

cuadernos de la facultad

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

C O L E C C I Ó N

**MONOGRAFÍA
TEMÁTICA
2000**

Nº 8

**ESTUDIOS DE
FONÉTICA Y
LITERATURA
INGLESAS**

Héctor Ortiz-Lira
(Editor)



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Proyecto:
Innovación y mejoramiento integral de la formación inicial de docentes

CUADERNOS DE LA FACULTAD
COLECCIÓN
MONOGRAFÍA TEMÁTICA
2000

Nº 8

ESTUDIOS DE
FONÉTICA Y
LITERATURA
INGLESAS

Héctor Ortiz-Lira
(Editor)

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

PROYECTO:

*“Innovación y mejoramiento integral de la
Formación Inicial Docente”*

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

CUADERNOS DE LA FACULTAD

Decana: Carmen Balart Carmona

Secretaria Ejecutiva: Irma Céspedes Benítez

COMITÉ EDITORIAL

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| • Carmen Balart Carmona | Departamento de Castellano |
| • Guillermo Bravo Acevedo | Departamento de Historia y Geografía |
| • Irma Céspedes Benítez | Departamento de Castellano |
| • Lenka Domic Kuscevic | Departamento de Historia y Geografía |
| • Samuel Fernández Saavedra | Departamento de Inglés |
| • Giuseppina Grammatico Amari | Centro de Estudios Clásicos |
| • Nelly Olguín Vilches | Departamento de Castellano |
| • Iván Salas Pinilla | Centro de Estudios Clásicos |
| • Silvia Vyhmeister Tzschabran | Departamento de Alemán |
| • René Zúñiga Hevia | Departamento de Francés |

La correspondencia debe dirigirse a la Secretaría Administrativa de la Facultad de Historia, Geografía y Letras, Avenida José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago de Chile.

Fono-Fax (56-2) 241 27 35. E-mail:cbalart@umce.cl

Impreso en LOM

2000

Diagramación: Eduardo Polanco Rumié

Se prohíbe toda reproducción total o parcial por cualquier medio escrito o electrónico sin autorización escrita del Decano de la Facultad de Historia, Geografía y Letras.

CONTENTS

	Página
PRESENTATION / PRESENTACIÓN.....	5
LA TRANSCRIPCIÓN FONÉMICA DEL INGLÉS: PROBLEMAS Y SOLUCIONES.....	6
Héctor Ortiz-Lira	
CONTRACTIONS	44
Abelardo Avendaño Z.	
ENGLAND'S MEDIEVAL TIMES: PHILOSOPHY AND LITERATURE.....	52
Mónica Blanco Rojas & Mary Jane Abrahams Sánchez	
LA MUJER EN LA SOCIEDAD NORTEAMERICANA: UNA PERSPECTIVA COMPARADA	63
Irene Rostagno Eythel	

FOREWORD

This is the first issue of Cuadernos de la Facultad produced by the English Department. Five lecturers took part in its making, two from the phonetics area and three from the literature area, all aiming at the same main objective –meeting local needs by providing students with practice and reference materials which are part of the current syllabuses but which are not always easy to find in the available literature.

Mr. Avendaño's paper on contracted forms is a clear account of one of the basic aspects of conversational English. The article by the editor intends to bring together a balanced view of phonetic theory and practice by addressing a topic which is present in every aspect of the teaching of English phonetics to foreign students –phonemic transcription.

Mrs. Blanco and Mrs. Abrahams have teamed up to produce a paper which helps to develop student's reading comprehension skills of literary works of the Anglo-Saxon and Medieval periods by providing a cultural, philosophical and historical background. Finally, Mrs. Rostagno's article aims at integrating the American Culture and Civilization syllabuses and familiarizing students with the historical and intellectual experience of the American woman so as to work out differences and similarities with Chilean reality.

PRESENTACIÓN

Es éste el primer número de Cuadernos de la Facultad que produce el Departamento de Inglés. En él participaron cinco profesores, dos del área de fonética y tres del área de literatura, quienes laboraron con un objetivo común: satisfacer necesidades internas, proporcionando a los alumnos materiales de práctica y de referencia que forman parte de los programas actualmente en vigencia, pero cuyo acceso no siempre les resulta fácil.

El artículo del profesor Avendaño sobre formas contraídas constituye una lúcida presentación de uno de los aspectos básicos del inglés conversacional. El trabajo del editor intenta amalgamar cuestiones de fonética teórica y práctica, al analizar una temática que se encuentra presente en cada uno de los aspectos de la enseñanza de fonética inglesa a alumnos de otros idiomas: la transcripción fonémica.

Las profesoras Blanco y Abrahams se han unido para llevar a cabo un trabajo cuyo propósito consiste en ayudar a desarrollar en los alumnos las habilidades de comprensión de lectura de las obras literarias de los períodos Anglo-Sajón y Medieval, proporcionando una base cultural, filosófica e histórica. Finalmente, el artículo de la profesora Rostagno propone integrar los programas de Cultura y Civilización Norteamericanas y familiarizar al alumno con la experiencia histórica e intelectual de la mujer norteamericana con el objeto de establecer diferencias y similitudes con la realidad chilena.

LA TRANSCRIPCIÓN FONÉMICA DEL INGLÉS: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Héctor Ortiz-Lira

0. INTRODUCCIÓN

La utilidad de la transcripción fonética como técnica empleada en la enseñanza de la pronunciación del inglés a nivel avanzado, como ocurre en los distintos departamentos de inglés de las universidades latinoamericanas, no admite cuestionamiento. Con objetivos diferentes, constituye también un componente obligado en los programas de lingüística y fonoaudiología de las universidades británicas. No es mi propósito en este artículo justificar las bondades de esta herramienta de trabajo con que contamos tanto los profesores de lengua inglesa en general como los de fonética en particular. Es más, estoy consciente de que es posible enseñar pronunciación prescindiendo de símbolos fonéticos, como lo estoy del hecho que el uso de la transcripción fonética tampoco puede garantizar el éxito en materias de producción oral, puesto que ella no puede enseñar la pronunciación de sonidos; la experiencia demuestra que siempre es posible encontrar alumnos que resultan ser excelentes transcritores, pero cuya producción oral es deficiente. Tampoco abordaré cuestiones metodológicas relacionadas con la conveniencia de usar representaciones ortográficas simultáneamente con las transcripciones fonéticas, o bien antes o después de ellas.

Este trabajo está dirigido a usuarios de transcripción, alumnos y profesores. En primer lugar, pretende señalar al alumno los principios generales que rigen esta técnica, analizar algunos detalles puntuales y, a la luz de los resultados obtenidos por generaciones de estudiantes a lo largo de los años, discutir diversas formas que los profesores de fonética consideramos definitivamente erróneas, junto con otros casos que, aunque no recomendables, podrían tomarse como aceptables. En segundo término, pretende compartir con los colegas algunos puntos de vista sobre los cuales no siempre existe uniformidad de criterios. Con el objeto de ilustrar adecuadamente principios y problemas, haré uso generoso de formas transcritas. La discusión se plantea tomando en consideración la información proporcionada por los dos diccionarios publicados en la presente década, *Longman Pronunciation Dictionary* (LPD, 1990) y *English Pronouncing Dictionary* (EPD, 15ª edición, 1997), que dictan la norma en materia de pronunciación.

He preferido escribir estas notas en castellano, con el propósito de que sean más fácilmente asimilables por los alumnos que se inician en esta materia. Normalmente, es en el primer curso de fonética inglesa donde el alumno debe empezar a transcribir, ya sea a partir de un texto escrito en ortografía corriente, en cuyo caso deberá proporcionar una versión personal del mismo, o con el propósito de interpretar un estímulo auditivo externo,

a modo de entrenamiento auditivo. Advierto que este artículo describe exclusivamente el acento británico culto del inglés normalmente llamado RP en la literatura⁽¹⁾.

Dada la complejidad de los problemas que representa la transcripción, he desarrollado el tema en forma de preguntas y respuestas. Los términos técnicos se dan en los dos idiomas, castellano e inglés. Este trabajo está dividido en tres secciones: la primera, Generalidades, analiza símbolos y convenciones y establece las bases teóricas sobre las cuales se sustenta el sistema. La segunda, Transcripción Léxica, se concentra en los problemas que experimenta el usuario al consultar un diccionario de pronunciación a fin de representar palabras aisladas. La tercera sección, Transcripción Contextual, examina los pasos principales que el transcriptor debe seguir para representar los fenómenos de habla continua a partir de las formas aisladas.

1. GENERALIDADES

1.1 ¿QUÉ ES LA TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA?

La transcripción fonética es la representación gráfica de los sonidos del habla, mediante el empleo de un alfabeto fonético (PHONETIC ALPHABET). Convengamos desde la partida que la transcripción en sí no puede mejorar la pronunciación de los sonidos de una lengua. Básicamente, una transcripción no hace sino mostrar claramente la distribución de los sonidos en palabras y oraciones. (En adelante, el término ‘enunciado’, UTTERANCE en inglés, se referirá a formas orales de cualquier longitud.) Idealmente, aunque no necesariamente, una transcripción es la versión gráfica de un enunciado determinado. Este tipo de transcripción, que se utiliza en diversos diccionarios para mostrar la pronunciación de las palabras, es una de las aplicaciones prácticas de la llamada ‘teoría fonemática’ (PHONEMICS), que fonetistas como Jones, en Gran Bretaña, y Pike⁽²⁾, en Norteamérica, entre otros, enunciaron durante la primera mitad del presente siglo con el objeto de representar de la manera menos ambigua posible los sonidos de una lengua. En nuestro caso, por ejemplo, la transcripción de una muestra de habla real del inglés puede cumplir el rol de familiarizar al usuario con las diversas ocurrencias del sonido más común, /ə/, que tiene la mayor cantidad de grafías y que es en gran medida responsable de los patrones rítmicos de esta lengua.

1.2 ¿QUÉ ES EL ALFABETO FONÉTICO?

Es un alfabeto conformado por símbolos fonéticos (PHONETIC SYMBOLS), algunos tomados del alfabeto romano (p. ej. i, e, u, p, t, r, etc.), otros incorporados de alfabetos como el griego (p. ej. β, ð, θ, etc.), y finalmente algunos modificados o inventados (p. ej. æ, ʌ, ʊ, ʒ, ŋ, etc.). Estos símbolos constituyen el Alfabeto Fonético Internacional (INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET), el más ampliamente difundido de todos, creado por la Asociación Fonética Internacional, AFI (INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION,

IPA), a fines del siglo pasado y sometido a revisiones periódicas. La última revisión se efectuó en 1989. Todos los textos y diccionarios producidos en el Reino Unido, casi sin excepción, utilizan este alfabeto. De acuerdo a una convención ampliamente generalizada, y que adoptaremos a partir del párrafo siguiente, los símbolos fonéticos se escriben entre barras oblicuas, p. ej. /p/, con el objeto de diferenciarlos de las letras del alfabeto.

1.3 ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE SÍMBOLO FONÉTICO Y VALOR FONÉTICO?

Salvo contadas excepciones, los símbolos fonéticos no representan valores idénticos en las diversas lenguas y a veces ni siquiera dentro de un mismo idioma. Para ilustrar lo primero, consideremos los símbolos vocálicos /i, e, u/ o los consonánticos /p, t, k, l, r/, etc., que utilizamos indistintamente en transcripciones del inglés y del español, ninguno de los cuales representa sonidos completamente idénticos en los dos idiomas. Contrariamente, los símbolos /f, m, n/ se cuentan entre aquellos pocos que representan sonidos similares en inglés y español. Por otra parte, el símbolo /e/ empleado en inglés tiene valores distintos cuando representa una vocal pura, como en *stead* /sted/, y el primer elemento del diptongo en *stared* /steəd/. En la práctica, esto constituye un problema para el lector de la transcripción, que debe recordar dos valores distintos para un mismo símbolo, pero no para el transcriptor. Lo mismo ocurre con el símbolo /l/, que tiene valores diferentes en la palabra *little* /lɪtl/. Resulta prácticamente imposible representar cada diferencia de sonido con un símbolo distinto, pues la decisión en cuanto a qué se considera diferente finalmente depende de cada oyente en particular. Por razones que explicaremos luego, tampoco resulta imprescindible adjudicar un símbolo distinto a cada sonido diferente.

1.4 ¿CUÁNTOS TIPOS DE TRANSCRIPCIÓN EXISTEN?

Antes de responder esta pregunta, es necesario resolver una cuestión básica que se refiere a niveles de análisis de los sonidos del habla. Ya a fines del siglo pasado existía en los círculos lingüísticos europeos la idea de representar gráficamente la totalidad de los sonidos que el hombre es capaz de producir, en oposición a aquellos sonidos que sirven exclusivamente para designar los diversos significados de una lengua particular sin caer en ambigüedades⁽³⁾. El primer sistema de símbolos daba cuenta incluso de la más mínima diferencia que se puede establecer entre sonidos, por lo que el inventario final era muy numeroso. El segundo inventario de símbolos estaba reducido a aquellos sonidos que son capaces de producir cambios de significado en una lengua específica, razón por la cual el alfabeto final, ausente de detalles de articulación muy finos, era más reducido. (Otro modo de referirse a los sonidos que producen cambios de significado es el de ‘elementos conmutables’). Trataremos de ilustrar lo anterior con un ejemplo tomado del español. El enunciado *Un kilo de carne de vacuno* contiene tres variedades del sonido /k/, cada una de las cuales se produce (articula) con la lengua colocada en diferentes partes del paladar, dependiendo del lugar donde se articula cada una de las vocales que siguen a /k/: más adelante en *kilo*, un poco más atrás en *carne*, y más atrás aun en *vacuno*. El primer sistema

de transcripción exige diferenciar gráficamente las tres variedades articulatorias de /k/; en el segundo sistema, basta con representar /k/ una sola vez, ya que no es posible diferenciar significados en español con una u otra variedad de /k/; es decir, las variedades de /k/ no son conmutables. Distinto es el caso de los enunciados *kilo*, *silo*, *tilo*, *dilo*, etc., que demuestra que las unidades /k, s, t, d/ sí son conmutables: producen cambios de significado.

1.5 ¿CÓMO SE DENOMINAN ESTOS TIPOS DE TRANSCRIPCIÓN?

Esta distinción entre una notación que transcribe los sonidos tal como se producen en el habla real, y otra que transcribe sólo aquellos sonidos que cumplen una función contrastiva, de diferenciar una palabra de otra en un idioma determinado, no sólo se ha conservado hasta nuestros días, sino que con el tiempo ha generado abundante discusión que se ha canalizado a través de diversas escuelas de pensamiento. Esto último ha hecho que no exista consenso en la terminología empleada para describir los fenómenos que nos atañen. En el presente trabajo, el término TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA designará los dos tipos de transcripción. Al primero lo llamaremos TRANSCRIPCIÓN ALOFÓNICA o ESTRECHA (ALLOPHONIC O NARROW TRANSCRIPTION), y al segundo, TRANSCRIPCIÓN FONÉMICA, FONEMÁTICA, FONOLÓGICA o ANCHA (PHONEMIC O BROAD TRANSCRIPTION). El primero registra los ALÓFONOS (ALLOPHONES) de una lengua (también llamados VARIEDADES ALOFÓNICAS, VARIANTES CONTEXTUALES, VARIANTES COMBINATORIAS, REALIZACIONES FONÉTICAS, o SONIDOS en la literatura especializada). El segundo registra los fonemas (PHONEMES), definidos como “las unidades mínimas de sonido capaces de producir cambios de significado” o, alternativamente, “las unidades de sonido que se pueden oponer a otras para formar conmutaciones.”

Debido a que básicamente se emplean los mismos símbolos fonéticos en los dos tipos de transcripción, se ha hecho necesario distinguir los dos niveles de análisis gráficamente: la transcripción alofónica se encierra entre corchetes (SQUARE BRACKETS), y la fonémica, entre barras oblicuas (SLANTS). En el enunciado de más arriba, escribiríamos /k/ para referirnos al fonema, como en /un kilo de carne de bakuno/ y [k̄], [k], [k̄] para transcribir los tres alófonos en *kilo*, *carne* y *vacuno*, respectivamente.

1.6 ¿CUÁL DE LOS DOS TIPOS DE TRANSCRIPCIÓN ES SUPERIOR?

Ninguno de los dos tipos es superior. Cada uno satisface necesidades distintas. La transcripción fonémica, por hacer uso de un número limitado de símbolos, y por consiguiente ser más económica, es la preferida en diccionarios de pronunciación. La segunda, por el hecho de mostrar todos los detalles de pronunciación, es utilizada en entrenamiento auditivo avanzado y en descripciones acabadas de pronunciación, como ocurre con la comparación de acentos, entre otros usos. Un estudiante hispano-hablante de inglés de nivel avanzado, como es el caso de un futuro profesor de inglés, debe ser capaz de transcribir fonémica y alofónicamente en ambas lenguas. La transcripción fonémica del inglés le

indicará las prioridades en materia de pronunciación de esa lengua, dado que el reconocimiento del inventario de fonemas le permitirá lograr un nivel mínimo de inteligibilidad; la transcripción alofónica, a su vez, le proporcionará información detallada acerca de movimientos articulatorios y de actividad en las cuerdas vocales, entre otros aspectos. Un buen conocimiento de las reglas alofónicas le permitirá al alumno inferir la segunda a partir de la primera. El presente artículo analiza exclusivamente la transcripción fonémica del sistema de sonidos del inglés RP.

1.7 ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TRANSCRIPCIÓN FONÉMICA?

La principal característica de la transcripción fonémica es que está basada en el principio fonémico, que obliga a utilizar un solo símbolo, y siempre el mismo, para representar un fonema determinado. Decimos, pues, que esta relación entre símbolo y sonido es unívoca. En otras palabras, la transcripción fonémica representa el sistema gráfico ideal: (i) a cada símbolo corresponde un sonido; (ii) un mismo sonido no se puede representar con más de un símbolo, y (iii) no existen símbolos que no representen ningún sonido. En transcripción fonémica no existen las letras ‘mudas’, como en español *hilo*, que se transcribe /ilo/. Asimismo, los enunciados *kilo*, *carne* y *queso* se transcriben con el símbolo único /k/. En resumen, una transcripción fonémica utiliza la menor cantidad de símbolos posible.

Toda transcripción fonémica consiste en un texto (es decir, los símbolos, o la parte visible) y las convenciones detrás del texto (el aspecto invisible). Por ejemplo, para interpretar los diversos valores del fonema /r/ en el enunciado /eɪdrɪən ən brendə ər m bræzɪl ət preznt/ es necesario conocer las convenciones que rigen las variantes contextuales (CONTEXTUAL VARIANTS) de /r/; es decir, a semejanza del ejemplo de las variedades de /k/ en español, el sonido que precede a /r/ (más bien que el que sigue) define su valor fonético. En este caso, las convenciones explican tácitamente que /r/ es una fricativa sonora en /eɪdrɪən/, una aproximante sonora en /brendə/, /ər/ y /bræzɪl/ y una fricativa áfona en /preznt/. Como dijimos antes, estos alófonos de /r/ se escriben con símbolos diferentes sólo en una transcripción alofónica.

1.8 ¿CÓMO SE EXPLICAN LOS ‘SÍMBOLOS DOBLES’?

Un símbolo puede consistir en una forma gráfica simple, como /t/ o /ʃ/, o una forma compuesta de dos caracteres, o dígrafo (DIGRAPH), como /tʃ/ o /dʒ/. Un dígrafo es, pues, una secuencia de dos símbolos que representan un solo fonema. Concluimos, entonces, que cada uno de los tres enunciados siguientes, /tɪn/, /ʃɪn/ y /tʃɪn/ (ortográficamente, *tin*, *shin*, *chin*), contiene tres fonemas. El problema surge cuando deseamos transcribir la secuencia oclusiva /t/ seguida de la fricativa /ʃ/, vale decir, como dos fonemas separados pero en contacto (DISJUNCT), en lugar de una africada /tʃ/. Existen diversas soluciones para expresar esta diferencia, ya sea aplicadas a la secuencia oclusiva+fricativa o a la africada: en el caso

de la secuencia, se puede incluir un espacio entre ambos símbolos, o bien un punto (como aconseja la AFI), o un guión; la africada se puede escribir ya sea como un dígrafo normal, en forma ligada (LIGATURE), es decir, /tʃ/ o /dʒ/, o bien mediante el signo diacrítico $\overset{\sim}$, p. ej.

SECUENCIA /t+/ʃ/	AFRICADA /tʃ/
<i>nutshell</i> /ˈnʌt ʃel/, /ˈnʌt.ʃel/ /ˈnʌt-ʃel/	<i>butcher</i> /ˈbʊtʃə/, /ˈbʊtʃə/, /ˈbʊtʃ̣ə/

Adoptaremos la primera solución en ambos casos por ser la más económica, no sólo a nivel léxico, sino también cuando debamos realizar una transcripción contextual. Podemos extender este principio a otras secuencias similares: *headrest* /ˈhed rest/ enfatiza la naturaleza no fricativa de /r/, *bedroom* /ˈbedru:m/ ilustra la existencia de una articulación africada; del mismo modo, *night rate* /ˈnaɪt reɪt/, *nitrate* /ˈnaɪtreɪt⁽⁴⁾.

1.9 ¿EXISTE UNA SOLA VERSIÓN DE TRANSCRIPCIÓN FONÉMICA?

No. Podemos transcribir el acento RP correctamente de diversas formas, mediante diversos tipos de transcripción fonémica. Aun utilizando exclusivamente los símbolos proporcionados por la AFI, existe la posibilidad de mostrar en la transcripción los diversos aspectos que caracterizan los sonidos vocálicos y consonánticos del inglés RP, con excepción de aquellos rasgos que se consideran alofónicos. Se puede, por ejemplo, mostrar gráficamente la condición de ‘larga’ de una vocal, mediante el uso del signo diacrítico (DIACRITIC) $\bar{\cdot}$, como en /ɑː/. Un signo diacrítico es una pequeña marca que se agrega a un símbolo, ya sea debajo de él, sobre él, o al lado derecho de él, a fin de precisar más su valor. Una transcripción fonémica generalmente no necesita signos diacríticos, salvo los que indican silabicidad y cantidad vocálica. (Ver §§2.1, 2.5). Diversos fonetistas han propuesto sus propios tipos de transcripción fonémica, poniendo en juego factores de simplicidad, por una parte, y de complejidad derivada de la precisión fonética, por otra.

1.10 ¿CUÁL ES EL SISTEMA MÁS ACONSEJABLE?

En la década de los 70, era posible encontrar en cursos y diccionarios producidos en el Reino Unido tres tipos de transcripción fonémica, cada uno de los cuales difería exclusivamente en la simbología que representaba los fonemas vocálicos; es decir, no existía discrepancia en los símbolos que representaban los fonemas consonánticos⁽⁵⁾.

Actualmente, fonetistas y editores de textos han llegado a un saludable consenso, como es la adopción del sistema estandarizado llamado EPD-14. Esto se refiere a la versión número 14 del diccionario de pronunciación *English Pronouncing Dictionary* (Dent, 1977), en la cual Gimson introdujo los últimos cambios de fondo que continúan vigentes a la fecha. Este sistema ha sido ampliamente difundido en diccionarios y descripciones más recientes, como es el caso del *Longman Pronunciation Dictionary* (LPD) y *English Pronouncing Dictionary* (EPD, 15ª edición).

Esta última versión del inventario RP, que podríamos llamar ‘EPD-14 reformada’, debido a la introducción de dos o tres cambios relativamente menores hechos a la versión del año 77, ha sido adoptada por la casi totalidad de los diccionarios de significados editados en la década actual: *Longman Dictionary of Contemporary English*, *Cambridge International Dictionary of English* y *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*. Es por esta razón que este artículo tomará como base argumentativa el sistema EPD-14 utilizado por Wells (1990) y Roach y Hartman (1997). Está de más decir que por razones teóricas y prácticas resulta altamente inconveniente utilizar un tipo de transcripción que emplee mezclas de diversos sistemas. Al igual que en materia de pronunciación, el estudiante siempre debe adoptar el criterio de la consistencia.

2. TRANSCRIPCIÓN LÉXICA

2.1 ¿EN QUÉ CONSISTE EL SISTEMA EPD-14?

Habiendo establecido la diferencia entre texto y convenciones, conozcamos ahora el inventario de fonemas del sistema EPD-14, comenzando con las vocales. Dos son los rasgos principales que diferencian una vocal de otra: calidad o timbre (VOWEL QUALITY) y cantidad o duración (VOWEL LENGTH o QUANTITY), y la simbología empleada por EPD-14 muestra precisamente estos dos aspectos.

2.1.1 Calidad

El inventario de fonemas del inglés RP consta de doce vocales relativamente puras (PURE VOWELS), cada una de las cuales se representa por un símbolo de forma diferente. De estas doce, once corresponden a calidades vocálicas diferentes, más una vocal número 12 que es una variedad muy corta de la vocal 11. Existen, además, ocho diptongos (DIPHTHONGS o DIPHTHONGAL GLIDES). (Un diptongo se define como dos calidades vocálicas diferentes que constituyen una sola sílaba; se escriben como dígrafos).

2.1.2 Cantidad

Las vocales (puras y diptongos) pueden ser largas o cortas, dependiendo del contexto. Las vocales relativamente largas se reconocen en transcripción por el signo diacrítico : que las acompaña, p. ej. /i:/, u:/, ɜ:/. En este punto hay que hacer dos alcances importantes. En primer lugar, estas vocales no deben interpretarse como sonidos largos todo el tiempo; aquí el alumno debe saber aplicar las reglas alofónicas que indican cuándo las marcas de cantidad (LENGTH MARKS) se hacen realmente efectivas. Dada la característica alofónica de estas reglas, no ahondaremos en detalles. En segundo término, y a pesar de que los diptongos también se pueden pronunciar tan largos como las vocales puras largas, los símbolos que los representan, como se verá a continuación, no van acompañados de marcas de cantidad.

2.2 ¿CUÁL ES EL INVENTARIO DE FONEMAS VOCÁLICOS?

El siguiente inventario muestra los fonemas vocálicos del inglés RP, versión EPD-14:

VOCALES RELATIVAMENTE PURAS (RELATIVELY PURE VOWELS):

- | | | | | | |
|---------|--------|---------|---------|----------|---------|
| 1. /i:/ | 2. /ɪ/ | 3. /e/ | 4. /æ/ | 5. /ɑ:/ | 6. /ɒ/ |
| 7. /ɔ:/ | 8. /ʊ/ | 9. /u:/ | 10. /ʌ/ | 11. /ɜ:/ | 12. /ə/ |

DIPTONGOS (DIPHTHONGS):

- /eɪ/ /aɪ/ /ɔɪ/ /əʊ/ /aʊ/ /ɪə/ /eə/ /ʊə/

Un análisis general del inventario de vocales RP revela que:

- (a) existen cinco vocales puras relativamente largas, siete vocales cortas y ocho diptongos relativamente largos;
- (b) tres diptongos terminan en /ɪ/, dos en /ʊ/ y tres en /ə/;
- (c) es posible agregar /ə/ a los cinco primeros diptongos. El resultado es una secuencia de tres sonidos vocálicos en una misma sílaba, lo que técnicamente se denomina triptongo (TRIPHTHONG), como en *fire* /faɪə/, *lower* /ləʊə/, etc.

Las formas de los símbolos fonéticos deben ser respetadas por los usuarios lo más posible. Éstas corresponden a lo que llamamos ‘letras de imprenta minúsculas’. Cualquier confusión de forma atenta contra el sistema. Por ejemplo, [a] no puede usarse como vocal pura, sino sólo como primer elemento de los diptongos /aɪ, aʊ/; las formas de las vocales /i:, ɪ/ y /ʊ, u:/ deben ser correctamente trazadas; el diptongo en *boy* es /ɔɪ/, no /ɒɪ/. Es conveniente que el estudiante reconozca las vocales puras por sus símbolos y sus números; sin embargo, no es costumbre generalizada referirse a los diptongos por sus números.

2.3 ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE FONEMAS VOCÁLICOS Y ACENTUACIÓN?

Calidad y cantidad vocálica interactúan para dar origen a dos clases de vocales, que podemos agrupar en dos subsistemas separados: vocales fuertes (STRONG VOWELS) y vocales débiles (WEAK VOWELS). La presencia de uno u otro tipo está íntimamente relacionada con el grado de acentuación de cada sílaba: las sílabas acentuadas pueden contener sólo vocales fuertes, pero las sílabas inacentuadas pueden contener indistintamente vocales fuertes o débiles. Reorganicemos el inventario vocálico en estos términos:

VOCALES FUERTES (sílabas acentuadas e inacentuadas):

- | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|
| /i:/ | /ɪ/ | /e/ | /æ/ | /ɑ:/ | /ɒ/ | /ɔ:/ | /ʊ/ | /u:/ | /ʌ/ | /ɜ:/ |
| /eɪ/ | /aɪ/ | /ɔɪ/ | /əʊ/ | /aʊ/ | /ɪə/ | /eə/ | /ʊə/ | | | |

las que ocupan tres espacios, central, superior e inferior. A continuación mostramos los grupos en tipografía *sans serif* y tamaño ampliado para destacar claramente las diferencias:

central:	v	s	z	m	n	r	w		
central+superior:	b	t	d	k	f	θ	ð	h	l
central+inferior:	p	g	ʒ	ŋ	j				
central+superior+inferior:	ʃ								

2.5 ¿CÓMO SE TRANSCRIBEN LAS SÍLABAS QUE NO CONTIENEN VOCALES?

La función primordial de toda vocal es la de ser silábica, es decir, constituir el centro, o núcleo, de una sílaba. Existe, sin embargo, un tipo de sílaba exclusivamente inacentuada que no contiene ninguna de las vocales del inventario. Cuando una sílaba no contiene vocal, esta función debe ser desempeñada por una consonante, que pasa a llamarse consonante silábica (SYLLABIC CONSONANT), generamente del grupo /m, n, ŋ, l, r/. Esta condición de silábica se marca con el signo diacrítico $\underset{\cdot}$, colocado bajo el símbolo de la consonante (o sobre él, en el caso de /ŋ/), p. ej.

rhythm /ˈrɪðm̩/ *button* /ˈbʌt̩n/ *kettle* /ˈket̩l/

El usuario verá, sin embargo, que los diccionarios en general tienden a no hacer explícita la condición de silábica de las consonantes, es decir, no utilizan el signo diacrítico correspondiente, por considerar que la marcación es redundante, con lo cual evitan sobrecargar la notación. Esto significa que en los ejemplos citados, /m, n, l/ pueden ser sólo silábicos, y el signo de silabicidad resulta innecesario. *LPD* recurre al uso de una schwa voladiza (es decir, pequeña y elevada), como en /ˈbʌt̪n/, para indicar que toda consonante silábica posee una variante con esa vocal. El hecho de que /ə/ nunca se acentúa explica por qué las consonantes silábicas sólo ocurren en sílabas inacentuadas.

Hay ciertos contextos en los cuales una consonante determinada podría interpretarse como silábica o no-silábica (es decir, marginal) (NON-SYLLABIC, MARGINAL). A modo de contraste, vemos que en las palabras *gardening* y *library*, /n/ y /r/ pueden transcribirse con o sin este signo, lo cual convierte a las palabras en trisílabos o disílabos, respectivamente. Los espacios indican la separación en sílabas, para propósitos de claridad:

/ˈgɑː d̩ n̩/ o /ˈgɑːd̩ n̩/ (tres sílabas) /ˈgɑːd̩ n̩/ (dos sílabas)
 /ˈlaɪ b̩ r̩ i/ o /ˈlaɪb̩ r̩ i/ (tres sílabas) /ˈlaɪ bri/ (dos sílabas)

Será recomendable marcar las consonantes silábicas en una transcripción fonémica si resulta necesario hacer distinciones como las indicadas, y si el usuario se beneficia con el texto así marcado, para propósitos de lectura. La versión de dos sílabas constituye un ejemplo de compresión (COMPRESSION), típica de un estilo conversacional más o menos rápido. (Ver §3.4.3. Sobre la capacidad de /r/ de formar sílaba por sí sola, ver §2.16).

2.6 ¿CÓMO SE DEBEN TRANSCRIBIR LOS SÍMBOLOS VOLADIZOS?

La inclusión o exclusión de los símbolos opcionales (OPTIONAL SYMBOLS), que representan sonidos que sólo algunos hablantes emplean, o que los hablantes deciden emplear en algunas ocasiones, constituye un área compleja para los usuarios hispano-hablantes, que responde principalmente a factores estilísticos y generacionales. Existen dos tipos de símbolos opcionales: voladizos (RAISED SYMBOLS) y en cursiva (SYMBOLS IN ITALICS). El hecho de que *LPD* y *EPD* no utilicen los símbolos opcionales con similar distribución impide poder dar reglas de interpretación únicas. Debemos, pues, procesar la información de ambos diccionarios separadamente.

LPD y *EPD* incluyen algunos casos idénticos de schwa voladiza, noción introducida en el párrafo anterior, y *LPD* muestra otros de /p/, /t/, /k/ y /r/ voladizos que *EPD* da en cursiva, con excepción de /r/, que *EPD* da como voladizo para indicar exclusivamente la pronunciación potencial de unión. (Ver §3.3). Técnicamente, los símbolos voladizos señalan 'sonidos intrusos' (INTRUSIVE SOUNDS) o epentéticos (EPENTHETIC), como se ve en los ejemplos siguientes:

- /-^ə/ *eel* /i:^əl/, *rail*, *field* (sólo *LPD*); *chapel*, *verbal*, *total*, *middle*, *local*, *legal*, *castle*, *nasal*, *peaceful*, *arrival*, *lethal*, *official*, *formal*; *freckled*, *disabled* (*LPD* y *EPD*);
- /-^ən-/ *certain* /sɜ:^ən/, *sudden*, *listen*, *cousin*, *caution*, *vision*, *often*, *oven*; *patent*, *rodent* (*LPD* y *EPD*);
- /-m^p-/ *comfort* /kəm^pfət/, *triumph*, *symphony*; *hamster* /hæm^pstə/ (sólo *LPD*);
- /-n^t-/ *dance* /dɑ:^ts/, *rinse*, *handsome*, *influence*; *anthem* (sólo *LPD*);
- /-ŋ^ks-/ *gangster* /gæŋ^kstə/, *youngster* (sólo *LPD*);
- /-^r-/ *drawing* /drɔ:^rŋ/, *gnawing* (sólo *LPD*); *car* /kɑ:^r/ (sólo *EPD*).

Si convenimos en que una transcripción no debería constituir un fin en sí misma, sino que, empleada como técnica de enseñanza de pronunciación de una lengua extranjera, es un registro gráfico de habla real, concluiremos que ninguna transcripción puede contener símbolos opcionales. Si el transcriptor está reflejando su propia pronunciación, deberá tomar la decisión de incluir o no tales símbolos como resultado de un proceso de introspección, a medida que va transcribiendo. Si está transcribiendo la versión de un texto dictado en vivo o previamente grabado, deberá anotar exactamente lo que escucha. En general, se recomienda al usuario adoptar pronunciaciones que prescinden de schwa voladiza en todos los casos que muestra *LPD*. Tampoco es recomendable insertar /p, t, k, r/ como símbolos voladizos opcionales en las secuencias indicadas. La palabra *conscience*, que *LPD* da como /kɒn^əʃn^s/, se transcribirá simplemente /kɒnʃns/.

En cuanto a *EPD*, se recomienda transcribir /ə/ en las terminaciones /-p^ən, -b^ən, -k^ən, -g^ən, -tʃ^ən, -dʒ^ən, -r^ən/, etc., todas las cuales aparecen con /ə/ en *LPD*, pero se recomienda omitirla en los contextos /t, d/ + /n/, p. ej. *button* /bʌtn/, *sudden* /sʌdn/, y en todos aquellos

en los cuales es posible pronunciar la secuencia consonántica sin /ə/. El usuario notará la transcripción *distant* /'distənt/ diferente de *patent* /'peɪt^ənt/ en *LPD*, lo que demuestra que es más difícil omitir /ə/ cuando va precedida de otra consonante; del mismo modo, *London* /'lʌndən/, *sentence* /'sentəns/, etc.

2.7 ¿CÓMO SE DEBEN TRANSCRIBIR LOS SÍMBOLOS EN CURSIVA?

Mientras los símbolos voladizos en *LPD* deben ser ignorados en una transcripción, los símbolos en cursiva, que según Wells a veces son omitidos por los hablantes nativos de RP, deben ser cambiados por redondos (es decir, comunes) e incluidos en la transcripción. Como se verá en la totalidad de los ejemplos siguientes, la versión que incluye el símbolo en cursiva generalmente resulta más fácil de pronunciar para el usuario hispano-hablante. Idealmente, éste debería ser el criterio que rige el uso de los símbolos opcionales; así, pues, /'distənt/ debe ser transcrito /'distənt/. En general, /ə/ insertada entre una consonante y /n/, /m/ o /l/ debe ser redondeada en la transcripción e incluida en la pronunciación:

/-ə/ + /n/ → /-ən/ *happen, ribbon, bacon, pagan; barren; kitchen, pigeon;*

/-ə/ + /m/ → /-əm/ *blossom, ransom; bosom;*

/-ə/ + /l/ → /-əl/ *oral, satchel.*

El usuario observará que enunciados como *summon, common*, etc. no contienen schwa cursiva, por lo difícil que resulta la elisión de la vocal en estos casos. Otras vocales que se muestran en versión cursiva en *LPD* son /ɪ, ʊ/ como elemento intermedio en triptongos, p. ej. *fire* /faiə/, *flower* /flaʊə/. Se recomienda, en las etapas elementales de aprendizaje, enderezar ambas vocales y transcribir /faɪə, fləʊə/; en niveles avanzados, las formas diptongadas (vale decir, comprimidas) señalan un mayor nivel de fluidez. (Ver §2.9).

Otros símbolos en cursiva en *LPD* son [t] y [d] en las africadas /tʃ, dʒ/ (sólo /tʃ/ en *EPD*), como se ve en los ejemplos *lunch, hinge* /lʌntʃ, hɪndʒ/ y, en general, las oclusivas, como en *instinct* /'ɪnstɪŋkt/, *postcard* /'pəʊstkɑ:d/, *assumption* /ə'sʌmpʃn/, etc. En estos casos se recomienda reescribir las cursivas como redondas y transcribir (y por consiguiente, pronunciar) las africadas completas: /lʌntʃ, hɪndʒ/, etc. Por otra parte, se recomienda omitir /p, t, k/ cursivas en los ejemplos de *EPD* *comfort, dance* y *gangster*, todas las cuales aparecen con voladiza en *LPD*. En resumen, preferiremos guiarnos por las reglas establecidas en *LPD* en lo que respecta a los símbolos opcionales.

2.8 ¿EXISTEN OTRAS MARCAS PARA USAR EN LA TRANSCRIPCIÓN LÉXICA?

Además de los signos diacríticos ya mencionados, como el de cantidad para las vocales largas y el de silabicidad para las consonantes silábicas, existen otras marcas sancionadas por la AFI: los acentos (STRESSES) y los asteriscos (ASTERISKS). Ambos se

colocan delante de la sílaba o palabra a la cual se aplican. Analizaremos los acentos léxicos en §§2.18 y 2.19.

Los asteriscos se han estado utilizando en la literatura especializada con dos propósitos diferentes. En primer lugar, la AFI los diseñó para indicar que la palabra a la cual se adscriben es un nombre propio, como en *Jones lives in England* /*dʒəʊnz lɪvz ɪn *ɪŋɡlənd/. Sin embargo, más corrientemente se usan para señalar una forma hipotética o no existente (es decir, errónea), p. ej. /*e'stɑdi/ por /'stɑdi/. No es imprescindible poner en práctica el primer uso, y el segundo, por ser de mayor utilidad en discusiones teóricas, difícilmente puede tener cabida en transcripciones de uso común.

2.9 ¿EN QUÉ CONSISTEN LAS FORMAS COMPRIMIDAS?

En términos generales, una forma comprimida se pronuncia más rápido que una forma no comprimida. Para indicar las sílabas donde se puede producir este proceso de simplificación articulatoria llamado ‘compresión’ (COMPRESSION), *LPD* utiliza el signo de ligazón $_$. El usuario no debe transcribir esta forma ligada, que es una especie de abstracción, sino elegir entre la forma no comprimida, que significa interpretar la secuencia como dos sílabas (lo que implica una pronunciación más lenta), o la forma comprimida, que reduce la secuencia a una articulación más rápida, de una sola sílaba. Técnicamente, la versión comprimida implica la sustitución o la supresión de un símbolo, por lo cual, por lo menos en las primeras etapas de trabajo, como ya se ha dicho, es preferible prescindir de las formas comprimidas. Observemos algunos ejemplos:

<i>serious</i> /'sɪəriəs/ se transcribe:	/ˈsɪəriəs/ (versión no comprimida, tres sílabas) o /ˈsɪərjəs/ (versión comprimida, dos sílabas)
<i>influence</i> /'ɪnfluəns/ se transcribe:	/ˈɪnfluəns/ (versión no comprimida, tres sílabas) o /ˈɪnflwəns/ (versión comprimida, dos sílabas)
<i>fire</i> /faɪə/ se transcribe:	/faɪə/ (versión no comprimida, dos sílabas) o /faə/ (versión comprimida, una sílaba)
<i>nowadays</i> /ˈnaʊədəɪz/ se transcribe:	/ˈnaʊədəɪz/ (versión no comprimida, tres sílabas) o /ˈnəədəɪz/ (versión comprimida, dos sílabas)

Existe una palabra de alta frecuencia de uso, *our* (y sus derivados, *ours*, *ourselves*), que es preferible transcribir exclusivamente en su forma comprimida /ɑː/ (y, consecuentemente, /ɑːz, ɑːsɛlvz/) debido al peligro que encierra la forma visual no comprimida /aʊə/, a menudo exageradamente pronunciada /awə/ por los alumnos principiantes.

2.10 ¿QUÉ PRINCIPIOS GOBIERNAN LA OCURRENCIA DE DETERMINADOS FONEMAS EN LAS PALABRAS?

El estudiante avanzado de inglés cuenta con diversos medios para determinar la constitución fonémica de una palabra. En primer lugar, debe aprender a obtener el máximo de información posible de la correspondencia entre formas gráficas y transcripción. Esto significa no sólo saber qué símbolos se pueden representar con determinadas grafías, sino que además, a la inversa, qué símbolos no pueden ser representados jamás por ciertas grafías. Para ejemplificar el primer problema intentemos responder preguntas tales como ¿de cuántas maneras distintas se puede transcribir la grafía *x*?; o bien, ¿cómo se puede transcribir la secuencia *ng*?; o, finalmente, ¿qué grafías, simples o compuestas, no representan ningún sonido? En este punto debemos señalar la abundante información que sobre la relación ortografía-sonido (SPELLING-TO-SOUND) ofrece *LPD*, incluyendo las llamadas 'letras mudas' (SILENT LETTERS), al comienzo de cada letra del abecedario. Los dos primeros problemas se discuten en las secciones siguientes: §2.11 analiza las grafías simples y los dígrafos y §2.12, los afijos.

El usuario también cuenta con la información que proviene de la relación sonido-grafía, la cual le dirá de cuántas maneras distintas se pueden escribir determinados sonidos. Por ejemplo, ¿qué grafías pueden representar el fonema /i:/? La sección 2.13 analiza los casos principales. Finalmente, es posible examinar la distribución de los fonemas vocálicos y consonánticos del inglés en las diversas posiciones en la sílaba: inicial, media y final. Este tipo de información se analiza en §2.16.

2.11 ¿PUEDE UNA GRAFÍA REPRESENTAR MÁS DE UNA PRONUNCIACIÓN?

Efectivamente, y éste constituye uno de los escollos más difíciles de sortear por parte del alumno hispano-hablante. Este fenómeno se da tanto a nivel de grafías simples (vale decir, una o dos letras) como complejas (por ejemplo, sílabas, afijos y palabras completas). En esta sección ejemplificamos tres grafías simples: *x* en posición inter-vocálica, y los dígrafos *ch* y *-ng(-)*.

/-ks-/ cuando *x* va seguida de vocal inacentuada, p. ej. *exit* /'eksɪt/, *exercise* /'eksəsaɪz/;

/-gz-/ cuando *x* va seguida de vocal acentuada, p. ej. *exact* /ɪg'zækt/, *exam* /ɪg'zæm/; principales excepciones: *fixation* /fɪk'seɪʃn/, *proximity* /prɒk'sɪməti/, *relaxation* /rɪ:læks'eɪʃn/, *taxation* /tæks'eɪʃn/, *tuxedo* /tʌk'si:dəʊ/;

/-kj-/ cuando *x* va seguida de vocal inacentuada y /s/ se ha palatalizado, p. ej. *luxury* /'lʌkjəri/.

Otro ejemplo común es la grafía *ch*, que normalmente representa /tʃ/. Las principales excepciones son *machine* /mə'ʃi:n/, *charade* /ʃə'reɪd/, *champagne* /ʃæm'peɪn/, *Chicago* /ʃɪkɑ:gəʊ/, *Michigan* /mɪ'ʃɪgən/, todas con /ʃ/, aparte de /k/, como en *character* /'kærəktə/.

La secuencia ortográfica *ng* se transcribe de tres maneras:

- /(-)ŋ(-)/ en posición final de morfema (MORPHEME), p. ej. *sing* /sɪŋ/, *singing* /ˈsɪŋɪŋ/, *singer* /ˈsɪŋə/;
- /(-)ŋg(-)/ en posición media en una palabra, p. ej. *hungry* /ˈhʌŋɡri/, *finger* /ˈfɪŋɡə/, *jingle* /ˈdʒɪŋɡl/;
- /(-)ndʒ(-)/ en posiciones media y final de palabra, p. ej. *change* /tʃeɪndʒ/, *danger* /ˈdeɪndʒə/.

2.12 ¿CÓMO SE TRANSCRIBEN LOS PRINCIPALES AFIJOS (CADENAS INICIALES Y TERMINALES)?

La siguiente lista no pretende ser exhaustiva, sino ejemplificar las transcripciones de las cadenas iniciales y terminales que constituyen la mayor fuente de problemas. El siguiente inventario está organizado en dos secciones: en ésta se agrupan aquellas grafías que se realizan fonológicamente de más de una manera, y en §2.13, aquellos patrones fonológicos que resultan de diferentes grafías. Empezaremos con un par de cadenas iniciales de alta productividad, *de-* y *re-*, para continuar con una treintena de cadenas terminales entre las que se encuentran dos formas de inflexión que ocasionan no pocos problemas, debido a su alta frecuencia de uso: los morfemas *-ed*, que marca pasados verbales regulares, etc. y *-s* (o *-es*), que marca plurales, etc.:

- de-* Se transcribe /di:-/ y /de-/ cuando toma acento. En el primer caso el significado es ‘deshacer’, ‘sacar’, p. ej. *defrost* /di:ˈfrɒst/, *decontaminate* /ˌdi:kəntæmɪneɪt/. La forma /de-/ precede a una sílaba inacentuada, p. ej. *decoration* /ˌdekəreɪʃn/, *democrat* /ˈdeməkræt/. En sílabas inacentuadas se transcribe /dɪ-/ y /di-/ , p. ej. *deform* /drɪˈfɔ:m/, *deactivate* /diˈæktɪveɪt/.
- re-* Se transcriben de cuatro maneras diferentes, /ri:-/, /re-/ en sus formas acentuadas, y /ri-/ , /rɪ-/ , en sus formas inacentuadas: /ri:-/, cuando el prefijo significa ‘hacer de nuevo’, como en *reaffirm*, *reappear*, *refill*, etc.; /re-/ , en los demás casos, p. ej. *recommend*, *represent* (=representar, simbolizar), *recreation* (=recreación, diversión).
El uso de las formas inacentuadas /rɪ-/ , /rɪ-/ depende del contexto fonético (PHONETIC CONTEXT), vale decir, si el sonido siguiente es vocal o consonante, p. ej. /ri-/ en *react*, *reactor*; /rɪ-/ en *recover* (=recuperar), *reduce*, *return*, etc.
- able*, *-ible* Se transcriben /-əbl/; la forma /-ɪbl/ para la segunda terminación se puede ignorar, p. ej. *comfortable* /ˈkʌmfɪtəbl/, *incredible* /mɪˈkredəbl/.
- ace* En su forma inacentuada se transcribe /-əs/, la forma mayoritaria, o /-ɪs/, dependiendo de qué palabra se trate. En todo caso, la diferencia es mínima y podría ignorarse, p. ej. *palace* /ˈpæləs/, *menace* /ˈmenəs/, *furnace* /ˈfɜ:mɪs/.

- age** Se transcribe de dos maneras: mayoritariamente /-ɪdʒ/, p. ej. *breakage* /'breɪkɪdʒ/, *heritage* /'herɪtɪdʒ/, *image* /'ɪmɪdʒ/. En préstamos recientes, /-ɑːʒ/, como en *camouflage* /'kæməʃləːʒ/, *collage* /'kɒləːʒ/, *sabotage* /'sæbətɑːʒ/. La palabra *garage* presenta variabilidad entre las dos versiones.
- ar** Se transcribe principalmente /-ə/, p. ej. *scalar* /'skeɪlə/, *scholar* /'skɒlə/. En palabras menos comunes la pronunciación es /-ɑː/, p. ej. *radar* /'reɪdɑː/.
- ard** Se transcribe principalmente /-əd/, p. ej. *bastard* /'bɑːstəd/, *custard* /'kʌstəd/. Algunas palabras menos comunes se transcriben /-ɑːd/, p. ej. *placard* /'plækɑːd/.
- ate** La grafía *-ate* inacentuada se transcribe /-ert/ en verbos, p. ej. *appreciate* /ə'priːʃiət/, *celebrate* /'seləbreɪt/, *graduate* /'grædʒueɪt/.
- Se transcribe /-ət/ en adjetivos y sustantivos, p. ej. *accurate* /'ækjərət/, *certificate* /sə'tɪfɪkət/, *delicate* /'delɪkət/, *graduate* /'grædʒuət/.
- Algunos sustantivos y adjetivos se transcriben /-ert/, p. ej. *cognate* /'kɒgnət/, *inmate* /'ɪnmət/. Hay otros que fluctúan entre las dos formas, p. ej. *associate*, *delegate*. Cuando la grafía *-ate* está acentuada, sólo se transcribe /-ert/, p. ej. *debate* /dr'beɪt/, *estate* /'ɪsteɪt/, *innate* /'ɪneɪt/.
- borough, -burgh** En nombres de lugares, ambas terminaciones se transcriben /-brə/, p. ej. *Queenborough* /'kwɪːnbrə/, *Edinburgh* /'edɪnbrə/.
- day** Se transcribe /-deɪ/ o /-di/, p. ej. *Monday* /'mʌndeɪ/ o /'mʌndi/, excepto *Doomsday*, sólo /'dʊmzdeɪ/.
- ed** Se transcribe /t/ cuando la raíz termina en consonante áfona (VOICELESS CONSONANT), excepto /t/: *helped* /helpt/, *ached* /eɪkt/, *matched* /mætʃt/, *laughed* /lɑːft/, *bathed* /bɑːθt/, *passed* /pɑːst/, *brushed* /brʌʃt/.
- Se transcribe /d/ cuando la raíz termina en sonido vocálico (VOWEL SOUND) o consonante sonora (VOICED CONSONANT), excepto /d/: *stirred* /stɜːrd/, *owed* /əʊd/, *rubbed* /rʌbd/, *hugged* /hʌgd/, *judged* /dʒʌdʒd/, *loved* /lʌvd/, *bathed* /beɪðd/, *seized* /siːzd/, *combed* /kəʊmd/, *cleaned* /kliːnd/, *hanged* /hæŋd/, *rolled* /rəʊld/.
- Se transcribe /ɪd/ cuando la raíz termina en los sonidos /t, d/: *lasted* /lɑːstɪd/, *added* /ædɪd/.
- ee (-ée)** La primera terminación se transcribe /-iː/ o /-i/, p. ej. *addressee* /ædres'iː/, *payee* /peɪi/. La segunda terminación, proveniente del francés, se transcribe /-eɪ/, p. ej. *née* /neɪ/, *fiancée* /fi'ɒnseɪ/.
- (e)s** Esta terminación se refiere a plurales, a la tercera persona singular de formas verbales, al caso genitivo y a la forma contraída de los verbos *is* y *has*. Se transcribe /s/ cuando la raíz termina en alguna de las consonantes áfonas /p, t, k, f, θ/: *caps* /kæps/, *it's (it is, it has)* /ɪts/, *seats* /siːts/, *seeks* /siːks/, *coughs* /kɒfs/, *moths* /mɒθs/.

Se transcribe /z/ cuando la raíz termina en sonido vocálico o en alguna de las consonantes sonoras /b, d, g, v, ð, m, n, ŋ, l/: *he's (he is, he has)* /hi:z/, *cows* /kaʊz/, *cabs* /kæbz/, *cards* /kɑ:dz/, *hugs* /hʌgz/, *halves* /hɑ:vz/, *mouths* /maʊðz/, *rooms* /ru:mz/, *tins* /tɪnz/, *tongues* /tʌŋz/, *miles* /maɪlz/.

Se transcribe /ɪz/ cuando la raíz termina en /s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/: *passes* /ˈpɑ:sɪz/, *roses* /ˈrəʊsɪz/, *ashes* /ˈæʃɪz/, *collages* /kəˈlɑ:ʒɪz/, *reaches* /ˈri:tʃɪz/, *George's (George is, George has, o George's en George's car)* /ˈdʒɔ:dʒɪz/.

- er En adjetivos comparativos se agrega /-ə/ a la raíz, p. ej. *bigger* /ˈbɪgə/, *easier* /ˈi:ziə/; excepciones: se agrega /-gə/ si la raíz termina en /-ŋ/, p. ej. *long, longer* /lɒŋ, ˈlɒŋgə/, *young, younger* /jʌŋ, ˈjʌŋgə/.
- est En adjetivos superlativos se agrega /-ɪst/ a la raíz, p. ej. *biggest* /ˈbɪgɪst/, *easiest* /ˈi:zi:st/; excepciones: se agrega /-ɪst/ si la raíz termina en /-ŋ/, p. ej. *long, longest* /lɒŋ, ˈlɒŋɪst/, *young, youngest* /jʌŋ, ˈjʌŋɪst/.
- et En préstamos del francés se transcribe /-eɪ/, p. ej. *ballet* /ˈbæleɪ/, *buffet* /ˈbʊfeɪ/.
- ette En préstamos del francés y formas de diminutivo se transcribe /-et/, p. ej. *cassette* /kəˈset/, *kitchenette* /ˈkɪtʃənət/, excepto *omelette* /ˈɒmlət/.
- ham En nombres de lugares se transcribe /-əm/, p. ej. *Durham* /ˈdʌrəm/, *Clapham* /ˈklæpəm/.
- ial, -ian Se transcriben /-iəl/, /-iən/. En algunos contextos como *-tial, -cial, -sian*, etc. se produce asimilación e /i/ se pierde, p. ej. *partial* /ˈpɑ:ʃl/, *crucial* /ˈkru:ʃl/, *Russian* /ˈrʌʃn/.
- ing Se transcribe /-ɪŋ/, p. ej. *looking* /ˈlʊkɪŋ/, *seeing* /ˈsi:ɪŋ/, *varying* /ˈveəriŋ/.
- ious, -eous Se transcriben /-iəs/. En algunos contextos como *-tious, -cious, -geous*, etc. se produce asimilación e /i/ se pierde, p. ej. *scrumptious* /ˈskrʌmʃəs/, *gracious* /ˈgreɪʃəs/, *gorgeous* /ˈɡɔ:dʒəs/.
- ity, -itive Se transcriben preferentemente /-əti/, /-ətɪv/, respectivamente, p. ej. *quality* /ˈkwɒləti/, *quantity* /ˈkwɒntəti/, *positive* /ˈpɒzətɪv/, *sensitive* /ˈsensətɪv/. Las formas /-ɪti/, /-ɪtɪv/ pueden ignorarse.
- land(s) Se transcribe principalmente /-lənd(s)/, p. ej. *England* /ˈɪŋɡlənd/, *highlands* /ˈhaɪləndz/. Minoritariamente, en algunas palabras sólo /-lənd/, p. ej. *dreamland* /ˈdri:mlənd/.
- less, -ness Se transcriben modernamente /-ləs/, /-nəs/, respectivamente, p. ej. *homeless* /ˈhəʊmləs/, *sickness* /ˈsɪknəs/. Las formas /-lɪs/, /-nɪs/ se pueden ignorar.
- man Se transcribe principalmente /-mən/, p. ej. *policeman* /pəˈli:smən/, *layman* /ˈleɪmən/. En palabras más recientes, /-mæn/, p. ej. *Superman* /ˈsʊpəmæn/, *snowman* /ˈsnəʊmæn/. El plural de los singulares en /-mən/ es también /-mən/; el plural de los singulares en /-mæn/ es /-men/.

- ment Los verbos terminados en la grafía inacentuada *-ment* se transcriben /-ment/, p. ej. *complement* /'kɒmplɪmənt/, *experiment* /ɪk'spɪrɪmənt/. Los sustantivos en *-ment* se transcriben /-mənt/, p. ej. *argument* /'ɑ:gjʊmənt/, *experiment* /ɪk'spɪrɪmənt/, *government* /'gʌvnmənt/, excepto *comment* /'kɒmənt/, ya sea verbo o sustantivo. La grafía acentuada es siempre /-mənt/, p. ej. *cement* /sə'ment/, *lament* /lə'ment/.
- ous Se transcribe /-əs/, nunca /-əz/, p. ej. *pompous* /'pɒmpəs/, *ludicrous* /'lu:dɪkrəs/.
- shire En nombres de lugares se transcribe /-ʃə/, p. ej. *Yorkshire* /'jɔ:kʃə/, *Devonshire* /'devnʃə/.
- sion, Se pronuncian con /z/ si precede una vocal, p. ej. *confusion* /kən'fju:ʒn/,
-sure, *closure* /'kləʊʒəl/, *casual* /'kæʒʊəl/, y con /ʃ/ si precede una consonante, p. ej.
-sual *tension* /'tenʃn/, *ensure* /ɪn'ʃʊ/, *sensual* /'sensʃʊəl/.
- ward(s) Se transcribe /-wəd(z)/, p. ej. *backward(s)* /'bækwəd(z)/, *downward* /'daʊnwəd/, excepto *towards* /tə'wɔ:dz/.
- y Se transcribe modernamente /-i/, p. ej. *fairly* /'feəli/, *many* /'meni/.

2.13 ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES CORRESPONDENCIAS GRÁFICAS DE LAS VOCALES INGLESAS?

La información de la presente sección está organizada en clases fonémicas: vocales cortas, vocales largas (puras y diptongos) y consonantes. Hemos incluido solamente las grafías más comunes, ya sea por la abundante cantidad de ejemplos que existen para cada grafía o por el uso frecuente de una palabra⁽⁷⁾. Las secuencias gráficas formadas por dos letras separadas por dos puntos designan un grupo vocal+consonante+vocal, p. ej. la ortografía *e..e* como representación gráfica del fonema /i:/ se puede interpretar como *eme* (*scheme*), *ene* (*gene*), *eve* (*Steve*), etc.

VOCALES CORTAS:

/ɪ/	y	<i>city</i>	i	<i>spaghetti</i>	e	<i>apostrophe</i>	ey	<i>alley</i>
		<i>ie</i>	<i>auntie</i>	<i>ee</i>	<i>coffee</i>			
/ɪ/	i	<i>solid</i>	y	<i>crystal</i>	e	<i>pretty</i>	a	<i>spinach</i>
		<i>ai</i>	<i>captain</i>	<i>a..e</i>	<i>village</i>			
/e/	e	<i>set</i>	ea	<i>bread</i>	a	<i>many</i>	ai	<i>said</i>
/æ/	a	<i>mad</i>	i	<i>meringue</i>				
/ɒ/	o	<i>clock</i>	a	<i>want</i>	au	<i>sausage</i>		
/ʊ/	u	<i>put</i>	oo	<i>cook</i>	ou	<i>could</i>		
/ʌ/	u	<i>cut</i>	o	<i>glove</i>	ou	<i>enough</i>	oo	<i>blood</i>
/ə/	a	<i>again</i>	o	<i>lemon</i>	e	<i>agent</i>	u	<i>album</i>
	ar	<i>beggar</i>	er	<i>better</i>	or	<i>forbid</i>	ur	<i>survive</i>
	ure	<i>figure</i>	re	<i>metre</i>	eur	<i>amateur</i>	our	<i>favour</i>

VOCALES LARGAS:

/i:/	<i>e</i>	<i>evil</i>	<i>e..e</i>	<i>extreme</i>	<i>ee</i>	<i>needle</i>	<i>ee</i>	<i>divorcee</i>
	<i>ea</i>	<i>release</i>	<i>i</i>	<i>litre</i>	<i>ie</i>	<i>belief</i>	<i>i.e</i>	<i>police</i>
	<i>ei</i>	<i>protein</i>						
/ɑ:/	<i>a</i>	<i>after</i>	<i>ar</i>	<i>car</i>	<i>ear</i>	<i>heart</i>	<i>er</i>	<i>clerk</i>
	<i>al</i>	<i>half</i>	<i>a..e</i>	<i>facade</i>	<i>ah</i>	<i>bah</i>	<i>au</i>	<i>laugh</i>
/ɔ:/	<i>or</i>	<i>condor</i>	<i>ore</i>	<i>more</i>	<i>ar</i>	<i>war</i>	<i>oar</i>	<i>roar</i>
	<i>oor</i>	<i>floor</i>	<i>our</i>	<i>four</i>	<i>a</i>	<i>false</i>	<i>al</i>	<i>talk</i>
	<i>au</i>	<i>auction</i>	<i>aw</i>	<i>flaw</i>	<i>augh</i>	<i>taught</i>	<i>ough</i>	<i>bought</i>
/u:/	<i>oo</i>	<i>boot</i>	<i>u</i>	<i>flu</i>	<i>u..e</i>	<i>rude</i>	<i>ue</i>	<i>blue</i>
	<i>o</i>	<i>tomb</i>	<i>o..e</i>	<i>lose</i>	<i>oe</i>	<i>shoe</i>	<i>ew</i>	<i>flew</i>
	<i>ou</i>	<i>wound</i>	<i>ui</i>	<i>cruise</i>				
/ɜ:/	<i>er</i>	<i>prefer</i>	<i>ur</i>	<i>occur</i>	<i>ir</i>	<i>stir</i>	<i>or</i>	<i>work</i>
	<i>ear</i>	<i>pearl</i>	<i>eur</i>	<i>connoisseur</i>				
/eɪ/	<i>a</i>	<i>agent</i>	<i>a..e</i>	<i>case</i>	<i>ay</i>	<i>stay</i>	<i>ai</i>	<i>maid</i>
	<i>ea</i>	<i>steak</i>	<i>é</i>	<i>café</i>	<i>ée</i>	<i>née</i>	<i>et</i>	<i>ballet</i>
/aɪ/	<i>i..e</i>	<i>file</i>	<i>ie</i>	<i>die</i>	<i>y</i>	<i>dry</i>	<i>i</i>	<i>alibi</i>
	<i>igh</i>	<i>sigh</i>	<i>eigh</i>	<i>height</i>				
/ɔɪ/	<i>oi</i>	<i>noise</i>	<i>oy</i>	<i>joy</i>				
/əʊ/	<i>o</i>	<i>photo</i>	<i>o..e</i>	<i>nose</i>	<i>oe</i>	<i>toe</i>	<i>ow</i>	<i>grow</i>
	<i>oa</i>	<i>coach</i>	<i>eau</i>	<i>bureau</i>				
/aʊ/	<i>ou</i>	<i>foul</i>	<i>ow</i>	<i>allow</i>				
/ɪə/	<i>e(r)</i>	<i>hero</i>	<i>ere</i>	<i>here</i>	<i>ear</i>	<i>appear</i>	<i>eer</i>	<i>beer</i>
	<i>eir</i>	<i>weird</i>	<i>ier</i>	<i>fierce</i>	<i>ea</i>	<i>idea</i>		
/eə/	<i>a(r)</i>	<i>rarity</i>	<i>are</i>	<i>care</i>	<i>air</i>	<i>hair</i>	<i>ae(r)</i>	<i>aerial</i>
	<i>ear</i>	<i>pear</i>	<i>e(r)</i>	<i>bolero</i>	<i>ere</i>	<i>premiere</i>	<i>aire</i>	<i>millionaire</i>
/ʊə/	<i>u(r)</i>	<i>rural</i>	<i>ure</i>	<i>cure</i>	<i>oor</i>	<i>poor</i>	<i>our</i>	<i>tour</i>

Las siguientes notas pueden ser de utilidad para el usuario:

- /i:, ɑ:, ɔ:/* se encuentran en muchas palabras de origen extranjero, como *cliche*, *ballerina*, *casino*, *graffiti*, *mosquito*, *semolina*, etc., todas con */i:/*; */ɑ:/* se encuentra en *karate*, *saga*, *lava*, *plaza*, *salami*, *Santiago*, etc.; */ɔ:/* forma parte de palabras como *detente*, *encore*, *entourage*, *entrepreneur*, etc.
- aproximadamente el 40% de las ortografías de */ɔ:/* contienen la grafía *r*.
- prácticamente todas las ortografías de */ɜ:/* contienen la grafía *r*, excepto *colonel* */ˈkɜːnl/* y algunas palabras de origen francés.
- estos ejemplos con */ɪə/* son distintos de aquéllos con */i_ə/* (LPD) o */i.ə/* (EPD), todos en sílaba inacentuada, p. ej. *media*, *familiar*, *area*, *alien*, *period*, *stadium*, *courteous*, *previous*, o de aquéllos con */i:ə/* (LPD y EPD), p. ej. *Ian*, *museum*. Todos éstos aparecen transcritos con */ɪə/* en EPD, 14ª edición. Como se vio en §2.9, los ejemplos con */i_ə/* se pueden comprimir en */jə/* sólo en sílabas inacentuadas; es por eso que se admite compresión en *radiant* */ˈreɪdɪ_ənt/* → */ˈreɪdjənt/*,

pero no en *radiation* */reɪdʒeɪʃn/. Las formas con /i:ə/ se pueden comprimir en /ɪə/, p. ej. *museum* /mjuːzi:əm/ → /mjuːzɪəm/.

- (e) los ejemplos en /ʊə/ son distintos de aquéllos en /u_ə/ (LPD) o /u.ə/ (EPD), p. ej. *influence*, que se pueden pronunciar /uə/ o comprimidos en una sola sílaba con /wə/; *cruel* /'kru:əl/, *fluent* /'flu:ənt/ se pueden comprimir en los monosílabos /kruəl, fluənt/.

2.14 ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES CORESPONDENCIAS GRÁFICAS DE LAS CONSONANTES INGLESAS?

Este sistema de correspondencias es menos complejo que el de las vocales. Nos remitiremos a los casos más comunes:

/p/	p	topic	pp	opposite	pe	rope		
/b/	b	habit	bb	rabbit	be	robe		
/t/	t	time	tt	better	ed	rushed	te	quote
/d/	d	dance	dd	ladder	de	side		
/k/	c	come	k	kilo	ck	backing	ch	chorus
	cc	acclaim	qu	queue	ke	bake		
/g/	g	again	gg	beggar	gu	beguin	gh	ghost
/tʃ/	ch	church	tch	catch	ti	question	tu	factual
	c	cello						
/dʒ/	j	major	g	giant	dge	badge	ge	village
	di	soldier	dj	adjective				
/f/	f	find	ff	affair	ph	phonetics	gh	enough
	fe	safe						
/v/	v	van	vv	navvy	ve	love		
/θ/	th	think						
/ð/	th	other	the	bathe				
/s/	s	silver	ss	essay	c	city	se	rinse
	ce	pace	sc	scene				
/z/	z	zero	s	busy	se	blouse	ss	dessert
	zz	puzzle	ze	seize				
/ʃ/	sh	shop	ch	brochure	sch	schedule	sc	conscious
	t(i)	negotiate	c(i)	appreciate	s	sugar		
/ʒ/	s(i)	decision	s(u)	casual	ge	collage		
/h/	h	home	wh	whole				
/m/	m	music	mm	command	me	flame	mb	dumb
/n/	n	never	nn	runner	ne	stone	gn	reign
/ŋ/	ng	sing	n(k)	drunk	n(g)	longer		
/l/	l	love	ll	collect	le	bottle		
/r/	r	very	rr	sorry	wr	wrong	rh	rhythm
/w/	w	wise	wh	when	u	language	(q)u	quite
/j/	y	yet	u	use	eau	beauty		

2.15 ¿CUÁLES SON LAS REGLAS QUE REGULAN LAS RELACIONES GRÁFICO-FONÉMICAS NO PERMISIBLES?

Entre los principios que regulan las correspondencias gráfico-fonémicas que no pueden ocurrir, hay dos que han resultado ser de probada utilidad para el usuario:

(a) FORMA GRÁFICA Y PATRONES FONÉMICOS SIMPLES NO PERMISIBLES:

La ortografía *a* nunca puede representar el sonido /ʌ/.

La ortografía *c* nunca puede representar el sonido /z/.

La ortografía *j* nunca puede representar el sonido /j/; la única excepción es *hallelujah* /ˈhælɪˈluːjə/.

La ortografía *y* nunca puede representar el sonido /dʒ/.

(b) GRAFÍA CONSONÁNTICA DOBLE Y PATRONES VOCÁLICOS NO PERMISIBLES:

Normalmente, las grafías consistentes en dobles consonantes (p. ej. *-pp-*, *-tt-*, *-mm-*, etc.) definen las vocales precedentes como cortas, es decir, inhiben la ocurrencia de diptongos y secuencias como /-juː-/. Comparemos:

<i>later</i> /ˈleɪtə/	<i>latter</i> /ˈlætə/	<i>holy</i> /ˈhəʊli/	<i>holly</i> /ˈhɒli/
<i>piped</i> /paɪpt/	<i>pipped</i> /pɪpt/	<i>diner</i> /ˈdaɪnə/	<i>dinner</i> /ˈdɪnə/
<i>lazy</i> /ˈleɪzi/	<i>fizzy</i> /ˈfɪzi/	<i>cuter</i> /ˈkjʊtə/	<i>cutter</i> /ˈkʌtə/

Las principales excepciones no sobrepasan la decena de palabras e involucran a las dobles consonantes *ll* y *ss*: *poll* /pɒl/, *roll* /rɒl/, *swollen* /ˈswɒlən/, *toll* /tɒl/ y *bass* /beɪs/, *gross* /grɒs/.

2.16 ¿CUÁLES SON LAS RESTRICCIONES POSICIONALES?

Este tipo de restricciones se refiere a la distribución de los sonidos en la sílaba. Por ejemplo, ciertos fonemas vocálicos y consonánticos nunca ocurren en determinadas posiciones en la sílaba. Esta información le permite al usuario descartar una serie de símbolos, p. ej.:

- (a) /ʊ, ʊə/ prácticamente no ocurren en posición inicial de sílaba;
- (b) /e, æ, ɒ, ʊ, ʌ/ no ocurren en posición final de sílaba;
- (c) /ʒ, ɲ/ no ocurren en posición inicial de sílaba;
- (d) /h, r, j, w/ no ocurren en posición final de sílaba.

Como resultado de lo anterior:

- (e) la grafía final de sílaba *-e*, en palabras como *attaché* y *café*, se transcribe con /eɪ/: /ə'tæʃeɪ/, /'kæfeɪ/;
- (f) la grafía final de sílaba *-o* se transcribe /əʊ/ o /ə/, p. ej. *stereo* /'steriəʊ/, *phonetics* /fə'netiks/;
- (g) la grafía final de sílaba inacentuada *-a* se transcribe con /ə/, p. ej. *data* /'deɪtə/, *Canada* /'kænədə/, o con /ɑ:/, si está acentuada, como en *mamma* /mə'mɑ:/, *spa* /spɑ:/;
- (h) las excepciones de /ɜ:/ en sílaba inicial prácticamente se reducen a *genre* /'ʒɒnrə/;
- (i) el fonema /r/ puede ocurrir en posición final de palabra sólo si la palabra siguiente comienza con vocal, p. ej. *better and better* /'betər ən `betə/; en posición final de sílaba puede ocurrir sólo como resultado de un proceso de elisión de schwa, lo cual hace a /r/ silábica, p. ej. *measuring* /'meɜrɪŋ/;
- (j) las semivocales /j, w/, consideradas fonológicamente como consonantes (o elementos no-silábicos) son incapaces de formar sílabas por sí mismas y deben ir siempre acompañando a alguno de los 20 fonemas vocálicos o, en elisiones extremas, a /l/, p. ej. *equal* /'i:kwəl/.

2.17 ¿QUÉ PROBLEMAS REPRESENTAN LOS HOMÓFONOS Y LOS HOMÓGRAFOS?

Los homófonos (HOMOPHONES) son palabras que tienen la misma pronunciación y distinto significado y grafía. Por ejemplo, la transcripción /'wɒts ə nælədʒi/ se puede interpretar indistintamente como *What's analogy* y *What's an allergy*. Desde el punto de vista de la transcripción, estas formas no constituyen ningún problema para el usuario, a diferencia de los homógrafos (HOMOGRAPHS; también llamados homónimos), que son palabras que poseen la misma ortografía, pero distinto significado y pronunciación. Las palabras que son simultáneamente homófonos y homógrafos tampoco presentan problemas para el estudiante, p. ej. *cleaner* /kli:nə/, con sus significados 'el que limpia' y 'más limpio'. El problema radica en los homógrafos de distinta pronunciación, ya que si el usuario no presta atención al significado, podría transcribir la palabra equivocada, p. ej. *If a year is short, a minute is minute* sólo se puede transcribir /ɪf ə 'jɪər ɪz 'ʃɔ:t ə 'mɪnɪt ɪz maɪ nju:t/.

Éstos son algunos tipos de homógrafos que el estudiante debe considerar al transcribir:

- (a) en algunos verbos, la grafía *-ed* representa el tiempo pasado /blest/ y el adjetivo /blesɪd/; ambas formas se escriben *blessed*; otros ejemplos son *aged*, *crooked*, *cursed*, *learned*, p. ej. *A man aged* /eɪdʒd/ *eighty is an aged* /eɪdʒɪd/ *man*;
- (b) la grafía *s*, como en *use*, representa indistintamente el sustantivo /ju:s/ y el verbo /ju:z/; otros ejemplos: *abuse*, *close*, *excuse*, *house*;
- (c) diversas grafías, generalmente monosilábicas, del tipo *wind* /wɪnd, waɪnd/, *tear* /tɪə, tɛə/, *resume* /rɪ'zju:m, 'rezjumeɪ/, *invalid* /ɪn'vælɪd, 'ɪnvəli:d/, etc.

2.18 ¿CUÁNTOS TIPOS DE ACENTO LÉXICO DEBEN TRANSCRIBIRSE?

La teoría acentual, inserta en el área de la fonética prosódica o suprasegmental, es particularmente controvertida. Siguiendo la práctica moderna, haremos una distinción entre 'stress' y 'accent'. Esta última noción será analizada en §3.7 por razones que se harán evidentes allí. Diremos que los acentos llamados 'stresses' (o acentos léxicos) constituyen una abstracción, pues son propiedad de las palabras representadas en forma aislada, es decir, fuera de contexto. Todas las palabras están grabadas en el lexicón mental con un determinado patrón acentual, que consiste a lo menos en uno de estos acentos, llamado acento primario (PRIMARY STRESS), y que los diccionarios muestran con la marca ' precediendo la sílaba acentuada.

Todas las palabras, incluso los monosílabos, tienen acento léxico. El usuario notará que los diccionarios no otorgan a éstos marca acentual alguna, lo que no significa que carezcan de acento, sino simplemente que sería redundante mostrarlo en la única sílaba existente. Por otro lado, hay palabras polisilábicas que tienen además un acento secundario (SECONDARY STRESS), que siempre precede al primario y se marca con ,. La palabra *pronunciation*, por ejemplo, se transcribe /prəˌnʌnsi'eɪʃn/⁽⁸⁾.

2.19 ¿EXISTEN DIFERENCIAS CON OTROS SISTEMAS DE ACENTUACIÓN?

Efectivamente. Las divergencias con otros análisis (particularmente *LPD*) se pueden resumir en dos puntos: (a) la existencia de acentos terciarios, caracterizados como 'golpes rítmicos potenciales', que se marcan con ˘, y (b) la ubicación de éstos como últimos acentos, a la derecha del primario, en los casos que se explican. Postularemos las siguientes simplificaciones:

- (a) La distinción entre acentos secundarios y terciarios resulta innecesaria, especialmente al pasar del nivel de la transcripción de palabras aisladas (pronunciaciones 'de diccionario', léxicas o de cita, *DICTIONARY* o *LEXICAL* o *CITATION PRONUNCIATIONS*) al de la cadena hablada o de las 'pronunciaciones contextuales' (*CONNECTED SPEECH* o *CONTEXTUAL PRONUNCIATIONS*), donde es conveniente dar cuenta también de diversos fenómenos entonacionales. Por lo tanto, formas como *decontamination* (/di:kən ˌtæmɹneɪʃn/ en *LPD*) se simplificarán a /di:kənˌtæmɹneɪʃn/; en este caso diremos que el acento primario está precedido de dos acentos secundarios. Ésta es también la solución que ofrece *EPD*.
- (b) *LPD*, pero no *EPD*, postula la existencia de acentos terciarios como últimos acentos en palabras simples como *television* /ˈteliˌvɪʒn/ y *celebrated* /ˈseləˌbreɪtɪd/. En palabras compuestas, el patrón acentual varía de acuerdo al número de sílabas del segundo término, p. ej.:

	<i>LPD</i>	<i>EPD</i>
<i>tea break</i>	/ti: breɪk/ (primario)	/ti: breɪk/ (primario+secundario)
<i>tea party</i>	/ti: ˌpa:ti/ (primario+terciario)	/ti: ˌpa:ti/ (primario+secundario)

En nuestro análisis resulta más simple, a la vez que menos riesgoso, suprimir los acentos secundarios y terciarios después del primario y establecer que el acento primario es siempre el último acento en una palabra. La experiencia demuestra que es preferible no mostrar ninguna marca delante de sílabas como /-ˌvɪʒn/ y /-ˌbreɪtɪd/ para evitar interpretaciones incorrectas como */selə̀breɪtɪd/, etc. Si bien algunas sílabas que se ubican después del acento primario pueden recibir un último golpe rítmico (pero difícilmente movimiento tonal), la sensación auditiva de prominencia de estas sílabas a menudo se logra con la correcta pronunciación de una vocal fuerte, como /eɪ/ en *celebrated* o /ɑ:/ en *party*⁽⁹⁾.

3. TRANSCRIPCIÓN CONTEXTUAL

3.1 ¿QUÉ RASGOS HAY QUE CONSIDERAR EN UNA TRANSCRIPCIÓN CONTEXTUAL?

La última etapa en materia de transcripción es la notación contextual, para realizar la cual el usuario debe, a partir de formas aisladas o 'ideales', explicar aquellas que son propias del lenguaje oral y, dentro de él, de los estilos conversacionales en diversos grados de (in)formalidad y rapidez de habla. Antes de empezar a transcribir un texto, el usuario debe decidir qué rasgos contextuales va a mostrar su transcripción de entre la totalidad de posibilidades existentes. La respuesta dependerá de la tarea específica que se espera de él, por lo que las instrucciones que reciba para realizar la tarea deben ser muy claras: el resultado será muy distinto si se le pide que realice (i) una transcripción básica, muy cercana a las pronunciaciones de cita, sin mostrar ningún rasgo contextual; (ii) una notación de su propia pronunciación a nivel segmental o segmental y prosódico; (iii) una transcripción que muestre todos los casos posibles de simplificación articulatoria, o (iv) la versión transcrita de un texto grabado por un hablante nativo, etc. La evaluación que el profesor haga de una transcripción estará, pues, marcada por estos factores y por decisiones regidas por la inteligibilidad. Por ejemplo, ¿se debe penalizar la omisión de la llamada 'r de ligazón' (LINKING /r/), que es un rasgo que no atenta contra la inteligibilidad y que, según análisis de conversación espontánea, no todos los hablantes nativos usan consistentemente? ¿Cómo se califica esa omisión frente a la sustitución equivocada de una forma débil por una fuerte? Probablemente el evaluador deba establecer una escala de ponderaciones para cada tipo de error.

Organizaremos la discusión en torno a los siguientes rasgos: los sonidos de ligazón (LINKING SOUNDS), los rasgos de simplificación articulatoria (FEATURES OF ARTICULATORY SIMPLIFICATION), las formas débiles (WEAK FORMS) y las formas contraídas (CONTRACTED FORMS), la división en grupos entonacionales (DIVISION INTO INTONATION GROUPS), incluyendo las pausas (PAUSES), la acentuación de las palabras en el discurso (SENTENCE ACCENT), la localización del núcleo acentual (NUCLEUS PLACEMENT) y los rasgos entonacionales (INTONATION FEATURES). La notación de éstos y otros aspectos serán analizados en esta última sección. Para la información teórica acerca de estos fenómenos del habla remitimos al usuario a la literatura especializada, especialmente Cruttenden (1986), Wells (1990), Roach (1991), Gimson & Cruttenden (1994) y Ortiz-Lira (1998).

3.2 ¿QUÉ PRINCIPIOS RIGEN LOS ESPACIOS ENTRE PALABRAS?

En general, una transcripción se organiza en palabras de acuerdo a la ortografía convencional, respetando los espacios de ésta. De este modo, no sólo se facilita una eventual lectura de un texto transcrito, sino que también se conserva la identidad de las palabras como unidades lingüísticas con sus rasgos fonéticos propios. En enunciados como *more ice* /mɔːr `aɪs/ y *more rice* /mɔː `raɪs/, de idéntica estructura fonémica, el espacio indica que el fonema /r/ está en posición final en el primer caso y en posición inicial en el segundo. Fonéticamente, la duración de /r/ es mayor en posición inicial que en posición final. Del mismo modo, la frontera de palabra (WORD BOUNDARY) en *stops caring* /stɒps `keərɪŋ/ señala aspiración para /k/, por estar en posición inicial de sílaba acentuada, y ausencia de aspiración para /k/ en /stɒp `skeərɪŋ/, por estar /k/ precedida de /s/ en la misma sílaba.

No existe consenso en el caso de las formas contraídas, como en *that'll* o *that's*, en orden a transcribir la secuencia como una o dos palabras. Cualquiera sea la solución, la decisión debe estar regida por la consistencia, vale decir, debemos transcribir las formas siempre de una misma manera, ya sea /ðæt l/ o /ðætɪl/, /ðæt s/ o /ðæts/, etc. La segunda modalidad es preferible si constituye una ayuda para evitar quiebres o pausas indeseados en la lectura, si bien a veces podría atentar contra el reconocimiento de formas que provienen de estructuras distintas y constituyen homófonos, p. ej.:

They're there—coming in their cars /ðeə `ðeə | `kʌmɪŋ ɪn ðeə `kɑːz/

El comentario oportuno de estos fenómenos del habla debería dilucidar el problema. El estudiante debe incorporar prontamente formas conversacionales como *there's* /ðəz/, *there're* /ðəɪə/, *there was* /ðəwəz/, *there were* /ðəwə/, etc.

Cuando se transcriben formas asimiladas, la eliminación del espacio entre las palabras puede indicar claramente la existencia de una fusión, p. ej.:

Could you wait for me at the bus shelter? /kʊdʒu `weɪt fə mi ət ðə `bʌʃfɛltə/

3.3 ¿QUÉ AJUSTES HAY QUE REALIZAR EN LAS FRONTERAS DE PALABRAS PARA FORMAR UN CONTEXTO?

El primer ajuste que debemos realizar es el correspondiente a la grafía *r* en posición final de palabra (p. ej. *brother*, *sister*, etc.), que se transcribe sólo si la sílaba que sigue comienza con vocal; no se debe transcribir en posición preconsonántica o prepausal, como en *brother and sister* /brʌðər ən `sɪstə/, *Brother John* /brʌðə `dʒɒn/. Esto significa que en un enunciado como *Even longer, if possible*, la *r* ortográfica final de palabra se transcribirá dependiendo de si se inserta o no una pausa en el lugar de la coma; este tipo de unión se denomina '*r* de ligazón'. Compárese:

/iːvɪn `lɒŋgə (pausa) ɪf ,pɒsəbl/ vs. /iːvɪn `lɒŋgər ɪf ,pɒsəbl/

En *Peter himself*, existe la posibilidad de unir ambas palabras mediante /r/ o /h/, p. ej.:

/ˈpi:tər ɪm self/, /ˈpi:tr ɪm self/ vs. /ˈpi:tə hm self/

La transcripción del tipo de unión denominado ‘r intrusa’ (INTRUSIVE r), de uso generalizado entre los hablantes británicos, no difiere en su forma de la ‘r de ligazón’, p. ej. *data input* /ˈdeɪtər ɪnpʊt/; sin embargo, no es imprescindible, ni tampoco necesario, dar cuenta de ella. *EPD*, por ejemplo, prescinde absolutamente de esta pronunciación.

En el área de los rasgos de unión, algunos usuarios han adaptado la marca de ligazón ◌̣, ya explicada en §1.8, para emplearla como marca diacrítica que estimula la fluidez, como en /pʊt◌̣ɪt◌̣ɒn/. El usuario debe evaluar la utilidad que presta este signo como inhibidor de los quiebres entre las palabras, en oposición al recargo que sufre la notación. En el presente trabajo, el diacrítico de ligazón no se ha considerado.

3.4 ¿CÓMO SE TRANSCRIBEN LAS SIMPLIFICACIONES ARTICULATORIAS?

Las simplificaciones articulatorias son formas típicamente contextuales que implican un menor esfuerzo productivo, ya sea porque el hablante omite algún sonido en una secuencia determinada, o bien lo pronuncia más rápido o de modo similar a un sonido contiguo. Siguiendo a Windsor Lewis (1969), Finch y Ortiz (1982) y Wells (1990), analizaremos la transcripción de tres clases de simplificación: elisión, compresión y asimilación.

3.4.1 Elisión

Elisión, o la supresión de un sonido, puede ser fácilmente indicada en la transcripción mediante la supresión del símbolo correspondiente, ya sea vocal o consonante. No resulta fácil fijar reglas para tales omisiones, especialmente a nivel contextual. A nivel léxico, la labor del transcriptor se ve notoriamente simplificada por la información que le proporciona un diccionario moderno como *LPD*. En este artículo ya se han dado ejemplos de elisión de /ə/ cuando está precedida de una obstruyente y seguida de una sonorante (§§2.5, 2.6); ejemplos de elisión de obstruyentes se dieron en §2.7.

Enfrentado a la tarea de transcribir un texto determinado, se le recomienda al usuario emplear el criterio de la consistencia y no transcribir formas extremadamente informales en textos que requieren pronunciaciones de relativa formalidad, o bien mezclar ambos estilos en un mismo texto. Por ejemplo, /præps/ *perhaps* y /plɪs/ *police* pueden resultar inapropiados en la transcripción de una descripción o carta relativamente formal, pero perfectamente apropiados en un diálogo familiar.

A nivel contextual, es posible exhibir en una transcripción casos de elisión de vocales débiles e inacentuadas, como a menudo ocurre en las fronteras de las llamadas formas débiles

y en palabras terminadas en /-ə(r)/ más vocal inacentuada; también es común elidir /h/ inicial en las palabras que tienen forma débil, excepto cuando ésta inicia un grupo entonacional (ver §3.5), p. ej.:

<i>Of course I want to talk to you</i>	/v 'kɔ:s aɪ wɒn tə `tɔ:k tju/
<i>He used to play for his country</i>	/hi 'ju:s t 'pleɪ frɪz `kʌntri/
<i>I wonder if the paper on AIDS was the better of the two</i>	/aɪ 'wʌndrɪf ðə 'peɪpə 'eɪdz wəz ðə 'betrəv ðə `tu:/
<i>Tell him I've got his luggage</i>	/tel ɪm arv 'gɒt ɪz `lʌɡɪdʒ/
<i>His debts are bigger than his bank account</i>	/hɪz 'detz ə 'bɪgə ðən ɪz `bæŋk əkaʊnt/

Generalmente es posible la elisión de una obstruyente central, principalmente /t, d/, en un grupo de tres consonantes, como lo demuestran las siguientes transcripciones:

<i>She stopped cooking at half past six</i>	/ʃi 'stɒp 'kʊkɪŋ ət 'hɑ:f pɑ:s `sɪks/
<i>The first day I walked to school</i>	/ðə 'fɜ:s deɪ aɪ 'wɔ:k tə `sku:l/
<i>The best thing is to send two</i>	/ðə 'best 'θɪŋz tə 'sen `tu:/
<i>I went to a place called Tweed</i>	/aɪ 'wen tu ə 'pleɪs kɔ:l `twi:d/
<i>He changed plans when he reached Paris</i>	/hi 'tʃeɪndʒ 'plænz wen ɪ 'ri:tʃ `pærɪs/

Así como el usuario debe estar consciente de los símbolos que puede omitir en una transcripción, también debe saber cuándo esto es imposible. Los principales contextos en los cuales la elisión no es posible se resumen a continuación:

- cuando en una secuencia de tres consonantes la tercera es /h, j/, p. ej. *he moved house* /hi 'mʊvd `haus/, *a cold year* /ə 'kəʊld `jɪə/;
- en las secuencias /-nt, -lt/ más consonante, p. ej. *I went by bus* /aɪ 'went baɪ `bʌs/, *spilt milk* /'spɪlt `mɪlk/; a menudo /t/ se realiza como [ʔ], pero este símbolo no se puede utilizar en una transcripción fonémica. (Ver §3.5);
- en secuencias de dos consonantes más vocal, o más /j, w/, p. ej. *she baked a cake* /ʃi 'beɪkt ə `keɪk/, *a round object* /ə 'raʊnd `ɒbdʒɪkt/, *the loved ones* /ðə `lʌvd wʌnz/;
- en secuencias de tres o más consonantes con presencia de sonorantes, p. ej. *a special grant* /ə 'speʃl `grɑ:nt/, *several students* /'sevrəl `stju:dnts/.

3.4.2 Asimilación

Las variaciones principalmente del punto de articulación que experimentan los fonemas en las fronteras de las palabras se pueden registrar con relativa exactitud en una transcripción fonémica. No es inusual que en algunas ocasiones una transcripción muestre este tipo de ajustes articulatorios de manera más simplificada de lo que es la realidad del habla, según la cual a menudo los sonidos ejercen influencia mutua, originando el fenómeno

de la coarticulación (COARTICULATION), es decir, la existencia de dos puntos de articulación simultáneos. Realizar una transcripción significa tomar decisiones que deben reflejar tales fenómenos de la manera más exacta posible, lo que no siempre se logra, por la dificultad del análisis y porque estamos limitados a utilizar un inventario finito de símbolos. En este sentido, algunos ejemplos pueden ofrecer dificultades prácticas, como ocurre en la frontera de *Church Street*, donde /tʃ/ influye a /s/ para originar un sonido intermedio entre /ʃ/ y /s/; en este caso el transcriptor deberá decidir entre dos representaciones: /tʃɜ:tʃ ʃtrɪt/ y /tʃɜ:tʃ strɪt/, ante la imposibilidad de usar el símbolo [ʃ^s], alófono que mejor representa esta articulación específica.

Otro problema práctico lo constituye el hecho de que en algunos contextos, la asimilación se ve facilitada por un proceso previo de elisión. En *It wasn't very good*, la elisión de /t/ permite a la labiodental /v/ variar el punto de articulación de la alveolar /n/, para hacerla labiodental [ɱ], símbolo que no se puede utilizar en una transcripción fonémica. La decisión será transcribir /...wɒzn veri.../ o bien /...wɒzm veri.../. Del mismo modo, en *What course interests you?*, la elisión de /t/ en el verbo permite la forma asimilada /wɒk 'kɔ:s `ɪntrəʃʃu/.

Una de las reglas básicas de asimilación en inglés establece que cuando un sonido áfono se pone en contacto con otro sonoro, se producirá la desonorización del segundo más bien que la sonorización del primero. Así, en *that man*, /t/ se asimilará a una consonante bilabial, pero conservará su condición de áfono: /ðæp `mæn/, */ðæb `mæn/. Especialmente cuando las fricativas sonoras en posición final de palabra entran en contacto con consonantes áfonas (p. ej. *those shoes*), la desonorización que se produce podría considerarse ya sea como rasgo meramente alofónico, y por lo tanto no se mostraría en nuestra transcripción, o bien podría asumir rango fonémico, en cuyo caso tendríamos *of* /f/, *have* /əf, hæf/, *drive* /draɪf/ en un contexto como:

Of course I should have phoned much earlier. Now you'll have to drive fast
/f `kɔ:s aɪʃtəf fəʊm mʌtʃ ɜ:lɪə || nəʊ ju:l 'hæf tə 'draɪf `fɑ:st/

Esta solución, aparentemente sensata, es inconveniente por dos razones y no será adoptada aquí. Por una parte, describe lo que ocurre a un grupo relativamente pequeño de consonantes (fricativas sonoras), lo que significa aplicar reglas particulares a una porción de la realidad y, por otra parte, somete importante información fonética a las convenciones detrás del texto transcrito: es sabido que las sílabas trabadas por consonante sonora son bastante más largas que aquéllas cerradas por consonante áfono; tal diferenciación, que ayuda de manera importante al significado, se pierde (p. ej. *drive* en el texto anterior). Ciertamente es que la forma asimilada se utiliza normalmente en los casos de las pronunciaciones débiles de las formas verbales *is* y *has*, al transcribir /ɪts/ (*it's*) y /hɪz/ (*he's*, etc.); sin embargo, es preferible analizar estos ejemplos como formas particulares: las formas débiles. (Ver §3.5).

Las siguientes transcripciones muestran casos de elisión y asimilación, algunas de las cuales corresponden a un estilo bastante informal, p. ej.:

Put it away, under your seat

/ˈpʊt ɪt u ˈweɪ | ˈʌndɪ jɔː ˈsiːt/

Does she have to be at your beck and call?

/dəʃi ˈhæv tə bi ətʃɔː ˈbek ŋ ˈkɔːl/

Would you tell her she should have finished ten minutes ago?

/wʊdʒu ˈtel ə ʃi ʃʊd əv ˈfɪnɪʃ ˈtem mɪnɪts ə ˈgəʊ/

As a matter of fact, I don't know whether it could be mended

/əz ə ˈmætrə ˈfækt | aɪ ˈdəʊnəʊ ˈweðərɪkʊbi ˈmendɪd/

In the present situation we mustn't make last minute decisions

/ɪn ðə ˈpreznt sɪtʃuˈeɪʃn wi ˈmʌsm meɪk ˈlɑːs mɪnɪt dɪ ˈsɪʒnz/

Any other suggestion will definitely be preferable

/enɪəðə səˈdʒestʃn wl ˈdefɪnətli bi ˈprefrəbl/

3.4.3 Compresión

La compresión⁽¹⁰⁾ es un proceso fonológico que involucra articulaciones más rápidas, aunque sin llegar al extremo de producir elisión. La transcripción fonémica puede registrar diversas manifestaciones de compresión de manera bastante precisa. En §§2.5, 2.9 discutimos el fenómeno desde el punto de vista léxico, al interior de las palabras. La siguiente tabla grafica los diversos cambios fonológicos en los que se manifiesta la compresión principalmente a nivel contextual. De los cuatro tipos de cambios señalados (a-d), sólo el primero puede ocurrir en sílabas acentuadas, a diferencia del castellano, que admite estos fenómenos en sílabas acentuadas, p. ej.:

	FORMA NO COMPRIMIDA		FORMA COMPRIMIDA
	(a) triptongo	→	diptongo
<i>they are tired</i>	/ðeɪ ə ˈtaɪəd/		/ðeə ˈtaɪəd/
<i>try and go at it</i>	/ˈtraɪ əŋ ˈgəʊ ət ɪt/		/ˈtraəŋ ˈgɜːt ɪt/ (/ə+ə=ɜː/)
	(b) diptongo	→	monoptongo
<i>tomorrow morning</i>	/təˈmɒrəʊ ˈmɔːnɪŋ/		/təˈmɒrə ˈmɔːnɪŋ/
<i>yellow paint</i>	/ˈjeləʊ ˈpeɪnt/		/ˈjelʊ ˈpeɪnt/
	(c) monoptongo	→	semivocal
<i>to ignore the attempt</i>	/tu ɪɡˈnɔː ðɪ ə ˈtempt/		/twɪɡˈnɔː ðjə ˈtempt/
<i>the ability to explain</i>	/ði əˈbɪləti tu ɪk ˈspleɪn/		/ðjəˈbɪləti twɪk ˈspleɪn/
	(d) consonante silábica	→	consonante no silábica
<i>got any change?</i>	/ɡɒtɪni ˈtʃeɪndʒ/		/ɡɒtni ˈtʃeɪndʒ/
<i>a bottle of milk</i>	/ə ˈbɒtl̩ əv ˈmɪlk/		/ə ˈbɒtl̩əv ˈmɪlk/

3.5 ¿CÓMO SE TRANSCRIBEN LAS FORMAS DÉBILES Y LAS FORMAS CONTRAÍDAS?

El empleo de formas débiles y fuertes en el discurso oral no depende principalmente de cuestiones estilísticas: un texto oral, sea formal o informal, deberá contener las formas débiles y fuertes apropiadas, dependiendo de factores como acentuación, posición en el enunciado y el entorno fonético (PHONETIC ENVIRONMENT)⁽¹¹⁾; en otras palabras, es prácticamente imposible concebir un texto oral que contenga palabras estructurales (STRUCTURAL WORDS) sujetas a debilitamiento que prescinda de formas débiles. El hecho de que un texto formal contenga menos formas débiles que uno informal se debe básicamente al hecho de que el primero contendrá más acentos, lo que favorece la existencia de formas fuertes. Las formas débiles, mucho más comunes que las fuertes, nunca se acentúan; por el contrario, las formas fuertes pueden ser acentuadas o inacentuadas, como se ilustra en (b) y (c). Las palabras estructurales que nos preocupan se ven afectadas por problemas comunes que se analizan a continuación:

- (a) *from, some, than, shall; that, can, does*: Las diferencias entre las formas débiles /fɪm, frəm/, /səm, səm/, /ðn, ðən/, y /ʃl, ʃəl/ se pueden ignorar; las formas /ðt, kn, dz/ (*that, can, does*), más difíciles de pronunciar, se deben desechar en favor de las formas con /ə/, es decir, /ðət, kən, dəz/. (Ver §2.6);
- (b) *formas opcionales de verbos defectivos y preposiciones*: Entre las formas débiles opcionales, que en los ejemplos que siguen se indican en paréntesis, están los verbos defectivos (ANOMALOUS FINITES) que inician un grupo entonacional y las preposiciones que anteceden pronombres inacentuados, p. ej. *Has he seen many of them?* /həz ('hæz) i 'sɪn `meni əv (ɒv) ðəm/; *Was he looking at you?* /wəz ('wɒz) i `lʊkɪŋ ət (ət) ju/;
- (c) *formas obligatorias de verbos defectivos y preposiciones*: La pronunciación débil o fuerte de los verbos defectivos y las preposiciones puede depender de su posición en el enunciado: si ocurren justo antes de una frontera gramatical (GRAMMATICAL BOUNDARY) quedarán expuestos (EXPOSED o STRANDED) y se transcribirán con la forma fuerte, independientemente de si están acentuados o no, p. ej. *What are you thinking of?* /'wɒt ə ju `θɪŋkɪŋ ɒv/; *He says he can* /hi 'sez i `kæn/ o /hi `sez i kæn/;
- (d) *formas con sonidos iniciales obligatorios*: Como se ha visto en (b) y (c), las formas con /h/ inicial (p. ej. *he, her, have, has, had*) no pueden prescindir de este fonema después de pausa; por otra parte, *am* puede omitir la vocal sólo en un estilo muy informal, p. ej. *Am I late?* /əm aɪ `leɪt/ o /maɪ `leɪt/;
- (e) *and*: La forma débil normalmente prescinde de /d/ aun antes de vocal, p. ej. *you and I* /'ju: ən `aɪ/;
- (f) *formas débiles superfluas*: Hay una serie de palabras cuya forma débil es innecesaria porque (i) su uso es restringido o propio de un estilo muy informal (p. ej. *sir* /sə/, *madam* /məm/, *many* /məni/, *you* /jə/, *your* /jə/, *them* /əm/, *by* /bə/, *my* /mə/, etc.); (ii) porque la correspondiente forma fuerte no atenta contra la fluidez (p. ej. /ʊ/ en *could, should, would, li:/* en *been*); (iii) porque ambas formas se neutralizan en situaciones no prominentes (p. ej. todas las formas en /-I, -u/, es decir, *he, she, me,*

we, be, do, to, into, who); en este caso, como se infiere de §2.3, las formas débiles recomendables son /-i, -u/, p. ej. *Come with me* /ˈkʌm wið mi/, /kʌm wið `mi:/; *Do you have to?* /də ju `hæv tu/;

- (g) *to, do, the + vocal/consonante*: A pesar de que no todos los hablantes nativos siguen esta regla, se recomienda al usuario transcribir /u, i/ ante vocal y /ə/ ante consonante, p. ej. *to eat and to drink* /tu 'i:t ən tə `drɪŋk/; *the old and the poor* /ði 'əʊld ən ðə `pʊə/; sin embargo, las formas /tə, də, ðə/ se pueden asimilar a /tu, du, ðu/ delante de /w/, p. ej. *Do we have to wait?* /du wi hæv tu `weɪt/; *the east and the west* /ði 'i:st ən ðu `west/;
- (h) *some*: Aparte de la información en (i), *some* toma exclusivamente forma fuerte (acentuada o inacentuada) con el significado de ‘aproximadamente’, y como intensificador, p. ej. *That’s some twenty miles from here* /ðæts sʌm 'twenti `maɪlz frəm hɪə/; *He took some time to finish the essay* /hi tʊk 'sʌm 'taɪm tə 'fɪnɪʃ ði `eseɪ/; *Wow, that was some party!* /ˈwəʊ | ðæt wəz 'sʌm `pɑ:ti/;
- (i) *homógrafos*: Los siguientes homógrafos se transcriben con forma débil o fuerte dependiendo de su rol gramatical:

<i>his</i> (adjetivo posesivo)	<i>his</i> (pronombre posesivo)
<i>some</i> (adjetivo)	<i>some</i> (pronombre indefinido)
<i>that</i> (conjunción y pronombre relativo)	<i>that</i> (adjetivo y pronombre demostrativo)
<i>there</i> (+to be)	<i>there</i> (adverbio)
<i>St, Saint</i> (adjetivo)	<i>saint</i> (sustantivo)
<i>have</i> (<i>has, had</i>) (verbo auxiliar)	<i>have</i> (<i>has, had</i>) (verbo de significado completo)

Ejemplos:

A: *Tell him his money’s here* /tel ɪm ɪz `mʌnɪz hɪə/. B: *Did you say his or hers?* /dɪdʒu seɪ 'hɪz | ɔ: , hɜ:z/

A: *Shall I get you some bread?* /ʃl aɪ 'getʃu sm `bred/. B: *Yes, please, get me some* /jes pli:z | `get mi sʌm/.

They said that that was the last straw /ðeɪ sed ðæt 'ðæt wəz ðə 'la:st `strɔ:/

There’s one over there /ðəz 'wʌn əʊvə `ðeə/

St John and all the other saints /sn 'dʒɒn ən 'ɔ:l ði `ʌðə seɪnts/

He has had a try /hɪz hæd ə `traɪ/; *He’ll have to have a sandwich* /hɪl 'hæv tə hæv ə `sæmwidʒ/

- (j) *formas débiles inexistentes*: Las palabras *then, on* no tienen formas débiles; /ðən/ sólo se entiende como *than*, y /ən/, como *an* o *and*.

Las formas contraídas consisten principalmente en 30 contracciones pronombre-verbo del tipo *I’d* (= *I had, I would*) y 23 contracciones negativas como *didn’t*. Referimos al usuario a Windsor Lewis (1993-95) y Avendaño (1998) para acceder a la lista completa. Dos son los comentarios que el transcriptor debe tener en cuenta:

- (k) /t/ en la forma negativa contraída *n't* normalmente se omite en contracciones disilábicas seguidas de consonante, p. ej. *I wouldn't hesitate* /aɪ 'wʊdn̩ `hezɪteɪt/; en posición prevocálica la elisión representa una pronunciación muy familiar, p. ej. *wasn't it?* /ˈwɒzn̩ ɪt/, *wouldn't he?* /ˈwʊdn̩ i/, *couldn't I?* /ˈkʊdn̩ aɪ/. En las contracciones monosilábicas /t/ se puede elidir sólo antes de consonante, p. ej. *You can't understand* /ju 'kɑːnt ʌndə `stænd/; *I don't like it* /aɪ 'dəʊn̩ `laɪk ɪt/; *You can't tell* /ju 'kɑːn̩ `tel/. Delante de pausa /t/ no se omite, p. ej. *I said I wouldn't* /aɪ sed aɪ `wʊdn̩t/;
- (l) Siguiendo la modalidad de lectura en voz alta de muchos hablantes nativos, se advierte al estudiante que puede utilizar más formas contraídas que las que indica un texto escrito, p. ej. *They are not* se puede transcribir /ðeə `nɒt/ o /ðeɪ `ɑːnt/; la forma /ðeɪ aː `nɒt/ se debe dejar sólo como muestra de un estilo muy formal.

3.6 ¿CÓMO SE ORGANIZA UN TEXTO EN GRUPOS DE ENTONACIÓN?

Todo discurso se organiza en unidades de información más pequeñas que coinciden con algún tipo de unidad gramatical (p. ej. un sujeto, un predicado, una cláusula, etc.) que a su vez conforma un patrón entonacional determinado. Precisamente, una de las funciones de la entonación consiste en identificar y separar porciones de enunciado dentro de un discurso mayor. A estos trozos de discurso los llamaremos 'grupos entonacionales' (INTONATION GROUPS o INTONATIONAL PHRASES)⁽¹²⁾ y los separaremos unos de otros en la transcripción por medio de barras simples | y dobles ||⁽¹³⁾, tal como ya se ha mostrado en algunos de los ejemplos anteriores. Algunos autores utilizan la barra inclinada / para separar grupos entonacionales, pero es preferible dejar esta marca exclusivamente para encerrar fonemas. El uso simultáneo de signos de puntuación no ha sido oficialmente reglamentado. Aunque una transcripción con marcas de entonación debería poder interpretarse sin muchas dificultades, no es menos cierto que los signos ortográficos representan una gran ayuda. éstos se hacen imprescindibles en aquellas transcripciones que sólo muestran acentuación, prescindiendo de entonación, p. ej. /'hɑʊ mʌtʃ 'peɪpə də ju 'juːz 'evri 'jɪə?/. Nosotros usaremos los signos ortográficos básicos.

Siguiendo la práctica sugerida por Cruttenden (1986: 9), hasta el momento hemos omitido las barras que se ubican al comienzo y al final de los grupos entonacionales, por tratarse de enunciados breves. En el caso de un texto continuo, se hace necesario marcar las fronteras internas con | o || además de los signos de puntuación convencionales (con excepción de los guiones largos y las comillas). En cuanto a la función de ambas barras, nos regiremos principalmente por O'Connor & Arnold (1973), de acuerdo a los cuales ambas separan grupos entonacionales; la diferencia radica en el grado de conexión entre grupos vecinos: | separa grupos más íntimamente conectados que || y no siempre representa una pausa. Por la misma razón, existe cierto grado de opcionalidad en la distribución de los dos tipos de barras. Digamos, para ilustrar el uso de la doble barra, que ésta tiende a coincidir con un punto, o un signo de interrogación o de exclamación. Finalmente, una coma no siempre coincidirá con una barra ni representará una pausa, como

en *Yes, love* /`jes lʌv/. Más específicamente, emplearemos la barra simple para separar sujetos de predicados, locuciones adverbiales, cláusulas subordinadas y, en general, declarativas menores, como se ve en respuestas como *Yes, I do*, que se puede transcribir como un solo grupo, /`jes aɪ `du:/, o como dos, cada uno con un descenso tonal: /`jes | aɪ `du:/; del mismo modo, *Well, of course* o *No, I don't*, etc.

El siguiente texto, tomado de Windsor Lewis (1977: 37), es una transcripción adaptada del original. En él el narrador intenta imitar el estilo personal de Churchill, caracterizado por numerosos ascensos y descensos que implican el uso de una gran cantidad de grupos entonacionales cortos:

/~ʃɔ: | 'wʌns 'rəʊt tə ʔtʃɜ:tʃɪl: || ,hɪər | ə 'tu: ,tɪkɪts | fə ðə 'fɜ:s ,nɑ:t | əv maɪ nju: `pleɪ. ||
 'wʌn fə ʃɔ:,self, | ən 'wʌn fər ə `frend, | `ɪf ju ʔhæv wʌn. || ʔtʃɜ:tʃɪl rɪ ʔplɑɪd: || drə `bɜ:nəd,
 || aɪm ʔsɔ:ri | bət ə `pri:vɪəs ɪŋ ʔgeɪdzmənt | pɪr'vents mi frɪm ək'septɪŋ ʃɔ: 'kaɪnd ,ɒfə. ||
 haʊ'evə, | aɪ fl 'kʌm tə ðə `sekən nɑ:t, | ɪf ðər ,ɪz wʌn/

Este texto de Brazil (1994: 58) ha sido adaptado a nuestro sistema de notación. Se advierte claramente el principio que rige la división en grupos entonacionales:

/nəʊ ju 'nəʊ weə ði ,ɒfɪs ɪz. || 'wɒt aɪ wɒntʃu tə ,du: | ɪz tə ʔgəʊ tə ði ɒfɪs | ən 'faɪn ,su:zn.
 || ən ʔɑ:sk su:zn | fə ðə ,ki: | tə maɪ ,ru:m. || wen juv ʔgɒt ðə ki: | ʔgəʊ tə maɪ ru:m | ən
 'lʊk ɪn ðə ,kʌbəd. || ən ʔɪn ðeə | ju:l faɪnd ə 'raʊn ,tɪn | wɪð ə'nʌðə `ki: ɪn ɪ/

3.7 ¿CÓMO SE MARCAN LOS ACENTOS CONTEXTUALES?

Como se ha visto, las transcripciones que ilustran este artículo han empleado dos modos de representar acentuación, según se trate de palabras aisladas o en contexto. Según la teoría prosódica actual, los acentos léxicos ('stresses') pueden o no convertirse en acentos contextuales ('accents'), dependiendo de fenómenos rítmicos y pragmáticos. Mientras los acentos léxicos constituyen un potencial para los acentos contextuales, éstos últimos son los exponentes de los primeros, rol que desempeñan al adquirir la forma de acentos tonales (PITCH ACCENTS). A modo de ejemplo, el título de esta sección, leído a velocidad normal, tendría cuatro acentos tonales: *'cómo se 'marcan los acentos contex' tuales*. (Ver §3.8). En resumen, mientras los acentos léxicos constituyen una propiedad morfosintáctica de naturaleza abstracta, los acentos contextuales representan una categoría rítmico-entonacional: cada acento señala acentuación (por presencia) y entonación (según la forma de la marca)⁽¹⁴⁾. Veamos lo que ocurre al transcribir un grupo entonacional formado por las palabras /aɪ, mʌst, rɪ'membə, tə, tʃeɪndʒ, maɪ, 'laɪbrəri, bʊk/. La versión /aɪ mʌst rɪ'membə tə tʃeɪndʒ maɪ `laɪbrəri bʊk/ demuestra uno de los principios básicos de la acentuación contextual del inglés: mientras las palabras de contenido (CONTENT WORDS) tienden a

acentuarse, las palabras estructurales tienden a desacentuarse. La representación de la entonación se explica en §3.8.

Resulta absolutamente inadecuado que los usuarios se limiten a marcar los acentos léxicos (es decir, copien las marcas que ofrecen los diccionarios) al momento de decidir la presencia de los acentos contextuales en un grupo entonacional determinado. Primero, los monosílabos, que no aparecen marcados, podrían necesitar acento contextual y, segundo, no todas las palabras de contenido van a adquirir acento contextual, a pesar de la fuerte carga informática que conllevan. Existe una marcada tendencia a la desacentuación de las palabras de contenido principalmente en cuatro casos:

- (a) la información que proporciona la palabra de contenido es dada (es decir, ya ha sido presentada en el discurso previo), p. ej. las repeticiones de *office, Susan, key y room* en el texto anterior las hacen inacentuadas;
- (b) la palabra de contenido transmite información nueva, pero constituye una excepción a la regla de acentuación, por razones pragmáticas, p. ej. el anuncio *John's coming to tea today* /ˈdʒɒnz kʌmɪŋ tə ti: tədeɪ/ (Ver Ortiz-Lira 1998).
- (c) la palabra de contenido es relativamente corta (p. ej. *cup*) y queda precedida y seguida de acentos tonales cercanos, p. ej. *a hot cup of tea* /ə 'hɒt kʌp əv `ti:/;
- (d) la palabra de contenido (p. ej. *book*) puede perder su acento al unirse a otra palabra para dar forma a un compuesto que requiere un solo acento, p. ej. *'library book* en el ejemplo anterior.

A lo anterior se suma un frecuente cambio acentual (STRESS SHIFT) que afecta principalmente a todos los adjetivos de más de un acento, simples y compuestos, cuando están precedidos o seguidos de otros acentos en la cadena hablada. Como se ve, los acentos secundarios también pueden realizarse como acentos tonales, p. ej.:

TRANSCRIPCIÓN LÉXICA

TRANSCRIPCIÓN CONTEXTUAL

	USO ATRIBUTIVO	USO PREDICATIVO
/ˈfʌndə'mentl/	/ɪts ə 'fʌndəmentl `prɒbləm/	/ʌndə'stændɪŋz fʌndə mentl/
/ˈdʒʊrti 'fri:/	/səm 'dʒʊrti fri: `pɜ:ʃu:m/	/ju kɪ 'get ɪt dʒʊrti `fri:/

El usuario encuentra variada información acerca de este fenómeno en los diferentes diccionarios. *LPD* y *EPD* proporcionan la exposición más completa y mejor ejemplificada; el primero utiliza la marca especial ◀, y el segundo muestra la información con el término 'stress shift'. *Longman Dictionary of Contemporary English* sigue el principio establecido por *LPD*. *Cobuild English Dictionary* indica qué palabras están sujetas al cambio, pero, aparte de una nota introductoria, sus ejemplos no aparecen marcados. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* se limita a ejemplificar la información, con una breve explicación teórica, sólo con respecto a los compuestos. *Cambridge International Dictionary of English* proporciona escasa información; p. ej. *fifteen* aparece con dos patrones acentuales sin ningún tipo de explicación ni ejemplificación.

3.8 ¿CÓMO SE MARCA LA ENTONACIÓN?

En la última etapa de la transcripción contextual es preciso dar cuenta de los movimientos tonales que involucra cada marca acentual. El resultado final consiste en una especie de transcripción ancha de los patrones entonacionales que emplea un hablante. Se explicó en §3.7 que los acentos tonales son la manifestación concreta de aquellos acentos léxicos que el contexto necesita conservar. Lo que no se ha explicado aún es el uso aparentemente ambiguo de la marca ' , que hemos empleado para designar dos nociones, una abstracta (el acento léxico primario) y una concreta (un acento tonal), cuya única restricción, como se ha visto en la totalidad de las transcripciones de enunciados largos, es no poder ser el último acento del grupo entonacional. La explicación está regida por los principios de economía y tradición. Hemos conservado el signo ' como acento léxico porque es la marca que tradicionalmente se ha empleado para tal efecto y sigue siendo recomendada por la AFI. A nivel contextual, la misma marca indica que la sílaba (o sílabas) que sigue(n) consiste(n) en un tono relativamente alto y sostenido.

La escuela británica de prosodia, conocida como el 'enfoque de tono nuclear' (NUCLEAR TONE APPROACH), atribuye mucha importancia al último acento tonal de un grupo entonacional. La sílaba sobre la cual recae este acento recibe el nombre de sílaba nuclear, sílaba tónica, o núcleo (NUCLEAR SYLLABLE, TONIC SYLLABLE o NUCLEUS), y es la que inicia el último movimiento tonal, llamado, precisamente, tono nuclear. La palabra que contiene esta sílaba se transforma, de este modo, en la más importante del grupo entonacional. En /ˈdɪdʒu 'wɒtʃ ðə `nju:z ɒn teləvɪʒn lɑ:s nɑ:t/ *news* es el núcleo y *news on television last night*, el tono nuclear; las sílabas *did* y *watch* son prominentes gracias a sus acentos tonales altos. Si cambiáramos *news* por *Olympics*, el acento nuclear en /- `lɪmp-/ haría prominente toda la palabra /ə `lɪmpɪks/. Puede que un grupo entonacional no tenga acentos tonales prenucleares, pero debe, obligatoriamente, tener acento nuclear, como ocurriría en la respuesta /aɪ dɪsaɪdɪd tə wɒtʃ ðə `fɪlm/. En este último caso, el segmento prenuclear (*I decided to watch the*), al carecer de acentos tonales, se enuncia en un tono relativamente bajo, y la sílaba nuclear *film*, en un tono que comienza alto y termina bajo, es decir, con un descenso muy marcado; a este tono nuclear se le llama 'descenso alto' (HIGH-FALL). El descenso alto en /`nju:z/ podría cambiarse por el tono complejo 'descenso-ascenso' (FALL-RISE), es decir, /ˌnju:z/, que origina un nuevo tono nuclear, consistente en un descenso que comienza en *news*, continúa bajo en *on television last* y comienza a ascender en la última sílaba, *night*.

Diferentes análisis entonacionales consideran la existencia de distintos tonos nucleares. Este trabajo considerará siete tonos nucleares (según Cruttenden, 1986), y dos prenucleares: el suspendido alto ya descrito y el descenso alto-medio ` , que a menudo precede al tono nuclear descenso-ascenso. Es posible emplear inventarios más restringidos, en los cuales diferentes descensos pueden, por ejemplo, contar como uno solo, etc. A continuación se ilustran los nueve tonos que emplearemos, con sus respectivos nombres. El tono prenuclear suspendido ocurre con gran frecuencia.

/ʃi 'keɪm `ləɪt/	acento suspendido alto (HIGH-LEVEL) + descenso alto (HIGH-FALL)
/ʃi 'kʊdn , help ɪt/	acento suspendido alto (HIGH-LEVEL) + descenso bajo (LOW-FALL)
/ju 'dɪdn `laɪk ɪt/	acento suspendido alto (HIGH-LEVEL) + ascenso alto (HIGH-RISE)
/ˈdəʊŋ ,kraɪ/	acento suspendido alto (HIGH-LEVEL) + ascenso bajo (LOW-RISE)
/aɪm `nɒt ˜laɪŋ/	acento alto-medio (HIGH-MID) + descenso-ascenso (FALL-RISE)
/əv ˜kɔ:s aɪ kæn/	ascenso-descenso (RISE-FALL)
/ən `ðen hi ɪɪ , zaɪnd/	acento suspendido medio (MID-LEVEL) descenso bajo (LOW-FALL)

El empleo de uno u otro tono nuclear depende principalmente de razones discursivas (¿qué tipo de nexos se desea establecer entre los distintos grupos entonacionales?, ¿cuál es la relación entre hablante y oyente?, ¿qué espera el hablante con respecto al oyente?) y actitudinales (¿qué estado de ánimo refleja el hablante?). Para analizar estos aspectos, referimos al estudiante a Cruttenden (1986) y a Gimson y Cruttenden (1994). Para concluir, mostramos el diálogo de la página 42 de O'Connor y Fletcher (1989). La marcación entonacional no refleja exactamente la versión grabada que acompaña el texto:

- ei /hæv ə sɪgə ret.
- bi: `nəʊ θæŋks. || aɪv 'stɒp `sməʊkɪŋ.
- ei 'hau də ju 'steɪ səʊ `slɪm? || 'məʊs pi:pl 'pʊt ɒn `wert wen ðeɪ stɒp sməʊkɪŋ.
- bi: 'ðæts bɪkəz 'pi:pl 'ɒfn ɪt 'swɪts ɪn `sted əv sməʊkɪŋ.
- ei 'aɪ ɪt swɪts əz `wel. || pə'hæps ðæts 'waɪ jɔ: `slɪmə ðən mi:.
- bi: 'aɪm 'ri:dɪŋ ə 'bʊk 'kəʊld | 'bi: 'fɪt | 'steɪ ,slɪm. || ɪt 'telz ju tu 'ɪt 'lɒts əv pə'tertəʊz | ən 'həʊlmi:l `bred | ən 'beɪk `bɪnz.
- ei 'aɪ θɔ:ɪt pə'tertəʊz ən 'ɔ:l ðəʊz 'θɪŋz wə `fætnɪŋ. || wi ʃʊd ɪt 'les 'fæt ən 'leɪ `ʃʊgə. || ðə bʊk əd'vaɪzɪz ɪ:ŋ 'lɒts əv `frʊt.
- bi: ðæts `i:zi ɪn ðə ˜sɑ:mə. || bət ɪts 'nɒt səʊ i:zi ɪn `wɪntə.
- ei ɪts 'pɒsəbl ɪn wɪntə `tu: || ju kæn `frɪz sɑ:m θɪŋz. || 'frəʊzn 'rɑ:zbrɪz ə 'veri `gʊd. || `eniwei | 'ðɪs bʊk 'gɪvz sm sə'dʒestɪd `menju:z. || `brekfəst: | 'sɪəriəl, | 'tu: 'slɑ:ɪsɪz əv `təʊst, | 'ti: ɔ: ,kɒfi. || 'lɑ:ntʃ: | ə 'tʃi:z 'sæmwidʒ, | ən 'tu: smɔ:l `pɪ:tʃɪz.
- bi: ɪt `dɑ:zn sɑ:ʊm ˜mɑ:tʃ. || 'wɒts fə `sɑ:pə.
- ei 'vedʒtəbl 'sʊp, | 'bɪnz ɒn `təʊst, | ən ə 'smɔ:l aɪs `krɪm. || aɪ `lɑ:v bɪnz ɒn təʊst. || ɪts 'səʊ i:zi tə `meɪk/.

REFERENCIAS

- Avendaño, A. (1998): 'Contractions'. *Cuadernos de la Facultad, Monografía Temática* N° 24, 48-55. Santiago: U.M.C.E.
- Brazil, D. (1994): *Pronunciation for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carney, E. (1994): *A survey of English spelling*. London & New York: Routledge.
- Couper-Kuhlen, E. (1986): *An introduction to English prosody*. London: Edward Arnold.
- Cruttenden, A. (1997): *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finch, D. y Ortiz-Lira, H. (1982): *A course in English phonetics for Spanish speakers*. London: Heinemann Educational Books.
- Gimson, A.C. y Cruttenden, A. (1994): *Gimson's pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1970): *A course in spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press.
- Jones, D. (1950): *The phoneme: its nature and use*. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd.
- Lewis, J. Windsor (1969): *A guide to English pronunciation*. Oslo: Scandinavian University Books.
- Lewis, J. Windsor (1972): *A concise pronouncing dictionary of British and American English*. London: Oxford University Press.
- Lewis, J. Windsor (1977): *People speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, J. Windsor (1993-95): 'Contractions'. *PG Bulletin*, 6, 28-30.
- O'Connor, J.D. y Arnold, G.F. (1973): *Intonation of colloquial English*. London: Longman Group Ltd.
- O'Connor, J.D. y Fletcher, C. (1989): *Sounds English*. Harlow, Essex: Longman Group UK Ltd.
- Ortiz-Lira, H. (1997): 'The 37 essential weak-form words'. *PG Bulletin*, 7, 24-36. Reimpreso en *Cuadernos de la Facultad, Monografía Temática* N° 24. Santiago: U.M.C.E.
- Ortiz-Lira, H. (1998): 'Word stress and sentence accent'. *Cuadernos de la Facultad, Monografía Temática* N° 16. Santiago: U.M.C.E.
- Pike, K.L. (1945): *Phonemics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Roach, P. (1991): *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. y Hartman, J. (1997): *English pronouncing dictionary* (15^a edn.). Cambridge: Cambridge University Press. (1977, D. Jones y A.C. Gimson, 14^a edn., London: J.M. Dent & Sons Ltd.)
- Sweet, H. (1877): *A handbook of phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Wells, J.C. (1990): *Longman pronunciation dictionary*. Harlow, Essex: Longman Group UK Ltd.

NOTAS

- (1) EPD-15 reemplaza el término 'RP' por 'BBC English'.
- (2) Véase Jones (1950) y Pike (1945).
- (3) Sweet (1877) distinguió entre transcripciones 'narrow' y 'broad Romic', correspondientes a los tipos que hoy conocemos como 'alofónica' y 'fonémica'.
- (4) LPD y EPD aplican distintas soluciones para indicar división en sílabas: LPD transcribe /bedr um/, /hed rest/, y EPD, /bed.rum/, /hed.rest/. Wells (1990: ix-xxi) proporciona una excelente discusión del tema.
- (5) Nos referimos a la transcripción cuantitativa de Jones, que diferenciaba los fonemas vocálicos entre sí exclusivamente por el rasgo de cantidad; la transcripción cualitativa de Windsor Lewis, cuyo sistema se sustentaba exclusivamente en las diferencias de calidad vocálica, y la transcripción cualitativa-cuantitativa de Gimson.
- (6) Esta es una clasificación muy general y, por lo tanto, muy económica. En términos más precisos, /l/ es una lateral, /r/ es una aproximante, y /w, j/ son semivocales.
- (7) Los datos sobre frecuencia se refieren a cómo se distribuyen las grafías a través del léxico (es decir, frecuencia léxica) y con qué frecuencia ocurren en un texto (frecuencia textual), según aparecen en Carney (1994). En este artículo hemos preferido escribir las grafías en cursiva; también es posible encerrarlas en paréntesis angulares, p. ej. *ought* o <ought>.
- (8) Algunos autores (Windsor Lewis 1972, Finch y Ortiz 1982, Gimson y Cruttenden 1994) prefieren la marca ' para los acentos secundarios y ` para los primarios, como se ve en /'dɪkən'tæmɪ `neɪʃn/, en un esfuerzo por representar una pronunciación menos descontextualizada de las palabras: la forma de cita de cualquier palabra se enuncia normalmente con entonación descendente, tal como lo indica la marca. Para un tratamiento detallado de la acentuación en inglés, ver Ortiz-Lira (1998).
- (9) Gimson y Cruttenden (1994) reconocen cuatro grados de prominencia a nivel de acentuación léxica: (a) acento primario ' y (b) acento secundario , , ambos caracterizados por movimiento tonal; (c) prominencia menor, caracterizada por una vocal fuerte y sin marca especial, y (d) prominencia cero o ausencia de prominencia.
- (10) El concepto y el término 'compresión', introducidos por J. Windsor Lewis (1969), ha demostrado su utilidad al abarcar diversos fenómenos del habla que no pueden ser analizados como elisión o asimilación. Comprende, entre otras nociones, las de sinalefa y sinéresis, de la escuela española. El término fue adoptado primero por Finch y Ortiz (1982) y luego por Wells (1990).
- (11) Para principios y ejemplificación de las formas débiles esenciales, ver Ortiz-Lira (1997).
- (12) Conocidos también en la literatura como 'unidades tonales' (TONE UNITS), 'grupos de sentido' (SENSE GROUPS), 'grupos de aliento' (BREATH GROUPS), o simplemente 'grupos de palabras' (WORD GROUPS).
- (13) No hay consenso en la literatura en cuanto al significado y al uso que se hace de las barras simples y dobles. La AFI, siguiendo a Halliday (1970), recomienda el uso de | para marcar límites de grupos menores (MINOR GROUPS), como es el caso de las unidades rítmicas llamadas pies, y ||, para separar grupos entonacionales mayores (MAJOR INTONATION GROUPS). Roach (1991) emplea | para designar frontera de grupo entonacional (INTONATION GROUP BOUNDARY), y ||, para señalar pausa. Cruttenden (1986) utiliza sólo la barra simple y Brazil (1994), sólo las dobles. Para Couper-Kuhlen (1986), | denota la primera sílaba prominente de un grupo (ONSET) y ||, frontera de grupo entonacional. Para O'Connor y Arnold (1973) ambas barras indican el término de un grupo y de su correspondiente melodía entonacional; la diferencia está en que después de | puede haber o no una breve pausa, y || va acompañada de una pausa apreciable.
- (14) Según la escuela británica de prosodia, acentuación y entonación son rasgos prácticamente inseparables: la acentuación contextual es un fenómeno entonacional que ocurre en las sílabas acentuadas. Este es el principio que rige el sistema de notación que empleamos aquí, de 'tonetic stress marks'.



CONTRACTIONS

Abelardo Avendaño Zúñiga

A contraction (or contracted form) is a shortened form of a word that is attached to another word, the two words being pronounced as one. For instance, *they're* for *they are*, *isn't* for *is not*, *there's* for *there is*, and so on. In written English the omitted letters are often replaced by an apostrophe.

Contractions are of very frequent occurrence in spoken English; therefore, learners should learn to make use of them if their English is to sound natural.

The most commonly used contractions are listed below under three headings: (1) PERSONAL PRONOUN + VERB, (2) VERB + NOT, and (3) OTHER COMMON CONTRACTIONS. A set of supplementary exercises has been appended at the end.

1. PERSONAL PRONOUN + VERB

NB. The symbols i(:) and u(:) indicate that the usual ('weak') pronunciations are i and u, and the less usual (strong, stressed) pronunciations are i: and u:. Besides, (r) indicates that /r/ is pronounced only if a vowel sound follows directly; otherwise, it is omitted, e.g. /jɔ:(r)/ is /jɔ:/ in *you're guilty*, but /jɔ:r/ in *you're innocent*.

- 1.1 **I am = I'm** /aɪm/: **I'm** innocent /aɪm `ɪnəsənt/.
- 1.2 **I have = I've** /aɪv/: **I've** quite forgotten /aɪv 'kwɑɪt fə`gɒtən/.
- 1.3 **I shall or will = I'll** /aɪl/: **I'll** be back on Monday /aɪl bi 'bæk ɒn `mʌndeɪ/.
- 1.4 **I had = I'd** /aɪd/: **I'd** left when she returned /aɪd 'left wen ʃi ri `tɜ:nd/.
- 1.5 **I would = I'd** /aɪd/: **I'd** like to thank you for your contribution /aɪd 'laɪk tə 'θæŋk ju fə jɔ: kɒntrɪ`bjʊ:ʃn/.
- 1.6 **You are = You're** /jɔ:(r)/: **You're** telling me /jɔ: 'telɪŋ `mi:/, **you're** in the army, aren't you? /jɔ:r m ði `ɑ:mi | `ɑ:nt ju/.
- 1.7 **You have = You've** /ju(:)v/: **You've** never tried your hardest /juv 'nevə 'traɪd jɔ: `hɑ:dst/.
- 1.8 **You will = You'll** /ju(:)l/: **You'll** never sell us that idea /ju 'nevə 'sel əs `ðæt aɪdɪə/.
- 1.9 **You had = You'd** /ju(:)d/: She told me **you'd** left when she returned /ʃi 'təʊld mi ju d `left wen ʃi rɪtɜ:nd/.
- 1.10 **You would = You'd** /ju(:)d/: I know **you'd** do it /aɪ 'nəʊ ju d `du: ɪt/.

- 1.11 **He has = He's** /hi(:)z/: **He's** just arrived from New York /hiz 'dʒʌst ə'raɪvd frəm nju: `jɔ:k/.
- 1.12 **He is = He's** /hi(:)z/: **He's** a new member /hiz ə 'nju: `membə/.
- 1.13 **He will = He'll** /hi(:)l/: **He'll** certainly approve our plans /hɪl 'sɜ:tɪnli ə'pru:v ɑ: `plænz/.
- 1.14 **He had = He'd** /hi(:)d/: **He'd** already done it /hɪd 'ɔ:lredi `dʌn ɪt/.
- 1.15 **He would = He'd** /hi(:)d/: **He'd** be given a warm welcome if he came back /hɪd bi 'grɪvŋ ə 'wɔ:m `welkəm ɪf i kem ,bæk/.
- 1.16 **She is = She's** /ʃi(:)z/: **She's** the only woman on the staff /ʃiz ði 'əʊnli 'wʊmən ɒn ðə `stɑ:f/.
- 1.17 **She has = She's** /ʃi(:)z/: **She's** been appointed production manager /ʃiz bi:n ə'pɔɪntɪd prə`dʌkʃn məneɪdʒə/.
- 1.18 **She will = She'll** /ʃi(:)l/: **She'll** come back next week /ʃɪl kʌm 'bæk nekst `wi:k/.
- 1.19 **She had = She'd** /ʃi(:)d/: **She'd** been there before /ʃɪd 'bi:n ðeə br`fɔ:/.
- 1.20 **She would = She'd** /ʃi(:)d/: **She'd** do it if she could /ʃɪd 'du: ɪt ɪf ʃi `kʊd/.
- 1.21 **It had = It'd** /ɪtəd/: **It'd** started snowing before they got there /ɪtəd 'stɑ:tɪd 'snəʊɪŋ brfɔ: ðeɪ `gɒt ðeə/.
- 1.22 **It has = It's** /ɪts/: **It's** been posted on the notice-board /ɪts bi:n 'pəʊstɪd ɒn ðə `nəʊtɪsbɔ:d/.
- 1.23 **It is = It's** /ɪts/: **It's** a nuisance /ɪts ə `nju:sns/.
- 1.24 **It will = It'll** /ɪtl/: **It'll** be an unforgettable event /ɪtl bi ən ʌnfə'getəbl ɪ`vent/.
- 1.25 **It would = It'd** /ɪtəd/: **It'd** be better to wait until the evening /ɪtəd bi 'betə tə 'weɪt əntɪl ði `i:vnɪŋ/.
- 1.26 **We are = We're** /wɪə(r)/: **We're** waiting for Ann /wɪə 'weɪtɪŋ fər `æn/, we're on the move /wɪər ɒn ðə `mu:v/.
- 1.27 **We have = We've** /wi(:)v/: **We've** bought a flat in Isleworth /wɪv 'bɔ:t ə 'flæt m `aɪzlwɜ:θ/.
- 1.28 **We shall or will = We'll** /wi(:)l/: **We'll** be taking off almost immediately /wɪl bi teɪkɪŋ ɒf 'ɔ:lməʊst ɪ`mi:diətli/.
- 1.29 **We had = We'd** /wi(:)d/: **We'd** finished the show when she rang up /wɪd 'fɪnɪʃt ðə 'ʃəʊ wen ʃi ræŋ `ʌp/.
- 1.30 **We would = We'd** /wi(:)d/: **We'd** like to hear from you soon /wɪd 'laɪk tə 'hɪə frɒm ju `su:n/.
- 1.31 **They are = They're** /ðeə(r)/: **They're** foreign students, aren't they? /ðeə 'fɔ:rən `stju:dnts | `ɑ:nt ðeɪ/, they're over there /ðeər əʊvə `ðeə/.
- 1.32 **They have = They've** /ðeɪv/: **They've** finally got down to brass tacks /ðeɪv 'fɑ:nəli gɒt 'daʊn tə brɑ:s `tæks/.

- 1.33 **They will = They'll** /ðeɪl/: **They'll** eventually find a cure for coronary heart disease /ðeɪl rɪventʃuəli 'famd ə 'kjʊə fə 'kɒrənəri `hɑ:t dɪzi:z/.
- 1.34 **They had = They'd** /ðeɪd/: **They'd** just taken off when the plane burst into flames /ðeɪd 'dʒʌst teɪkən ɔf | wen ðə 'pleɪn 'bɜ:st ɪntə `fleɪmz/.
- 1.35 **They would = They'd** /ðeɪd/: **They'd** buy a new house if they could afford it /ðeɪd 'baɪ ə 'nju: `haus ɪf ðeɪ kəd ə ,fɔ:d ɪt/.

2. VERB + NOT

- 2.1 **Are not = Aren't** /ɑ:nt/: They **aren't** in fashion /ðeɪ 'ɑ:nt m `fæʃn/.
- 2.2 **Cannot = Can't** /kɑ:nt/: I **can't** understand /aɪ 'kɑ:nt ʌndə `stænd/.
- 2.3 **Could not = Couldn't** /kʊdnt/: He **couldn't** believe it /hi 'kʊdnt br `li:v ɪt/.
- 2.4 **Dare not = Daren't** /deənt/: I **daren't** tell her /aɪ 'deənt `tel ə/.
- 2.5 **Did not = Didn't** /dɪdnt/: They **didn't** pay for it /ðeɪ 'dɪdnt `peɪ fɔ:r ɪt/.
- 2.6 **Do not = Don't** /dəʊnt/: We **don't** want to fail /wi 'dəʊnt 'wɒnt tə `feɪl/.
- 2.7 **Does not = Doesn't** /dʌznt/: She **doesn't** know the answer /ʃi 'dʌznt `nəʊ ði `ɑ:nsə/.
- 2.8 **Had not = Hadn't** /hædnt/: They **hadn't** sent the parcel when I dropped in /ðeɪ 'hædnt 'sent ðə 'pɑ:sl wen aɪ drɒpt `ɪn/.
- 2.9 **Has not = Hasn't** /hæznt/: He **hasn't** finished as yet /hi 'hæznt 'fɪnɪʃt əz `jet/.
- 2.10 **Have not = Haven't** /hævnt/: You **haven't** handed in your essay /ju 'hævnt 'hændɪd ɪn jɔ:r `eseɪ/.
- 2.11 **Is not = Isn't** /ɪznt/: It **isn't** cheap at all /ɪt 'ɪznt 'tʃi:p ə `tɔ:l/.
- 2.12 **May not = Mayn't** /meɪnt/: It **mayn't** be true, after all /ɪt 'meɪnt bi 'tru: ɑ:ftər `ɔ:l/.
- 2.13 **Might not = Mightn't** /maɪnt/: They **mightn't** come /ðeɪ 'maɪnt `kʌm/.
- 2.14 **Must not = Mustn't** /mʌsnt/: You **mustn't** let yourself be exasperated, my sweet /ju 'mʌsnt 'let jɔ: self `bi: ɪgzæspəreɪtɪd maɪ swi:t/.
- 2.15 **Need not = Needn't** /ni:dnt/: She **needn't** go, need she? /ʃi 'ni:dnt `gəʊ | `ni:d ʃi/.
- 2.16 **Ought not to = Oughtn't to** /ɔ:tnt tə; before vowels and finally, 'ɔ:tnt tu/: He **oughtn't** to be apathetic /hi 'ɔ:tnt tə 'bi: æpə `θetɪk/, she **oughtn't** to ignore advice /ʃi 'ɔ:tnt tu ɪg'nɔ:r əd `vɑ:z/.
- 2.17 **Shall not = Shan't** /ʃɑ:nt/: We **shan't** be coming tomorrow /wi 'ʃɑ:nt bi 'kʌmɪŋ tə mɒrəʊ/.
- 2.18 **Should not = Shouldn't** /ʃʊdnt/: You **shouldn't** be so sleepy /ju 'ʃʊdnt bi 'səʊ `slɪpi/.
- 2.19 **Was not = Wasn't** /wɒznt/: I suppose she **wasn't** too bad in that /aɪ 'spəʊz ʃi 'wɒznt `tu: bæd m ,ðæt/.

- 2.20 **Were not = Weren't** /wɜ:nt/: You **weren't** exactly up with the lark, either /ju 'wɜ:nt ɪg'zæktli 'ʌp wɪð ðə 'lɑ:k | `aɪðə/.
- 2.21 **Will not = Won't** /wəʊnt/: You'd better tell him he can or he **won't** know /jud 'betə 'tel ɪm i 'kæn | ɔ:r i 'wəʊnt `nəʊ/.
- 2.22 **Would not = Wouldn't** /wʊdnt/: I'm afraid it **wouldn't** work /aɪm ə'freɪd ɪt 'wʊdnt `wɜ:k/.

3. OTHER COMMON CONTRACTIONS

- 3.1 **Here is = Here's** /hɪəz/: **Here's** something interesting /hɪəz sʌmθɪŋ `ɪntərəstɪŋ/.
- 3.2 **How is = How's** /haʊz/: **How's** life /haʊz `laɪf/.
- 3.3 **That is = That's** /ðæts/: **That's** not the question, really /ðæts 'nɒt ðə `kwɛstʃən rɪəli/.
- 3.4 **That will = That'll** /ðætɪ/: A fat lot of use **that'll** be /ə 'fæt lɒt əv ju:s `ðætɪ bi/.
- 3.5 **That would = That'd** /ðætəd/: **That'd** be the only requirement /ðætəd bi ði 'əʊnli rɪ 'kwɑɪəmənt/.
- 3.6 **There is = There's** /ðəz/: **There's** one on the radiator /ðəz 'wʌn ɒn ðə `reɪdiətə/.
- 3.7 **What is = What's** /wɒts/: **What's** your home address? /wɒts jɔ: həʊm ə `dres/.
- 3.8 **What will = What'll** /wɒtɪ/: **What'll** you do? /wɒtɪ ju `du:/.
- 3.9 **When is = When's** /wenz/: **When's** he coming back /wenz i kʌmɪŋ `bæk/.
- 3.10 **Where is = Where's** /weəz/: **Where's** the telephone /weəz ðə `telɪfəʊn/.
- 3.11 **Who has = Who's** /hu:z/: **Who's** written this cheque out? /hu:z 'rɪtɪ ðɪs `tʃek aʊt/.
- 3.12 **Who is = Who's** /hu:z/: **Who's** next, please? /hu:z `nekst pli:z/.
- 3.13 **Who will = Who'll** /hu:l/: **Who'll** dust the furniture? /hu:l 'dʌst ðə `fɜ:nɪtʃə/.
- 3.14 **Who would = Who'd** /hu:d/: **Who'd** like to fly a reconnaissance mission? /hu:d 'laɪk tə 'flaɪ ə rɪ `kɒnɪsɪns mɪʃn/.

EXERCISES

1. Read the following sentences aloud, and then write out the contracted forms in full:
 - a) I'm sure she's coming tonight.
 - b) It's become widely accepted nowadays.
 - c) We're spending our holidays in Rome.
 - d) It's time to close the shop.

- e) She's wearing a beautiful blouse.
- f) They're all coming to the party.
- g) You're absolutely wonderful!
- h) I've got a lot of things to tell you.
- i) She'll arrive by the eight o'clock train.
- j) I'd have done it if I'd had the time.

2. Read the following sentences aloud, and then write them out in full:

- a) I'll ring you up as soon as I'm free.
- b) She's quite sure she's seen a ghost.
- c) You'd hardly believe it was possible.
- d) They knew she'd been there.
- e) He's just joined the library.
- f) It's been raining since Tuesday.
- g) You're a stranger here.
- h) They'd do it if they could.
- i) He'd signed the house over to his daughter.
- j) We've got a new car.

3. Insert the following contractions in the correct places:

I'm, he'd, she'd, she's, it'll, it's, we'll, we're, we've, you've, they'd, they're

- a) a very beautiful girl.
- b) a stranger here myself.
- c) be very pleased to attend the lecture.
- d) decided not to go on her own long before I told her.
- e) I know the only chance I may get.
- f) probably be sunny tomorrow morning.
- g) be better off next year.
- h) They rang up this morning to tell us been appointed honorary members.
- i) We believebetter tennis players than the Aussies.
- j) Journalists are nearly always right because the best informed people.
- k) go abroad if they could afford it.
- l) I think talked too much and done very little.

4. Read out the following sentences, and then write the contracted forms:

- a) Tom has not done his homework yet.
- b) Debbie is not a regular offender.
- c) You ought not to neglect your parents.
- d) We need not worry about it for the time being.
- e) That would be inconceivable.
- f) It will be sent off next week.
- g) I would not say that.
- h) Still, one must not grumble.
- i) You would never have heard it ten years ago!
- j) They had not seen each other for a long time.

5. Write the contracted forms of the words below, and then transcribe them:

E.g. It would = It'd /ɪtəd/.

- a) We had = _____
- b) Dare not = _____
- c) Might not = _____
- d) What will = _____
- e) Shall not = _____
- f) When is = _____
- g) Were not = _____
- i) How is = _____
- j) Are not = _____

6. Transcribe the following sentences phonemically:

a) There's plenty of room.
/ _____ /

b) I don't see any wine, she remarked.
/ _____ /

c) Then it wasn't very civil of you to sit down.

/ _____ /

d) I didn't know it was your table.

/ _____ /

e) He'd been put in his place.

/ _____ /

f) Yes, that's quite nice.

/ _____ /

g) Thanks, I'll take those then.

/ _____ /

h) No, I'm afraid we're out of Cross pens just at present.

/ _____ /

i) Oh very well, that'll do.

/ _____ /

j) I was afraid it'd be too short notice for you.

/ _____ /

k) I only hope you won't feel this has been a waste of your time, when you've heard what it's all about.

/ _____ /

REFERENCES

- Chalker, S., & Weiner, E.** (1994): *The Oxford dictionary of English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Crowther, J. (ed.)** (1995): *Oxford advanced learner's dictionary* (5th edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, J. Windsor** (1977): *People speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, H. E., & Blandford, F. G.** (1969): *A grammar of spoken English* (3rd. edn.). Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd.
- Spencer, D. H.** (1967): *Contracted forms*. London: Longmans, Green and Co Ltd.
- Summers, D. (ed.)** (1993): *Longman dictionary of English language and culture*. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Wells, J. C.** (1990): *Longman pronunciation dictionary*. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.



ENGLAND'S MEDIEVAL TIMES: PHILOSOPHY AND LITERATURE

*Mónica Blanco Rojas &
Mary Jane Abrahams Sánchez*

The Middle Ages is a period in Western world history which starts with the fall of the Roman Empire between the 4th and 5th centuries AD. In Great Britain, however, its beginnings are more clearly marked by the Norman Conquest, which brought about a series of important changes that completely altered the provincial life of Anglo-Saxons and Danish. According to this concept, it is generally assumed that the British Medieval times extend from 1066 to the end of the 15th century, beginning of the Renaissance period.

Historically, this period witnesses the rise of the United Kingdom, England conquers the North of Ireland and Wales and makes unsuccessful attempts to submit Scotland. It is also a period of internal conflict in almost every field of life: struggles between the Church and the State, social emancipation, uprising of the peasants, anarchy and civil wars produced by questions of heredity, religious divisions inside the Christian clergy, to mention a few. To the internal unrest we must add the long and tiresome wars against foreign enemies, among which the longest and most annihilating were the wars against Scotland and the Hundred Years' War against France.

Though the period was undoubtedly troublesome, there were other shifts marked by rich cultural growth and development. Such were the cases of Medieval Philosophy and Literature.

1. PHILOSOPHY IN THE MIDDLE AGES

Medieval philosophy was born of the confluence of Greek (and to a lesser extent Roman) philosophy and Christianity, as a religious orientation. In Britain it was the direct legacy that Rome left after the withdrawal of its legions, reinforced by the Christian missionaries from Rome and Ireland, who converted the heathen Germanic invaders (Anglo-Saxons and Danes) to Christianity. Philosophy made possible a rational understanding of faith which the Church, until then, had blindly demanded from its worshippers. Due to this, it was easier for Christian thinkers to be inspired by faith to develop new philosophical ideas, some of which were going to become part of the philosophical heritage of the West.

Toward the end of the Middle Ages this interplay of faith and reason began to break down, insistent rational questioning made this long, profitable and convenient association no longer valid. This divorce was made definite by Francis Bacon (British) and René Descartes (French) marking the birth of modern philosophy.

Medieval Philosophy can be more easily understood if it is divided into the early stages and the Middle Ages philosophy.

1.1 EARLY MEDIEVAL PHILOSOPHY OR THE TRANSITION TO SCHOLASTICISM

The Church in the western world was responsible for the spiritual life of all Christendom. It linked together all the kingdoms, dukedoms, principalities and free cities. In Latin it had a language common to all. Its chief scholars and philosophers moved freely from country to country (and later from university to university). Its abbeys and monasteries became the main centres of learning and of the arts before the establishment of the Universities of Oxford and Cambridge in the 13th century.

In the field of philosophy there was a decline in Platonism and a growing interest in Aristotelianism. Aristotle's method of knowledge was an empirical and descriptive analysis of the subject, which focuses on the work and attempts to deal with its constituent parts and their relation to the whole, without reference to historical genesis or extrinsic moral values. It is opposed to the social and ethic approach inherent in Platonism. The primary difference between the two systems is one of focus: the Aristotelian concept is intensive, dynamic, organic, and concrete, the Platonic concept is based on the extrinsic, ideal values, it is static, theoretical and abstract. This growing interest was caused by the translation into Latin of Aristotle in the late 12th century. Many other scientific works of Greek, Arabian and Jewish origin were translated creating a 'knowledge explosion' not only in Britain, but in all of Western Europe. Obviously this explosion affected the percentage of people who could read and write and these were very few, mostly scholars and monks. If we keep in mind that Western philosophy in the Middle Ages was primarily a Christian philosophy which tried to clarify the divine revelation, reflecting the feudal order in its cosmology, then it is no accident that the major philosophical achievements of the 13th and 14th centuries were the work of churchmen who also happened to be professors of theology at the Universities of Oxford, Cambridge and Paris. But the scholars changed the old style of education based on the liberal arts, emphasizing grammar and the reading of the Latin classics, for new methods stressing logic, dialectic, and all the scientific disciplines known at the time. In this way universities became the centres of Scholasticism, which is the name given to the theological and philosophical teachings of the schoolmen in the universities. There was no one Scholastic doctrine, each one of the Scholastics developed his own, which was often in disagreement with that of his fellow teachers. Nevertheless, they shared a respect for the classics, and a common style and method that developed out of the teaching practices in the university classrooms. Teaching was done by lecture and disputation (a formal debate).

An important philosopher and scientist of the time was Roger Bacon (1220-1292) who made the mathematical and experimental methods the key to natural science. The term 'experimental science' was popularized in the West through his writings. For him man acquires knowledge through reasoning and experience, but without the latter there can be no certitude. Man gains experience through the senses and also through an interior divine illumination that culminate in mystical experience.

One idea led to another and by the end of the 13th century there was a growing rationalism in philosophy that was felt to be threat to destroy the Christian faith. In 1227 the bishop of Paris and the archbishop of Canterbury condemned the Aristotelian doctrines that had caused this breach.

1.2 PHILOSOPHY IN THE MIDDLE AGES

Earlier ways of philosophizing were continued and formalized into definite schools of thought. For example Thomism (the theology and philosophy of Thomas Aquinas, 1224-1274, of the Dominican order) was made the official teaching to defend Christianity and the true faith from the dangerously rationalist questioning, establishing that reason is able to operate within faith yet according to its own laws. In Britain, John Dun Scotus and William of Ockham wanted, like Thomism, to defend the Christian doctrine of the freedom and omnipotence of God and the contingency of creatures, against the necessitarianism of Greco-Arabian philosophy. They proposed their own theories of the universe. Many others were part of these discussions and thus, at the end of the Middle Ages some of the most creative minds were abandoning Aristotelianism and turning to newer ways of thought. The philosophy of Aristotle in its various interpretations continued to be taught in the universities, but it had lost its vitality and creativity. Christian philosophers were once again finding inspiration in Neoplatonism. The Platonism of the Renaissance was in direct continuity with the Platonism of the Middle Ages which had established the existence of several levels of Being: the highest, that of the One or the Good, then, the pure intellect or reason, the third that of the souls or soul. Then the level of the world perceived by the senses, and the lowest level that of the matter (or the cause of all evil).

Although the Middle Ages is considered a time of darkness, history reveals that there was concentrated activity of serious able men reflecting upon, focusing on, and considering deeply the nature of their experience. In spite of the weight and pressure exerted by theology, the minds of the scholars travelled far, from the analytic or critical impulse that treated any subject matter or topic by concentrating upon the part, by taking it apart in the service of clarity and precision (Aristotelian method), to the synthetic or speculative impulse that operated by seeking to comprehend the whole, by putting it all together in the service of unity and completeness (Plato's method). In this way, whether it be in Britain, France or Germany, these two philosophical traditions which were subject to such debates and controversy in the Middle Ages, have established themselves as the pillars of the history of human ideas.

2. MEDIEVAL LITERATURE

Literature is the expression and reflection of human experience and ideas, it also tends to be concerned with the events, traditions, customs and beliefs of the particular periods in which the literary works have been created. This tendency has not prevented authors from becoming involved with events of the past, or with imaginative happenings of the future, as well as with worlds of dreams and fantasy.

British medieval literature is not an exception, but undoubtedly, it is mainly characterized by the general spirit of that era which involved specific religious and philosophical concepts, traditions, customs, idiosyncrasies, social changes and development, historical events, local incidents and so on.

Middle English literature as it is also called, was primarily marked by the Norman Conquest in what is essential for any literary creation or expression, its matter, that is to say its language: the Old English language (or Anglo-Saxon) began to disappear as soon as William the Conqueror was enthroned in England, an event that took no more than two months. Nothing could save it from the French influence, and though the existing Anglo-Saxon nobility and the lower classes kept on talking the Old English for a considerable time, French became the official language of the court and at the end, the fusion of the two languages was inevitable. On the other hand, England was isolated from its Celtic neighbours, Ireland, Wales and Scotland as a consequence of the occupation of the north of Ireland under Henry II, the conquest of Wales under Edward I, and the war against Scotland from 1286 to 1328.

Thus, English literature was destined to develop in a tumultuous period of struggles and language evolution. The rapid shifts in the vernacular allowed the emergence of several types of literary works, and the scarce survival of the old metres in remote places. There was something like a break in the continuity during most of the 12th century, which can be considered one of breach and transition.

These literary works were of different kinds, the most intellectual were concerned with Scholastic debates; but there were also popular works written to amuse and educate the vast majority of the people including illiterates, which were transmitted orally following the old customs of the oral traditions of the Anglo-Saxons. However this literary evolution can be better understood in terms of different periods within the medieval times.

2.1 FRENCH AND LATIN PERIOD

Immediately after the Norman conquest the French influence was more distinctive than in later periods because the French traditions differed greatly from the Anglo-Saxons. This Anglo-Norman period was mainly French in taste and manners, and the Kings invited French writers to live at the court of England. They introduced chivalrous romances, great allegories, the fabliaux, among the literary genres, and in the content the devotion to the Virgin among others. Most of these writers were also chroniclers who wrote about important episodes of the period. For instance, the battle of Hastings became the source of inspiration for Wace's *Roman de Brut*. The language of these writings was at first French, but with the passing of time, it was adulterated and corrupted by daily speech. The separation from its roots made it stiff and it became bookish and artificial. There were also English writers who wrote in French aggravating the situation.

By the end of the 12th century, being conscious of these flaws, some writers turned to Latin. Latin was attracting a great number of clerks and scholars in Europe. The use of this language meant a loss in the development of the vulgar tongues, especially in England. It was not only used for religious works but for all kinds of works: serious or frivolous, learned or popular. It was the language of the church and of the tavern at the same time, of tragedy and of comedy, and it influenced English poetry enormously in the future.

But the Norman conquest also contributed to recover traditions that were lost during the Anglo-Saxon period. These were mainly concerned with the Celtic heritage, which developed isolated in Wales and Cornwall. The Normans had become aware of the legends and tales of the Britons in Armorica which they brought to England. The revival of this Celtic influence has its best expression in Geoffrey of Monmouth's Latin *History of the Britons*, which he dedicated to the son of Henry I. This writer is considered to be the creator of the Arthurian romances, although he stated that he had translated an old, unknown British book. He was brought up in a Benedictine monastery near Monmouth in Wales and wanted people to believe he was a truthful chronicler. According to him, Arthur descended from Brutus and was the conqueror of the Anglo-Saxons, Picts and Scots; he was too, the defender and great leader of the Britons. He brought Ireland, Iceland, Scandinavia and Gaul under his imperial rule, fought against the Roman emperor, defeated the Romans and made them his slaves. The stories of Arthur were soon translated into French by Geoffrey Gaimar, a French writer, and were popularized in both countries, particularly during the reign of Henry II. From here onwards, many other writers added tales and legends to the British cycle, until Walter Map, half-Norman and half-Welsh, presumably joined together the legend of Arthur with that of the Holy Grail.

French and Latin literature were essentially meant for the people of the court and for the literates. Nonetheless, common people participated of the religious drama and of folklore, which became oral traditions since the audience was illiterate. This literary production helped to maintain the vernacular alive and in permanent development and growth, in accordance with the times.

2.2 ENGLISH LITERATURE

As far as English literature properly speaking is concerned, it was affected by the changes of the language mentioned before and by other factors. Works were sometimes written by half-literate men who wrote for ignorant people and who attempted to translate the works of French poets. But the language was gradually losing Anglo-Saxon words and borrowing others from French and Latin, especially those denoting customs and ideas imported from Normandy. Moreover, forms and pronunciation were changing as well. From being an inflected language, English became analytical, dropping declensions, introducing prepositions, simplifying genders and so on.

Though at first after the conquest the three languages kept separate (the conquerors spoke French, the vanquished Anglo-Saxons, and Latin became alternately with French, the language of the Church, of science and of law), the loss of Normandy in 1204 by John Lackland, confined the English rulers to England. So, it was by the beginning of the 13th century when a new interest in the native language began to evolve. This is the period of deep changes and evolution in the language, but it is also a period of definite growth in literature.

These literary works can be roughly divided into two groups: those which formed the core of religious poetry usually intended for an audience able to read, and the ones that

originated the traditions in the dramatic performances that would entertain and excite the English people through the following centuries. The second group is formed by secular poetry intended for different people and which joined together all the influences and traditions existing at the time.

2.2.1 Religious Literature

After the conquest these works turned to be a necessity for the vanquished people of England desinherited of their language, they also brought faith in the future. Besides the Church used all the opportunities available to exert its power and influence, in a country whose rulers were in permanent conflict with Rome. The bulk of religious literature was made up of homilies, sermons in prose and in verse, translations of the Psalms or parts of the Bible, lives of saints, etc. These works were popular until the 14th century. Although in terms of language they were transcription from Latin and French, English predominated because they needed to reach the ears of the poor, ignorant and oppressed. The earliest of them was the *Poema Morale*, apparently dating from 1170, which exhorted Christians to lead a devout life and to turn aside from the paths of this world that led to Hell. It was recited by the preachers in the church and it began with self-accusation; it implied repentance of sins, mainly in old age, and a vivid consciousness of the Day of Judgement, and of the two roads leading to Hell and Heaven.

Several other poems like this one constitute the bulk of this poetry anticipating the famous *Piers Plowman*. Some of them were anonymous and some were written by known authors, often by priests who translated them from Latin and French. Among them, worthy of mentioning is Robert Manning, a Gilbertine monk of Brunne in Lincoln. He wrote *Handlyng Synne*, translated from the *Manuel de Péchés* by William Wadington, one of his fellow-countrymen. The translation was not faithful and Mannyng added other stories. This writer shows himself as a good observer of life and of customs. He also introduces satire and attacks the landlords and the clergy. He blames the latter for laxity, luxury and frivolity. He also makes women responsible for the sins of men.

In the 14th century, Richard Rolle in his *Pricke of Conscience*, showed together the miseries and vicissitudes of this world, and the pains after this life. He described a Purgatory full of diseases such as dropsy, gout, ulcers, boils, paralysis, quinsy, leprosy, among others. But undoubtedly, the most popular religious art of this long period was drama, which of course was affected in its development by all the changes and influences of the language already explained.

The first dramatic pieces were mainly anonymous and apparently, they were written by monks whose main interest was to have a strong control of the religious ideas spread at the time. The classical influence still perceived after the Norman period in some universities, was considered dangerous.

Drama, then, was popularized as a way of drawing people to the church; the dramatic texts were based on the stories of the Bible and at first, the plays were performed by the clergy and the groups of actors were known as **tropes**.

According to the religious themes they have been classified as Miracle, Mystery and Morality plays. These names are related with the nature of the stories narrated and performed. They refer to the mysteries of the Christian faith, such as the Holy Trinity, or to the miracles of Jesus Christ, or those of the Virgin or the Saints. The morality plays involve a change and development in two senses. They begin to appear later, when by the end of the 13th century, groups of laymen started participating in these religious performances.

This religious drama was an institution of Christianity and it had the same evolution in all European countries. The first religious plays were performed inside the churches as part of the liturgy, by priests and for special festivities such as Easter or Christmas. The roots of drama were inherent to the offices of the Church because they appear in the chants and psalms alternating between the priest and the congregation, in the repetition of passages, in the plastic decorations, in the ritual, in the processions. First repeated and declaimed in Latin, these dramatic performances developed into small dramas when they abandoned the church and exchanged Latin for the vernacular.

Religious drama developed in cycles related to annual feasts of which Easter and Christmas were the most important at first. But later some of them were united and celebrated in Corpus Christi. The cycles were also well known according to the place in which they were staged. Among the most famous were those of Chester, Coventry, York and Wakefield. The names of places became relevant after drama emancipated completely from the Church. Dramatic progress was closely related to the development of highways, streets, markets, fairs the rise of the burgher class, the power of the guilds, the prosperity of corporations. Priests, clerks and mendicant friars lost the monopoly of these performances when laymen became actors. The religious subject matter also suffered some alterations, because soon, the new troupes of actors introduced comic elements to relieve the tension of tragic episodes.

Among the subjects of these plays we find the disobedience of Adam and Eve, Abel and Cain, Noah and the Flood, the story of Abraham and Isaac, events in the life of Christ and so on. Though they were very serious in content there was a natural tendency among the actors to humanize the characters, that usually produced comic situations.

Some authors say that these representations involved the whole community of a town. For instance, the cycle of Corpus Christi at York, implied that every guild in the town contributed to it. There were around forty plays performed. The guild of the Armourers was in charge of the 'expulsion from paradise' (the flaming sword); the Shipwrights had the building of the Ark; the Fishermen and Mariners, the Flood; the Bakers, the Last Supper, etc.

Sometimes the plays were performed on platforms fixed to one place, on other occasions, the stages were mounted on movable wagons with wheels, and the plays went from place to place repeating the performances. The duration of these cycles was of several days.

The Morality plays as the name indicates, were intended to give moral teachings. They appeared by the end of the 13th century when drama had become independent of the Church. Most of these works were allegories, characterized by the personification of moral values and human defects. The purpose was to analyse and criticize human qualities and flaws. Among the earliest of these extant moralities is *Everyman*, which narrates the story of Everyman at the end of his life. God sends Death to call Everyman, who in anguish implores God to give him some more time. He is given a few hours to gather his friends together to accompany him in this last journey. But with the exception of Good Deeds and Confession, nobody else wishes to accompany him. Other characters in this play are Beauty, Strength, Discretion, Five-Wits, Fellowship, all of them well known to Everyman in his life.

By the end of the 15th century and under the influence of the Renaissance brought by Chaucer and other writers, there appeared the Interludes, which were at first short performances between the acts of longer plays, often funny, intended just to amuse the audience.

2.2.2 Secular Poetry

Secular poetry developed side by side with religious poetry and drama. Its main source came from French literature. It was predominantly chivalrous and romantic. Many romances and legends first written in French and Latin were translated into English in the first years of the 13th century. Among these were Wace's *Brut* and the legend of King Arthur and the Knights of the Round Table produced by Monmouth, Gaimar, Map and Layamon. These were followed by stories of newer popular heroes like Robin Hood, the Saxon outlaw, and Maid Marian, his love. *Havelok* and *Horn*, two romances of Scandinavian origin were also popularized by English minstrels. *Havelok* is a love story of two orphans who, betrayed by their respective tutors, meet in England and finally get married. Havelok, son of the king of Denmark reconquers this country and then kills the English usurper.

Apart from these romances, secular literature also provided a taste for ballads, which at first were short narrative poems accompanied by music. Ballads appealed to the common people because they told stories familiar to them. They were told in stanzas of broken narration, separated by refrains which repeated an idea, which demanded the imagination and participation of the audience. They were also transmitted orally from generation to generation. Some of the most famous ballads of this period are *Sir Patrick Spens* and *Bonny Barbara Allan*.

Other genres that developed under the French influence were the Fable and the Fabliau. Both of them are seen in Chaucer's *Canterbury Tales*. The fables were apt to introduce satire and criticism to customs, society and individuals. The fable of *The Fox and the Wolf*, is repeated by Chaucer in *The Nun's Priest's Tale*. The fabliaux also contributed to develop the satirical spirit of the age. They were funny short stories, usually erotic, where characters were made fools of themselves by others who tricked them. Chaucer's

Miller's Tale, is a fabliau which tells the story of a carpenter who is deceived by his young wife and her lover, by making him believe there's another Flood coming. In this story the writer is welding together the popular themes of religious literature with satire and sense of humour.

The 13th century also saw the rise of popular songs of different types, love-songs, folk-songs, but the most ingenious were the political songs inspired by the events of the epoch. They express aspirations, love, hatred. At first they were composed in Latin or French because they originated with the clerks who expressed their feelings against the ruling class. But later the minstrels composed them in English and they reflected the vices of the nobles, the State, the clergy, and also complained against taxes, oppression of governors, sometimes rising the spirits in favour of or in opposition to a king.

By the 14th century there is a complete turn in the medieval literature of England. It had reached a state of maturity in the middle of internal conflicts and external wars. The language used by the people was English, the literary works were varied: lamentations, elegies, satire, denunciation in poetry, prose and drama were all firmly established. However, the use of the English language was still very feeble, writers used it mainly for translations, besides there was a great variety of dialects spoken by the people, at least four very well marked, all struggling to achieve supremacy, and each of them presenting its own literature. Prose writing was poorer than poetry, but there were some good authors worthy of being mentioned, such as John Wyclif and Geoffrey Chaucer.

Wyclif translated the Bible and also wrote pamphlets against the papacy, spreading protestant ideas and attacking dogmas. Chaucer translated some works from French and Latin into English like Boethius' *Consolation of Philosophy* and the *Roman de la Rose*, but his prose was not as good as his poetry. There were as well some good translations of fiction like *The Travels of Sir John Mandeville*, taken as an autobiographical work for a long time.

The poetical development throughout these centuries is very interesting in spite of the differences in language and dialects. Poetry retained in general some typical elements of the Old English literature, the alliterative verse survived surreptitiously, appearing and reappearing here and there, and then hiding from sight. The French influence was dying and the poetry of the west was regaining an epic tone at a moment when the spirit of the nation was full of patriotic feelings exalted by the Hundred Years' War. The revival of these Teutonic elements gave more independence and originality to the English verse.

There are four alliterative poems of this period contained in a single manuscript, they are *Pearl*, *Purity*, *Patience* and *Sir Gawayn and the Grene Knyght*. Their author is unknown and they are generally attributed to the same writer for the analogies in the language; the dialect is that of Lancashire. *Pearl*, *Purity* and *Patience* are religious poems. The first describes the poet's sorrow for the death of his pearl, his two-year old girl. He looks for consolation mourning and weeping by the side of her grave, until one day he falls asleep and in his dream he is taken to paradise. There he sees his daughter among the angels dressed and looking as one of them. He feels happy to know she is one of the

virgins, thus when he wakes up he realizes that his daughter cannot be better than where she is. *Purity* is an epic narrative that describes the Fall of the Angels, the Flood and the Angels' visit to Abraham together with other stories. *Patience* narrates the life of Jonah. Meanwhile, *Sir Gawain and the Green Knight*, is secular poetry inspired by the legends of King Arthur.

Among the well-known poets of this period is William Langland author of *Piers Plowman*, the most famous religious dramatic poem of the medieval age. The intention of the author was to make people conscious of leading a righteous life; it is a criticism of the political and religious mistakes of the time. The poet appears disguised as a shepherd and falls asleep (both are poetical conventions of the period), in his dream he has the vision of a field full of folk--rich and poor, workers and idlers, nobles and burghers, bad clerks and jesters--in complete disorder. Lady Holychurch appears to him and tells him that the crowd is busy with things of the earth rather than with things of heaven, that man's main duty is to seek Truth, that Faith without work is of no worth, and that only Love and Charity lead to heaven. The only pilgrim who has cared about Truth is Piers Plowman and he will have to lead the others. He announces the others that before starting on the pilgrimage they will have to plough the soil. The most corrupt and cowardly escape but they are reduced by Hunger.

Nevertheless the most talented man of the 14th century was Geoffrey Chaucer who combined knowledge and ingenuity. He put art first, he did not seek to moralize, to judge events, to reform morals or to teach. He wanted to amuse and describe life as he saw it. He chose his own dialect to write poetry, that of London, for this he has become known as the Father of English poetry. Although he received the influence of great French writers such as Guillaume de Lorris and Jean de Meung, and the Italian influence of Dante, Petrarch and Boccaccio, in his style of writing, the people he depicted, the landscapes, the social classes, the sense of humour, satire and so on, he was truly English. Chaucer introduced the Renaissance spirit in England, and from here onwards the development of this medieval literature accelerated.

The 15th century, usually considered the last step of the Middle Ages, added few things more to this evolution among which the most important for the field of literature was the introduction of the printing press by William Caxton in 1476. This permitted to publish in numbers and with a speed never seen before, allowing more people to come in contact with books.

This century also saw a revival of the old ballads and the gradual transformation of the religious drama first into the morality plays and later into the interludes which would anticipate the rebirth of the classical Latin comedy. The most outstanding writer of this age was Sir Thomas Malory who in his *Morte d'Arthur* gave a definite shape to the Arthurian legend.

Unluckily the literary growth of the 15th century was checked by historical episodes as the end of the Hundred Years' War and the War of the Roses, which divided the country. It was only after the end of this period that English literature would reach maturity and achieve full success and world recognition.

REFERENCES

- Abrams, M.H.** (ed.) (1974): *The Norton anthology of English literature*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Barnet, Sylvan (et al)** (1962): *The genius of the early English theater*. United States: The New American Library.
- Benton, W.** (1969): *Encyclopaedia Britannica*. (v.8.) Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.
- Gassner, J.** (ed.) (1963): *Medieval and Tudor drama*. New York: Bantam Books.
- Legouis, E. and Cazamian, L.** (1945): *A history of English literature*. London: J. M. Dent and Sons Ltd.
- McDowall, D.** (1992): *An illustrated history of Britain*. London: Longman Group, Ltd.
- Priestley, J. B. and Spear, J.** (1963): *Adventures in English literature*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Rowse, A. L.** (1993): *The Story of Britain*. London: Tiger Books International.
- Thornley, G.C. and Roberts, G.** (1984): *An outline of English literature*. Burnt Mill, Harlow, Essex. Longman Group Limited.



LA MUJER EN LA SOCIEDAD NORTEAMERICANA: UNA PERSPECTIVA COMPARADA (Apuntes para un curso)

Irene Rostagno Eytel

0. INTRODUCCIÓN

Es en el ámbito de la cultura norteamericana contemporánea donde se ha producido con mayor vigor la incorporación de la mujer a todos los niveles de la vida social, política, económica y artística.

En un momento en que la sociedad chilena busca ampliar la participación femenina en las distintas facetas del desarrollo del país, nos pareció relevante diseñar un módulo educativo que integre los programas de formación de docentes, para dar a conocer, analizar y evaluar lo que ha sido la experiencia de la mujer norteamericana en este siglo y luego establecer algunos puntos de contacto con la realidad chilena.

El curso se desarrolla en doce sesiones, de una hora cada una, destinadas a entregar, desde una perspectiva interdisciplinaria, una visión acabada del rol que ha desempeñado la mujer estadounidense en cuatro áreas fundamentales, la política, la familia y sexualidad, la vida intelectual y el feminismo. Cada unidad examina las temáticas más importantes sobre la base de textos representativos.

1. MUJER NORTEAMERICANA Y VIDA POLÍTICA (dos sesiones)

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1.1 Época colonial

La mujer en la época colonial sólo se desenvolvía en la esfera de lo doméstico. Vivía en un estado de muerte civil (“civil death”), pues carecía de derechos. Una excepción fue Anne Hutchinson que irrumpió en la vida pública de la Nueva Inglaterra del siglo 17 y desafió abiertamente a la teocracia puritana abogando por la tolerancia y por la defensa de una visión propia de Dios.

1.1.2 Período federal

A pesar de que en el período inmediatamente posterior a la Independencia encontramos figuras femeninas destacadas como Abigail Adams, quien relata en sus cartas, desde una óptica femenina, los acontecimientos que sacudieron a la nación, la situación de la

mujer era muy desmedrada. Así lo manifiesta el periodista revolucionario Thomas Paine en su texto “An Occasional Letter on the Female Sex” (1775).

En el ámbito psicológico es importante conocer las disquisiciones de Judith P. Murray. La escritora sostiene que en la Norteamérica ilustrada existe la necesidad imperiosa de desarrollar la autoestima en la mujer, pues ésta, arguye, es tan “talentosa como el hombre”.

Texto: Judith P. Murray, “Desultory Thoughts upon the Utility of Encouraging a Degree of self-complacency especially in Female Bosoms” (1784).

1.1.3 Las primeras incursiones de la mujer en la esfera de lo público se producen en el siglo 19. Se comienza a debatir la necesidad de incorporar a la mujer a la educación superior. Surgen las primeras oradoras femeninas y algunas mujeres de Massachussetts y de Carolina del Sur se involucran en la cruzada abolicionista.

En este contexto es relevante conocer los textos de las hermanas Angelina y Sarah Grimke, quienes apelan a sus congéneres para que se sumen a la lucha en contra de la esclavitud.

Texto: Angelina Grimke, “Appeal to the Christian Women of the South” (1836).

Por otro lado, la realidad de la mujer esclava es analizada desde una perspectiva personal y emotiva, por France Ellen Watkins Harper, hija de esclavos de Maryland.

Texto: Frances E. W. Harper, “The Slave Mother” (1857).

1.1.4 Cruzada reformista (1830-50)

Mujeres de Nueva Inglaterra como Lydia María Child, Harriet Beecher Stowe y Margaret Fuller participaron activamente en el movimiento reformista de mitad de siglo. Lucharon por una serie de causas humanitarias –reforma del sistema penal, la educación, etc.– y por la inclusión plena de la mujer en la sociedad estadounidense.

Destaca en este período Margaret Fuller, quien propuso la emancipación del sexo femenino y la eliminación de los roles estereotipados en su libro: *Woman in the 19th Century* (1845).

En este período surge el primer movimiento feminista en el país. Liderados por Elizabeth Cady Stanton y Lucrecia Mott realizaron en 1848 la Primera Convención para los Derechos de la Mujer en Seneca Falls, Nueva York. Al término de la jornada se emitió un documento que exigía el fin de la discriminación de la mujer en la educación, el trabajo y la vida doméstica.

Texto: Elizabeth Cady Stanton, “Declaration of Sentiments and Resolutions” (1848).

Antes de la Guerra Civil las mujeres lograron algunas concesiones. Algunos Estados reconocieron el derecho de la mujer casada a administrar sus bienes, a la vez que se permitió su ingreso a la profesión de educadora. En 1837 Oberlin College de Ohio fue la primera Universidad que admitió mujeres. En la misma época se fundó Mt. Holyoke College, la primera institución de educación superior para mujeres.

1.1.5 Reacción

Muchas mujeres discreparon abiertamente con las feministas y adhirieron a lo que la historiadora Bárbara Welter denominó “el culto a la verdadera femineidad” difundido por publicaciones femeninas. Encabezadas por Catherine Beecher, las defensoras de la “esfera doméstica” proclamaban que el matrimonio y el hogar eran la viga central de la vida de una mujer.

1.1.6 Período posterior a la Guerra Civil

Figura clave de este período es Susan B. Anthony, líder reformista, quien solicitó a la legislatura de Nueva York la dictación de leyes que permitieran a la mujer controlar sus ganancias y le dieran derecho a los hijos en caso de divorcio.

En los Estados del Sur Myrtilla Miner abrió la primera universidad para mujeres negras.

Por otro lado, los estados occidentales de Wyoming, Colorado y Utah otorgaron a su población femenina el derecho a sufragar en 1890.

En esta época también se desarrollaron:

- i) Los Clubes Femeninos encargados de promover la educación de la mujer.
- ii) La participación de la mujer en la creciente industrialización del país, sobre todo en la industria textil. Su participación en los movimientos sindicales, sin embargo, fue marginal.
- iii) El auge de los “Settlement Houses” destinados a ayudar a las de familias de inmigrantes.

Destacan en esta labor solidaria Jane Addams, fundadora de Hull House en Chicago (1889). Esta cruzada estimuló el espíritu reformista de la mujer e indirectamente impulsó el movimiento por el sufragio.

Texto: Frances E. W. Harper, “Women is Political Future” (1894).

1.1.7 Movimiento sufragista

En el movimiento sufragista existían dos corrientes. El grupo liderado por Susan B. Anthony exigía reformas amplias que condujeran a la participación plena de la mujer en la vida cívica del país. El sector más joven que dirigían Carrie Chapman, Alice Paul y May Wright aspiraba principalmente a obtener el derecho a sufragio.

En 1919 la enmienda constitucional N°19 otorgó el derecho a voto a la mujer norteamericana.

1.1.8 1929

En la década de 1920 el movimiento sufragista se desintegra y el poder femenino deja de ser una fuerza cohesionada. Algunas mujeres luchan por el *Equal Rights Amendment*, mientras otras se integran a movimientos pacifistas, o reformistas, al desarmamentismo o a la lucha por el control de la natalidad.

1.1.9 1930

El “New Deal” del Presidente Franklin D. Roosevelt ofreció a las mujeres interesadas en el servicio social la oportunidad de poner en práctica los principios de la solidaridad social en el sector público.

Destacan en este período Eleanor Roosevelt, esposa del Presidente F. D. Roosevelt, quien asegura que las mujeres tengan voz en el gobierno, y Mary Dewson, quien logra incrementar la participación femenina al interior del Partido Demócrata.

En la administración Roosevelt numerosas mujeres –Frances Perkins, Florence Kerr- ocuparon cargos ministeriales y administrativos importantes.

1.1.10 1940 - Segunda Guerra Mundial

La década de 1940 fue un período “parteaguas” para la mujer. La guerra fue un agente catalizador que permitió que la mujer se incorporara en forma masiva al mundo del trabajo. La guerra legitimó el trabajo femenino en todos los niveles sociales y raciales.

1.1.11 1950

La mujer se debate en la paradoja de tener un creciente rol en la economía y un status socio-cultural cada vez más marginal. En “What’s Wrong With the Family” Margaret Mead (Harper’s Abril, 1945) escribió “Los hombres y las mujeres están confundidos, inseguros y descontentos con la definición actual de la mujer en América”.

1.1.12 1960

El resurgimiento del feminismo en este período se vio favorecido por el auge del movimiento por los derechos civiles.

El Presidente John Kennedy crea la Commission for the Status of Women en 1962.

Surgen movimientos y organizaciones que luchan por la equidad entre los sexos. N.O.W. fundada por Betty Friedan, tuvo una orientación reformista. Querían lograr cambios a través de la legislación. Los “Women’s Liberation Groups”, de sesgo más radical, exigían cambios drásticos y estructurales, que pusieran fin a la discriminación laboral, autorizaran el aborto y liberalizaran el divorcio.

1.1.13 1970

Es una década de logros para las partidarias del feminismo:

- i) Se establecen cuotas obligatorias para la contratación de mujeres en las empresas y oficinas públicas.
- ii) La Corte Suprema legaliza el aborto en 1973.

1.1.14 1980. Visiones encontradas

Mientras el presidente Ronald Reagan designa a Sandra Day O’Connor como la primera magistrada en la Corte Suprema del país y la mujer participa ampliamente en la vida política y económica de los Estados Unidos, escritoras feministas como Susan Faludi estiman que la década de 1980 es una época de retroceso y de pérdida de los logros alcanzados por la mujer en las décadas anteriores.

Textos: Susan Faludi, *Backlash: The Undeclared War against Women* (Part I) (1991). Katherine Kersten: “¿Qué quieren las mujeres?: Un manifiesto Feminista Conservador” (1991).

1.1.15 1990. Consolidación

Mientras las feministas radicales continúan luchando por el aborto, denunciando el asedio sexual y redefiniendo roles, un grupo denominado feministas conservadoras, exigen la solución de cuatro asuntos que atañen a la mujer y su familia:

- i) La degradación cultural
- ii) La pornografía
- iii) La feminización de la pobreza
- iv) El crimen y la violencia contra las mujeres.

Es importante destacar, asimismo, que en gran medida la mujer norteamericana ha ganado la batalla por la igualdad ante la ley y ha podido ampliar su participación política y económica.

- i) El Presidente Clinton designó a Ruth Bader Ginsberg como la segunda mujer miembro de la Corte Suprema.
- ii) Por primera vez en la historia del país el Procurador General de los Estados Unidos es una mujer, Janet Reno.
- iii) El número de mujeres senadoras se elevó de 2 (antes de la elección de 1992) a 7 en la actualidad.
- iv) El número de mujeres en la Cámara de Representantes ascendió de 19 a 48.
- v) La Primera Dama, Hillary Clinton encarna todas las aspiraciones y contradicciones del feminismo, en 1990. Aboga por la igualdad de derechos, salvaguardando la libertad individual y las obligaciones para con la familia.

Texto: **Hillary Clinton**, *It Takes a Village* (1996).

2. MUJER, FAMILIA Y SEXUALIDAD (dos sesiones)

2.1 MATRIMONIO

2.1.1 Siglo 19

En *Democracia en América* (1835), Alexis de Tocqueville observó una clara dicotomía entre la libertad de la mujer soltera y las restricciones de la mujer casada en la sociedad norteamericana de mediados del siglo 19.

Emily Dickinson, poetisa de Nueva Inglaterra, reafirma la visión del tratadista francés. Percibe el matrimonio como renuncia, como un estado de dependencia espiritual y elige el celibato.

Texto: Emily Dickinson, *Poema 732*.

2.1.2 Siglo 20

Nuevamente se debate el papel que juega el matrimonio en la vida de la mujer. Mientras que el periodismo y la sociedad, tal como lo hicieron a mediados del siglo 19, insisten que es el único CAMINO DIGNO para la mujer, surgen voces discordantes como la Charlotte Perkins Gilman quien percibe el matrimonio como una institución despersonalizante y OPRESIVA en "The Yellow Wallpaper" (1892).

Por su parte, la autora Edith Wharton cuestiona el matrimonio, pero reconoce que para una mujer sin medios económicos constituye la única posibilidad de sobrevivencia.

Texto: Edith Wharton, *The House of Mirth* (1905).

2.1.2.1 Fines del siglo 20

A partir de 1970 surge un amplio debate en torno al impacto que ha tenido el feminismo en el matrimonio.

Allan Bloom acusa al feminismo de haber distorsionado los roles en la vida matrimonial, dañando así a la familia.

Texto: A. Bloom, *The Closing of the American Mind* (1987).

Su visión ha sido atacada por la feminista Susan Faludi, quien arguye que la sociedad norteamericana quiere contraponer la realización personal al matrimonio.

Texto: Susan Faludi, "Man Shortages and Barren Wombs" en *Backlash*.

Faludi rebate a los enemigos del feminismo que aducen que las probabilidades de matrimonio para la mujer educada mayor de 30 se han reducido dramáticamente y que estas mujeres están sucumbiendo a una epidemia de infertilidad.

2.1.3 Maternidad

Desde la poetisa puritana Anne Bradstreet en su poema *Childhood* hasta nuestros días, artistas y escritoras norteamericanas han concebido la maternidad como un acto de sacrificio y de entrega, un emblema de la sincronía profunda que existe entre mujer y naturaleza.

Texto: Tillie Olsen, "Tell me a Riddle" (1961).

En este cuento, la escritora judío-norteamericana identifica lo femenino con la maternidad. Ser madre para Olsen es comunicar, tender un puente a una generación futura que creamos y moldeamos a nuestra semejanza.

Las autoras feministas entregan una visión más ominosa de la maternidad. Adrienne Rich ve en la maternidad un acto de sumisión a la cultura patriarcal. El embarazo, señala, es un proceso que escapa al control de la mujer y que está dominado por el cuerpo médico, representantes del sistema patriarcal.

Texto: Adrienne Rich, *Of Women Born* (1976).

2.1.4 Control de la natalidad - aborto

Ya en el siglo 19 muchas mujeres procuraron que la sociedad les diera el derecho a lo que llamaron “maternidad voluntaria”.

A comienzos de este siglo, Margaret Sanger organizó una campaña destinada a conseguir el apoyo estatal para programas de planificación familiar.

Aborto. En 1973 basado en el caso Roe vs Wade la Corte Suprema de los Estados Unidos dictaminó que el derecho de la mujer abortar es constitucional.

Desde entonces ha existido una violenta pugna entre los partidarios del aborto (Pro-choice) y sus detractores que defienden el derecho a la vida del niño (Pro-life).

Los partidarios del movimiento “Pro-life” lanzaron la “Operación Rescate” y atacaron con bombas y amenazas varias clínicas que hacían abortos. Las iglesias pusieron en marcha la campaña “Sisters for Life” y la jerarquía católica norteamericana amenazó con excomunión a las mujeres que abortaran.

La campaña antiaborto, según partidarios de “Pro-choice” comenzó a llevarse a cabo a partir de 1980. Muchos estados han limitado significativamente el acceso al aborto, exigiendo que la paciente tenga autorización de su esposo o pareja y que reciba consejos del médico tratante antes de someterse a la intervención.

Texto: Ernest Hemingway, “Hills like white Elephants” (1925)

Aunque escrito en la década de 1920, este cuento aborda el dilema que debe enfrentar la mujer cuando se ve presionada a abortar. En el texto la protagonista opta por la vida. Su embarazo se transforma en símbolo de trascendencia y vitalidad.

2.1.5 Divorcio y feminización de la pobreza

El divorcio ha existido desde hace décadas en los Estados Unidos. Hasta 1970 existía el divorcio con causal (“fault system”) que entregaba la mitad de los bienes a la parte considerada inocente en el pleito.

Con el advenimiento del feminismo aumentó dramáticamente el número de divorcios (50% de los matrimonios estadounidenses termina en divorcio). El divorcio hoy es más fácil en Estados Unidos, debido a la implantación del divorcio sin causal (“no fault”) que divide los bienes de acuerdo a las necesidades y recursos de las partes.

El divorcio no sólo ha transformado radicalmente la estructura de la familia norteamericana: en 1970 el 40% de las familias estaba compuesta por parejas casadas; en 1990 este porcentaje bajó a 26% y producido el empobrecimiento de la mujer. El resultado de la investigación de la socióloga Leonora Weitzman respecto de los efectos económicos

del divorcio es alarmante. En *The Divorce Revolution: The Unexpected Economic Consequences for Women and Children in America* (1985) Weitzman sostiene que en el año posterior al divorcio los hombres incrementan en un 42% su nivel de vida, mientras las mujeres divorciadas y sus hijos sufren una merma de 73%. Agrega que los niños criados sin la presencia paterna tienen mayores probabilidades de caer en las drogas y de fracasar en sus estudios.

Ante la feminización de la pobreza existen 2 posturas. Las feministas radicales abogan por un mayor respaldo económico a la mujer divorciada de parte del estado. Los sectores conservadores creen que la solución más viable es estimular a través de los medios de comunicación y la educación comportamientos que fortalezcan la familia tradicional.

Texto: Allan Bloom, "Divorce" en *The Closing of the American Mind*.

En este texto Bloom analiza los efectos psicológicos y sociales del divorcio en la vida de los jóvenes norteamericanos.

2.1.6 Mujer y violencia

La violación y la violencia intrafamiliar constituyen una preocupación importante del feminismo norteamericano contemporáneo. La violencia se presenta de diversas formas: la delincuencia, el asedio sexual y el problema de las mujeres golpeadas.

Si bien las feministas radicales prefieren centrar su atención en casos que denominan como "Insensibilidad endurecida" (Mujeres víctimas de comentarios hostiles y ofensivos), los sectores conservadores piensan que es necesario fortalecer a la mujer para que sea capaz de defender sus actos y sus ideas. La mujer –argumentan– no puede seguir siendo una "víctima eterna".

Texto: Katherine Kersten, "El Problema de la Feminista Conservadora" en "¿Qué quieren las mujeres?".

Respecto de las mujeres golpeadas, investigaciones recientes concluyen que numerosas mujeres norteamericanas son maltratadas por sus cónyuges o convivientes. Este problema no sólo produce daño físico y psicológico a la mujer, sino que tiene graves consecuencias para los hijos.

Texto: Zora Neale Hurston, "Sweat" (1926)

Este cuento de la autora negra muestra cómo una mujer es capaz de romper el círculo vicioso de la violencia.

3. FEMINISMO Y ANTIFEMINISMO (3 sesiones)

En la historia de los Estados Unidos ha habido tres importantes momentos en que las mujeres han luchado por lograr la equidad entre los sexos. Los intentos realizados en la década de 1840 y de principios de siglo han sido discutidos en el módulo “Mujer y Política”. Esta unidad se ocupará del auge e impacto del movimiento feminista a partir de 1960.

3.1 1960 - 1970

El movimiento por los derechos civiles y la Guerra de Vietnam crearon una atmósfera favorable al desarrollo del movimiento feminista de las décadas de 1960 y 1970. La Cruzada por la equidad entre los sexos coincidió con la lucha por los derechos de las minorías étnicas y por el término de la presencia militar norteamericana en Vietnam. En 1966, dirigentes feministas, encabezadas por Betty Friedan, crearon NOW (National Organization for Women). La postura de la organización, formada mayoritariamente por profesionales, era reformista. Postulaba que la igualdad entre los sexos podía lograrse a través de la legislación y la persuasión.

3.1.2 En *The Feminine Mystique* (1963), Betty Friedan arguye que el enclaustramiento de la vida doméstica frustra a la mujer en todo sentido (en los 1950 cuando la mujer no trabajó fuera del hogar aumentaron los casos de neurosis y se elevó el número de divorcios). La solución de Friedan es la integración de la mujer a la vida profesional donde puede lograr reconocimiento y autoestima.

3.1.3 Los grupos denominados “Women Liberation Groups” se opusieron a NOW y abogaron por un cambio revolucionario para terminar con la discriminación. En *Sisterhood is Powerful: An Anthology of Writings from the Women’s Liberation Movement* (1970) Robin Morgan resumió los principios del “feminismo revolucionario” y su anhelo de dilucidar la problemática del género y las “causas de la opresión de la mujer”. Trabajaron con “consciousness raising groups” (jornadas grupales) para subvertir lo que consideraban un orden patriarcal opresor. Para estos grupos la ineludible hermandad biológica parecía ser lo más importante en la vida de la mujer.

En *Sexual Politics* (1969) Kate Millet define la política sexual como el proceso mediante el cual el sexo dominante ejerce y mantiene su poder sobre el sexo femenino subyugado. La relación entre hombre y mujer es una relación de poder y, por tanto, política.

Para escapar de la opresión la mujer debe entender y luego dismantelar la ideología patriarcal.

3.2 1970-1980. PENSAMIENTO FEMINISTA

Se consolida el movimiento feminista. Se organizan grupos de presión y se crean programas de estudios femeninos en las universidades. Además de la vertiente reformista surgen diversas posturas, casi todas más afines al radicalismo de los “Women’s Liberation Groups” de los 1970.

Las intelectuales feministas contemporáneas ven en la naturaleza humana “un mito inventado por hombres para oprimir a la mujer. Las instituciones patriarcales impiden que la mujer acceda a un mundo justo e igualitario”. Dentro de este pensamiento feminista existen dos corrientes principales. Una insiste en que hombres y mujeres tienen naturalezas diferentes (logocentrismo masculino vs intuición femenina) y, por tanto, son incompatibles. La otra se inclina por lo andrógino. La mujer y el hombre no tienen una naturaleza discernible. Son seres maleables. Atribuyen las diferencias de comportamiento y roles a factores sociales. La reeducación, creen, puede salvar las diferencias.

Texto: Mary Ellman, *Thinking about Women* (1968).

Arguye que la sexualidad no es discernible en la escritura y propone formas de combatir los efectos del “pensamiento a través de la analogía sexual”. Aplica su teoría deconstructiva al problema de la reputación de la mujer en la escritura.

Feminismo marxista. Los trabajos de este grupo son más evidentes en la crítica literaria donde analiza la marginación de la mujer y su texto en términos de clase y género. Estudia la importancia de la cultura en la construcción y transformación de las categorías de género.

Texto: Judith Lowder Newton, *Women, Power and Subversion: Social Strategies in British Fiction, 1778-1860* (1981).

3.3 LA TEORÍA LITERARIA FEMINISTA

Se desarrolla un enfoque centrado en la escritura de mujeres. Precursoras de la crítica literaria feminista fueron Cheryl Brown y Karen Olsen en su antología *Feminist Criticism: Essays on Theory, Poetry and Prose* (1978).

A fines de 1970 surgen tres voces importantes en la tradición de la crítica literaria feminista en Estados Unidos.

Textos:

- i) Ellen Moers, *Literary Women: The Great Writers* (1976). Estudia la historia de la literatura femenina como una corriente oculta y alternativa al desarrollo de la literatura masculina.

- ii) Elaine Showalter, *A Literature of their own: British Women Novelists from Brontë to Lessing* (1977), intenta establecer la existencia de una “tradición literaria femenina” ignorada por la crítica tradicional.
- iii) Las críticas Sandra M. Gilbert y Susan Gubar en *The Madwoman in the Attic; The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination* (1979), centran su lectura en las obras de importantes autoras anglosajonas (Dickinson, Brontë, etc.) y proponen modelos para “entender la dinámica de la respuesta literaria de la mujer a la coerción del patriarcado”. La creatividad –dicen– ha sido considerada una cualidad esencialmente masculina.
- iv) Otra voz importante es la de Annette Kolodny que aboga por la evaluación “no sexuada” de la escritura femenina. Su enfoque es más pluralista.

Texto: “Turning the Lens on ‘The Panther’s Captivity’: a feminist exercise in practical criticism” en *Writing and Sexual Difference* (1982).

3.3.1 1980-1990

Elaine Showalter es la crítica feminista más destacada de los Estados Unidos en este período.

Texto: *Feminist Criticism in the Wilderness* (1981). Acuña el término “ginocrítica” que se ocupa de la mujer como escritora, de la historia, género y estructura de la literatura femenina, así como de la “psicodinámica de la creatividad femenina”. Dice que la crítica literaria trabaja en cuatro campos, la biología, la lingüística, el psicoanálisis y la crítica cultural.

- i) Myra Jehlen expone crítica ideológica en *Archimedes and the paradox of Feminist criticism* (1981). Deplora la tendencia feminista de crear “enclaves aparte” del mundo masculino y propone que los estudios sobre la mujer investiguen todos los aspectos de la sociedad desde una óptica femenina.

Las críticas lesbianas y las críticas afroamericanas trabajan dentro del paradigma de la crítica feminista.

Bonnie Zimmermann ha tratado de crear una tradición literaria lesbiana. En el ámbito del feminismo de la mujer de color destaca Alice Walker, quien se propone subvertir los modelos patriarcales al interior de la comunidad afroamericana.

Texto: Alice Walker, *In our Mother’s Garden* (1983).

3.4 EL CONTRAATAQUE

A fines de la década de 1980 el feminismo se había entronizado en los departamentos de humanidades de las universidades norteamericanas. El pensamiento feminista había impuesto la revisión del canon literario, la reescritura de la historia de ese país e intentado la reorientación de los estudios universitarios. Asimismo, había arremetido contra los conceptos tradicionales de roles, de familia y del matrimonio heterosexual como piedra angular de la sociedad estadounidense. Ante esta embestida del feminismo radical surgen voces disidentes que cuestionan las premisas del pensamiento feminista.

- i) Texto: Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (1983). Señala Bloom que el “proyecto feminista ha destruido la familia” y “readecuado los roles” de manera que la mujer ya no se siente comprometida con su pareja ni aspira a la estabilidad. Critica acerbamente los intentos totalitarios del pensamiento feminista y el asalto a las instituciones básicas del mundo occidental. La cultura occidental, según las feministas –dice Bloom– es esencialmente patriarcal y como tal es el motor más importante del sexismo en la sociedad americana. Lo irónico es que las feministas olvidan, subraya Bloom, que sólo Occidente ha desarrollado los conceptos de justicia, igualdad y libertad según los cuales ellas miden su sociedad. Sólo Occidente ha permitido la crítica y el pluralismo.
- ii) Otra detractora importante del pensamiento feminista es Camille Paglia.

Texto: *Sexual Personae: Art and Decadence from Nefertity to Emily Dickinson* (1991).

Paglia arguye que el feminismo al intentar eliminar el elemento de poder en las relaciones entre los sexos atenta contra la naturaleza. “El género –dice– no se elige. La naturaleza nos lo impone... Nuestra fisicalidad es nuestro tormento... La mujer se autocontiene física y psicológicamente, no tiene la necesidad imperiosa de crear, de hacer. Se basta a sí misma. La cultura es proyección y necesidad urgente del hombre, que es ser incompleto”.

Texto: Camille Paglia, “Sex and Violence, or Nature and Art” en *Sexual Personae*.

- iii) Katherine Kersten, “¿Qué quieren las mujeres?” (en un “Manifiesto Feminista Conservador”).

Kersten traza los lineamientos centrales del ideario feminista conservador que se inspira en los principios de justicia, igualdad y libertad de la civilización occidental y del feminismo clásico. Según Kersten el feminismo radical propicia políticas y conductas que confinan a la mujer a una situación de permanente víctima y no soluciona sus problemas reales. Sobre la base de la promoción de los valores básicos de la cultura norteamericana propone abordar los problemas más urgentes de la mujer (vida familiar, discriminación y violencia).

3.5 EPÍLOGO

El feminismo radical ha vuelto a reaccionar y arguye que la crítica conservadora es parte de una embestida contra las conquistas de la mujer norteamericana en los últimos veinte años.

Texto: Susan Faludi, *Backlash: The Underclared War against Women* (1991).

Faludi entrega un panorama pormenorizado de los reveses que, a su juicio, ha tenido en la última década la lucha por la igualdad de los sexos. Faludi no sólo analiza las políticas anti-aborto o el “antifeminismo” intelectual, sino que documenta la reacción antifeminista que se entrega a través de la prensa, T.V. y cine. Según Faludi los medios de comunicación de masa muestran en sus películas y seriales imágenes de mujeres infelices y que están solas por haber optado por la libertad.

Texto: “Fatal and Foetal Visions: The Backlash in the Movies” (en *Backlash*)

4. MUJER Y CREATIVIDAD (3 sesiones)

La imaginación femenina norteamericana es el hilo conductor de esta unidad. Analizaremos qué planteamientos y formas emergen de la creatividad femenina en la literatura, la danza y la pintura.

- i) **Emily Dickinson.** Sin duda, Dickinson fue una de las artistas norteamericanas del siglo 19 que exploró más a fondo el dilema que enfrenta la mujer creadora.

Textos:

En el poema 945 celebra el misterioso proceso de la creación artística. A través de la rima y la asonancia, declara que la capacidad de imaginar es fuente de una visión de mundo amplia que da sentido a la existencia.

En el poema 508 Dickinson declara su compromiso profundo con la poesía. Reclama su derecho a encauzar toda su energía vital a la escritura.

- ii) **Edith Wharton.**

Texto: En su cuento “The Muse’s Tragedy” Wharton explora las distintas facetas de la hubris de la mujer artista. Mary Anerton no sólo renuncia al amor, sino que oculta su fuerza creadora tras el estéril rol de musa de un poeta famoso.

- iii) **Kate Chopin**

Texto: “The Story of an Hour”. Tal como Virginia Woolf, Chopin creía que la existencia de un espacio propio era condición esencial para el desarrollo de la creatividad

femenina. En “The Story of an Hour” sugiere que la sociedad no ofrece apoyo alguno a la mujer que desea imaginar y producir. La protagonista sólo puede proyectarse imaginativamente una vez que ha decidido disolver sus vínculos sociales y elegido la soledad.

iv) **Katherine A. Porter**

Texto: En su cuento “María Concepción” Porter imagina la vida de una mujer en una comunidad indígena mejicana. Presenta a una mujer dócil, depositaria de valores morales que se ve forzada a romper su recato y a revelar su fuerza interior para restaurar el orden en su hogar y su entorno.

v) **Alice Walker**

Texto: En “Everyday Use” la escritora negra sugiere que a partir de objetos de la vida cotidiana es posible nutrir la imaginación femenina. La colcha (quilt) es símbolo que permite recuperar las raíces ancestrales de su identidad genérica y cultural.

vi) **Sylvia Plath**

Texto: En “The Bell Jar” (1971) Plath describe la tragedia de una adolescente que es incapaz de someterse a los patrones del mundo adulto y patriarcal. Su locura y suicidio son metáforas de la soledad y alienación de la mujer marginada.

vii) **Danza - Isadora Duncan.** Isadora Duncan creyó en el poder absoluto del arte para transformar la realidad. En sus escritos de sesgo fantástico, afirma que es en la danza donde logra reconciliar la realidad con las aspiraciones de su imaginación creadora.

Texto: Isadora Duncan, *My Life* (1927).

viii) **Pintura - Georgia O’Keefe.** Cuando Alfred Stieglitz vio los bosquejos de Georgia O’Keefe exclamó: “Finalmente una mujer en papel”. O’Keefe es la primera mujer norteamericana que triunfa como pintora. Desarrolló un estilo personal, evocador de formas naturales (flores, conchas) y, para algunos, sugerentes del alma e imaginación femeninas.

Como Duncan, O’Keefe retratada por su esposo Stieglitz se convirtió en símbolo de la “mujer nueva”, autónoma y desinhibida de la década de 1920.

ix) **Helen Frankenthaler.** Al igual que O’Keefe, Frankenthaler casi treinta años después desplegó una sensibilidad lírica en sus acuarelas. Su serie lírico-abstracta “Mountains and Sea” basada en colores pálidos y apastelados sugieren la delicadeza y polifonía de la imaginación pictórica de la mujer.

x) **Décadas de 1960-1970.** El auge del feminismo en este período dio un impulso fuerte al arte femenino. En un comienzo las pintoras y escultoras buscaron más que nada la autoexpresión y la creación de un espacio productivo propio en un mundo cuyos patrones les habían sido impuestos.

Las mujeres artistas toman situaciones cotidianas y domésticas para crear una temática propia. Ejemplos de estos intentos autogestionadores son el proyecto Womanhouse desarrollado por Judy Chicago y Miriam Shapiro en el California Institute of the Arts en 1975 y la pintura de vajilla y cuchillería que crea Ellen Lanyon a fines de 1970.

- xi) **1980. Judy Chicago.** Artista y teórica del arte feminista. Entre sus obras destaca el “Reincarnation Tryptich”, tela de 5 pies realizada en homenaje a las creadoras de la tradición artística femenina: Virginia Woolf, George Sand y otras. “The Teaparty”, de comienzos de los 80, recuerda a las grandes artistas mujeres de los Estados Unidos.
- xii) **Arte Negro.** El arte de la mujer negra fue tradicionalmente anónimo, plasmado en las “quilts” o la cestería. Faith Ringgold rescata la tradición afroamericana –muñecos, máscaras, escultura– para crear un arte contestatario y feminista. Sus “tankas” o máscaras lloran y denuncian la postergación y el sufrimiento de la mujer negra.
- xiii) **Escultura.** Quizás la escultora más destacada de este siglo es Louise Nevelson. Sus esculturas en madera, evocadoras de formas orgánicas, y sus trabajos en metal decoran numerosos parques y espacios públicos.

5. LA SITUACIÓN DE LA MUJER CHILENA: UNA PERSPECTIVA COMPARADA (2 sesiones)

5.1 POLÍTICA

A diferencia de los Estados Unidos, la incorporación de la mujer chilena a la vida pública del país ha sido más lenta y tardía. Sólo en 1943 el Presidente Gabriel González Videla les otorgó el derecho a voto.

A pesar de que hoy constituyen el 52% del electorado, su participación en la actividad política es mínima. Ni la creación de SERNAM o de jornadas que incentivan la preocupación por temas públicos ha logrado despertar el interés de la mujer por la política o abrir espacios más amplios en los partidos para este sector de la población. En el Senado hay 3 senadoras, en la Cámara de Diputados el número de representantes no alcanza a quince y en el gobierno sólo 3 mujeres ocupan cargos de ministras de Estado. La mayor participación se produce a nivel comunal.

5.2 VIDA LABORAL

Por mucho tiempo el aporte de la mujer a la economía chilena fue poco significativo. Esto ha cambiado radicalmente con el crecimiento económico de los últimos 20 años. Actualmente las mujeres representan poco más del 35% de la fuerza laboral del país y hay más de 800 mil chilenas que cumplen el rol de jefas de hogar.

Si bien la mayoría del contingente laboral femenino trabaja para mejorar la calidad de vida de sus hijos, existen mujeres que laboran para satisfacer aspiraciones personales. Según estudios recientes de CEP-Adimark, el 64% de las mujeres de la clase alta trabaja, de la clase media lo hace el 40,9% y sólo el 27.1% de aquellas pertenecientes a sectores bajos.

Las mujeres constituyen el 50% de la población universitaria. Un número importante de profesionales chilenas se dedican a la docencia y al periodismo. Otras actividades que prioritariamente están a cargo de mujeres son las labores administrativas y las ventas. La inserción femenina en los núcleos directivos de las empresas ha sido lenta pero progresiva, a pesar de los obstáculos que pone, según las propias ejecutivas, el “machismo imperante” en el ámbito del trabajo.

5.3 VIDA FAMILIAR

5.3.1 Aborto-divorcio

A diferencia de los Estados Unidos, el aborto en Chile es ilegal. En forma clandestina, sin embargo, se realizan cerca de 400 abortos diarios.

Aunque las encuestas señalan que una proporción significativa de las mujeres favorece una legislación que facilite el divorcio, en el país no existe esta alternativa de disolución del vínculo matrimonial.

5.3.2 Maternidad

Sin duda que el rol de la mujer chilena ha experimentado un cambio trascendental en los últimos 20 años. Si bien cada vez más mujeres chilenas optan por el trabajo remunerado, ellas también valoran positivamente sus papeles más tradicionales de madres y esposas. Como señalan las investigadoras Ximena Hinzpeter y Carla Lehmann en “Mujeres de Chile Hoy”, *Puntos de Referencia*, CEP, (1995), existen en nuestra sociedad urbana tensiones respecto al rol femenino.

5.4 FEMINISMO

Contrariamente a lo que ha sucedido en Estados Unidos, el movimiento feminista criollo es pequeño y ha tenido escaso impacto en la sociedad.

La tradición feminista chilena inaugurada por Amanda Labarca, Marta Vergara, Adriana Olgún, logró el acceso de la mujer a la educación superior y una integración relativa a las esferas del poder político. En la década del 60 la revista *Paula* abrió el debate de temas feministas, pero su incidencia fue menor.

A fines de 1990 se creó “La Morada” una institución que propicia el feminismo radical. A diferencia del organismo gubernamental SERNAM, creado en 1990, de orientación reformista, “La Morada” propone cambios estructurales en la familia y las relaciones entre los sexos.

Texto: Mercedes Valdivieso, *La Brecha* (1971).

Analiza, desde una perspectiva feminista, la evidente discriminación de la mujer existente en todos los niveles de la sociedad chilena.

5.5 CREATIVIDAD

Numerosas son las creadoras chilenas que han indagado y descrito la condición de la mujer o abordado las formas específicas en que se manifiesta la imaginación femenina criolla. Destacan entre las escritoras Marta Brunet, con *María Nadie* (1957), María Luisa Bombal con *La Amortajada* (1938), Isabel Allende con *La Casa de los Espíritus* (1985) y más recientemente Marcela Serrano, Diamela Eltit y Ana María del Río.

El rol femenino en el arte nacional ha ido adquiriendo cada vez más relevancia desde que se iniciara en el Salón de la Pintura de 1884 con las hermanas Magdalena y Aurora Mira. La tradición plástica femenina cuenta hoy con sólidas exponentes entre las que figuran Carmen Aldunate, Gracia Barrios, Concepción Balmes, Carmen Vicuña, Paula Sutil, entre muchas otras. Como Aldunate y Vicuña, que han rescatado la figura femenina como motivo, la escultora Lily Garafulic ahonda en la esencialidad de la mujer.



COLECCIÓN MONOGRAFÍA TEMÁTICA

1	<i>Literatura española medieval</i> Irma Céspedes B., César García Á., John Toro A.
2	<i>Poética de dos mundos. Chile y España en la magia creadora del lenguaje</i> Editores: Carmen Balart C., Irma Céspedes B. y César García Á.
3	<i>Literatura hispanoamericana moderna</i> Carmen Balart C. y Claudia Maureira G.
4	<i>Poesía chilena contemporánea: Pedro Prado</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
5	<i>Estudios sobre poesía chilena contemporánea</i> Editoras: Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
6	<i>Poesía de tres mundos: Grecia, España, Chile</i> César García Á.
7	<i>Documento para el estudio de la historia indígena de Chile</i> Cristián Vergara O.
8	<i>Estudios de fonética y literatura inglesas</i> Editor: Héctor Ortiz L.
9	<i>Los términos Dios, luz, palabra, vida, en Heráclito. El Logos</i> Giuseppina Grammatico A.
10	<i>Historia de Chile: 1830-1900</i> Guillermo Bravo A.
11	<i>Poetas chilenos contemporáneos I: Gabriela Mistral y Pablo Neruda</i> Carmen Balart C.
12	<i>Poetas chilenos contemporáneos II: Vicente Huidobro y Nicanor Parra</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
13	<i>Los Estados Unidos de Norteamérica: 1861-1865. Secesión y Guerra Civil</i> Diana Veneros R.
14	<i>La cosmovisión literaria de linaje, familia y hogar en Esquilo, Sófocles y Eurípides</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
15	<i>Mitos y palabra creadora de mundo en la literatura hispanoamericana</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
16	<i>Word stress and sentence accent</i> Héctor Ortiz L.
17	<i>Los términos Dios, luz, palabra, vida, en Heráclito. 2ª parte. El hombre y la palabra</i> Giuseppina Grammatico A.
18	<i>Seminario de poesía lírica chilena. El hombre y su existencia</i> Editoras: Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
19	<i>Seminario de poesía lírica chilena. El hombre y su espacio</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
20	<i>Seminario de poesía lírica chilena. El hombre y su teoría</i> Editoras: Carmen Balart C. e Irma Céspedes B.
21	<i>De Cicerón a César</i> Erwin Robertson R.

22	<i>Orígenes del hombre y de la cultura paleoindia en América y Chile</i> Cristián Vergara O.
23	<i>Planificación y desarrollo regionales en Chile y su impacto en el bienestar social de la población.</i> Héctor Toledo R.
24	<i>Practical English phonetics</i> Abelardo Avendaño Z. y Héctor Ortiz L.
25	<i>Literatura medieval. El mundo medieval I</i> Irma Céspedes B.
26	<i>Literatura medieval. El mundo medieval II</i> Irma Céspedes B.
27	<i>Manual de estética</i> Jaime Blume S.
28	<i>Grupos y organizaciones de la Resistencia en Alemania durante el Nacionalsocialismo.</i> Sor Úrsula Tapia G.
29	<i>Chile y los chilenos en Selva Lirica</i> Jaime Blume S.
30	<i>Cinco siglos de reflexión en torno al arte: el pensamiento estético desde el Renacimiento hasta el siglo XIX.</i> Jaime Blume S.
