijo antes, en palabras léxicas con significado pleno) y que estas pueden denominarse como palabras: agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Los resultados de esta investigación concuerdan con otras investigaciones de corte fonético, ya que los errores de acento pueden percibirse con más frecuencia que otros errores de corte suprasegmental. Los errores de acento de otras investigaciones pueden observarse en la tabla 12.

Tabla 12. Cuadro comparativo de resultados de ‘acento’ en investigaciones de AE y AC en fonética

Autor	Título	Resultados
Jesús Mariano Llamas Sevilla y Ana María González Martín.	Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos	En cuanto al rasgo prosódico acento: se muestra que, respecto a la categoría de sílaba tónica, en A1: se hayan 0,16% de frecuencia de errores; en A2, 0,04% de frecuencia; en B2, 0,07%; y finalmente, en C1 0,01%.
María García Carbajosa	Análisis de errores fónicos en aprendices italianos de español (nivel B2)	En cuanto a la categoría de acento: se encuentra que, en posición inicial de palabra, hay error en la palabra [ínkorpora] (1) y en posición interior de palabra, se encuentra errores en [péro] (2).
Kamal Merziq Ashamallah	Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de hablantes de español de origen egipcio. Estudio teórico y análisis acústico	Respecto a los errores de acento destaca: en la acentuación oxítona, el informante presenta 9 errores (cuatro bisilábicas, dos trisilábicas, una tetrasilábica y dos pentasilábicas); en acento paroxítono, el informante presenta 11 errores (tres trisilábicas, cuatro tetrasilábicas y cuatro pentasilábicas); en el acento proparoxítono, el informante presenta 7 errores (cuatro trisilábicas y tres pentasilábicas); y en la acentuación superproparoxítona el informante presenta 5 errores (tres tetrasilábicas y dos pentasilábicas)
Blanco y Nogueroles	Descripción y categorización de errores fónicos en estudiantes de español/L2. Validación de la taxonomía de errores AACFELE	En hablantes de ruso: Ausencia de acentuación de las formas verbales, especialmente las monosílabas: es, son, ve, vi o hay. Ausencia de acentuación de: la partícula negativa no, del artículo indeterminado un y las formas simples de los numerales (dos, tres) (p.210) En hablantes de inglés: En los cognados, inserción del grado no débil de acento (primario o secundario) a una vocal siguiendo el patrón inglés. (p.213) En hablantes de griego: Desplazamiento del acento de intensidad de las palabras provenientes del griego, que han pasado al español con el énfasis en una sílaba diferente, pronunciando, por ejemplo, SINtaxis en lugar de sinTAxis. (p.213)

Respecto a la clasificación de los errores dentro del criterio *etiológico*, el cual, corresponde al nivel intralingual, arroja una división casi exacta de la clasificación en cuanto a

las categorías de *sobregeneralización* y *simplificación*, que corresponden a estrategias comunicativas del estudiante. Alexopoulou (2006) propone que la estrategia de *sobregeneralización* es descrita como la aplicación reiterada de una regla a partir de estructuras que se perciben como semejantes. Por otro lado, *simplificación* se trata de una aplicación parcial de reglas que ya existen en la interlengua del aprendiente y refleja el fracaso por parte del estudiante para desarrollar plenamente una estructura conocida.

La categoría de *sobregeneralización* cuenta con un 51,6% que representa el conteo de 314 errores. Estos errores están más relacionados con el uso sobregeneralizado de la *entonación interrogativa* y el uso de pausas virtuales con apoyos vocálicos relacionadas con el *discurso entrecortado*. La categoría *simplificación* cuenta con un 48,4% que representa el conteo de 294 errores y estos errores están más relacionados a la categoría de *entonación declarativa*, tras la elisión de algunos puntos (inflexión, primer pico, declinación) y *pausa y ritmo*, relacionado con las producciones pausadas por el *resilabeo incorrecto* y *el no resilabeo*. Los resultados de esta investigación no concuerdan con los resultados de investigaciones previas, ya que no se encuentra una relación entre los rasgos suprasegmentales y el criterio etiológico intralingüístico.

Respecto a la clasificación de los errores dentro del criterio *comunicativo o efecto en la comunicación* la mayoría de los errores se encuentran en las categorías: *dificulta la comunicación*, con un total de 320 errores; y *no dificulta la comunicación*, con un total de 282 errores. La categoría *impide la comunicación*, posee un total de 6 errores.

Como se mencionó anteriormente, estos efectos están relacionados con la presencia de obstáculos en el contexto donde se genera la comunicación, ya sea por la presencia/ausencia de elementos correspondientes al nivel prosódico-suprasegmental que dificultan la comprensión del enunciado, o en menor medida, por situaciones externas al análisis suprasegmental como diferencias culturales, ideologías, prejuicios, estereotipos, miedos, la comodidad del

emisor/receptor, entre otros, que puede representar un efecto positivo o negativo en la comunicación.

Frente a los resultados de la investigación de Blanco y Nogueroles (2013) del cual se extrae este criterio, cabe resaltar que dentro de los errores de corte suprasegmental no clasifica a ninguno de estos como: *impide la comunicación* (Noc), *dificulta la comunicación* (Dic) o *no dificulta la comunicación* (Sic); sino como: “*fónico, no relacionado con inventario ni distribución (Ft)*”. Respecto a esto, Blanco y Nogueroles (2013) afirman que el parámetro *Según la naturaleza lingüística* resulta muy poco relevante en el caso de errores de intensidad y entonación, que han quedado clasificados en su mayor parte en el subapartado *Otros* (p.220). Es decir, que los errores en el nivel suprasegmental no entran en el criterio comunicativo y conviene preguntarse si realmente estos errores no intervienen en la comunicación.

Por lo anterior, es común encontrar errores en las producciones orales, que dificultan alcanzar una buena competencia comunicativa, como resultado de un dominio insuficiente de la prosodia. De acuerdo con algunos autores, el error a nivel fónico puede resultar tan relevante como un uso gramatical o léxico inadecuado (Sosa, 1999; Canellada y Kuhlmann, 1987; Cortés, 2002 como se citó en Boquete, 2014). Respecto a los resultados de esta investigación, se puede afirmar que los errores de corte suprasegmental relacionados a las categorías de *entonación, acento, pausa y ritmo* no impiden la comunicación, pero sí la dificultan, lo que lleva a pensar que es necesario un tratamiento más profundo y explícito en el aula.

Por otro lado, en lo que refiere a los errores por nivel, se destaca que la categoría con mayor número en el nivel A1 es *pausa y ritmo* y la subcategoría con mayor número de errores es *discurso entrecortado* con un 37.8% de frecuencia y un conteo de 150 errores sobre 396, seguida por la categoría de resilabeo, que cuenta con una frecuencia del 24.4% y que equivale a 97 errores. En el nivel A2 la categoría con mayor número de errores es *entonación* y la subcategoría suprasegmental el mayor número de errores se encuentra en la *entonación*

interrogativa con un 42,7% de frecuencia que corresponde a 150 errores de un total de 211. La segunda categoría que representa el mayor número de errores, después de la entonación interrogativa, es el discurso entrecortado con un 26,5% (56 errores).

De acuerdo con lo anterior, se puede ver que los errores de *pausa y ritmo* son más frecuentes en los niveles iniciales de la lengua especialmente en el nivel A1. Estos errores pueden darse por múltiples razones como: la limitada o casi nula instrucción de los rasgos suprasegmentales del español en el aula; por algunos aspectos relacionados con la interlengua del aprendiente como la fluidez, la falta de confianza o un léxico limitado, ya que muchas de las pausas estaban relacionadas a la búsqueda de elementos gramaticales o léxicos; y finalmente, por algunos aspectos relacionados al contraste de lenguas, en donde hay variaciones del ritmo que se presentan como transferencias de la L1 del aprendiente, ya que existen lenguas isosilábicas como el español o isocrónicas como el inglés.

Respecto a los errores que se inscriben en el nivel A2, se logra observar una alta tendencia en la *entonación interrogativa* y una reducción en cuanto a la categoría de *pausa y ritmo*. Como se menciona anteriormente, los errores en la categoría de *entonación interrogativa* se dan especialmente por la reiterada confirmación (positiva o correctiva) del enunciado, esto como una estrategia de comunicación y sobregeneralización de la regla. Lo anterior surge como una habitualidad en los aprendientes, sin embargo, conviene preguntarse si es el uso de la *entonación interrogativa* una estrategia de comunicación solamente o los aprendientes son conocedores de los usos específicos de este rasgo suprasegmental con lo cual podrían evitar el uso reiterado.

Además, como se logra ver en los resultados del nivel A2 los errores inscritos en la categoría de *pausa y ritmo* son menos frecuentes, pero no desaparecen. Esto como uno de los resultados importantes en cuanto al nivel suprasegmental, pues si bien se reducen los errores en

un nivel más alto (A2 en contraste con A1), conviene preguntarse si realmente estos desaparecen en los niveles intermedio y avanzado o son errores que se fosilizan.

Estos resultados por nivel no concuerdan con los resultados de algunas de las investigaciones previamente revisadas. En Blanco y Nogueroles (2013) encontramos errores de ritmo y entonación, pero no se describe con exactitud el nivel en el que se inscribe el error. Como se menciona anteriormente, esta investigación se enfoca en la funcionalidad y alcance de la taxonomía AACFELE y no en la búsqueda de la naturaleza del error, las implicaciones y/o características del error por nivel, sino por lengua.

Finalmente, en la tabla 13 se muestran algunas características diferenciadoras en cuanto a los resultados de trabajos de análisis de errores fonéticos (con mayor énfasis en los rasgos segmentales) como el de Llamas y Gonzáles (2021), Rodríguez (2022) y Ashamalla (2022).

Tabla 13. Cuadro comparativo de resultados de investigaciones de AE y AC en fonética

Autor	Título	Resultados
Jesús Mariano Llamas Sevilla y Ana María González Martín.	Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos	Los datos obtenidos sumaron un total de 81 pruebas escritas (24.771 palabras) y 56 orales (33.206 palabras) <u>Errores Fonéticos:</u> en la muestra oral se han hallado un total de 1.702 errores (vocálicos, consonánticos, sílaba tónica). Su porcentaje de frecuencia, cada cien palabras por categoría de error y por nivel. <u>En lo referente a las desviaciones fonéticas compartidas con nativos:</u> la pronunciación de /θ/ como /s/ y la de /d/ como /t/, en posición final. <u>Los errores más comunes en la mayoría de aprendientes de ELE:</u> son la pronunciación de /ř/ como /r/, la neutralización de vocales cercanas en apertura y la monoptongación y diptongación de algunos grupos vocálicos. Además de reflejarse desviaciones fonéticas, en el nivel ortográfico se encontraron otros errores comunes a aprendientes de ELE, como la omisión o confusión con los símbolos de apertura y cierre de exclamación e interrogación y el uso de la letra “n” o el grupo “ni” en vez de la letra “ñ”. En cuanto al rasgo prosódico del acento:
María García Carbajosa	Análisis de errores fónicos en aprendices italianos de español (nivel B2)	<i>Historias del Kronen:</i> se ha observado la ausencia de /d/ en posición final de palabra, lo cual evidencia la escasez de palabras en español con dicho fonema en posición final de palabra. Abundancia de realizaciones de /b, d, g/ oclusivas en lugar de aproximantes en posición intervocálica. La diferente realización de /s/ en todas las posiciones de palabra. <i>Registro Fonológico:</i> Todos los errores analizados en el AC y errores nuevos que han surgido tras la aplicación y análisis del tes, el Error más común son los alargamientos excesivos de las vocales en posición tónica. <i>Diferencias entre los</i>

		<i>españoles e italianos</i> : es la realización de /b, d, g/ en posición intervocálica. La diferente realización en español y en italiano de /s/. mayor tensión del fonema vibrante simple /r. tanto realizaciones de /ʀ/ como de /j/. Tipología de errores: adiciones, sustituciones, omisiones, inversiones y distorsiones.
Kamal Merziq Ashamallah	Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de hablantes de español de origen egipcio. Estudio teórico y análisis acústico	Descripción detallada de los aspectos de similitud y divergencia (desde el AC) entre la lengua materna y la lengua meta en las consonantes, vocales átonas, tónicas, diptongos, triptongos, hiatos, las conjunciones y o, reducción silábica, alargamientos vocálicos, vocales homólogas tónicas entre palabras, entre otros. <u>Respecto a los errores de acento destaca</u> : la acentuación oxítona, el acento paroxítono, proparoxítono y superproparoxítona.
Ana Blanco Canales y Marta Nogueroles López	Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes De Español/L2. Validación de la Taxonomía de Errores AACFELE	El trabajo de descripción y catalogación de errores nos ha resultado de gran utilidad a la hora de plantearnos futuros trabajos fónicos. Muchos de los errores descritos surgen como consecuencia del fenómeno de la coarticulación o el efecto del contexto, y poco tienen que ver con la falta o no de equivalencia entre los dos sistemas fónicos. La lista de errores objeto de clasificación se ha confeccionado a partir de estudios muy diferentes. Tal diversidad contribuye a aumentar (real o ficticiamente) la variedad de errores posibles, lo que ha generado en muchas ocasiones gran confusión y nos ha llevado a preguntarnos constantemente si estaríamos catalogando errores iguales como diferentes o viceversa.

Estas investigaciones se centran en el análisis de errores fonéticos, especialmente en los aspectos segmentales de la lengua. Incluso el exhaustivo trabajo de Ashamallah (2021), desde el AC del español y el árabe egipcio, destaca la categoría del acento en la palabra y no en construcciones discursivas. Sus resultados son un aporte significativo dentro de su proyecto, sin embargo, no se encontró el análisis de errores en categorías como la entonación y el ritmo visibilizadas en su AC desde la estructura de ambas lenguas. Lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de promover estudios fónicos con una metodología de trabajo similar y, sobre todo, que hagan uso de “modos de descripción” semejantes. Por lo anterior, los resultados que se inscriben en esta investigación difieren en contraste con las investigaciones propuestas anteriormente en el apartado de antecedentes.

10. Conclusiones

A continuación, se presentan algunas conclusiones que parten de la pregunta problema, los objetivos específicos de esta investigación y los resultados que surgen del análisis de errores suprasegmentales en el corpus CAELE/2 de nivel A1 y A2. En primer lugar, se enuncian algunas reflexiones en torno al diseño del instrumento TAES; en segundo lugar, se presentan las conclusiones que surgen de los resultados y la discusión del análisis de errores suprasegmentales; en tercer lugar, se exponen las limitaciones en el desarrollo de esta investigación; y finalmente, se presentan los alcances de los hallazgos de esta investigación con las recomendaciones y sugerencias a futuro.

Para comenzar, el instrumento TAES (Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales) tiene en cuenta los rasgos suprasegmentales como: ‘entonación’ y las subcategorías *entonación declarativa, interrogativa y declarativa enfática*; ‘acento’ desde el *acento de palabra*; y ‘pausa y ritmo’ con las categorías de *resilabeo* y *discurso entrecortado*. Además, tiene en cuenta el *criterio etiológico* o naturaleza del error, el *criterio subyacente al error*, (en los cuales se inscribe la causa del error desde las categorías de *inserción, elisión, sustitución y modificación*); y finalmente, el *criterio comunicativo o el efecto en la comunicación*.

El instrumento de análisis de datos es una taxonomía para el análisis del error suprasegmental que surgió de la necesidad de encontrar el error más frecuente en el corpus CAELE/2 de los niveles A1 y A2. Esta investigación centra su foco en el análisis de frases, lo cual llevó a determinar que una de las grandes conclusiones que se destacan a partir de la adaptación y diseño de taxonomías, es que en una frase podrían encontrarse errores de diversa naturaleza (*entonación, acento, pausa y ritmo*) y que la clasificación del error debía convertirse en una revisión sistemática, minuciosa y compleja.

Respecto a las dificultades durante el análisis de datos, en los casos de elisión en la categoría de *entonación*, las fronteras no están siempre claras, pues en algunos casos se interpretaba como una elisión de los puntos entonativos (picos, declinaciones o inflexiones) y no como una sustitución de una entonación por otra. Por otro lado, se destaca que las categorías de *resilabeo* y *discurso entrecortado*, que fueron añadidas luego de la validación del instrumento como sugerencia del jurado, se logró identificar con mayor exactitud el error en *pausa y ritmo* a pesar de ser poco perceptible y en algunos casos difícil de clasificar.

En segundo lugar, respecto a los resultados, el análisis cuantitativo de esta investigación contabilizó seiscientos ocho (608) errores en los niveles A1 y A2 del corpus CAELE/2. Como una de las conclusiones menos esperadas es que los errores de *pausa y ritmo* representan el 62,7% del total analizado. Estos están relacionados a la categoría de *discurso entrecortado* que evidencian una mayor frecuencia en el nivel A1. En contraste con nivel A2, se evidencia mayor incidencia en la *entonación interrogativa*.

Se destaca que los errores de *pausa y ritmo* pueden darse por múltiples razones como: la limitada o casi nula instrucción de los rasgos suprasegmentales del español en el aula; por algunos aspectos relacionados con la interlengua del aprendiente como la fluidez, la falta de confianza o un léxico limitado, ya que muchas de las pausas estaban relacionadas a la búsqueda de elementos gramaticales o léxicos; y finalmente, por algunos aspectos relacionados con el contraste de lenguas, en donde hay variaciones del ritmo que se presentan como transferencias de la L1 del aprendiente.

Respecto a los errores que se inscriben en el nivel A2, relacionados a la categoría de *entonación interrogativa*, surgen especialmente por la reiterada confirmación (positiva o correctiva) del enunciado, esto como una estrategia de comunicación y sobregeneralización de la regla que puede identificarse como una habitualidad en los aprendientes. Por otro lado, los

resultados del nivel A2 los errores inscritos en la categoría de *pausa y ritmo* son reducidos, pero no desaparecen.

10.1 Limitaciones, alcances y recomendaciones a futuro

La clasificación y análisis de los errores en el corpus CAELE/2 resultó ser una tarea exhaustiva, sistemática y minuciosa y por eso se propone que este análisis podría arrojar un mayor número de errores mediante la inclusión de categorías más específicas como *duración, intensidad, tonía* entre otras; o si incluso, podrían hallarse errores de otra naturaleza distintos a los ya clasificados y así, aumentar el número de errores encontrados en el corpus.

Otra de las limitantes podría presentarse en el número de lenguas inscritas en el corpus, ya que al ser tan variadas y no profundizar en las mismas, conviene preguntarse si el análisis de un corpus con una sola variedad podría arrojar diferentes resultados relacionados específicamente con la lengua materna del aprendiente. Lo anterior, también confluye en la limitante de la inclusión del componente ‘interlingüístico’ en la investigación. Realizar una investigación que pueda identificar el error de acuerdo a la transferencia de otras lenguas podría arrojar resultados más completos que puedan enfocarse en el AC. Sin embargo, la comparación de lenguas debe incluir una investigación más profunda sobre la estructura segmental y suprasegmental de las lenguas contrastadas. Esto podría pensarse también como una oportunidad para ampliar el campo de investigación en el que se pretenda abordar el AC desde los rasgos suprasegmentales del español y otras lenguas.

Como se menciona en apartados anteriores, esta investigación beneficia al campo de ELE mediante la sensibilización de los docentes de español como lengua extranjera sobre la importancia del componente prosódico en el aula y el tratamiento didáctico del mismo por medio de datos cuantitativos. Además, la realización de un análisis de los errores permite enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ya que los provee

de información acerca de las necesidades de los aprendientes y la forma en la que ellos interpretan y resuelven aquello considerado como ‘error’.

Esta investigación permite mostrar algunas carencias sobre la instrucción fonética y la ausencia de material didáctico para el tratamiento de los rasgos segmentales y suprasegmentales a través de la discusión en donde se contraste el material didáctico y los enfoques investigativos a nivel fonético. De acuerdo con los resultados, podría pensarse en la inclusión de actividades para trabajar el nivel suprasegmental (especialmente ritmo y entonación) y con esto se pretende incentivar a las instituciones, docentes y otros entes educativos a la creación de manuales, propuestas formativas para docentes, unidades y secuencias didácticas para el tratamiento explícito de la fonética, específicamente del componente suprasegmental.

Por otro lado, la metodología que se emplea para el diseño y adaptación del instrumento TAES y la sistematización y el análisis de las muestras del corpus oral CAELE/2 proporciona recursos de mayor impacto. El análisis de errores fonéticos y el diseño de herramientas para los docentes en el campo de ELE, pueden ser empleados en aula y/o para el análisis de errores en futuras investigaciones.

Una de las líneas de investigación a futuro pueden orientarse hacia la delimitación de los errores en otros niveles. En cuanto a la categoría de *pausa y ritmo* queda el interrogante sobre si estos errores desaparecen en la interlengua de aprendientes en de niveles intermedio y avanzado o son un error que se fosiliza. Además, analizar si los errores relacionados a la *entonación interrogativa* son meramente una estrategia de comunicación o los aprendientes son conocedores de los usos específicos de este rasgo suprasegmental con lo cual podrían evitar el uso reiterado.

Finalmente, en relación con el componente didáctico o tratamiento del error suprasegmental, se sugiere que el docente conozca en lo posible los métodos mencionados en

esta investigación (fonoarticulatorio, verbo-tonal, fono-cognitivo) y otros, para considerar cuál podría ser más conveniente en su praxis. En relación con lo anterior, se recomienda el método más reciente propuesto por Padilla (2015). Propone un enfoque fono-cognitivo que consta de seis fases: la presentación del modelo, la percepción mecánica, la producción mecánica, la reflexión y contraste, la percepción consciente y la producción consciente, con un amplio abanico de actividades para practicar los modelos aprendidos (producción/experimentación).

Para finalizar, se reitera la necesidad de abordar el componente suprasegmental desde un enfoque investigativo que contribuya a la comunidad de ELE, ya sea desde el análisis de errores o la creación de material a partir del análisis. Por lo anterior, esta investigación espera ser ampliada teniendo en cuenta los resultados y las profundizaciones abordadas a lo largo del proyecto.

12. Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008). «Método verbo-tonal». Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm

Alexopoulou, A. (2005) *Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores*. Revista *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 41, 2005. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/640>

Alexopoulou, A. (2006) *Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva*. Revista *Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. https://www.researchgate.net/publication/28178431_Los_criterios_descriptivo_y_etiologico_en_la_clasificacion_de_los_errores_del_hablante_no_nativo_una_nueva_perspectiva

Angarita, A. (2020) *Caracterización de los Errores más Frecuentes en las Producciones Orales de un Grupo de Niños Hablantes de E/L2*. Repositorio del instituto Caro y Cuervo.

Ashamallah (2022) *Análisis de errores fónicos en la interlengua oral de hablantes de español de origen egipcio. Estudio teórico y análisis acústico*. <http://hdl.handle.net/10651/65616>

Blanco, A. y Nogueroles, M. (2013) *Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes de Español/L2. Validación de la Taxonomía de Errores AACFELE*. Revista de *Lingüística, Filología y Literatura*. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/365/360>

Bejarano, D. Llanos, A. Rubio, R. Bonilla, J. (2018) *El protocolo de transcripción ortográfica para el proyecto Corpus Lingüísticos del Instituto Caro y Cuervo (CLICC)*.

Bernal, J. Hincapié, D. (2018) *Lingüística de Corpus*. Repositorio del Instituto Caro y Cuervo.

Boquete, G. (2014). *Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia*. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/292413/380947>

Cantero, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona

Carbó, C. (2003). «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera», en *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante* 17. 161–180.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982) *Language two*, Oxford University Press.

Fajardo, S. (2015) *El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Salamanca. Facultad de filología.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132580/TG_S%E1ezFajardoS_Elerror.pdf?squence=1

Fernández, S. (1995) Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. *Actos del VI Congreso Internacional de ASELE*, 147-154.

Flege, James E., 1981 «The phonological basis of foreign accent: a hypothesis», *TESOL Quarterly*, 15: 443-455.

Font-Rotchés D. Y Cantero, F. (2008) *La melodía del habla: Acento, ritmo, y entonación*. En *Euforia*, 43, pp.19-39

García (2017) *Análisis de Errores Fónicos en Aprendices Italianos de Español (Nivel B2)*
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/25520>

Gil, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros.

Gökşenli (2017) *Análisis Contrastivo de Errores en el Aprendizaje de E/LE de Alumnos de Lengua Materna Alemana y Turca*. Revista Innoeduca. Uma Vol. 3 Número 1. <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1967>

Hidalgo, N y Cabedo, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*. Madrid: Arco Libros.

Hernández (2016) *Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula*.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/37647/TFM_VeronicaHernandezPierna.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hualde, J. I. (1989). Silabeo y estructura morfé mica en español. *Hispania*, 72(4), 821–831. https://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/027/e46/d28/2b2/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/p0000004.htm#I_12

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Pronunciación*. Vol. 2. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm

Lahoz-Bengoechea, J. M., 2015. *¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?*. *La Enseñanza De ELE Centrada En El Alumno*, 49. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0049.pdf

Llamas y Gonzales (2021) *Análisis de Errores Fonéticos y Ortográficos en la Interlengua Española de Hablantes Lituanos*. Revista de la UAH. *Encuentro-Número 29*, 202. <http://hdl.handle.net/10017/47050>

Norrish, J. (1983), *Language Learners and their Errors*, London, Macmillan.

Pacagnini, A. (2011) *¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE?*. Repositorio de UNRN.

https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/pacagnini.pdf

Padilla, X (2015) *La Pronunciación del Español. Fonética y Enseñanza de Lenguas*. D' aquesta edificació: Universitat d' Alacant.

Quilis, A. (2010) *Principios de la fonética y la fonología españolas*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GKNH1sdWhXUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=QuilisTratado+de+fonolog%C3%ADa+y+fon%C3%A9tica+espa%C3%B1olas.&ots=AdaJV0jqqu&sig=btO11WX1S0z7v6sTcjaA#v=onepage&q=QuilisTratado%20de%20fonolog%C3%ADa%20y%20fon%C3%A9tica%20espa%C3%B1olas.&f=false>

Rigamonti, D. (2006) Problemas de Lingüística de la Adquisición de Enseñanza del E/LE a italo-fonos. [MPW – Mots Palabras Words \(ledonline.it\)](http://www.mpw.it)

Rodríguez (2022) *Los Errores de Pronunciación de Aprendientes Checos de ELE y su Potencial Pedagógico en la Formación de Profesores*. *Doblele*. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.109>

Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Sandes, A (2010) *Teorías y modelos de adquisición y aprendizaje de los sonidos de una LE y un breve análisis de las dificultades de los estudiantes brasileños de ELE*. Universidad Presbiteriana Mackenzie. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/saopaulo_2010/11_almeida.pdf

Sempere (2019) *Claves para trabajar la entonación irónica con alumnos de ELE*. *Foro de Profesores de E/LE*. N°. 15, 2019, págs. 313-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202808>

Torrero, R. (2020) *La Enseñanza de la Entonación en la Clase de E/LE: Propuesta de Secuenciación Didáctica*. marcoELE Revista de Didáctica ELE. (Vol NÚM.31) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7759448>

Vázquez, G. (2010) Hacia una valoración positiva del concepto de error. Revista *MarcoELE*, 11.

Waterson, N. (1971-1981) *Un modelo tentativo de desarrollo de representación fonológica*. En T. Myers, J. Laver y J. Anderson (Eds). *La representación cognitiva del habla*.

12. Anexos

Anexo 1. Protocolo CLICC y ajustes a la transcripción

Símbolo	Descripción	Ejemplo
E: E1: E2:	Señala la participación del encuestador. En caso de existir más de un encuestador se agrega E y el número del encuestador (E1). Siempre deben ir seguidos de dos puntos.	Encuestador: E: Encuestador 2: E2:
I1: I2:	Indica la participación de un informante. Se debe poner I y el número que le corresponde, por ejemplo, si solo hay un informante será I1.	Informante 1: I1: Informante 2: I2:
[X:]	Interlocutor no reconocido. Su intervención se debe incluir entre corchetes.	E1: Cuénteme Don *** ¿Cuántos años tiene? [X:] ya toca comer
[RF:]	Ruido de fondo. La marca de [RF:] indica los ruidos de fondo la grabación. Los dos puntos aclaran la naturaleza del ruido producido. Si existen varios ruidos se separan por ;	I1: iba caminando y de repente se cayó [RF: voces] una casa [RF: puerta] [RF: viento] [RF: pitos] [RF: buses; carros]
[INN]	Ininteligible. Señala la imposibilidad de transcripción por condiciones del audio o por la realización del enunciado.	I1: Antes uno podía salir a cazar pero ahora eso se volvió un complique porque [INN] y cómo sale uno.
[NP]	Marca el lugar de un nombre propio y se utiliza para guardar la confidencialidad de los informantes.	E1: Cuénteme Don [NP] ¿Cuántos años tiene?
[Música:]	Música continua. Se indican los tipos de intervención musical y se utiliza la marca al inicio y al final.	INF: [Música: Guitarra] ... [Música: Guitarra] INF: [Música: Canto] Oh señor ten piedad [Música: Canto]
(())	Transcripción dudosa	INF: Yo pensaba que estaba bien ((decir lo de la finca))
[Corte]	Indica el corte abrupto de la grabación por motivos relacionados con las condiciones de la grabadora (terminación del carrete, límite del audio, etc.)	INF1: luego se pone en el macerador y [Corte]
Marcas de enunciados y turnos de habla		
Signos de puntuación	Se sigue la ortografía normativa para los signos de puntuación (, / . / : / ; / ...)	I1: Sí, depende de la cantidad. Una zaranda...
/	Pausa mínima	INF1: luego se pone en el macerador / y
//	pausa	INF1: luego se pone en el macerador y se macera//

[Silencio]	Silencio (lapso o intervalo de 5 segundos en adelante).	E1: ¿Le gusta su barrio? I1: [Silencio] Pues sí/aunque es un poco inseguro//
+	Interrupción por otro informante. Esta marca se debe usar cuando la persona que interrumpe la conversación deja de hablar y este informante continúa con su intervención.	I1: iba caminando y de repente + I2: ¿se cayó? y se puso a llorar
¿?	Enunciados interrogativos	E1: ¿Le gusta su barrio?
¡!	Enunciados exclamativos	I1: iba caminando y se dio un ¡totazo!
...	Vacilación, suspensión o entonación suspendida. Después de una oración incompleta.	I1: voy a comer y...
-	Palabra incompleta o trunca	I1: Me voy para Maniza-
- - -	Unión entre palabras sin espacios definidos. Discurso entrecortado o resilabeo por variación de ritmo.	I1: Me-voy-para-mi-casa
Fenómenos de registro oral		
	Se debe respetar al máximo el habla hallada en las grabaciones. Si el hablante dice tumbao, en vez de tumbado se debe poner como lo dijo el informante. Por ejemplo: enamora o , tumbao, límpial o	E: ¿En la cintura o aquí colgao? I1: Si hay rastrojo entra la gente a límpialo
	La acentuación se debe marcar con tilde sobre la parte que el hablante destaca, aunque no coincida con la acentuación que corresponde generalmente. Por ejemplo: Áhi, máiz, sabána.	I2: Toca cernir el máiz
[AV]	Apoyo vocálico: mm, eh, ah, mjm, pff, bah Indica la emisión de marcadores discursivos para momentos de asentimiento, aprobación, duda o negación.	E1: ¿Usted quiere decir que no lo conoce? I1: Mm [AV] / sí/ tiene razón//
,	Repetición	I1: Cuando estaba en la, en la, en la misa.
[SS:]	Signos suprasegmentales [SS: onomatopeya] [SS: soplido] [SS: suspiro] [SS: tos] [SS: risa] [SS: chasquido] Se debe poner justo después del SS.	ENC1: El sonido se parece al de un helicóptero toco toco toco [SS: onomatopeya].
Mayúsculas	Todos los enunciados e intervenciones inician con mayúscula, a excepción de las intervenciones de habla solapada.	I1: ¿Su casa es grande o pequeña? [HS: I2: pequeñita

Anexo 2. Transcripciones de las muestras orales a texto

Muestra	Duración n	Transcripción
ELEMO 0001	4: 51	<p>I1: Ellos / casado. / ehh [av] este familia. / ehh [av] des / ella ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta, ¿acuéstá?, y ehh [av] / él-hace-deporte. [Silencio] después ehh [av] / ella ehh [av] / se baña / él / ehh [av] / cepillar, sé cepillá, ¿cepilla?. ehh [av] / entoncess / ento-entocess, emm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayuná? mmm [av] muy feliz / ellos / és muy feliz ehh [av] juntos / van / ahh [av] a trabájo / ehh [av] éllaa / trabája, trabája, trabajá ¿en oficina? y /¿ o secretería? / no sé. Él ehh [av] él ehh [av] [Silencio] él... él trabájo en oficina / amm [av] / él / tra-bá-je muy / muy trabáje eh [av] / eh [av] muy trabáje / eh [av] y muy descánso / descánso eh / ella amm [av] justo / con- mi- amiga / con mi amiga / hablar, hablar, hablar, mucho hablár. [SS: risa]. Élla e-es muy feliz... y ¿café? Tomar / tóme / ehh [av] ellos / éllas pardon élla tóman café ehh [av] ella ehh [Silencio] [av] ehh [av] caminársh /caminó /caminá /camína ;con perro! / y / ehh [av] mí /su / espóoso / su esposo... ¿anochebe? ehh [av] en-cása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta-la-sófa ehh [av] ver / un pelícu-pelicula, película amm [av] ¿élllo-éllos es / alégre? mmm [av] y... ¿en fín de semana? / fín de semana van a / ehh [av] restaurante o [av] ehh [av] fies [RFC: voces] party / ujum [av] / qué es [SS: risa] ehh [av] tú me ehh [av] / ellos ehh [av] tóman ehh [av] bében / y tóman o boman, tóman emm [av] ¡bebidas! / después / ella ehh [av] hacé ehh... júgo [INN] mmm [av] [SS: chasquido] ioga, ioga, ioga / ioga ehh [av] ehh [av], su espóso / y su espóso ehh [av] corrér / córré / corré / corré ehh [av] éntoncés / anoche ehh [av] / sé / acuéstan / acu-éstan la cama / ala cama.</p>
ELEMO002	1:08	<p>Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádríd / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve-setenta-setenta-y-seis. Élla-es-un-áctriz productora / y modéla en española. Élla es muy linda, sú-estatura-es / ehh [av] cincoo / ciento seten-sesenta-y-uno-métra. Tiene ojos / su cabello es rúbio. Tienen tres hijos: Índia, Tristán y sa-Sacha. Su esposo es Chris / su edúca-ción-versida San Pablo. Hábla español y rumáno cómo lenguas maternas. Élla / sabe inglés, italiano, fraance, le gusta cocína ensalada. Me ví / cocína diferente ensalada.</p>
ELEMO003	0:42	<p>[RF: puerta] deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se-los-dente. Ellos- hacen-el-desayuno. Ellos van-a- trabajar. Ellos-trabajar / muy-cansado-tiene-sueño. Hablado- con-un-amigo, mos, mostrando su perro / percine / pará fies-ta. [SS: chasquido] / él tomar-algo-fuego. Ehh [av] meditación y correr. Noché dormir.</p>
ELEMO004	0:23	<p>Oscar-de-León-cantante-de-salsa. No tiene pelo /es-calvo. Y bogote negro, / más o menos gordo, / ojos-pequeño / pie negro. Chequeta negro camisa blanca. Cobata oscu, cobata oscuro / vive-Caracas-Venezuela.</p>
ELEMO005	1:14	<p>I1: [RF: microfono] La primera imagen es-ehh [av] un persona... ¿Ejercicio? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Y, la segunda es-ehh [av]... / [RF: pasos] ¿Cepillo? La / los dient- el</p>

		<p>dientes+</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Lo tro / toma desayuno. Ehh [av] siguientes-caminar-para la escuela / y la otra es trabajar / en / ((este si ya en bolsa))?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Si. Otraa-casado-mucho / y dormir en e trabajo</p> <p>I2: [SS: risa]</p> <p>I1: ((hizo)) pregunta para el man ((el señor)) ¿Si? ¿Para casada?</p> <p>I2: Es posible, si+</p> <p>I1: Si [SS: chasquido] ehh [av] la otra, eeh [av] [SS: chasquido] vieron películá. / Ehh [av] siguientes ¿matrimonio?</p> <p>I2: Si+</p> <p>I1: Si. [RF] / esta.. ¿toma café? Si, toma café [SS: susurro]. Y-erese ¿Yoga?</p> <p>I2: Si+</p> <p>I1: Si, yoga, sí. Y la ultima es / dormir [SS: risa]</p> <p>I2: [SS: risa]</p>
ELEMO006	2:45	<p>I1: [RF: microfono] ehh [av] ¿Frida... kahlo?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: ((Siesa o))emm...[RF: microfono] [SS: chasquido]¿Cómo se llama? ¿Atisque? ¿Si? Pero no, la misma persona. Esaone ¿Pintura?</p> <p>I2: Pintura</p> <p>I1: Pintura</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: [RF: páginas] y Osa / delión, es un catar [SS: chasquido] Elisa Pad, padkey, es una... ¿áctriz?. Si. Puede ser [SS: susurro] [SS: chasquido]. García Marquéz, es unehh [av] ¿escribir?</p> <p>I2: Escritor+</p> <p>I1: Escritor. Ehh [av] ahg [av] Silia Cruz, no sé qué [SS: susurro].</p> <p>I2: ¿Cruz?</p> <p>I1: No</p> <p>I2: después te digo [SS: risa]</p> <p>I1: Bueno. Ehh [av] y la última persona, ((coque plas)) es un, es un ehh [av] actor ¿cómedy?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum. ¿Cómo son ellos físicamente y cómo están vestidos?</p> <p>I1: Como laa....</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p> <p>I1: [RF: zapateo] No tengo... nunca formación para esto [SS: susurro]. Ellos... me imagino que la, Frida Kahlo / es muy famosa / para laa, la aventura.</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p> <p>I1: García Marquéz... es famoso también / lo que escribió.</p> <p>I2: y cómo, cómo es..+</p> <p>I1: La, la...¿La físico?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p> <p>I1: es muy viejo, García</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p> <p>I1: Ehh [av] tiene cansa, ¿cansas? Si</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p> <p>I1: Elisa Pat, ¿Patakay?, Parakay si. [RF: puerta] es un-mujer ehh [av] ¿joven? Si [SS: chasquido] tiene la cabello / mono. Ella es blanca.</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum.</p>

		<p>I1: Oscar-lion tiene la voz / muy bueno / pero / laa música es muy vieja I2: [SS: interjección] Ujum. I1: [SS: chasquido] Emm [av] ¿Cantinoplas?. No se [SS: susurro] [SS: chasquido]. I2: Cómo es, cómo está vestido I1: muy cómedy I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Celia cuz... No me visto está persona antes [SS: susurro] I2: ¿No? Pero cómo es la fóto+ I1: vieja I2: ¿puedes decir bien la foto? I1: Ehh [av] Bajita I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Negra I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Y tiene la cabe- corto I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Y tiene muchos / dientes. I2: [SS: risa] I1: [SS: risa] I2: Si. I1: ¡Y ya! I2: y ya.</p>
ELEMO007	0:49	<p>I1: Ehh [av] el día más fácil+ I2: [SS: soplido] I1: ¿Acá en Colombia? I2: No, el día más difícil de tu vida I1: ahh [av] I2: de toda tu vida+ I1: El más difícil esen mi país / claro. [RF: micrófono] ehh [av] un día yo- caminar por mi casa. I2: [SS: interjección] Ujum. I1: yy / una, ehh [av] ¿expresión? ¿Bomba? Si. Muy grande. Y como / seis, seis mil personas-mataron. I2: Uy Dios... I1: Estos días-es demasiado, masiado difícil para mí porque yo tengo / cuatro amigos y un primo murió-en-esta-bomba. I2: Ummm. I1: [SS: chasquido] [SS: suspiro] I2: Y tienes tambien un día, ¿el más feliz de tu vida? I1: a las / ahorita no. I2: Por el momento no I1: Por el momento no I2: Bueno, listo, gracias [NP] I1: Con gusto.</p>
ELEMO008	1:26	<p>I1: ¿Lavence?, ¿la vencede, ve? I2: Umm, no [X:][SS: susurro] [INN] I1: ¿Dórmir? I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Dormir / esta condición / esta ducha I2: [SS: interjección] Ujum.</p>

		<p>I1: Esta cepillo / uhh [av] de, de antes. I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Esta / ¿desayuno?, desayuno I2: Si. I1: Esta ¿cámino?. ¿Esta trabaja? I2: [SS: interjección] Ujum+ I1. Estudia, estudiar I2: Eh, si I1: ¿Esta profe? I2: Si I1: Mmm / esta dormir, dueño. I2: [SS: interjección] Ujum. I1: Ehh [av] ¿estas salodos? I2: Si. I1: Ehh [av] esta emm [av] [SS: chasquido] Camina ligero. I2: Si. I1: Esta ehh [av] pera de salo... de sala. Pera de sala. I2: Eh [INN]+ I1: espera de salo. I2: Aah [av] ya ya ya. Sala de espera.+ I1: ¿sala de espera? I2: En una sala de espera, si. I1: Esta... ((caminesta)) I2: Qué hacen I1: Es ¿Ámor? I2: Es posible, si. I1: [SS: risas] Esta... ¿ques esa? I2: Mmm I1: Es, aah [av] Emm [am] hola hola. I2: Okay... I1: Si. I2: se saludan, sí. I1: Ehh [av] esto s-sport, sporsh I2: Mmm, eso es ingles / pero en español [INN] más o menos, si. I1: Esta dormir. I2: Okay, ya.</p>
ELEMO009	2:44	<p>I1: Amsa.. Ehh [av] I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] aah [av] cigarrillos manu I2: Si, si si si. I1: Ehh [av] / lago / ehh [av] nombres la,lago I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] I2: ¿y ella? I1: Ella...negro blusa I2: Si. I1: Negro blusa, sonreise-esa-boca I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] Como [INN] mm, pelo mm[av] corto pelo I2: [SS: interjección] Ujum I1: Pelo... Ehh [av] ehh [av] eso ... bi, tie, tiene bigota I2: Si</p>

		<p>I1: Tiene Ehh [av] café, cabé, cafes, café, café I2: [SS: interjección] Ujum I1: gafas I2: Ah, gafas [SS: interjección] Ajam I1: Y... ¿piense? I2: Si, como / pensantes I1: Ehh [av] [RF: microfono] pri... blanco blusa. Ehh [av] largo ehh [av] pelo. I2: [SS: interjección] Ujum I1: ¿Cabeza? Cabe, cabe, [SS: susurro] I2: Cabello I1: Cabello ehh [av] ((L1)) ropi, ropi [X:][SS: susurro] [INN] I2: Rubio I1: Rubio I2: [SS: interjección] Ujum I1: Rubio ehh [av] pelo / Ehh [av]... Si. I2: Okay, ¿y él? ¿Cómo es él? I1: Cómo es el... No pelo, Este ¿Cómo se dice español no pelo? I2: [SS:risa] I1: Tiene poco, ehh [av] copo, poco, boco. Bigota / cantar / esta cantar I2: SI. I1: Hablar, cantar ¿cantar? I2: Si, él canta I1: Cantar. Ca,cabato, esta cabato / chaqueta I2: corbata I1: Corbata I2: [SS: interjección] Ujum I1: Chaqueta.. ehh [av] si. I2: Y ella, ¿Cómo es ella? I1: Ehh [{av} Fida Kahlo, Frida Kahlo. Ehh [av] esta... flores, ¿esta flores? I2: [SS: interjección] Ujum I1: corto pelo I2: Si I1: Triste ¿si? I2: si I1: un poco triste I2: un poco triste, si I1: cuomo esesta, como es, tiene esta, co.. I2: collar I1: collar ehh [av] I2: ¿Ya? I1: Si... sentar [SS: risa]</p>
ELEMO 0010	0:55	<p>I1: Yo / este / más o menos feliz. I2: Tu I1: Si I2: ¿Cuándo? ¿Qué paso? I1: Yo ehh [av] no trabajá I2: Mmm I1: Ehh [av] I2: ahh entonces+ [INN] I1: Ehh [av] triste</p>

		<p>I2: [SS: interjección] Ujum I1: En mi fami- no-hablar-español eh [av] I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] escuela / poco di, dife, dife, eh [av] I2: ¿Diferente? I1: Diferente I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av]. Vivo-muy caro / Colombia-vivo-muy caro I2: [SS: interjección] Ujum I1: Alquilar / muy caro Mmm [av] I2: Entonces / no es un día, es muchos días+ I1: Un día, un día. I2: Muchos días tristes, si. Pero bueno, es un promedio un día. I1: Súmelos, si. I2: Okay. Listo / no es más I1: Bue, gracias</p>
ELEMO 0014	1:14	<p>I1: ¿Primera? Dormir. Dormir [SS: susurro] I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] bañóirse / eh [av] ¿desayuno? / I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] / iñ [av], iehh [av] / eh [av] ¿escudar? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Escudar. ¿Trabajo? / [SS: risas] Dormir I2: [SS: risas] Si. I1: Eiahh [av] [SS: chasquido] hablas eh [av] con-ami, amiga. I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] iim [av] quiero pe- / eh [av] perro I2: Si. I1: Ehh [av] Ieñhh [av] I2: ¿Qué hacen? ¿Qué hacen ellos? [SS: Risas]. Bueno / no importa. Siguiente: ¿qué hacen ellos?+ I1: Siguiente Ehh [av]. Vicitor I2: Amm [av] es posible I1: Amm [av] hablar eh [av] eh [av], ¿ es el ((pudo))? Ni idea. Pudo I2: Yoga I1: Hantai / he yoga/ en Tailandia I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] ((L1)) I2: Okay.</p>
ELEMO 0015	0:53	<p>I1: Cantinflas+ I2: ¿Cantinflas? I1: ¿Cómo es Cantinflas? I2: Cantinflas es.... Ehh [av] Mmm [av] Feliz I1: [SS: interjección] Ujum I2: ¿Cómo?... Es ((serio cual es)) [SS: risas] muy feliz I1: [SS: risas] I2: Ehh [av] Ieñhh [av] ¿triste?, recién [INN] ¿triste? I1: [SS: interjección] Ujum I2: Esta Pateky Ehh [av] / eh [ehh] / mmm [av] / [SS: chasquido] no sé. I1: Okay I2: Oscar de león / eh [av] cansá eh [av] cansar I1: canta</p>

		<p>I2: cantar, ¿cantar? I1: [SS: interjección] Ujum I2: ¿Si? Ehh [av] ((siple calo uka)) [SS. Risas]. I1: [SS. Risas]. Listo</p>
ELEMO 0016	1:23	<p>I1: Ehh [av] / ¿Yo? Ehh [av] / muy feliz ehh [av] ¿por qué? Ehh [av] / ehh [av] / ehh [av] mi ehh [av] / sa, salud / ehh [av] muy bien. I2: [SS: interjección] Ujum / súper. I1: [SS. Risas]. I2: Claro / es lo importante I1: [SS: chasquido] ehh [av] I2: Un, algo triste. Bueno+ I1: ¿Triste? I2: Un, un día. Tu recu, un día muy triste. ¿Qué paso ese día? I1: Ehh [av] ¿yo? Ehh [av] / muy tristé / ¿Por qué? Ehh [av] / ehh [av] no ehh [av] / tengo / dinero. I2: Umm [av] eso es+ I1: enoro ehh [av] / ehh [av] I2: Es importante / yo sé. I1: Ieñhh [av]+ I2: Y+ I1: Muy poco+ I2: Y muy difícil / tu recuerdas. Tu recuerdas un día muy difícil [INN] I1: [SS: suspiro] [SS: risa] I2: ¿Difícil? I1: Ehh [av] difícil ehh [av] ¿muy difícil? Ehh [av] ((L1)) Mmm [av] terea I2: Las tareas / el español I1: [SS: risa] La tarea-de-español-muy-difícil/ [INN] I2: [SS: risa] Listo I1: Gracias.</p>
ELEMO 0021	6:48	<p>Hay-dos-persona / ehh [av] / personaa.. persona [SS: susurro] ¿en persona?, la persona. / ¿en persona? emm [av] / [RF: puerta] / [RF: silla] en persona-se levan, levantaa [RF: silla] se levantó / emm [av] y...[silencio] Ehh [av] otro persona mmm [av] [silencio] hace... [RF: puerta] gi,ginastic [silencio]. Él / ella, ella [SS:susurro] ella ehh [av] / ella ehh [av] / ese ducha / [RF: hojas de papel] / Ehh [av] él... [silencio] [RF: hojas de papel] / mmm [av] no sé [SS: risa] / ella / ehh [av]... [RF: pasos] toma / agua / . Él / ehh [av] [silencio] mmm [av] ¿leer? / libro. / Ehh [av] nosotros, no, no. Ehh [av] ellos / ehh [av] camina... [SS: aspirar] mmm [av] / ehh [av] ellos / trabaja, trabajan / mmm [av] el...no, ehh [av] el, el... dormen... / ehh [av] / ehh [av]... él... no, ella, y... su-amigo emm [aav] ... habla, habla. [silencio]. Ehh [av] ella... [SS: susurro] mmm [av] [X: de pronto...] [INN]. Ella y... su pero / cami,camina... ehh [av] [SS: susurro] [SS: risas] Él... ehh [av] [SS: susurro]... [SS: aspirar] él mm [av] ellos... ven... no sé. Ehh [av] ellos... toman...fru, / ehh... juga... ¿juga? Juga, juga, jugar [SS: susurro]... frutos, no ehh [av]...ella... ella hace ehh [av] / yoga... El ehh [av]... Mmm [av]... no se. Emm [av] [SS: susurro]... ellos... [SS: pisadas] [SS: silencio] ehh [av] ella / dormen / en ehh / ne / libro.</p>
ELEMO 0022	0:58	<p>Cicia-Cruz-es canta, ¿cantante?, cantante. / Ella es / ehh [av] Cúba. Ella-es-cuaras / eras de Cuba. / Ella-es-muy-feliz. / Ella-es-piel-negra / . Ella-es-ojos-negros. / Ella es pel, pelo / pelo ehh [av] crespo y negro. / Ella es-</p>

		muy linda. Ella eh [av] eh [av] essss...muchas / colores /ropa. Eh [av] ella-vivo / estados- unidos / ahora... murien, murien-do, muriendo.
ELEMO 0023	2:35	<p>I1: Ella eh [av] es bio, ella estas eh [av] durmiendo, está durmiendo I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ahh [av] él es eh [av] / el es laa / ¿llevar-pesas? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Yy / jaces, y ¿jace ejercicio? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Eh [av] el, eh [av], ella, ella eh [av] eh [av] / ¿ella se baña? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ella, el es, eh [av] [RF: golpe] cepillar / eh [av] ellas, ellos eh [av], ellos stan en un restaurante / creo que. Yy...comen-algo I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ella, ellas, eh [av] comiendo / pero él-es eh [av] ¿el meno? I2: [SS: interjección] ajam</p> <p>I1: Eh [av] / Ellos son / estudiantes y caminar-en la calle I2: Si.</p> <p>I1: eh [av] ella ss / creo que ella-¿es-la empleada de la -ficina? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Eh [av] ellas trabajan ah [av] y él es un creo que [SS: ruido] un ¿profesor? y enseñar a+ I2: [SS: interjección] Ujum+</p> <p>I1: Estudiantes. Eh [av] y / el es una / tambien una empleadu en-la oficina pero el es cansado+ I2: [SS: interjección] Ujum [SS: risas]+</p> <p>I1: y durmiendo en la oficina. Yy / ellos-son-¿amigas? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Creo que ellos son / me parece como, ellos son ah [av], bar o discoteca+ I2: [SS: interjección] Ujum+</p> <p>I1: Y tomar, tomer algo, ¿tomar algo?+ I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Eh [av] [SS: chasquidos] ellos son / creo que los / ¿hermanos? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Tienen una / ¿perro? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: y juega con su pa, con su pe eh [av], con su perro I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: eh [av] / ellos son, ¿creo que son novios? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Yy / ¿ver un película? I2: Posiblemente [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Yy / comen ¿maíz-tambien?. Mmm [av]. ¿Ellos son esposos? Y / este momento su / fiesta de / ¿casar? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Eh [av] / ellos son / ¿hermanos? Y quieren que / comprar algo-de tienda I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Parece eso [SS: susurro] Eh [av] Eh [av] El es, eh [av] el es, el es eh [av] co,corre? I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: El corren / pero el es eh [av], ella es ¿jacen? / eh [av] yuga? I2: [SS: interjección] Ujum</p>

		<p>I1: Y / ellos son ¿esposas? y / ella es durmiendo, ella está durmiendo y / él es eh [av] leal I2: Okay, muchas gracias I1: Muchas gracias.</p>
ELEMO 0024	2:27	<p>I1: El-primerero eh [av] es un hombre / mm [av] ¿sin barba? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Tiene un-o, sombrero I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] el-lleva-una amm [av] / mmm [av] ¿una camisa? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Créi que blanca [X: L1] y.. tiene-una cigarillo-en su mm [av], en su mano I2: [SS: interjección] Ujum. Ya. I1: ¿Otra? Es eh [av] / una mujer / se llama Cilia Cruz, eh [av] ¿Cruz? [SS: voces] eh [av] ellallevauna / larga eh [av] ¿camisa? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] ¿Una larga ropa? Como, yo, yo yo, nose como se llamaesté I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: Con eh [av] / [SS: voces] con, ¿con celo?, con pelo mm [av] con pelo, ¿café? I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: más o menos I2: más o menos I1: Si, eh [av] / ella-es / ¿moreno? / y... eh [av] ella / esssoflis / es emm [av] es, es felíz I2: : [SS: interjección] Ujum I1: Yy, otra es, eh [av] se llamaba / Garcia / amm [av] Marquez? I2: : [SS: interjección] Ujum I1: Eles-una viejo mm [av] hombre? I2: : [SS: interjección] Ujum I1: Sin barba / tiene gafas I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: Ehh [av] y / en este foto está / eh [av] ¿está pensando? / está pensando I2: [SS: interjección] Ujum I1: y otra es-tambien-una mujer / peroom ¿más joven? / eh [av] ella es eh [av] ¿rubia? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Tiene una, una hermosa / mmm [av] ¿ropa? I2: [SS: interjección] Ujum I1: O como / ¿camisa? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Se llama ElsaPa, ¿Pataki? I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: Y tiene ¿ojos-verdes? I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: Ya [SS: susurro] y otra es ¿Oscár-de-León? / Ehh [av] cree-que-él-es mm [av] una ¿cantante? I2: [SS: interjección] Ujum I1: [SS: voces] Yy / ¿él es calvo? / n, no tiene ¿barba? I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces] I1: Y el lleva-una / [SS: voces] Ehh [av] [SS: voces] ¿bléiser? I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces]+ I1: Con camisa-blanca y con-cortaba. Ehh [av] otra ess eh [av] Frida-</p>

		<p>Kahlo? y mm [av] Yo no sé co, mm [av] ¿quien es ella? Pero tiene una larga-rosa o como... ella está bien ¿rubio? y tiene ehh [av] tiene-¿pelar-negro?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum [SS: voces]</p>
ELEMO 0029	2:34	<p>Primero los dos-se-levantan y... Emm [av] cuando la mujer tora-vía es necama / el hombre / hace deporte. Parece como le hace deporte [SS: aspirar] Ehh [av] después / ehh [av] la mujer / se / ¿baño? Yy el hombre-se cepille-la-dientes / después ehh [av] ¿de-sa-yu-nan juntos? Ehh [av] y el hombre / am [av] [SS: hojas] le ehh [av] e, enun, [SS: hojas] umm [av] re, ahg [av] ¿como se iama? Am [av] ya / papel [X: risas] amm [av] después / ehh [av] sevan ¿caminando? / ¿Al trabajo? / y parece como ¿trabajan juntos? / ehh [av] mm [av] algo con... finanzas o / no sé [X: ujum] amm [av] [SS: chasquido] ehh [av] en una-pausa / el hombre / está durmiendo ¿en su computador? / en la mesa / y ehh [av] la mujer / está hablando con una ¿amiga? o-una, otra-empleadora-o-algo. Ehh [av] Despues / emm [av] se van / después la / después el trabajó / ehh [av] la mujer va / o los dos van-con su perro ehh [av] ¿hacer-una caminata?. / Despues / se sientan al-sófa, y / ¿creo que son crispetas? / Si comen crispetas / yy después van-por / ¿bailar? ¿para bailar? Mm [av] / y... to, ¿Qué puede ser eso? [SS: ruido] Ahh [av] quizás ¿Compras / o algo? [X: ujum] no sé. Ahh / eo hace mucho enun día. / No se / después-bailar van-a comprar cosas. Ehh [av] [SS: risas] y después ehh [av] ella-hace-¿yoga? [X: ujum] ¿o meditación? / no sé. / y el-hace otra vez deporte ehh [av] ¿coriendo? Mmm [av] Yy / después / son-ca, cansados yél emm [av] lear un poco más en-a-cama / y ya. [X: listo]</p>
ELEMO 0030	5:12	<p>Ehh [av] unas / imágenes / son ¿seis personas? Ehh [av] Cántinflas Celia cruz García Marquéz Elsa Patáky / Oscar de León y ¿Fria Kahlo? Mmm [av] en el primer imagen / es emm [av] Cantinflás / no tengo ni-dea quien-[X: risas] hace pero / parece [SS: risas] que ehh [av] eeh [av] vivo-hace-muchos-años porque-iman-es en negro y blanco. Emm [av] / yy el-parece-joven / como... tiene / venti / nueve años o algo / [SS: aspirar] Ehh [av] tiene / pelo negro [SS: chasquido] / ehh [av] está fumando / ene / mmm [av] /imagen mmm [av] / parece relajado / tiene un gorro / no, más un sombrero yy está en frente de... ah [av] de este, tela del... como un... en teatro o algo / quizás eres un actor / no se [SS: susurro] [SS: chasquido] en el-segundo-en-imagen es Celia Cruz / ehh [av] ella / creo que está ¿cantante de salsa? Pero no estpy segura / [SS: aspirar] ehh [av] y / mmm [av] eia-está-vestido, ehh [av], vestida con / un vestido ehh [av] ¿rojo? Yy tienee peloo emm [av] muy ondulaado / yy / tiene mucho mucho ¿ma, maquilaje? Ensu [SS: risa] ¿cara? Ehh [av] / y el pelo-esta / algo ¿mona? Pero / normalmente creo que / tiene / pelo más negro / [SS: aspirar] yy-tiene un-anillo grande / mm [av] una bolsa / tambien muy lujooso / ¿lujosa? [X: ujum] y está en a-gru / ah está en Grammy-awards en este-/imagen.</p> <p>Ehh [av] tercera-imagen es / García-Marquéz / no tengo ningún idea quel hace. Pero quizás él es como político / porquel parece unpoco serio / ehh [av] él-tiene-gafas / está viejo / tiene como... ¿sesenta-cinco año? O quizás más / sesenta-cinto [SS: susurro] ehh [av] tiene-muchos-arrugas / ehh [av]... un bigote / en blanco / con canas mmm [av] / y / ya.</p> <p>Ehh [av] cua, enel / cato, cuato [INN] imagen cuatro / esta-una-chica-joven / como... venti-cinco años. ehh [av] tiene-pero-rubio / ehh [av] a,ojos-azules / mmm [av] / piel / muy ehh [av] blanco / un vestido que...</p>

		<p>¿en cual parece mucho de-su piel? / mm [av] / ¿iel vestido está como negro-o gris? / mm [av] / ya / y parece que como famoso, eso, algun / evento tambien / enfrente de un / muro de un evento.</p> <p>Mmm [av], ehh [av] cinco, en un, imagen cinco es un / ¿cantante? Emm [av] Oscar de Leon ehh [av] está vestido con / ¿ropa-muy-formal? / ehh [av] yyy tiene tambien un bigote / está viejo / tiene [SS: risas] como / ¿sesenta años / quizás? Mmm [av] / ¿tiende-caldo? No, cal, si, ¿como se llama? [SS: susurro] ¿sin pelo? [SS:risa] ¡Calvo!, calvó. Ehh [av] / si ehh [av] [SS: hojas]</p> <p>Ultimoo / imagen es Fria Kahlo es, ella-está-¿artista? / yy ¿de Mexico? / y mmm [av] esta / enfrente de un muro con muchos-flores / ehh [av] tambien tiene floores en ¿su-pelo? / ehh [av] / tiene un vestido /muy / artística y / mmm [av] ¿no-tan normal? / yy tambien con floores ehh [av] / si / y un grande-¿collar? / mm [av] y tiene sus manos encerados / amm [av] ya. [X: listo]</p>
ELEMO 0031	1:35	<p>Ehh [av] el-día-más-difícil en mi vida fuee / fueron ehh [av] / siete días / [SS: aspirar] no solo un día [SS: aspirar] /y fueen-mii examen dee ¿estado? en Alemania de ¿derecho? / el primer ehh [av] examen. Y en cara / de los siete días ehh [av] tuvo / ¿tuve? / umm [av] cinco horas / dee / escri, ¿escritura? [SS: aclarar garganta] como / cara vez / escriiibí como / ¿cuarenta páginas? / y / mi mano casi no puede ehh [av] escribir tanto tiempo / ashi [av] duele mucho / como mi cabeza tambien. Y mm [av] el / problema fue que / las-siete-días-de- / -ca,cada día [RF: golpe] cinco hora de escritura fueron en / dos semanas / por-eso-no-tuvimos mucho / pausa. y / el otro problema fue que / enecitamo saber / toro-dee-nuestro / ehh [av] de toro-el-tiempo-en-la universidad dee / cuatro años ehh [av] necetamos saber en esto dos semanas para / hacer los / exámenes [SS: aclarar garganta] y ehh [av] cambiar el / ehh [av] el-materia-muy-rápido <i>cada día</i> / y es, muy, fue muy, difícil ehh [av] / pensar / completamente / otro hay, otro día para otro materia / si. Ya.</p>
ELEMO 0032	1:36	<p>Emm [av] este emm [av] navidad / emm [av] yo / ehh [av] fue a un grande-fiesta de-la familia a ¿de mi novio? / y ehh [av] la mamá de mi novio / ehh [av] hice-un-gran ¿pavo? / por / toda la gente. Io quiero emm [av] / un / un parásito más dee ¿pavo? / y-pregunté emm [av] que yo puedo / tener-algo-más-de-la-¿pechuga? / y eso fue correcto / y más / ehh [av] no más [SS: susurro] después / como-ellos / emm [av] dan regalos a-cada persona / y / todas las personas necesitan / por eel regalo / en algún lugar del ¿cuerpo? en algun / ¿bolsa? pero porque yo tuve un /vestido/ no tuve ehh [av] / bolsa / y puse-esta-cosa en mi ehh [av] ¿brasier? [SS: aspiración] io / y una / otra persona me preguntando / “ahola donde pusiste / tienes un vestido” / io yo / dice “si / yo puse / ami / ehh [av] pechuga” [X: risas] ami pechuga [SS: risas] y que [INN] ahs [av] y todos riendo / y ninguna persona me dice que / so como / media hora despues / mee / dijeron-quee es ehh [av] con las / ehh [av] pecho / lape, pecho [X: pecho] una-mujer y / cuando es de un pavo uun gallina /es pechuga [SS: aspirar] pero a la manera es lo mismo palabra por eso eeh [av] [INN] mequivoqué</p>
ELEMO 0046	2:20	<p>hoga [RF:puerta] mi nacionalidad / es / <i>brasileña</i> ehh [av] soy / directora de arte / y diseñadora / estoy / en-colombia para vivir con / minue, ¿novia? / me gusta / de / colombia las / la di-ver-si-dad / ¿natural? / ¿naturales? mmm [av] [RF: hojas] Colombia es / un-poquito-pare-cido / con mi /¿país de origen? [RF: hojas] ingua / fiesta / en la comida / como / arequipes ehh</p>

		[av] / bocallielos... cam-biaria de-mi-estádia-qui / soliamente el frío... mmm [av] yo no/ conieso -otras-ciudad-de / Colombia / soliamente Bogotá / pero- quiero-visitar-otras /ciudad como / diva-de nei-vaa / o las / playas / de caribe / de pacífico. Si / yo recomendaría mis /a-mis-amigos-y familiares / porque / Colombia es muy ¿rica? / y las / personas-son-muy, son-muy amables e generosas... No visité / a va / visit- mm [av] / [SS: chasquido] yo-no-conieso-otros-paises que hablan / es, español / y-yo-decidió /de-ci-dí / estudiar-español-para... ehh [av] ¿expandir? mi coní /¿ conecimentos?
ELEMO 0047	1:38	Elle / ss,se ¿esderepcista? / y ella / acuerda. Ella / ¿se baña? / y elle... see ¿prepara? / ¿ellos / sdesayunan? / e camión / juntos/ hasta-el-trabajo. Ella / es ¿secretaria? / y elle es / mmm [av] / ¿hombre-de-negocios? Elle ¿re-pou-da? un poquito / y ella / ¿conversa? mmm [av] ella camión / con-perro / y elle ¿tambien? / e-llos / ¿miran-la-tv? / ¿ellos-bailan? / ¿hacen compras? mmm [av] ¿hacen ejercicios, novamente? / y despues / leen-para-dormir.
ELEMO 0048	3:29	¿Cántinflas? / tiene / cabe-llo /¿negro corto? / y liso. mm [av] / no es / gordo ni / ¿flaco? / mm [av] tiene ¿bigotes? / usa-una-cami-seta / ¿banca? / mm [av] ¿un cigarrillo? / en las manos / eh un...[SS:risas] Celia cruz / es / una-muyer-de ¿cabedos? / ¿ondulados? / no-es / ¿negra? / noes de cabelo negro name / ¿ru-bio? tiene / ¿piel-negra? / lleva-un-vestido-¿rojo? / y una bolsa / roja también. Garcia Márquez / tiene / cabello / ¿liso? / ¿corto? / y / ¿canoso? / un bigo-¿blanco? / lleva / ga, gajes / y él ehh [av] ¿tiene-piel-blanca? Elsa Pa-ta-ki / ¿es rubia? / ¿tiene-ojos-azues? / ¿lleva-vestido-negro? / tiempa ¿blaca? / su-cabelo-es-¿liso? / rubio es / mello largo. Oscar-de-león- es ¿calvo? / tiene bigodes / es ¿can-tante? / jus, lleva un mm [av] ¿terlo? su piel es / ¿blanca? Frida Khalo / lleva-flores / en su / ¿cabello? / lleva cooliares / a-ne ¿lillos? / un- veshtido largo / de / flores ¿blancas? una / camiseta / amare, ¿amarilla? de flores / tiene ¿piel blanca? mmm [av] sip.
ELEMO 0049	1:45	I1:Ehh [av] El día más feliz es cuando yo mee / ¿caso? ¿yo me caso? ¿en Francia? I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] estaba doce de junio / porque / hay toda mi familia ehh [av] esta / el día de / más importante demi, ¿de mi vida? estaba-una / fiesta muy / ¿super fiesta? famila / ehh [av] amigo / ehh [av] si / laverdad estaba muy, muy / muy <i>simpatíca</i> / muy feliz ehh [av] esta, estuvieron muy feliz con, con, con viviana ehh [av] bueno / [INN] estaba [INN] fue / ¿saquita de Paris? I2: [SS: interjección] Ujum I1: [SS: chasquido] ehh [av] el día más triste secuando <i>yo aprendí</i> quee / hay un cars de [INN] que es / ¿2004? Creo que un avion dee /cerquita de / ¿iyit? I2: [SS: interjección] Ujum I1: ((that say cash)) I2: [SS: interjección] Ujum I1: Ehh [av] adonde-hay mi prosora de violin + I2: [SS: interjección] Ujum I1: quese, quese, con su esposo que / ¿quese muerto? I2: [SS: interjección] Ujum I1: que estaba / un poquito, so fue muy, muy triste a la lagada [INN] yo

		<p>estoy tambien triste. Si / siempre. El día más difícil de mi vida / creo que eh [av] creo / el estabaa / ¿en trabajo? [SS: sorbo] eh [av] cuando la /la primera / cuando llovere / cuando yo, llovea / eh [av] los alicatos / [INN] para la primera vez. Muy complicado para, porque no, no, no puedo, no puedo responder / sobre las preguntas que mee, que mee, queme yisa / estaban lolo, no contraba las palabras+</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: las buejnas parabras eh [av] / estaba un poquito, un, un poco / más difícil para mi.</p>
ELEMO 0050	3:11	<p>I1: ¿Yo puede habla?, co, si, si, claro que sí. Porque yo, yoos, yo, yo soy casado con una, una ¿colombiana?</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ehh [av] [SS: ruido] eh [av] yo, yo vivé con, ¿con ella? eh [av] mi parece que la cultura colombiana es eh [av] eh [av] es muy diferent / de la cultura francesa . Ehh [av] pero / poque-la manera de vivir está completamente diferente. Ehh [av] / era eh [av] [SS: chasquido] la más importante de a, acá / me parece que es / las emoción / las emociones / no estar tambien / la cabeza con inteligencia /</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Es tambien la cultura del país / le gusta / las colombianas / legusta mucho-su- propia-país / eh [av] tambien su familia / eh [av] ¿la verdad? la primera vez / que yo fui aca / yoo / conocí / sus padres / que me parece completamente viral.</p> <p>I2: [SS: risas]</p> <p>I1; tu veo / mies, mi novia / con su ¿padres? / y me dijo que / eh [av] “¿qué páso? que eh [av] eh [av] no, no no, noespo, no, no era, no era eh [av] no fue posible para mi de, de pensar que / que hay una golación / más-cerquita-entre- su padre y-suniña / poque en francia-no-exista mm [av] mucho no, no, no son / un poquito cerco de mi padres / no tan eh [av] ¿a, aquí? ¿aca? / para / los niños / los mujeres mm [av] mismoo / tiene ¿adult? son más / más cerquita / desus, desus <i>padres para</i> mi no lo puedo / lo puedo pensar / lo puedo entender / pero para mi es unaa dí, una, la primera cultura, la primera diferencia cultural [SS: aspirar] eh [av] [SS: chasquido] la segunda se que un eh [av] el colombia es un país muy eh [av] muy beio pero / hay / completamente desorganizar eh [av] / la, la la, alguna veces eh [av] / no hay cuando tu, tu, tu quieres ver un amigo / unamiga / “nos vemos” / listo / pero no hay horas / <i>para cita</i></p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: eha / hay veces / eh [av] debo, debostezar desayuna / una doña segunda / tuno sabe dona segunda / <u>conoces dona segunda</u> es una oruga para / para comer gallina +</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ehh [av] pero / ¿almorzag? / alas doces / [INN] no hay nada / a la doce y media / doce-quince-ya-llega / listo vamos / pero ala, ¿ala cuatro? llega a la dona segunda / pero hay muchas / muchas gentes / no puedo, no puedo comer... es eh [av] fue poquito rago / porque para mi no e, no, <i>no es posible</i> / para mi no / cuando tu, tu quiere ¿un amigo? / tu das [INN]</p> <p>I2: [SS: interjección] Ujum</p> <p>I1: Ehh [av] pero hay tambien una, espero, una, pero [SS: risas] es diferente cultura / pero esto / <i>está bien</i>.</p>

ELEMO 0051	3:46	<p>Cúal es tu / <i>nashionalidad</i> / yo soy / holandes. ¿a qué / te dedicas? ehh [av] yo-soy-un ¿fededor? / [SS: aspirar] ¿Qué haces? Emm [av] ¿de Holanda? [SS: aspirar] ehh [av] ¿po qué ehh [av] estas-visitando-Colombia? ehh [av] yo tengo un / novia / de colombiana ehh [av] yy jummm [av] sesa y... [SS: aspirar] qué ehh [av] ¿qué te gusta / es / de-este-pa-ís? ehh [av] me gusta mucho / me gusta ehh [av] / ¿la cli-ma-te? ¿climate? ¿climata? ehh [av] y-la cultura de gente de,de,de la gente [SS: aspirar] yyy emmm [av] la comerg Me gusta mucho. [SS: aspirar] ¿en - qué-se / pagesns, pa, ¿pagense? / y-se-dierencia / colombia-y tu-pais-oryigen? ¡Salsa! / solo-salsa y laa / musicaa / la culturaa/ dee [av] deee [av] si / de salsa. [SS: aspirar] ehh[av] ¿qué eh [av] ca, cam-biargg-ias / de-tu / ehh [av] <i>estádia</i>-aquí? / ¿qué ehh [av] / cambárias / eess, dees-pai, de-este-país? [SS: aspirar] ehh [av] salsa [SS: risas] sé salsa y / la cultuga dee / [SS: chasquido] ehh [av] de comeegg ¿dagra? ehh [av] es mi gusta mucho / la ehh [av] gande comeeg y-un-chiesta / haceg. Emm [av] ¿Qué ehh [av] lugares ehh [av] has visitan, visitado? ehh [av] en colombia emmm [av] santamagta / ssanandeg / ehh [av] baraquinlla / emmm [av] / si. si. ehh [av] ¿qué-lugares ehh [av] quere, quieres / visitag? [SS: aspirar] emm [av] mellín-y-cali. <i>eeiih</i> [av] ¿ricomen-dárías / a-sus-amigos / y-familias visitag colombia / y po qué? si, si, si. Me gusta mucho, me gusta ehh [av] Colombia-mucho / la cultuga / laa emm [av] co,colinas / la ehh [av] / uhh [av] / [SS: aspirar] sanandreas / su,su,su, sandandré / y sandandré/ es, es, es ehh [av] santamagta es-un ¡muy, muy muy bueno! [SS: aspirar] emm [av] ¿Qué país / de-hablas-español-españa has-visitado? eh [av] Pegú-y-Bolivia / ehh [av] / ¿Por qué / ehh [av] dis-dici/ dis, dici /de, de-ce-de, deci, deci-sete? ehh [av] <i>estuda-español</i> ehh [av] / esta es emmm [av] mi novia es ehh [av] colombiana / y-yo / emm [av] / gus-tag / un-convesason / con mi, con ehh [av] la madre / mi novia.</p>
ELEMO 0052	2:47	<p>[SS: aspirar] emmm [av] / él / ¿duerme? / yy él / ehh [av] ¿gimnasio? [RF: ruido] [SS: aspirar] <i>elmm</i>[av] ellos / ¿caminan-do? / él / ehh [av] / [RF: ruido] ehh [av] ca-pi-llar-se ¿de dentes? yy ella / emmm [av] tienee / ¿el baño? / ellmme [av] el, ella / ¿us, usado? ¿la computadog? / y él / ehh [av] hablass conn / ehh [av] acciones. Hablas con acciones / si. [SS: aspirar] ehh [av] ello, ehh [av] / eh [av] él / lee / laa emm [av] / ¿li, libro? ¿si? yy ella ehh [av] comida-lassh / emm [av] / ehh [av] oh, b, bébe-un-jugo. Él / duerme yy ellos / e, ellas emm [av] hablas-y-comen / ehh [av] beben. Disculpa. [SS: aspirar] ehh [av] / e-e-llos, ellos add [av] yu- ¿yugando? / ¿yugando-con-un pero? [SS: chasquido] yy ellos / eh [av] ha-blan en-el / supemecado / hablan, hablas / [SS: aspirar] el-comeg emm [av] / gaa [av] pop-corn dema-iz / condemaiz ehh [av] en ¿la sófa? / emm [av] el-hace-ioga / e, ehh [av] ella-hace-ioga / él ehh [av] ¿coren? [SS: aspirar] ehh [av] ee-llos / elloss ehh [av] ¿baile? [SS: aspirar] yyy eh [av] ellos / ehh [av] leen-en-la-cama.</p>
ELEMO 0053	4:38	<p>El ehh [av] ¿tiene un-sombrero / y un-sueter? y ehh [av] el, el pelo / do hombre-es-negro y eg[av] ¿coto? yy un poquitoo emm [av] on-dul, ¿ondulado? [SS: aspirar] emm ¿otra? es-un-mujeg [SS: aspirar] dee ¿nega? / la-colo dee-pelo-es emm [av] behh [av] / ¿bayillo? ¿bayillo? [SS: susurro] emm [av] y no... jump [av] yo no sé. ¡Emm! [av] e, ella-tiene-¿un-dulados? eh, eh ,eh elo es, eh, undulaos y / ehh [av] es medio ehh [av] lago. Ella-tiene-un ehh [av]... ¿vestido / doojo? y-un-boleta / eh [av] y</p>

	<p>la, la boleta eh [av] d, d, decolog, debiléta es igual. Ellaa emm [av] ¿otra? es un ¿hombre? la colog / dee -pelo es-gris ess eh [av] esta, estas cogte [SS: aspirar] yy emm [av] ¿ondulado? [SS: asírar] eh [av] él-tiene-un emm [av] bigote / y-un-gafas / un, una-gafas. la colog-de pelo / de hombre / es-blanco / yy los ojos-son eh [av] café yy laa, los ojos son emm [av]... ¿bei-llo? / No / yo no sé. Otra / ¡ehh! [av] laamujeeg emm [av] tiene eh [av] un che, un pelo / deg / ¿gubio! / si / gubio [SS: aspirar] laa mmm [av] pelo-es <i>medio lago</i> / y emm [av] ... liso. [SS: chasquido] La colog, de, pi, piel, pil eh [av] mujer-es- ¿blanco? / los ojos son / ¿azul? y gande. La mujer / tiene-un-vestido eh [av] dee nego. [SS: raspar] otra es- un [SS: aspirar] eh [av] ¿hombre? eh [av] la pil eh [av] de hombre ess eh [av] mmm [av] ¿calvo? eh [av] la hombre solo-tiene-un eh [av] ¿bigote? [SS: aspirar] los ojos son eh [av] mmm [av] / nego / y la pil-es eh [av] / blanco / si. El / tiene-un-chaquete ne, la, la colog / ¿nego? y un / eh [av] ¿cogbata? la colog o, eh, o bata es ¿gis? / [SS: chasquido] otra es un- mujeeg eh [av] mujeg-tiene-un-colog ¿grande? / y la pil / ess eh [av] blanco eh [av] ella-tiene un / ¿vestido? y..la eh pil, eh, no, la eh [av] pelo emm [av] de mujeg ess nego y medio lago yy / liso / si.</p>
--	--

Anexo 3. Taxonomía AACFELE de Blanco y Nogueroles (2013)

Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura 23(2) 196-225

1. Según la naturaleza lingüística	2. Según el tipo de elemento que se ve afectado	3. Según los procesos subyacentes al error	4. Según su efecto en la comunicación
<p>a. Fonológico (Fo)</p> <p>i. El fonema no existe en la L1o en la L2 (Noe)</p> <p>ii. El fonema existe pero con diferente realización (Sie)</p> <p>b. Fonético (Al)</p> <p>i. El sonido o grupo de sonidos (alófono/s) no existe en la L1o en la L2 (Noe)</p> <p>ii. El sonido o grupo de sonidos (alófono/s) existen pero con diferente distribución (Sie)</p> <p>c. Fónico, no relacionado con inventario ni distribución (Ft)</p> <p>i. Resultado de la coarticulación (Coa)</p> <p>ii. Otros (Otr)</p>	<p>a. Segmental (Se)</p> <p>i. Segmento individual</p> <p>1. Vocálico (V)</p> <p>2. Consonántico (C)</p> <p>ii. Grupo de segmentos (silaba) (GS)</p> <p>b. Prosódico (Su)</p> <p>i. De acento (I)</p> <p>ii. De entonación (E)</p>	<p>a. Inserción (IN)</p> <p>i. Tipo de elemento</p> <p>1. Vocálico (V)</p> <p>2. Consonántico (C)</p> <p>3. Golpe de glotis o aspiración (A)</p> <p>ii. Efecto sobre el entorno</p> <p>1. Simple inserción (Sin)</p> <p>2. Inserción con efecto en el entorno (Cef)</p> <p>b. Elisión (EL)</p> <p>i. Tipo de elemento</p> <p>1. Vocálico (V)</p> <p>2. Consonántico (C)</p> <p>ii. Efecto sobre el entorno</p> <p>1. Simple elisión (Som)</p> <p>2. Elisión con efecto en el entorno (Cef)</p> <p>c. Sustitución (SU)</p> <p>i. Distancia interlingüística (inter)</p> <p>1. Por falta de equivalencia (Seq)</p> <p>2. Por semejanza fónica (con L1o L2) (Sfo)</p> <p>ii. Procesos intralingüísticos (intra)</p> <p>1. Por asimilación (Ael)</p> <p>2. Por distimulación (Dis)</p> <p>d. Modificación (MO)</p> <p>i. Del lugar de articulación (Lu)</p> <p>ii. Del modo de articulación (Mo)</p> <p>iii. De la acción de las cuerdas vocales (Aü)</p> <p>iv. De la duración (Du)</p> <p>v. De del énfasis (intensidad, altura o duración) (In)</p> <p>vi. Del ritmo (Rü)</p> <p>e. Desplazamiento (DE)</p> <p>i. Cambio de lugar</p> <p>1. De un sonido (metátesis simple) (Mes)</p> <p>2. Del acento de intensidad (Ain)</p> <p>ii. Intercambio de elementos (metátesis recíproca) (Mer)</p>	<p>a. Impide la comunicación (Noc)</p> <p>b. Dificulta la comunicación (Dic)</p> <p>c. No dificulta la comunicación (Sic)</p>

Tabla 2. Categorización de errores fónicos

Anexo 4. Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales (TAES)

Taxonomía de análisis de errores suprasegmentales (TAES)							
Criterio lingüístico	Nivel (rasgo suprasegmental)	Categoría	Criterio subyacente al error				Criterio comunicativo/ efecto en la comunicación
Fonético fonológico	Entonación (E)	Declarativo (D)	Inserción (IN)	Sustitución (SU)	Elisión (EL)	Modificación (MO)	i. Impide la comunicación (Noc)
			E-D-IN	E-D-SU	E-D-EL	E-D-MO	
		Interrogativa (Int)	E-Int-IN	E-Int-SU	E-Int-EL	E-Int-MO	
		Declarativo Enfático (De)	E-De-IN	E-De-SU	E-De-EL	E-De-MO	
	Acento (I)	En palabra (Sib)	I-Sib-IN	I-Sib-SU	I-Sib-EL	I-Sib-MO	ii. Dificulta la comunicación (Dic)
	Pausa y Ritmo (PyR)	Resilabeo (Rb)	NA	NA	PyV-RbNr (no resilabeo)-EL	PyR- RbRi (resilabeo incorrecto)-MO	iii. No dificulta la comunicación (Sic)
		Discurso entrecortado (Dec)	PyR- Dec-Pausa virtual (Pv)-IN	NA	PyR-Dec-Pausa Obligatoria (Po)-EL	PyR-Dec-Pausa virtual (llena) que no correspondiente a L2 (Pn)-MO	
Criterio etiológico	Intralingual	Sobregeneralización (Sb)					
		Simplificación (Sp)					

Anexo 5. Sistematización y caracterización de datos en TAES

Muestra	Nivel	Realización del informante	Descripción de error	Código				
ELEMO0001	A1	Ellos / casádo. /	Elisión del punto de declinación producto de la omisión del verbo 'están'.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	Ellos / casádo. /	Inserción de pausa entre el pronombre y el adjetivo, tras la omisión del verbo 'están'.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	ehh [av] este familia ehh [av]	Modificación en sílabas inacentuadas	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	ehh [av] este familia ehh [av]	Realización de apoyos que dificultan el ritmo de la oración	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	¿ellá? ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y ehh [av] / él / hace / deporte. [Silencio]	Acentuación de palabras inacentuadas. Ellá en lugar de Ella	I	Sib	MO	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	¿ellá? ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y ehh [av] / él / hace / deporte. [Silencio]	Realización de una entonación interrogativa para validar su producción como estrategia de comunicación, Sobregeneralización de la regla	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	¿ellá? ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y ehh [av] / él / hace / deporte. [Silencio]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente. (Ehgl)	PyR	Dec-Pn	MO	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	¿ellá? ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y ehh [av] / él / hace / deporte. [Silencio]	Realización de una entonación interrogativa para validar su producción como estrategia de comunicación, Sobregeneralización de la regla	E	Int	SU	Sb	
ELEMO0001	A1	¿ellá? ehh [av] [SS: puerta] ella acu / ehh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y ehh [av] / él / hace / deporte. [Silencio]	modificación de la acentuación en la palabra. Lapsus y luego confirmación del error por la realización con doble golpe.	I	Sib	MO	Sp	Sic

ELEMO0001	A1	¿ellá? eh [av] [SS: puerta] ella acu / eh [av] sé acueésta / ¿acuéstá? y eh [av] / <u>él-hace -deporte.</u> [Silencio]	En este caso la secuencia de dos sílabas (de palabras distintas) que pueden estar contaminadas CCV (el.ha.ce.de.por.te / elha.ce.de.por.te)	PyR	Dec-Pv	EL	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	Después eh [av] / élla eh [av] / se baña	Realización de apoyos y pausas largas que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	después eh [av] / ¿élla? eh [av] / se baña / él / eh [av] / cepillar, sé cepílla, cepíllar. eh [av]	Realización de una entonación interrogativa para validar su producción como estrategia de comunicación, Sobregeneralización de la regla	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	después eh [av] / élla eh [av] / se baña / él / eh [av] / cepillar, sé cepílla, ¿cepílla?. eh [av]	Realización de una entonación interrogativa luego de una entonación enfática, esto como estrategia de comunicación para validar su producción. Sobregeneralización de la regla	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	después eh [av] / élla eh [av] / se baña	Realización de apoyos y pausas largas entre el adverbio y el pronombre personal. Estrategia de búsqueda del elemento. Puede dificultar la comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	él / eh [av] / cepillar, sé cepílla, cepíllar. eh [av]	Pausa larga vacía, con apoyo vocálico entre el artículo el pronombre personal y verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	entonces / ento-entonces, emm [av] háce / hacén, hacén / desayúna, ¿desayúná? mmm	Realiza pausas vacías entre sílabas como estrategia de confirmación del elemento.	PyR	Rb-Ri	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	entonces / ento-entonces, ehmm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayúná? mmm	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente. (Emm)	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	entonces / en-entonces, emm [av] háce hacén,	Modificación de acentuación en la	I	Sib	MO	Sp	Sic

		hacén / desayúna, ¿desayuná? mmm	palabra. Primero un lapsus y luego la confirmación del error.					
ELEMO0001	A1	entonces / en-entonces, emm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayuná? mmm	Sobregeneralización de la entonación interrogativa. Realización que dificulta la comprensión o reformulación del discurso	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	entonces / en-entonces, emm [av] háce hacén, hacén / desayúna, ¿desayuná? mmm	Modificación de acentuación en la palabra. Lapsus y luego confirmación del error por la realización de doble acento.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	muy feliz / ellos / és muy feliz eh	Realización de una pausa virtual corta entre el pronombre personal y el verbo.	PyR	Dec-Pv	MO	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	muy feliz / ellos / és muy feliz eh	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	juntos / van / ah [av] a trabajo / eh [av] élla / trabaja, trabaja, trabajá en oficina	Realización de una pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	juntos / van / ah [av] a trabajo / eh [av] élla / trabaja, trabaja, trabajá en oficina	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	élla / trabaja, trabaja, trabajá ¿en oficina? y / ¿o secretería? / no sé	Inserción de pausa virtual entre el adverbio y verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	élla / trabaja, trabaja, trabajá ¿en oficina? y / ¿o secretería? / no sé	Corrección del tiempo verbal como estrategia de búsqueda. Sustitución de la sílaba acentuada.	I	Sib	SU	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	élla / trabaja, trabaja, trabajá ¿en oficina y / o secretería? / no sé	Realiza una entonación interrogativa esto como estrategia de confirmación de hipótesis.	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	él / eh [av] / él eh [av]... el [Silencio] ... él trabajo / en oficina	Realización de una pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

ELEMO0001	A1	él / ehh [av] / él ehh [av]... el [Silencio] ... él trabajo / en oficina	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	él / tra-bá-jé muy / muy trabáje eh [av] / eh [av] muy trabáje / eh [av] y muy descánso / descánso	Producción pausada por resilabeo incorrecto que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	él / tra-bá-jé muy / muy trabáje eh [av]/ eh [av] muy trabáje / eh [av] y descánso / descánso	Sustitución de la acentuación de forma reiterativa. Error en la conjugación verbal, esto impide la comprensión.	I	Sib	SU	Sp	Noc
ELEMO0001	A1	él / tra-bá-jé muy / muy trabáje eh [av] / eh [av] muy trabáje / eh [av] y muy descánso / descánso	Realización de una pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec- Pv	IN	Sp	Noc
ELEMO0001	A1	él / tra-bá-jé muy / muy trabáje eh [av] / eh [av] muy trabáje / eh [av] y muy descánso / descánso	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	eh / ella amm [av] justos- con- mi- amiga / con mi amiga / hablar, hablar, hablar, mucho hablar.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, estas pausas cortas no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	eh / ella amm [av] justos- con- mi- amiga / con mi amiga / hablar, hablar, hablar, mucho hablar.	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílabas con el máximo ataque posible VV (mi.a.mi.ga / mia.mi.ga)	PyR	Rb- Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	Élla e-es muy feliz... y ¿café? Tomar / tóme / ehh [av] ellos / ellas papearon	No resilabeo, se unirá a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílabas con el máximo ataque posible. (ella.es.muy.fe.líz / ella[e]s.muy.fe.liz) la -e es imperceptible	PyR	Rb- Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	Élla e-es muy feliz... y ¿café? Tomar / tóme / ehh [av] ellos / ellas papearon	Omisión del primer pico y punto de declinación en la entonación interrogativa producto de la omisión del verbo 'toman'	E	Int	SU	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	Élla e-es muy feliz... y ¿café? Tomar / tóme / ehh	Producción pausada por resilabeo incorrecto,	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Sic

		[av] ellos / ellas pardon / élla-tóman-café-ehh	estas pausas cortas no corresponde con los patrones rítmicos del español						
ELEMO0001	A1	Élla e-es muy feliz... y ¿café? Tomar / tome / ehh [av] ellos / ellas pardon / élla-tóman-café-ehh	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic	
ELEMO0001	A1	ella ehh [av] [Silencio] [av] ehh [av] caminarsh, caminó, caminá, camína con pérro / y / ehh [av] mí /su / espóoso / su esposo...	Realización de una pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic	
ELEMO0001	A1	ella ehh [Silencio] [av] ehh [av] caminarsh, caminó, caminá, camína con pérro / y / ehh [av] mí -su - espóoso / su esposo...	Inserción de pausa virtual corta (y apoyo vocálico) entre la conjunción y el pronombre personal.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic	
ELEMO0001	A1	ella ehh [Silencio] [av] ehh [av] caminarsh, caminó, caminá, camína ¿con pérro! / y / ehh [av] mí -su - espóoso / su esposo...	Realización de una entonación declarativa enfática en lugar de una entonación declarativa que correspondería con el enunciado.	E	De	SU	Sp	Dic	
ELEMO0001	A1	ella ehh [Silencio] [av] ehh [av] caminarsh, caminó, caminá, camína ¿con pérro! / y / ehh [av] mí -su - espóoso / su esposo...	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic	
ELEMO0001	A1	¿anóchebe? ehh [av] encása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta-la-sófa ehh [av] ver / un pelícu-pelicula, película amm [av] ¿éllo-éllos es / alégre?	Realización de una entonación interrogativa para validar su producción como estrategia de comunicación, Sobregeneralización de la regla	E	Int	SU	Sp	Dic	
ELEMO0001	A1	¿anóchebe? ehh [av] encása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta-la-sófa ehh [av] ver / un pelícu-pelicula, película amm [av] éllo-¿éllos es / alégre?	Realización de pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic	
ELEMO0001	A1	¿anóchebe? ehh [av] encása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta-la-sófa ehh [av] ver / un pelícu-pelicula, película amm [av] ¿éllo-éllos es / alégre ?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Noc	
ELEMO0001	A1	¿anóchebe? ehh [av] encása / ehh [av] en casa ehh	Elisión del punto de declinación producto de	E	D	EL	Sp	Dic	

		[av] se-senta-la-sófa ehh [av] ver / un pelícu- película, película amm [av] ¿éllo-éllos es / alégre?	la omisión de la preposición 'en'					
ELEMO0001	A1	anóchebe ehh [av] en cása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta / la / sófa ehh [av] ver / un pelícu-película / película amm [av] ¿éllo- éllos es / alégre?	Realización de pausa virtual corta de duda o planificación del discurso y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec- Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	anóchebe ehh [av] en cása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta / la / sófa ehh [av] ver / un pelícu-película / película amm [av] ¿éllo- éllos es / alégre?	Realización de pausa virtual como apoyos vocálicos e inserción de pausa corta entre el verbo y el artículo indefinido.	PyR	Dec- Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	anóchebe ehh [av] en cása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta / la / sófa ehh [av] ver / un pelícu-película / película amm [av] ¿éllo- éllos es / alégre?	No resílabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílabas con el máximo ataque posible. también por la falsa elección de la conjugación verbal (ellos.es.a.le.gre / ellos.sona.le.gre)	PyR	Rb- Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	anóchebe ehh [av] en cása / ehh [av] en casa ehh [av] se-senta / la / sófa ehh [av] ver / un pelícu-película / película amm [av] ¿éllo- éllos es / alégre?	Realiza una entonación interrogativa esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis.	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	y...¿en fín de semana? / fín de semana van a / ehh [av] restaurante o [av] ehh [av] fies [RFC: voces] party / ujum	Realización de pausa virtual larga, inserción de pausa entre la conjunción copulativa y la preposición 'en'	PyR	Dec- Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	y... ¿en fín de semana? / fín de semana van a / ehh [av] restaurante o [av] ehh [av] fies [RFC: voces] party / ujum	Realiza una entonación interrogativa esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis.	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	y...¿en fín de semana? / fín de semana van a / ehh [av] restaurante o [av] ehh [av] fies [RFC: voces] party / ujum	No resílabeo, en este caso la secuencia de dos sílabas que podrían reducirse a una, CV (van.al. res.tau.ran.te/ vanal.res.tau.ran.te)	PyR	Rb- Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	y...¿en fín de semana? / fín de semana van a / ehh [av] restaurante o [av] ehh [av] fies [RFC: voces] party / ujum	Realización de pausa virtual corta y apoyo vocálico entre la preposición 'a' y el sustantivo.	PyR	Dec- Pv	IN	Sb	Dic

ELEMO0001	A1	y...¿en fin de semana? / fin de semana van a / eh [av] restaurante o [av] eh [av] fies [RFC: voces] party / ujum	Elisión del punto de inflexión (y decadencia) correspondiente a la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	tóme eh [av] / ellos eh [av] tóman eh [av] bében / y tóman o boman, tóman emm [av] ¡bebidas!	Realización de pausa virtual corta e inserción de apoyos vocálicos que dificultan la comprensión del enunciado	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	tú me eh [av] / ellos eh [av] tóman eh [av] bében / y tóman o boman, tóman emm [av] ¡bebidas!	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y la conjunción	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	tú me eh [av] / ellos eh [av] tóman eh [av] bében / y tóman o boman, tóman emm [av] ¡bebidas!	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la L1 del aprendiente y del inglés como LE (Emm)	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0001	A1	tú me eh [av] / ellos eh [av] tóman eh [av] bében / y tóman o boman, tóman emm [av] ¡bebidas!	Sustitución de la entonación declarativa por la entonación declarativa enfática. Debe terminar en una inflexión de entonación declarativa	E	De	SU	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	después / ella eh [av] hacía eh... júgo [INN] mmm [av] [SS: chasquido] ioga, ioga, ioga / ioga	Realización de pausa virtual corta y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	después / ella eh [av] hacía eh... júgo [INN] mmm [av] [SS: chasquido] ioga, ioga, ioga / ioga	Realiza una pausa virtual larga (y apoyo vocálico) entre el verbo y el sustantivo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	después / ella eh [av] hacía eh... júgo [INN] mmm [av] [SS: chasquido] ioga, ioga, ioga / ioga	Sustitución de acentuación en la palabra, producto de una falsa selección de la conjugación verbal (hacé en lugar de hace)	I	Sib	SU	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	¿su espóso? / y su espóso eh [av] corrér / córré / corré / corré eh [av]	Realiza una entonación interrogativa, esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis.	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	¿su espóso? / y su espóso eh [av] corrér / córré / corré / corré eh [av]	Realización de pausas virtuales vacías (como estrategia para la reformulación del discurso) y apoyos vocálicos que dificultan	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

			el ritmo de la oración y su comprensión					
ELEMO0001	A1	¿su espóso? / y su espóso ehh [av] corrér / córré / corré / corré ehh [av]	Realización de pausas virtuales como apoyos vocálicos entre sustantivo y verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	éntoncés anoche ehh [av] / sé / acuéstán / acu-éstán la cama / ala cama.	Realización de pausas virtuales no ,s (como estrategia para la reformulación del discurso) y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0001	A1	éntoncés anoche ehh [av] / sé / acuéstán / acu-éstán la cama / ala cama.	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible. (se.a.cues.tan / sea.cues.tan)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0001	A1	éntoncés / anoche ehh [av] / sé-acuéstán / acu-éstán la cama / ala cama.	Sustitución del acento, "se" como pronombre a "sé" como verbo	I	Sib	SU	Sp	Dic
ELEMO0001	A1	éntoncés / anoche ehh [av] / sé-acuéstán / acu-éstán la cama / ala cama.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Noc
ELEMO0002	A1	Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádríd / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve setenta-setenta y seis.	Realización de pausa virtual no , como estrategia para la reformulación del discurso	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0002	A1	Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádríd / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve setenta-setenta y seis.	Elisión del punto de declinación de la entonación declarativa, por la omisión de la preposición 'en'	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádríd / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve setenta-setenta y seis.	Modificación de acentuación en la palabra, el acento prosódico corresponde a la segunda sílaba	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Su nombre él / su nombre es Élsa Pataquie / nació mádríd / diesocho de Júlio eh [av] /decinueve / setenta-setenta-y-seis.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Élla-es-un-áctriz productora / y modéla en española.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic

			patrones rítmicos del español					
ELEMO0002	A1	Élla-es-un-áctriz productora / y modéla / en española.	Modificación de acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba. Esto es una posible trasferencia del inglés.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Élla-es-un-áctriz productora / y modéla / en española.	Realización de pausas virtuales (como estrategia para la reformulación del discurso) pausa corta entre el sustantivo y la conjunción copulativa .	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0002	A1	Élle es-muy-linda, sú / estatura, es / ehh [av] cincoo / ciento seten-sesenta y uno métra.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Élle es-muy-linda, sú / estatura, es / ehh [av] cincoo / ciento seten-sesenta y uno métra.	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, VV (su.es.ta.tu.ra / sues.ta.tu.ra)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Élle es-muy-linda, sú-estatura-es / ehh [av] cincoo / ciento seten-sesenta-y-uno métra.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0002	A1	Tiene ojos / su-cabello es-rúbio. Tienen-trés-hijos: Índia, Trístan y sa-Sacha.	Elisión de la inflexión en la entonación declarativa, por la posible omisión de un adjetivo.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0002	A1	Tiene ojos / su-cabello es-rúbio. Tienen-trés-hijos: Índia, Trístan y sa-Sacha.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0002	A1	Tiene ojos / su cabello es rúbio. Tienen três hijos: Índia, Trístan y sa-Sacha.	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba	I	Sib	MO	Sb	Sic
ELEMO0002	A1	Su esposo es Chris / su edúca-ción-versida San Pablo.	Separación de sílabas. Pausa virtual corta que no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic

ELEMO0002	A1	Su esposo es Chris / su educación-versida San Pablo.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0002	A1	Le gusta-cocina-ensalada. Me ví / cocina diferente ensalada.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0002	A1	Le gusta-cocina-ensalada. ¿Me ví? / cocina diferente ensalada.	Realiza una entonación interrogativa. Esto puede un posible lapsus o transferencia de la L1	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se los-diente.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se los-dente.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa. Esto puede ser alguna transferencia de la L1	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se los-dente.	modificación de la acentuación en la palabra, se desconoce la intención comunicativa del informante.	I	Sib	MO	Sb	Noc
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se-los-dente.	Realización de pausas virtuales vacías con apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se-los-dente.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	deportes-de-estadiá-temprano / ehh [av] tomar-una-ducha y / cebar des, cebar, cep-tár-se-los-dente.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	Ellos- hacen-el-desayuno. Ellos van-a- trabajar	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	Ellos- hacen-el-desayuno. Ellos-van-a- trabajar	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones ritmriicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic

ELEMO0003	A1	Ellos- hacen-el-desayuno. Ellos-van-a- trabajar	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible. CV (van.a.tra.ba.jar / <u>vana.tra.ba.jar</u>)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	Ellos- hacen-el-desayuno. Ellos-van-a- trabajar	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	Ellos-trabajar muy-cansado tiene sueño.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	Ellos-trabajar muy-cansado tiene sueño.	Modificación del punto de inflexión, realiza el punto de inflexión de una entonación interrogativa.	E	D	MO	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	Hablado- con-un-amigo, mos, mostrando su perro / percine / para fies-ta.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	Hablado- con-un-amigo, mos, mostrando su perro / percine / para fies-ta.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	Hablado- con-un-amigo, mos, mostrando su perro / percine / para fies-ta.	Realización de pausas virtuales cortas entre el sustantivo y la preposición. Dificultan el ritmo de la oración y su comprensión.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0003	A1	Hablado- con-un-amigo, mos, mostrando su perro / percine / para fies-ta.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	[SS: chasquido] / él tomar-algo-fuego. Ehh [av] meditación y correr. Noché dormir.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0003	A1	[SS: chasquido] / él tomar-algo-fuego. Ehh [av] meditación y correr. Noché dormir.	Elisión del punto de inflexión y de declinación en la entonación declarativa. Esto puede ser alguna transferencia.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0003	A1	[SS: chasquido] / él tomar-algo-fuego. Ehh [av]	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa	E	D	EL	Sp	Dic

		meditación y correr. Noché dormir.	que corresponde a la omisión de algún adjetivo, preposición, entre otros					
ELEMO0004	A1	Oscar-de-León-cantante-de-salsa	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0004	A1	Oscar-de-León-cantante-de-salsa	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, CV (can.tan.te.de.salsa / can.tan.te.desal.sa.)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0004	A1	Oscar-de-León-cantante-de-salsa	No es claro el primer pico y hay una elisión del punto de declinación (decadencia) en la entonación declarativa. Esto puede ser alguna transferencia de la L1.	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0004	A1	Chequeta negro camisa blanca.	Elisión de una pausa obligatoria (para estructurar el enunciado) entre el adjetivo y el sustantivo	PyR	Dec-Po	EL	Sb	Sic
ELEMO0005	A2	La primera imagen es-ehh [av] un persona... ¿Ejercicio?	Realización de pausa virtual corta y apoyo vocálicos como estrategia para reestructurar el enunciado	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0005	A2	La primera imagen es-ehh [av] un persona... ¿Ejercicio?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	Y, la segunda es-ehh [av]... / [RF: pasos] ¿Cepillo? La / ¿los dient,el dientes+?	Realización de pausa virtual corta y apoyo vocálicos como estrategia para reestructurar el enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	Y, la segunda es-ehh [av]... / [RF: pasos] ¿Cepillo? La / ¿los dient,el dientes+?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	Y, la segunda es-ehh [av]... / [RF: pasos] ¿Cepillo? La / ¿los dient,el dientes+?	Realización de pausa virtual corta como estrategia para	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			reestructurar el enunciado.					
ELEMO0005	A2	Y, la segunda es-ehh [av]... / [RF: pasos] ¿Cepillo? La / ¿los dient,el dientes+?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	en / ¿((este si ya en bolsa))?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	Si. Otraa-casado-mucho / y dormir en e trabajo	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0005	A2	Si. Otraa-casado-mucho / y dormir en e trabajo	Realización de pausa virtual corta como estrategia para reestructurar el enunciado entre el adverbio y la conjunción copulativa	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0005	A2	((hizo)) pregunta para el man ((el señor)) ¿Si? ¿Para casada?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0005	A2	[SS: chasquido] vieron películá. / Ehh [av] siguientes ¿matrimonio?	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa que corresponde a la omisión del artículo indefinido 'una'	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0005	A2	esta.. ¿toma café? Si, toma café [SS: susurro]. Y-erese ¿Yoga?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	ehh [av] ¿Frida... kahlo?	Realización de pausa virtual haciendo uso de alargamientos vocálicos como estrategia para reestructurar el enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	ehh [av] ¿Frida... kahlo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	((Siesa o))emm...[RF: microfono]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son	PyR	Rb-Pn	MO	Sb	Sic

			transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.					
ELEMO0006	A2	¿Cómo se llama? ¿Atisique? ¿Si? Pero no, la misma persona. Esaone ¿Pintura?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	y Osca / delión, es un catar	Realización de pausa virtual corta como estrategia para reestructurar el enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0006	A2	y Osca / delión, es un catar	Realiza una entonación declarativa, pero omite el punto de inflexión en el enunciado. Se puede suponer que hace una inflexión interrogativa, como Sobregeneralización de la regla.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	Elisa / Pad, padkey /es una... ¿áctriz?. Si. Puede ser	Realización de pausa virtual corta entre el artículo indefinido y el sustantivo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	Elisa / Pad, padkey /es una... ¿áctriz?. Si. Puede ser	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	Elisa / Pad, padkey /es una... ¿áctriz?. Si. Puede ser	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba. Esto puede ser una transferencia de las ingles.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	García Marquéz, es unehh [av] ¿escribir?	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en peniltima sílaba. Palabra bitónica.	I	Sib	SU	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	García Marquéz, es unehh [av] ¿escribir?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	es un, es un / ehh [av] actor ¿cómedy?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el artículo	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

			indefinido y el sustantivo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.					
ELEMO0006	A2	es un, es un ehh [av] actor ¿cómedy?	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penúltima sílaba. Esta es una transferencia del Ingles.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	es un, es un ehh [av] actor ¿cómedy?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	me imagino que la / Frida Kahlo es muy famosa / para laa aventura.	Realización de pausa virtual corta entre el articulo definido y el sustantivo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	me imagino que la / Frida Kahlo es muy famosa / para laa aventura.	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	García Marquéz... es famoso tambien / lo que escribió.	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en peniltima sílaba. Palabra bitónica.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	García Marquéz, es unehh [av] ¿escribir?	Realización de pausa virtual larga entre el sustantivo y el verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	García Marquéz... es famoso tambien / lo que escribió.	Realización de pausa virtual larga entre el sustantivo y el verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0006	A2	Ehh [av] tiene cansa, ¿cansas? Si	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	Elisa Pat, ¿Patakay?, Parakay si. [RF: puerta] es un mujer ehh [av] ¿joven? Si	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	Elisa Pat, ¿Patakay?, Parakay si. [RF: puerta] es	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico como estrategia	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic

		un mujer ehh [av] ¿joven? Si	de búsqueda del elemento gramatical.					
ELEMO0006	A2	tiene la cabelloo / ¿mono? Ella es blanca	Realización de pausa virtual corta con alargamiento vocalico como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0006	A2	tiene la cabelloo / ¿mono? Ella es blanca	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	Oscar-lion tiene la voz / muy bueno / pero / la... música es muy vieja	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adverbio como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	Oscar-lion tiene la voz / muy bueno / pero / laaa / música es muy vieja	Realización de pausa virtual corta con alargamiento vocalico como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0006	A2	Emm [av] ¿Cantinoplas? No se	Realiza un apoyo vocalico que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Dec-Pn	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	Emm [av] ¿Cantinoplas? No se	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0006	A2	muy cómedy	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penultima sílaba. Esta es una transferencia del Ingles.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0006	A2	Y tiene muchos / dientes.	Realización de pausa virtual corta entre el adjetivo y el sustantivo. Posible búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0007	A2	un día yo-caminar por mi casa.	Elisión del punto de declinación en el enunciado por la omisión del verbo 'iba'	E	D	EL	Sp	Sic

ELEMO0007	A2	yy / una, eh [av] ¿expresión? ¿Bomba? Si. Muy grande.	Realización de pausa virtual corta con apoyo y alargamiento vocálico entre la conjunción copulativa, el artículo indefinido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0007	A2	yy / una, eh [av] ¿expresión? ¿Bomba? Si. Muy grande.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0007	A2	yo tengo / cuatro amigos y un primo murió-en-esta-bomba.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0007	A2	yo tengo / cuatro amigos y un primo murió-en-esta-bomba.	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0008	A1	¿Avenge? ¿la venede, ve?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	¿Dormir?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Dormir / esta condición / esta ducha	Realización de pausas virtuales cortas por la posible omisión de elementos gramaticales que dificultan la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	EL	Sp	Dic
ELEMO0008	A1	Esta cepillo / uhh [av] de, de antes.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el sustantivo y la preposición. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0008	A1	Esta / ¿ desayino? , desayuno	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Esta ¿ cámino? ¿ Esta trabaja?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como	E	Int	SU	Sb	Dic

			estrategia de comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0008	A1	Esta ¿cámino? ¿Esta trabaja?	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penultima sílaba. Posible transferencia de la L1	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0008	A1	¿Esta profe?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Mmm / esta ¿dormir?, ¿dueño?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Mmm / esta ¿dormir?, ¿dueño?	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penultima sílaba. Posible transferencia de la L1	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0008	A1	Ehh [av] estas ¿salodos?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Ehh [av] / esta emm [av] [SS: chasquido] Camina ligero.	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente. (Emm)	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0008	A1	Ehh [av] / esta emm [av] [SS: chasquido] Camina ligero.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre demostrativo y el verbo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0008	A1	Esta / eh [av] pera de salo... de sala. Pera de sala.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre demostrativo y el sustantivo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0008	A1	¿sala de espera?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como	E	Int	SU	Sb	Dic

			estrategia de comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0008	A1	Es ¿Ámor?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Esta... ¿ques esa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0008	A1	Es, aah [av] Emm [am] / hola hola.	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente. (Emm)	PyR	Dec-Pn	MO	Sp	Sic
ELEMO0008	A1	Es, aah [av] Emm [am] / hola hola.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre demostrativo y el sustantivo. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0008	A1	Ehh [av] esto / s-sport, sporsh	Producción pausada por resilabeo incorrecto, esto es una estrategia de corrección del enunciado por el informante.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	Ehh [av] aah [av] cigarrillos manu Ehh	Elisión del punto de declinación en el enunciado, esto también producto de la omisión de algún elemento gramatical	E	D	EL	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	lago / ehh [av] nombres la,lago	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre, lo que se cree, sustantivos. Esto como una estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	Ella... negro blusa	Realización de pausa virtual larga entre el artículo y el sustantivo. Esto como producto de la omisión del verbo 'tiene'	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	Ella... negro blusa	Elisión del punto de declinación en el enunciado, esto también producto de la omisión	E	D	EL	Sp	Dic

			de algunos elementos gramaticales					
ELEMO0009	A1	Negro blusá , sonreise-esa-boca	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penultima sílaba. Posible transferencia de la L1	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0009	A1	Negro blusá, sonreise-esa-boca	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español. Esto también por la omisión de elementos gramaticales.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	mm, pelo mm[av] corto pelo	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el sustantivo y el adjetivo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	ehh [av] eso ... bi, tie , tiene bigota	Realización de pausa virtual larga y apoyo vocálico entre el adjetivo demostrativo y el verbo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	Ehh [av] tiene café, cabé, cafes, café, café	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español. Esto también por la sobrgeneralización de la estrategia de confirmación del elemento.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	Y... ¿piense?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	pri... blanco blusa	Realización de pausa virtual larga entre elementos (se desconoce el elemento elegido por el informante). Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

ELEMO0009	A1	Ehh [av] largo eh [av] pe lo.	Realización de pausa virtual de apoyo vocalico entre el adjetivo y el sustantivo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	¿ Cabeza? Cabe, cabe, [SS: susurro]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	Cómo es el...	Elisión del primer pico y la inflexión en la entonación interrogativa. Esto debido a una repetición de la pregunta del informante 2	E	Int	EL	Sp	Sic
ELEMO0009	A1	Rubio eh [av] pe lo / Ehh [av] ... Si.	Realización de pausa virtual de apoyo vocalico entre el adjetivo y el sustantivo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	Tiene poco, eh [av] copo, poco, boco. Bigota / cantar / esta cantar	Realización de pausa virtual de apoyo vocalico y repetición del elemento gramatica como resilabeo incorrecto. Esto como estrategia de confirmación del elemento gramatical	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	Hablar, cantar ¿ cantar?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	Cantar. Ca, cabato, esta cabato / chaqueta	Repetición del elemento gramatica como resilabeo incorrecto. Esto como estrategia de confirmación del elemento gramatical	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	Frida Kahlo. Ehh [av] esta... flores , ¿esta flores?	Realización de pausa virtual larga entre el pronombre demostrativo y el sstantivo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical o por omisión de otro elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

ELEMO0009	A1	Frida Kahlo. Ehh [av] esta... flores, ¿esta flores?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0009	A1	cuomo eesta, como es, tiene esta, co..	Repetición del elemento gramatical como resílabeo incorrecto. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0009	A1	cóllar ehh [av]	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0010	A1	Yo / este / más o menos feliz.	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre personal y el adjetivo demostrativo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0010	A1	Yo / este / más o menos feliz.	Elisión del punto de inflexión en el enunciado (o decadencia) en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0010	A1	Yo ehh [av] no trabajá	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre personal y el adjetivo demostrativo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0010	A1	Yo ehh [av] no trabajá	Elisión del punto de inflexión en el enunciado	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0010	A1	Ehh [av] triste	Elisión del primer pico de la entonación declarativa en el enunciado, producto de la omisión un elemento gramatical.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0010	A1	En mi fami- no-hablar-español ehh [av]	Elisión del punto de inflexión de la entonación declarativa en el enunciado.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0010	A1	En mi fami- no-hablar-español ehh [av]	Producción pausada por resílabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0010	A1	Ehh [av] escuela / poco di, dife, dife, ehh [av]	Realización de pausa virtual corta y apoyo	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

			vocálico entre el sustantivo y el adjetivo indefinido. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.						
ELEMO0010	A1	Ehh [av] escuela / poco di, dife, dife, ehh [av]	Elisión del punto de declinación de la entonación declarativa en el enunciado. Esto producto de la omisión de elementos gramaticales como 'es' o 'un'	E	D	EL	Sp	Sic	
ELEMO0010	A1	Ehh [av] escuela / poco di, dife, dife, ehh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español. Esto como estrategia de confirmación del elemento	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic	
ELEMO0010	A1	Ehh [av]. Vivo-muy-caro / Colombia-vivo-muy-caro	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic	
ELEMO0010	A1	Alquilar / muy caro Mmm [av]	Elisión del punto de declinación de la entonación declarativa en el enunciado. Esto producto de la omisión de elementos gramaticales como 'es' o 'un'	E	D	EL	Sp	Sic	
ELEMO0014	A1	¿ Primera? Dormir. Dormir [SS: susurro]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0014	A1	¿ Primera? Dórmir. Dormir [SS: susurro]	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic	
ELEMO0014	A1	Ehh [av] bañorse / ehh [av] ¿ desayuno? /	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0014	A1	Ehh [av] bañorse / ehh [av] ¿ desayuno? /	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la penúltima sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic	

ELEMO0014	A1	Ehh [av] / inñ [av], eh [av] / eh [av] ¿escudar?	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente. (inñ)	PyR	Dec-Pv	MO	Sb	Sic
ELEMO0014	A1	Ehh [av] / inñ [av], ir eh [av] / eh [av] ¿escudar?	Realización de pausa virtual corta y apoyos vocálicos. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0014	A1	Escudar. ¿Trabajo? / [SS:risas] Dormir	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0014	A1	Eiahh [av] [SS: chasquido] hablas eh [av] con-ami, amiga	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente.	PyR	Dec-Pv	MO	Sp	Sic
ELEMO0014	A1	Eiahh [av] [SS: chasquido] hablas eh [av] con-ami, amiga	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el verbo y la preposición	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0014	A1	Eiahh [av] [SS: chasquido] hablas eh [av] con-ami, amiga	Producción pausada por resilabeo incorrecto, esto debido a la separación de las sílabas y autocorrección del informante	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0014	A1	Ehh [av] inñ [av] quiero pe- / eh [av] perro	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente.	PyR	Dec-Pv	MO	Sb	Sic
ELEMO0014	A1	Ehh [av] iim [av] quiero / pe- / eh [av] perro	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo de un elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0014	A1	Ehh [av] iim [av] quiero / pe- / eh [av] perro	Producción pausada por resilabeo incorrecto, esto debido a la separación de las sílaba por una pausa virtual de apoyo vocálico.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0014	A1	Ehh [av] Ieñhh [av]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente.	PyR	Dec-Pv	MO	Sb	Sic
ELEMO0014	A1	Amm [av] hablar eh [av] eh [av], ¿ es el ((pudo))?	Realización de pausas virtuales de apoyo vocálico que dificulta la	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic

			comprensión del enunciado					
ELEMO0014	A1	Amm [av] hablar eh [av] eh [av], ¿es el ((pudo))?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0014	A1	Hantai / he yoga/ en Tailandia	Realización de pausas virtuales cortas que dificulta la comprensión del enunciado, además de la omisión de elementos gramaticales.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0015	A1	Cantinflas es.... Eh [av] Mmm [av] Feliz	Realización de pausa virtual larga y apoyos vocálicos entre el verbo y el adjetivo. Esto como estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0015	A1	Eh [av] Ieñhh [av] ¿triste? recién [INN]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente.	PyR	Dec-Pv	MO	Sp	Sic
ELEMO0015	A1	¿triste?, recién [INN] ¿triste?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0015	A1	Esta / Pateky Eh [av] / eh [ehh] / mmm	Realización de pausa virtual corta y apoyos vocálicos que dificultan la finalización del enunciado. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0015	A1	Oscar de León / eh [av] cansá eh [av] cansar	Realización de pausa virtual corta y apoyos vocálicos entre el sustantivo y el verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0015	A1	cántar, ¿cantar?	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba. Posible forma errónea del elemento gramatical.	I	Sib	MO		Sic
ELEMO0015	A1	cántar, ¿cantar?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0016	A1	Eh [av] / ¿Yo? Eh [av] / muy feliz eh [av] ¿por qué? Eh [av]	Realización de pausas virtuales cortas y apoyos vocálicos entre el	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			pronombre personal y el adverbio. Estrategia de búsqueda.					
ELEMO0016	A1	Ehh [av] / ¿Yo? Ehh [av] / muy feliz ehh [av] ¿por qué? Ehh [av]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0016	A1	Ehh [av] / ¿Yo? Ehh [av] / muy feliz ehh [av] ¿por qué? Ehh [av]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0016	A1	/ ehh [av] / ehh [av] mi ehh [av] / sa, salud / ehh [av] muy bien.	Realización de pausas virtuales cortas y apoyos vocálicos entre el posesivo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Dic
ELEMO0016	A1	Ehh [av] ¿yo? Ehh [av] / muy triste / ¿Por qué? Ehh [av] /	Elisión del primer pico de la entonación declarativa en el enunciado. Esto producto de la omisión de elementos gramaticales (omisión del verbo 'estoy' / 'soy')	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0016	A1	Ehh [av] ¿yo? Ehh [av] / muy triste / ¿Por qué? Ehh [av] / ehh [av] no ehh [av] tengo / dinero.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0016	A1	Ehh [av] ¿yo? Ehh [av] / muy triste / ¿Por qué? Ehh [av] / ehh [av] no ehh [av] tengo / dinero.	Realización de pausas virtuales cortas y apoyos vocálicos entre el adverbio, verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0016	A1	Ieñhh [av]+	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Estas pueden ser transferencias de la L1 del aprendiente.	PyR	Dec-Pv	MO	Sp	Sic
ELEMO0016	A1	La tarea-de-español muy-difícil/	Producción pausada por resilabeo incorrecto y no resilabeo (la contaminación de 'des.pa.ñol.') no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic

ELEMO0016	A1	La tarea-de-español-muy-difícil/	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0021	A1	Hay-dos-persona / ehh [av] / personaa... persona	Producción pausada por no resilabeo (la posible contaminación de aidos.per.son.nas) no corresponde con los patrones rítmicos del español	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0021	A1	¿en persona?, la persona. / ¿en persona emm? [av] / [RF: puerta] / [RF: silla] en persona-se leván,	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0021	A1	¿en persona?, la persona. / ¿en persona emm? [av] / [RF: puerta] / [RF: silla] en persona-se leván,	Realización de pausas virtuales largas, cortas y apoyo vocálico entre la repetición del elemento gramatical. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	en persona-¿se leván, levántaa? [RF: silla] se levantó / emm [av] y...[silencio]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0021	A1	en persona-¿se leván, levántaa? [RF: silla] se levantó / emm [av] y...[silencio]	Realización de pausas virtuales largas, cortas y apoyo vocálico. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	otro persona / mmm [av] [silencio] hace... [RF: puerta] gi,ginastic [silencio]	Realización de pausas virtuales largas, cortas y apoyo vocálicos entre los sustantivos y el verbo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	Él / ella, ella [SS:susurro]... ella ehh [av] / ella ehh [av] / se ducha	Realización de pausas virtuales cortas y apoyos vocálicos entre el pronombre y el se reflexivo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0021	A1	Ehh [av] él... [silencio] [RF: hojas de papel] / mmm [av] no sé	Realización de pausas virtuales largas con apoyo vocálicos entre el pronombre y adverbio. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic

ELEMO0021	A1	ella / ehh [av]... [RF: pasos] toma / agua /.	Realización de pausa virtual larga y corta con apoyo vocálicos entre el pronombre y el verbo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	Él / ehh [av] [silencio] mmm [av] ¿leer? /el lee... libro.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0021	A1	Él / ehh [av] [silencio] mmm [av] ¿leer? /el lee... libro.	Realización de pausas virtuales largas entre el verbo y sustantivo (omisión del artículo indefinido) Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ellos ... ehh [av] camina...	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el pronombre y el verbo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ehh [av] ellosss / trabaja, trabajan / mmm [av]	Realización de pausa virtual corta con alargamiento vocálico entre el pronombre y el verbo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	el...no, el, el... dormen.../ ehh [av]	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el artículo definido y el verbo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ella, y... su-amigo emm [aav] ... habla, habla.	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ehh [av] [SS: susurro]... [SS: aspirar] él mm [av] ellos... ven... no sé	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	Ella y... su pero / cami,camina... ehh [av]	Realización de pausa virtual corta entre el	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda.					
ELEMO0021	A1	Él... ehh [av] [SS: susurro]... [SS: aspirar] él mm [av] ellos... ven... no sé	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el pronombre y el verbo. Estrategia de abandono que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ellos... toman... fru... / ehh [av]... juga... ¿juga? Juga, juga, jugar [SS: susurro]... frutos, no ehh	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el pronombre y el verbo. Estrategia de búsqueda que dificulta la comprensión del enunciado.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0021	A1	ellos... toman... fru... / ehh... juga... ¿juga? Juga, juga, jugar [SS: susurro]... frutos, no ehh	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0021	A1	ella...ella hace ehh [av] / yoga...	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálicos entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0021	A1	ella / dormen / en ehh [av] / ne / libro.	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálicos entre el verbo y las preposición. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	Cicia- Cruz-es canta, ¿cantante?, cantante	No resilabeo. Se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, CV (ce.lia.cruz.es./ ce.lia.cruzes.)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	Cicia-Cruz-es canta, ¿cantante? , cantante	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0022	A1	Ella es / ehh [av] Cúba. Ella-es-cuaras / eras de Cuba. /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálicos entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

ELEMO0022	A1	Ella es / ehh [av] Cúba. Ella-es-cuaras / eras de Cuba. /	Resilabeo incorrecto, pausas vacías cortas que dificultan la comprensión del enunciado.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0022	A1	Ella-es-muy-feliz. / Ella-es-piel-negra /. Ella-es-ojos-negros	No resilabeo. Se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, VV (ella.es.muy./ ellaes.muy) la -e se vuelve imperceptible	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	Ella es pel, pelo / pelo ehh [av] crespo y negro. / Ella es-muy linda.	No resilabeo. Se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, VV (ella.es.muy./ ella[e]s.muy) la -e se vuelve imperceptible	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	Ella ehh [av] ehh [av] essss...muchas / colores /ropa.	Realización de pausa virtual corta entre el adjetivo y los sustantivos.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	ella-vivo / estados- unidos / ahora... murien, murien-do,	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa. Producto también de la omisión de la preposición.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	ella-vivo / estados- unidos / ahora... murien, murien-do,	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo, producto también de la omisión de la preposición.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0022	A1	ella-vivo / estados- unidos / ahora... murien, murien-do,	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa. Producto también de la omisión del verbo. Estrategia de búsqueda.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	Ella ehh [av] es bio, ella estas, ehh [av] durmiendo, está durmiendo	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el verbo y verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	él es ehh [av] / el es laa / ¿llevar-pesas?	Realización de pausa virtual corta y de apoyo vocálico entre el artículo definido y verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			Estrategia de búsqueda del elemento.					
ELEMO0023	A2	él es eh[h] [av] / el es laa / ¿llevar-pesas?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Yy / jaces, y ¿jace ejercicio?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Ehh [av] el, eh[av], ella, ella eh[h] [av] eh[h] [av] / ¿ella se baña?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Ella, el es, eh[h] [av] [RF: golpe] ¿cepillar?	Realización de pausa virtual corta y apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	Ella, el es, eh[h] [av] [RF: golpe] ¿cepillar?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Ella, ellas, eh[h] [av] comiendo / pero él-es eh[h] [av] ¿el menor?	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	Ella, ellas, eh[h] [av] comiendo / pero él-es eh[h] [av] ¿el meno?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	ella-¿es-la empleada de la –ficina?	No resilabeo, se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible, VV (ella.es.em.ple.a.da / ella[e]s.em.ple.a.da)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	ella-¿es-la empleada de la –ficina?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0023	A2	Ehh [av] ellas trabajan ahh [av] y él es un creo que [SS: ruido] un ¿profesor? y enseñar a+	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	el es una / tambien una empleadu en-la oficina pero el es cansado+	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	Yy / ellos-son-¿amigas?	Realización de pausa virtual corta y alargamiento vocálico entre el pronombre personal y el verbo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0023	A2	Yy / ellos-son-¿amigas?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0023	A2	Y tomar, tomer algo, ¿tomar algo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0023	A2	ellos son / creo que los / ¿hermanos?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0023	A2	Tienen una / ¿perro?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Yy / comen ¿maíz-tambien?.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	¿Ellos son esposos? Y / este momento su / fiesta-de-¿casar?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Ehh [av] / ellos son / ¿hermanos?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Ehh [av] Ehh [av] El es, eh [av] el es, el es eh [av] co,corre?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el verbo 'es' 'correr'	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic

ELEMO0023	A2	Ehh [av] Ehh [av] El es, eh [av] el es, el es eh [av] co,corre?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	pero el es eh [av], ella es ¿jacen? / eh [av] ¿yuga?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0023	A2	Y / ellos son ¿esposas? y / ella es durmiendo,	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	El-primero eh [av] es un hombre / mm [av] ¿sin barba?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el sustantivo y el pronombre.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0024	A2	El-primero eh [av] es un hombre / mm [av] ¿sin barba?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	Ehh [av] el-lleva-una amm [av] mmm [av] ¿una camisa?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el artículo definido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0024	A2	el-lleva-una amm [av] / mmm [av] ¿una camisa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	¿Otra? Es eh [av] / una mujer /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el verbo y el artículo indefinido. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0024	A2	ehh [av] ellallevauna / larga eh [av] ¿camisa?	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el adjetivo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0024	A2	ehh [av] ellallevauna / larga eh [av] ¿camisa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0024	A2	con, ¿con pelo?, con pelo mm [av] con pelo, ¿café?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	Si, eh [av] / ella-es / ¿moreno?	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0024	A2	Si, eh [av] / ella-es / ¿moreno?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	se llamaba / Garcia / amm [av] ¿Marquez? Eles-una viejo mm [av] ¿hombre?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	IN	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	y otra es-tambien-una mujer / peroom ¿más joven? / eh [av] ella es eh [av] ¿rubia?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	Tiene una, una hermosa / mmm [av] ¿ropa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	Se llama ElsaPa, ¿Pataki?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	Y tiene ¿ojos-verdes?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	y otra es ¿Oscár -de-León? cree-que-él-es mm [av] una ¿cantante?	producción pausada por resilabeo incorrecto, pausas vacías cortas que no corresponden con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0024	A2	y otra es ¿Oscár -de-León? cree-que-él-es mm [av] una ¿cantante?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0024	A2	[SS: voces] Yy / ¿él es calvo? / n, no tiene ¿barba?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de	E	Int	SU	Sb	Dic

			comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0024	A2	: Y el lleva-una / [SS: voces] Ehh [av] [SS: voces] ¿bléiser?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el artículo indefinido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0024	A2	otra ess eh [av] ¿Frida-Kahlo? y mm	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0025	A2	ella está bien ¿rubio? y tiene eh [av] tiene-¿pelar-negro?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	Primero los dos se-levantan y... Emm [av] cuando	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre la conjunción copulativa y el adverbio. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	cuando la mujer tora-vía es necama / el hombre / hace deporte.	Resilabeo incorrecto en la separación de sílabas marcadas por una pausa vacía corta. Esto como estrategia de confirmación.	PyR	Dec-Pv	MO	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	cuando la mujer tora-vía es necama / el hombre / hace deporte.	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento gramatical	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	después / eh [av] la mujer / se / ¿baño?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	Yy el hombre-secepille-la-diente	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	después eh [av] ¿de-sa-yu-nan juntos? Ehh [av] y el hombre / am	Resilabeo incorrecto, separa la sílaba con pausas vacías cortas. Esto no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic

ELEMO0029	A2	después ehh [av] ¿de-sa-yu-nan juntos? Ehh [av] y el hombre / am	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	el hombre / am [av] [SS: hojas] le ehh [av] e, enun, [SS: hojas] umm [av] re, ahg [av]	Realización de pausa larga y apoyos vocálicos que dificultan el ritmo de la oración y su comprensión	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0029	A2	después / ehh [av] sevan ¿caminando? / ¿Al trabajo? / -	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	/ y parece como ¿trabajan juntos? / ehh [av] mm	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	en una-pausa / el hombre / está durmiendo ¿en su computador?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	la mujer / está hablando con-una ¿amiga? o-una, otra-empleadora-o-algo	No resilabeo. Se une a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible CV (la.mu.jer.es.ta./ la.mu.jeres.ta)	PyR	Rb-Nr	EL	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	la mujer / está hablando con-una ¿amiga? o-una, otra-empleadora-o-algo	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	la mujer va / o los dos van con su perro ehh [av] ¿hacer-una caminata?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	Después / se sientan al-sófa, y / ¿creo que son crispetas?	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en la última sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	Después / se sientan al-sófa, y / ¿creo que son crispetas?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0029	A2	yy después van-por / ¿bailar? ¿para bailar? Mm [av]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0029	A2	No se / después-bailar-van- a comprar cosas	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0029	A2	y el-hace otra vez deporte ehh [av] ¿coriendo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	son ¿seis personas? Ehh [av] Cantinflás Celia cruz García Marquéz Elsa Patáky / Oscar de León y ¿Fria Kahlo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	son ¿seis personas? Ehh [av] Cantinflás / Celia cruz / García Marquéz Elsa Patáky / Oscar de León y ¿Fria Kahlo?	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en penúltima sílaba. Palabra bitónica.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	en el primer imagen / es emm [av] / Cantinflás	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el verbo y el sustantivo. Estregetia de búsqueda.	PyR	Dec- Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	parece [SS: risas] que ehh [av] eeh [av] vivo-hace- muchos-años porque-iman- es en negro y blanco.	Producción pausada por resilabeo incorrecto que no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	yy el-parece-joven / como... tiene / venti / nueve años o algo /	Producción pausada por resilabeo incorrecto que no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	yy el-parece-joven / como... tiene / venti / nueve años o algo /	Resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas, en una palabra. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	EL	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	de... ah [av] de este, tela del... como un... en teatro o algo / quizás eres un actor	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre la preposición y el artículo indefinido. Estregetia de búsqueda del elemento gramatical (el sustantivo)	PyR	Dec- Pv	IN	Sp	Dic

ELEMO0030	A2	en el-segundo-en-imagen es Celia Cruz	Producción pausada por resilabeo incorrecto que no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	eia-está-vestido, eh [av], vestida con / un vestido eh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto que no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	eia-está-vestido, eh [av], vestida con / un vestido eh [av] ¿rojo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	tiene mucho mucho ¿ma, maquillaje? Ensu [SS: risa] ¿cara? Eh [av] / y el pelo-esta / algo ¿mona?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	Pero / normalmente creo que / tiene / pelo más negro /	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estregetia de búsqueda del elemento gramatical.	PyR	Dec-Pv	SU	Sp	Dic
ELEMO0030	A2	/ mm [av] una bolsa / tambien muy lujooso / ¿lujosa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	y está en a-gru / ah está en Grammy-awards en este- /imagen.	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	tercera-imagen es / García-Marquéz	modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico recae en peniltima sílaba. Palabra bitónica.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	Pero quizás él es como político / porquel parece un poco serio	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	él-tiene-gafas / está viejo / tiene como... ¿sesenta-cinco año?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso por separación de las sílabas que no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	él-tiene-gafas / está viejo / tiene como... ¿sesenta-cinco año?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0030	A2	tiene-muchos-arrugas / ehh [av] / un bigote / en blanco / con canas mmm [av] / y / ya.	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	tiene-muchos-arrugas / ehh [av] / un bigote / en blanco / con canas mmm [av] / y / ya.	Realización de pausa virtual larga entre el sustantivo y la preposición y el adjetivo y la preposición. Estrategia de confirmación.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	imagen cuatro / esta-una-chica-joven como... venticinco años	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	imagen cuatro / esta-una-chica-joven como... venticinco años	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso por separación de las sílabas.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	tiene-pero-rubio / ehh [av] a,ojos / azules / mmm [av] / piel / muy-ehh [av] blanco	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	tiene-pero-rubio / ehh [av] a,ojos / azules / mmm [av] / piel / muy-ehh [av] blanco	Realización de pausa virtual larga entre el sustantivo y el adjetivo. Estrategia de confirmación.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	tiene-pero-rubio / ehh [av] a,ojos / azules / mmm [av] / piel / muy-ehh [av] blanco	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adverbio y el adjetivo. Estrategia de búsqueda.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0030	A2	un vestido que... ¿en cual parece mucho de-su piel?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	mm [av] / iel vestido está como / ¿negro-o gris?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	evento tambien / enfrente de un / muro de un evento.	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	imagen cinco es un / ¿cantante? Emm [av] Oscar de Leon ehh [av] está vestido con / ¿ropa-muy-formal?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0030	A2	¿sin pelo? [SS:risa] ¡Calvo!, calvó.	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la penúltima sílaba.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0030	A2	Ultimo-imagen es Fria Kahlo es, ella-está-¿ artista? / yy ¿ de Mexico?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	con muchos-flores / ehh [av] tambien tiene floores en ¿ su-pelo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	tiene un vestido /muy / artística y / mmm [av] ¿no-tan normal?	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adverbio.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0030	A2	tiene un vestido /muy / artística y / mmm [av] ¿ no-tan normal?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0030	A2	yy tambien con floores ehh [av] / si / y un grande-¿ collar?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0031	A2	Ehh [av] el-día-más-difícil en mi vida / fuee / fueron ehh [av] siete días	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	y fuen-mii examen dee ¿ estado? en Alemania de ¿ derecho?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0031	A2	Y en cara / de los siete días ehh [av] tuvo / ¿ tuve? / umm [av] cinco horas / dee / escri, ¿ escritura?	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0031	A2	Y en cara / de los siete días ehh [av] tuvo / ¿ tuve? / umm [av] cinco horas / dee / escri, ¿ escritura?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0031	A2	como / cara vez / escriiibí comoo / ¿ cuarenta páginas?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0031	A2	y / mi mano casi no puede eh [av] escribir tanto tiempo /	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	y / mi mano casi no puede eh [av] escribir tanto tiempo / ashi [av]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Rb-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0031	A2	ashi [av] duele mucho / como mi cabeza tambien.	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	Y mm [av] el / problema fue que / las-siete-días-de- -ca,cada día	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre personal y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0031	A2	Y mm [av] el / problema fue que / las-siete-días-de- -ca,cada día	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	cinco hora de escritura fueron en / dos semanas / por-eso-no-tuvimos mucho / pausa	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	enecitamo saber / toro-dee-nuestro / eh [av] de toro-el-tiempo-en-la universidad dee	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	eh [av] de toro-el-tiempo-en-la universidad dee / cuatro años eh	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	cambiar el / eh [av] el-materia-muy-rápido cada día	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0031	A2	y es, muy, fue muy, dificil eh [av] / pensar / completamente /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el adjetivo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0031	A2	/ pensar / completamente / otro hay, otro día para otro materia	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0032	A2	Emm [av] este emm [av] navidad / emm [av] yo / eh [av]	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el adjetivo demostrativo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0032	A2	fue a un grande-fiesta de-la familia a ¿de mi novio?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic

			corresponde con los patrones rítmicos del español.					
ELEMO0032	A2	fue a un grande-fiesta de-la familia a ¿de mi novio?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0032	A2	la mamá de mi novio / ehh [av] hice-un-gran ¿pavo?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0032	A2	la mamá de mi novio / ehh [av] hice-un-gran ¿pavo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0032	A2	y-pregunté emm [av] que yo puedo / tener-algo-más-de-la-¿pechuga?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0032	A2	y-pregunté emm [av] que yo puedo / tener-algo-más-de-la-¿pechuga?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0032	A2	como-ellos / emm [av] dan regalos a-cada persona	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0032	A2	como-ellos / emm [av] dan regalos a-cada persona	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0032	A2	todas las personas necesitan / por eel regalo / en algun lugar del ¿cuerpo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0032	A2	no tuve ehh [av] / bolsa / y puse-esta-cosa-en mi ehh [av] ¿brasier?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, no corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0032	A2	no tuve ehh [av] / bolsa / y puse-esta-cosa en mi ehh [av] ¿brasier?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic

ELEMO0032	A2	otra persona me preguntando / “ahola donde pusiste / tienes un vestido”	Sustitución de la entonación interrogativa por la declarativa.	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0032	A2	io yo / dice “si / yo puse / ami / ehh [av] pechuga” [X: risas]	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el adjetivo posesivo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Dic
ELEMO0046	A1	soy / directora de arte / y diseñadora	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	soy / directora de arte / y diseñadora	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la conjunción copulativa. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	estoy / en-colombia para vivir con / minue, ¿novia?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	me gusta / de / colombia las / la di-ver-si-dad	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la conjunción copulativa. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	me gusta / de / colombia las / la di-ver-si-dad	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas con pausas virtuales. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	/ colombia las / la di-ver-si-dad / ¿natural? / ¿naturales?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	Colombia es / un-poquito-pare-cido / con mi /¿país de origen?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas con pausas virtuales. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic
ELEMO0046	A1	Colombia es / un-poquito-pare-cido / con mi /¿país de origen?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de	E	Int	SU	Sb	Sic

			comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0046	A1	bocallielos... cam-biaria demi-estádia-qui / soliamente el frío...	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas con pausas virtuales. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	bocallielos... cam-biaria demi-estádia-qui / soliamente el frío...	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la penúltima sílaba, no en la antepenúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	yo no/ conieso -otras- ciudad-de / Colombia	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	pero- quiero-visitar-otras /ciudad como / diva-de neivaa	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	pero- quiero-visitar-otras /ciudad como / diva-de neivaa	Realización de pausa virtual corta entre el adjetivo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec- Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	diva-de nei-vaa / o las / playas / de caribe / de pacífico.	Realización de pausa virtual corta entre el artículo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec- Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0046	A1	Si / yo recomendaría mis /a- mis-amigos-y familiares / porque /	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	Colombia es muy ¿ rica ?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	y las / personas-son-muy, son-muy-amables e generosas.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0046	A1	yo-no-conieso-otros-paises que hablan / es, español /	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los	PyR	Rb- Ri	MO	Sb	Dic

			patrones rítmicos del español.						
ELEMO0046	A1	y-yo-decidió /de-ci-dí / estudiar-español-para... ehh [av] ¿expandir? mi coni /¿conecimientos?	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso la separación de sílabas con pausas virtuales. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Sic	
ELEMO0046	A1	y-yo-decidió /de-ci-dí / estudiar-español-para... ehh [av] ¿expandir? mi coni /¿conecimientos?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic	
ELEMO0046	A1	y-yo-decidió /de-ci-dí / estudiar-español-para... ehh [av] ¿expandir? mi coni /¿conecimientos?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0047	A1	Elle / ss,se ¿esderepcista?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0047	A1	y ella / acuerda. Ella / ¿se baña? / y elle... see ¿prepara?	Elisión del punto de declinación en la entonación declarativa. Producto de la omisión de un elemento gramatical	E	D	EL	Sp	Sic	
ELEMO0047	A1	y ella / acuerda. Ella / ¿se baña? / y elle... see ¿prepara?	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre y el se pronominal. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0047	A1	y ella / acuerda. Ella / ¿se baña? / y elle... see ¿prepara?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0047	A1	¿ellos / sdesayunan? e camión / juntos/ hasta-el-trabajo.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0047	A1	¿ellos / sdesayunan? e camión / juntos/ hasta-el-trabajo.	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0047	A1	¿ellos / sdesayunan? e camión / juntos/ hasta-el-trabajo.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los	PyR	Rb-Ri	MO	Sp	Dic	

			patrones rítmicos del español.						
ELEMO0047	A1	Ella / es ¿secretaria? / y elle es / mmm [av] / ¿hombre-de-negocios?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU		Sp	Dic
ELEMO0047	A1	Ella / es ¿secretaria? / y elle es / mmm [av] / ¿hombre-de-negocios?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp		Dic
ELEMO0047	A1	Elle ¿re-pou-da? un poquito / y ella / ¿conversa? mmm	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sp		Dic
ELEMO0047	A1	Elle ¿re-pou-da? un poquito / y ella / ¿conversa? mmm	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb		Dic
ELEMO0047	A1	ella camiña / con-perro / y elle ¿tambien? / e-llos / ¿miran-la-tv? / ¿ellos-bailan? / ¿hacen compras?	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp		Sic
ELEMO0047	A1	ella camiña / con-perro / y elle ¿tambien? / e-llos / ¿miran-la-tv? / ¿ellos-bailan? / ¿hacen compras?	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la conjunción copulativa. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp		Sic
ELEMO0047	A1	ella camiña / con-perro / y elle ¿tambien? / e-llos / ¿miran-la-tv? / ¿ellos-bailan? / ¿hacen compras?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb		Dic
ELEMO0047	A1	ella camiña / con-perro / y elle ¿tambien? / e-llos / ¿miran-la-tv? / ¿ellos-bailan? / ¿hacen compras?	Producción pausada por resilabeo incorrecto y separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb		Dic
ELEMO0047	A1	¿hacen ejercicios, novamente? / y despues / leen-para-dormir.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU		Sb	Dic
ELEMO0047	A1	¿hacen ejercicios, novamente? / y despues / leen-para-dormir.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb		Dic

ELEMO0048	A1	¿Cántinflas? / tiene / cabe-llo / ¿negro corto? / y liso	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Cántinflas? / tiene / cabe-llo / ¿negro corto? / y liso	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	/ no es / gordo ni / ¿flaco? / mm [av] tiene ¿bigotes?	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	/ no es / gordo ni / ¿flaco? / mm [av] tiene ¿bigotes?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	usa-una-cami-seta / ¿banca? / mm [av] ¿un cigarrillo? / en las manos	Producción pausada por resilabeo incorrecto y separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	usa-una-cami-seta / ¿banca? / mm [av] ¿un cigarrillo? / en las manos	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	usa-una-cami-seta / ¿banca? / mm [av] ¿un cigarrillo? / en las manos	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Celia cruz / es / una-muyer-de ¿cabedos? / ¿ondulados?	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el artículo indefinido. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	Celia cruz / es / una-muyer-de ¿cabedos? / ¿ondulados?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Celia cruz / es / una-muyer-de ¿cabedos? / ¿ondulados?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	no-es / ¿negra? / noes de cabelo negro name / ¿ru-bio	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			Estrategia de búsqueda del elemento					
ELEMO0048	A1	no-es / ¿negra? / noes de cabelo negro name / ¿rubio?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	tiene / ¿piel-negra? / lleva-un-vestido-¿rojo? / y una bolsa / roja también.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	tiene / ¿piel-negra? / lleva-un-vestido-¿rojo? / y una bolsa / roja también.	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	Garcia Márquez / tiene / cabello / ¿liso? / ¿corto? / y / ¿canoso? / un bigo-¿blanco	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	Garcia Márquez / tiene / cabello / ¿liso? / ¿corto? / y / ¿canoso? / un bigo-¿blanco	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	Garcia Márquez / tiene / cabello / ¿liso? / ¿corto? / y / ¿canoso? / un bigo-¿blanco?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	lleva / ga, gajes / y él ehh [av] ¿tiene-piel-blanca?	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	lleva / ga, gajes / y él ehh [av] ¿tiene-piel-blanca?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	lleva / ga, gajes / y él ehh [av] ¿tiene-piel-blanca?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Elsa Pa-ta-ki / ¿es rubia? / ¿tiene-ojos-azues? / ¿lleva-vestido-negro	Producción pausada por resilabeo incorrecto, en este caso separación de la sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic

ELEMO0048	A1	Elsa Pa-ta-ki / ¿es rubia? / ¿tiene-ojos-azues? / ¿lleva-vestido-negro?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Elsa Pa-ta-ki / ¿es rubia? / ¿tiene-ojos-azues? / ¿lleva-vestido-negro	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	tiempa ¿blaca? / su-cabelo-es-¿liso? / rubio es / mello largo	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	tiempa ¿blaca? / su-cabelo-es-¿liso? / rubio es / mello largo	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Oscar-de-león- es ¿calvo? / tiene bigodes / es ¿cantante? / jus, lleva un mm	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Oscar-de-león- es ¿calvo? / tiene bigodes / es ¿cantante? / jus, lleva un mm ¿terlo? su piel es / ¿blanca?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	Frida Khalo / lleva-flores / en su / ¿cabello? / lleva cooliares / a-ne ¿lillos	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	Frida Khalo / lleva-flores / en su / ¿cabello? / lleva cooliares / ¿a-ne -lillos?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	un- veshtido largo / de / flores ¿blancas? una / camiseta / amare, ¿amarilla? de flores / tiene ¿piel blanca?	Realización de pausa virtual corta entre la preposición y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0048	A1	un- veshtido largo / de / flores ¿blancas? una / camiseta / amare, ¿amarilla? de flores / tiene ¿piel blanca?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0048	A1	un- veshtido largo / de / flores ¿blancas? una / camiseta / amare,	Realización de pausa virtual corta entre el artículo indefinido y el	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

		¿amarilla? de flores / tiene ¿piel blanca??	sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento					
ELEMO0049	A2	El día más feliz es cuando yo me / ¿caso? ¿yo me caso? ¿en Francia?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	Ehh [av] estaba doce de junio / porque	Elisión del punto de inflexión en la entonación declarativa.	E	D	EL	Sp	Sic
ELEMO0049	A2	el día de / más importante demi, ¿de mi vida?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	estaba-una / fiesta muy / ¿super fiesta?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	si / laverdad estaba muy, muy / muy simpática	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la antepenúltima sílaba, no en la penúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0049	A2	estaba [INN] fue / ¿saquita de Paris?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	el día más triste secundo yo aprendí quee	Elisión de pausa virtual corta entre el sustantivo adjetivo relativo para iniciar una oración.	PyR	Dec-Pv	EL	Sp	Sic
ELEMO0049	A2	hay un cars de [INN] que es / ¿2004? Creo que un avion que /cerquita de / ¿iyit?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	Ehh [av] adonde-hay mi prosora de violin	Modificación de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnasferencia de la L1	E	D	Mo	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	quese, quese, con su esposo que / ¿quese muerto?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	creo que ehh [av] creo / el estabaa / ¿en trabajo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de	E	Int	SU	Sb	Dic

			comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0049	A2	cuando llover / cuando yo, llovea / eh [av] los alicatos / [INN] para la primera vez	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el artículo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0049	A2	no puedo responder / sobre las preguntas que mee, que mee, queme yisa	Elisión de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnsferencia de la L1	E	D	EL	Sb	Dic
ELEMO0049	A2	/ estaba un poquito, un, un poco / más difícil para mi.	Realización de pausa virtual corta entre el adjetivo indefinido y el adjetivo comparativo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0050	A2	¿Yo puede habla? , co, si, si, claro que sí. Porque yo, yoos,	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	yo, yo soy casado con una, una ¿colombiana?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	Ehh [av] [SS: ruido] eh [av] yo, yo vivé con, ¿con ella?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	colombiana es eh [av] eh [av] esmuy diferent / de la cultura francesa	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0050	A2	colombiana es eh [av] eh [av] esmuy diferent / de la cultura francesa	Modificación de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnsferencia de la L1	E	D	Mo	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	me parece quees / las emoción / las emociones / no estar tambien / la cabeza con inteligencia	Elisión de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnsferencia de la L1	E	D	EL	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	las colombianas / legusta mucho-su- propia-país	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0050	A2	¿la verdad? la primera vez / que yo fui aca	Realización de pausa virtual corta entre el	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

			sustantivo y el pronombre. Estrategia de búsqueda del elemento						
ELEMO0050	A2	mies, mi novia / con su ¿padres? / y me dijo que / eh [av] “¿qué páso?”	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la última sílaba, no en la penúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic	
ELEMO0050	A2	/ que hay una golación / más-cerquita-entre- su padre y-suniña	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	no, no son / un poquito cerco de mi padres / no tan eh [av]	Elisión de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnsferencia de la L1	E	D	EL	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	¿a,aquí? ¿aca? / para / los niños / los mujeres mm [av] mismoo / tiene ¿adult?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	más cerquita / desus, desus padres para mi no lo puedo /	Elisión de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. 'para ' inicia otra secuencia.	PyR	Dec-Po	EL	Sp	Sic	
ELEMO0050	A2	tu quieres ver un amigo / unamiga / “nos vemos” / listo / pero no hay horas / para cita	Modificación de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnsferencia de la L1	E	D	Mo	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	tuno sabe dona segunda / conoces dona segunda es una oruga para / para	Realiza una entonación declarativa en lugar de una interrogativa.	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	tuno sabe dona segunda / conoces dona segunda es una oruga para / para	Elisión de pausa virtual corta entre el adjetivo y el verbo. Inicia otra secuencia.	PyR	Dec-Pv	EL	Sp	Sic	
ELEMO0050	A2	Ehh [av] pero / ¿almorzag? / alas doces / [INN] no hay nada	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	a la doce ymedia /doce-quinze-ya-llega / listo vamos / pero ala, ¿ala cuatro?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic	
ELEMO0050	A2	a la doce ymedia /doce-quinze-ya-llega / listo vamos / pero ala, ¿ala cuatro?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic	

ELEMO0050	A2	pero hay tambien una, espero, una, pero [SS: risas] es diferente cultura / pero esto / está bien.	Elisión de la inflexión en la entonación declarativa, posible trnasferencia de la L1	E	D	Mo	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	Cúal es tu / nashionalidad / yo soy / holandes	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿a qué / te dedicas? eh [av] yo-soy-un ¿fededor?	Realización de pausa virtual larga entre el adjetio y el pronombre personal. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿a qué / te dedicas? eh [av] yo-soy-un ¿fededor?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	¿a qué / te dedicas? eh [av] yo-soy-un ¿fededor?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	Qué haces? Emm [av] ¿de holanda? [SS:aspirar] eh [av]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	¿po qué eh [av] estas-visitando-Colombia? eh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	yo tengo un / novia / de colombiana eh [av] yy jumm	Realización de pausa virtual corta entre el artículo indefinido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	qué eh [av] ¿qué te gusta / es / de-este-pa-ís? eh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto y separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	me gusta mucho / me gusta eh [av] / ¿la cli-ma-te? ¿climate? ¿climata? eh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	¿en -qué-se / pagesns, pa, ¿pagense? / y-se-dierencia /	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Dic

		colombia-y tu-pais-oryigen?	No corresponde con los patrones rítmicos del español.					
ELEMO0051	A1	¿qué eh [av] ca, cambiargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo y verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿qué eh [av] ca, cambiargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	A1	¿qué eh [av] ca, cambiargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo posesivo y sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿qué eh [av] ca, cambiargg-ias / de-tu / eh [av] estádia-aquí? /	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la penúltima sílaba, no en la antepenúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿qué eh [av] / cambárias /eess, dees-pai, de-este-país? [SS: aspirar]	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	A1	a cultuga dee / [SS: chasquido] eh [av] de comegg ¿dagra?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0051	A1	¿Qué eh [av] lugares eh [av] has visitan, visitado? eh	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo interrogativo y sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿qué-lugares eh [av] quere, quieres / visitag?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el adjetivo interrogativo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿ricomen-dárfas / a-sus-amigos / y-familias visitag colombia / y po qué? si, si	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic

ELEMO0051	A1	¿ricomen-dárías / a-sus-amigos / y-familias visitag colombia / y po qué? si, si, si	Realización de pausa virtual corta entre verbo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿ricomen-dárías / a-sus-amigos / y-familias visitag colombia / y po qué? si, si, si	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la penúltima sílaba, no en la antepenúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿ricomen-dárías / a-sus-amigos / y-familias visitag colombia / y po qué? si, si, si	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	A1	¿Qué país / de-hablas-español-españa has-visitado? eh [av]	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0051	A1	¿Qué país / de-hablas-español-españa has-visitado? eh [av]	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	A1	eh [av] Pegú-y-Bolivia / eh [av] / ¿Por qué	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0051	A1	/ ¿Por qué / eh [av] dis-dici/ dis, dici/de, de-ce-de, deci, deci-sete?	Producción pausada por resilabeo incorrecto y separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	/ él / ¿duerme? / yy él / eh [av] ¿gimnasio? [RF: ruido]	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	/ él / ¿duerme? / yy él / eh [av] ¿gimnasio? [RF: ruido]	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre personal y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento (el verbo)	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	/ él / ¿duerme? / yy él / eh [av] ¿gimnasio? [RF: ruido]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de	E	Int	SU	Sb	Dic

			comunicación para confirmar hipótesis					
ELEMO0052	A1	elmm[av] ellos / ¿caminando? / él / eh [av] / [RF: ruido] eh [av] ca-pi-llar-se ¿de dientes?	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Rb-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	elmm[av] ellos / ¿caminando? / él / eh [av] / [RF: ruido] eh [av] ca-pi-llar-se ¿de dientes?	Realización de pausa virtual corta entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento gramática (omisión del verbo)	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	elmm[av] ellos / ¿caminando? / él / eh [av] / [RF: ruido] eh [av] ca-pi-llar-se ¿de dientes?	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	ellos / ¿caminando? / él / eh [av] / [RF: ruido] eh [av] ca-pi-llar-se ¿de dientes?	Producción pausada por resilabeo incorrecto y separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	elmm[av] ellos / ¿caminando? / él / eh [av] / [RF: ruido] eh [av] ca-pi-llar-se ¿de dientes?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Dic
ELEMO0052	A1	yy ella / emmm [av] tienee / ¿el baño? /	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	yy ella / emmm [av] tienee / ¿el baño? /	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellmme [av] el, ella / ¿us, usado? ¿la computadog? / y él / eh [av] hablass conn / eh [av] acciones.	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellmme [av] el, ella / ¿us, usado? ¿la computadog? / y él / eh [av] hablass conn / eh [av] acciones.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellmme [av] el, ella / ¿us, usado? ¿la computadog? / y	Realización de pausa virtual corta con apoyo	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic

		él / ehh [av] hablass conn / ehh [av] acciones.	vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.					
ELEMO0052	A1	él / lee / laa emm [av] / ¿li,libro? ¿si? yy ella ehh [av] comida-lassh / emm [av] / ehh [av] oh, b, bébe-un-jugo.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el artículo y sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	él / lee / laa emm [av] / ¿li,libro? ¿si? yy ella ehh [av] comida-lassh / emm [av] / ehh [av] oh, b, bébe-un-jugo.	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0052	A1	él / lee / laa emm [av] / ¿li,libro? ¿si? yy ella ehh [av] comida-lassh / emm [av] / ehh [av] oh, b, bébe-un-jugo.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	Él / duerme yy ellos / e, ellas emm [av] hablas-y-comen	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	Él / duerme yy ellos / e, ellas emm [av] hablas-y-comen	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellos add [av] yu-¿yugando? / ¿yugando-con-un pero? [SS:chasquido]	Realiza apoyos vocálicos que no corresponden al español. Esta son transferencias de la LM u otra LE del aprendiente.	PyR	Dec-Pn	MO	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellos add [av] yu-¿yugando? / ¿yugando-con-un pero? [SS:chasquido]	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellos add [av] yu-¿yugando? / ¿yugando-con-un pero? [SS:chasquido]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ellos add [av] yu-¿yugando? / ¿yugando-con-un pero? [SS:chasquido]	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic

ELEMO0052	A1	Ellos eh [av] ha-blan en-el / supemecado / hablan, hablas / [SS:aspiarar]	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN		Sb	Sic
ELEMO0052	A1	Ellos eh [av] ha-blan en-el / supemecado / hablan, hablas / [SS:aspiarar]	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic	
ELEMO0052	A1	el-comeg emm [av] / gaa [av] pop-corn dema-iz / condemaiz eh [av] en ¿la sófa?	Realización de pausa virtual con apoyo vocálico entre el verbo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN		Sb	Sic
ELEMO0052	A1	el-comeg emm [av] / gaa [av] pop-corn dema-iz / condemaiz eh [av] en ¿la sófa?	Modificación de la acentuación en la palabra, el acento prosódico debe recaer en la última, no en la penúltima.	I	Sib	MO	Sp	Sic	
ELEMO0052	A1	el-comeg emm [av] / gaa [av] pop-corn dema-iz / condemaiz eh [av] en ¿la sófa?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic	
ELEMO0052	A1	el-hace-ioga / e,ehh [av] ella-hace-ioga /	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO		Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ee-llos / elloss eh [av] ¿baile? [SS:aspirar] yyy eh [av] ellos / eh [av] leen-en-la-cama	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de las sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO		Sb	Sic
ELEMO0052	A1	ee-llos / elloss eh [av] ¿baile? [SS:aspirar] yyy eh [av] ellos / eh [av] leen-en-la-cama	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic	
ELEMO0052	A1	ee-llos / elloss eh [av] ¿baile? [SS:aspirar] yyy eh [av] ellos / eh [av] leen-en-la-cama	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	El eh [av] ¿tiene un-sombrero / y un-sueter?	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el pronombre	PyR	Dec-Pv	IN	Sb	Sic	

			personal y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.					
ELEMO0053	A1	El eh [av] ¿tiene un-sombrero / y un-sueter?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	y eh [av] el, el pelo / do hombre-es-negro y eg[av] ¿coto? yy un poquitoo emm [av] on-dul, ¿ondulado	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	y eh [av] el, el pelo / do hombre-es-negro y eg[av] ¿coto? yy un poquitoo emm [av] on-dul, ¿ondulado?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	mm ¿otra? es-un-mujeg [SS:aspirar] dee ¿nega? / la-colo dee-pelo-es emm [av] behh [av] / ¿bayillo? ¿bayillo?	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el sustantivo y la preposición. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	mm ¿otra? es-un-mujeg [SS:aspirar] dee ¿nega? / la-colo dee-pelo-es emm [av] behh [av] / ¿bayillo? ¿bayillo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	mm ¿otra? es-un-mujeg [SS:aspirar] dee ¿nega? / la-colo dee-pelo-es emm [av] behh [av] / ¿bayillo? ¿bayillo?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	¡Emm! [av] e, ella-tiene-¿un-dulados? eh, eh ,eh elo es, eh, undulaos y /ehh [av] es medio eh [av] lago.	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	¡Emm! [av] e, ella-tiene-¿un-dulados? eh, eh ,eh elo es, eh, undulaos y /ehh [av] es medio eh [av] lago.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	Ella-tiene-un eh [av]... ¿vestido / doojo? y-un-boleta / eh [av] y la,la boleta eh [av] d,d, decolog, de-boléta es igual.	Producción pausada por resilabeo incorrecto por separación de sílabas. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	Ella-tiene-un eh [av]... ¿vestido / doojo? y-un-boleta / eh [av] y la,la	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adjetivo.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic

		boleta eh [av] d,d, decolog, de-boléta es igual.	Estrategia de búsqueda del elemento.						
ELEMO0053	A1	Ella-tiene-un ehh [av]... ¿vestido / doojo? y-un-boleta / eh [av] y la,la boleta eh [av] d,d, decolog, de-boléta es igual.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	¿otra? es un ¿hombre? la colog / dee -pelo es-gris ess ehh [av] esta, estas cogte [SS: aspirar] yy emm [av] ¿ondulado?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	¿otra? es un / ¿hombre? la colog / dee -pelo es-gris ess ehh [av] esta, estas cogte [SS: aspirar] yy emm [av] ¿ondulado?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	él-tiene-un emm [av] bigote / y-un-gafas / un, una-gafas.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	él-tiene-un emm [av] bigote / y-un-gafas / un, una-gafas.	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el artículo indefinido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0053	A1	/ yy los ojos-son ehh [av] café yy laa, los ojos son emm [av]... ¿bei-llo?	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0053	A1	/ yy los ojos-son ehh [av] café yy laa, los ojos son emm [av]... ¿bei-llo?	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0053	A1	laamujeeg emm [av] tiene ehh[av] un che, un pelo / deg / ¡gubio!	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el sustantivo y el verbo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	
ELEMO0053	A1	[SS: aspirar] laa mmm [av] pelo-es medio lago / y emm [av] ... liso.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic	
ELEMO0053	A1	[SS: aspirar] laa mmm [av] pelo-es medio lago / y emm [av] ... liso.	Realización de pausa virtual larga con apoyo vocálico entre la conjunción copulativa y el sustantivo. Estrategia	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic	

			de búsqueda del elemento.					
ELEMO0053	A1	La colog, de, pi, piel, pil ehh [av] mujer-es- ¿blanco? / los ojos son / ¿azul? y gande.	Realización de pausa virtual de apoyo vocálico entre el sustantivo y el sustantivo. omisión de algunos elementos gramaticales (prep. y artículo)	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	La colog, de, pi, piel, pil ehh [av] mujer-es- ¿blanco? / los ojos son / ¿azul? y gande.	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	La colog, de, pi, piel, pil ehh [av] mujer-es- ¿blanco? / los ojos son / ¿azul? y gande.	Realización de pausa virtual corta entre el verbo y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	La mujer / tiene-un-vestido ehh [av] dee nego.	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	La mujer / tiene-un-vestido ehh [av] dee nego.	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	otra es- un [SS: aspirar] ehh [av] ¿hombre? ehh [av] la pil ehh [av] de hombre ess ehh [av] mmm [av] ¿calvo?	Realización de pausa virtual corta entre el sustantivo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	otra es- un [SS: aspirar] ehh [av] ¿hombre? ehh [av] la pil ehh [av] de hombre ess ehh [av] mmm [av] ¿calvo?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	otra es- un [SS: aspirar] ehh [av] ¿hombre? ehh [av] la pil ehh [av] de hombre ess ehh [av] / mmm [av] ¿calvo?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocálico entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	la hombre solo-tiene-un ehh [av] ¿bigote? [SS: aspirar] los ojos son ehh [av] mmm [av] / nego	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	la hombre solo-tiene-un ehh [av] ¿bigote? [SS: aspirar] los ojos son ehh [av] mmm [av] / nego	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic

ELEMO0053	A1	la hombre solo-tiene-un ehh [av] ¿bigote? [SS: aspirar] los ojos son ehh [av] mmm [av] / nego	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	y la pil-es ehh [av] / blanco / si.	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	El / tiene-un-chaquete ne, la, la colog / ¿nego? y un / ehh [av] ¿cogbata? la colog o, eh, o bata es ¿gis?	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	El / tiene-un-chaquete ne, la, la colog / ¿nego? y un / ehh [av] ¿cogbata? la colog o, eh, o bata es ¿gis?	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	El / tiene-un-chaquete ne, la, la colog / ¿nego? y un / ehh [av] ¿cogbata? la colog o, eh, o bata es ¿gis?	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el artículo indefinido y el sustantivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	otra es un-mujeeg ehh [av] mujeg-tiene-un-colag ¿grande? / y la pil / ess ehh [av] blancoo	Producción pausada por resilabeo incorrecto. No corresponde con los patrones rítmicos del español.	PyR	Rb-Ri	MO	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	otra es un-mujeeg ehh [av] mujeg-tiene-un-colag ¿grande? / y la pil / ess ehh [av] blancoo	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic
ELEMO0053	A1	otra es un-mujeeg ehh [av] mujeg-tiene-un-colag ¿grande? / y la pil / ess ehh [av] blancoo	Realización de pausa virtual corta con apoyo vocalico entre el verbo y el adjetivo. Estrategia de búsqueda del elemento.	PyR	Dec-Pv	IN	Sp	Sic
ELEMO0053	A1	lla-tiene unn / ¿vestidoo? y..la ehh pil, eh, no, la eh [av] pelo emm [av]	Realiza una entonación interrogativa. Esto como estrategia de comunicación para confirmar hipótesis	E	Int	SU	Sb	Sic

Anexo 6. Instrumento de validación por juicio de expertos

INSTITUTO CARO Y CUERVO (ICC) PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE ERRORES SUPRASEGMENTALES EN EL CORPUS CAELE/2. APRENDIENTES DE ESPAÑOL DE NIVELES A1 Y A2

PLANILLA DE EVALUACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar y validar el instrumento: TAXONOMÍA DE ANÁLISIS DE ERRORES SUPRASEGMENTALES. ADAPTACIÓN DE AACFELE que hace parte de la investigación: ANÁLISIS DE ERRORES SUPRASEGMENTALES EN EL CORPUS CAELE/2. APRENDIENTES DE ESPAÑOL DE NIVELES A1 Y A2. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr la validez y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente, en función de criterios como la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Aportando tanto a la elaboración del trabajo de grado como de sus futuras aplicaciones.

Agradecemos su valiosa colaboración

PARTE I. CARACTERIZACIÓN DEL JUEZ

1. Nombres y apellidos: _____

2. Formación académica: _____

3. Áreas de experiencia profesional: _____

4. Años de experiencia profesional: _____

5. Cargo actual: _____

6. Institución: _____

PARTE II. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para garantizar la precisión en la evaluación, presentamos a continuación los criterios e indicadores que se constituyen en el punto de referencia

Criterio	Indicador	Calificación
Suficiencia Los ítems son suficientes para identificar el tratamiento de la evaluación.	Los ítems no son suficientes para identificar y caracterizar el error suprasegmental.	1. No cumple con el criterio
	Los ítems pueden dar cuenta de algunos elementos para identificar y caracterizar el error suprasegmental.	2. Nivel bajo
	Se deben agregar algunos ítems para poder identificar y caracterizar el error suprasegmental.	3. Nivel moderado
	Los ítems son completamente suficientes.	4. Nivel alto
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir su semántica y sintaxis son adecuadas.	El ítem no es claro	1. No cumple con el criterio
	El ítem requiere bastantes modificaciones para alcanzar la claridad esperada.	2. Nivel bajo
	Se requieren pocas modificaciones, muy concretas para dar claridad al ítem.	3. Nivel moderado
	El ítem es completamente claro.	4. Nivel alto
Coherencia El ítem tiene una relación clara con lo que se pretende identificar	El ítem no tiene relación lógica con lo que se pretende identificar.	1. No cumple con el criterio
	El ítem tiene una relación tangencial con lo que pretende identificar	2. Nivel bajo
	El ítem tiene una relación moderada con lo que se pretende identificar	3. Nivel moderado
	El ítem está completamente relacionado con lo que se pretende identificar	4. Nivel alto
Relevancia La presencia del ítem en el	El ítem puede ser eliminado sin que se afecte la identificación y caracterización del error suprasegmental.	1. No cumple con el criterio
	El ítem tiene alguna relevancia pero ya está integrado en otro ítem.	2. Nivel bajo

instrumento es clave.	l ítem es relativamente importante	3. Nivel moderado
	El ítem es muy relevante y debe ser incluido	4. Nivel alto

Esta rejilla se construyó a partir de la propuesta presentada por Quitian (2021). El tratamiento de la evaluación para el aprendizaje en diez manuales de español como lengua extranjera creados en Colombia (p. 187)

PARTE III. EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

De acuerdo con la rúbrica anterior, califique cada ítem en la siguiente planilla.

Taxonomía		Criterios y puntuación de evaluación				Observaciones
Criterio Lingüístico	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	
Nivel Suprasegmental	Entonación (E)					
	Acento (I)					
	Pausa (P)					
	Ritmo (R)					
Criterio Descriptivo	Adición (AD)					
	Falsa Selección (FS)					
	Omisión (OM)					
	Forma Errónea (FE)					
Criterio Etiológico: intralingüístico	Sobre generalización					
	Simplificación					
Criterio Comunicativo	Impide la comunicación (Noc)					
	Dificulta la comunicación (Dic)					
	No dificulta la comunicación (Sic)					

PARTE IV. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Para nosotros, es importante conocer su opinión sobre aspectos o ítems del instrumento que no han sido integrados a esta planilla de evaluación. Por favor, escriba los comentarios que considere pertinentes para su cualificación.

Gracias por la disposición. Feliz día