

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



TESIS DOCTORAL

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ACENTO
EXTRANJERO: ESTUDIO APLICADO A
APRENDICES ESTADOUNIDENSES
DE ESPAÑOL

Fernando Recaj Navarro

Directores:

Dr. D. Jesús Fernández González

Dra. Dña. Noemí Domínguez García

2008

Quiero hacer llegar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible esta tesis doctoral. En especial, a los profesores Jesús Fernández González y Noemí Domínguez García, quienes han guiado y enriquecido este trabajo con sus sugerencias y con sus valiosas y acertadas críticas. A los profesores de español del programa IES en Salamanca, a Middlebury College Madrid y a la Universidad de Nueva York en Madrid por haberme permitido entrar en sus clases para presentarles a sus alumnos esta investigación. A todos los informantes y a los jueces que han participado en los experimentos. Al profesor Juan Felipe García Santos por dirigir mi trabajo de grado. Y, por supuesto, a mis padres y a mi hermano, José, Pabla y José Luis, sin cuyo cariño, apoyo y comprensión habría sido imposible llevar a cabo este proyecto.

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Justificación	5
1.2. Objetivos del trabajo	7
2. El acento extranjero y los factores que influyen en él	11
2.1. El acento extranjero	11
2.1.1. Definición del acento extranjero	11
2.1.2. Contribución de los niveles segmental y suprasegmental al acento extranjero	12
2.1.3. Efectos del acento extranjero	13
2.2. Factores que influyen en el acento extranjero	15
2.2.1. La edad	15
2.2.1.1. La adquisición de la lengua materna	15
2.2.1.2. La adquisición de una segunda lengua	19
2.2.1.3. La adquisición de la pronunciación	22
2.2.2. El input	28
2.2.3. La aptitud	35
2.2.3.1. La aptitud para el aprendizaje de lenguas	35
2.2.3.2. La habilidad musical	38
2.2.3.3. La habilidad de imitación	39
2.2.4. La instrucción	43
2.2.4.1. La instrucción de la pronunciación en los cursos generales de idiomas	43
2.2.4.2. El efecto de la instrucción de la pronunciación	49
2.2.5. La percepción	57
2.2.6. Las estrategias del aprendiz	63
2.2.7. La interferencia gráfica	72

2.2.8.	La distancia interlingüística: comparación de los sistemas fónicos del inglés americano y del español	77
2.2.9.	Los factores afectivos	96
2.2.9.1.	La motivación	96
2.2.9.2.	La ansiedad	102
2.2.10.	Los factores sociales	107
2.2.10.1.	La extraversión	107
2.2.10.2.	La aculturación	109
2.2.10.3.	El sentimiento de identidad	114
2.2.11.	El sexo	118
3.	Metodología de la investigación	121
3.1.	El sistema de evaluación del acento extranjero	121
3.2.	Las muestras de habla	122
3.3.	Los informantes	136
3.4.	Los jueces	138
4.	Parte experimental	141
4.1.	Experimento sobre la edad	141
4.1.1.	Hipótesis	142
4.1.2.	Tipo de prueba	142
4.1.3.	Informantes	143
4.1.4.	Resultados de las pruebas de pronunciación	148
4.2.	Experimento sobre la habilidad de imitación	157
4.2.1.	Hipótesis	157
4.2.2.	Tipo de prueba	157
4.2.3.	Informantes	162
4.2.4.	Jueces	162
4.2.5.	Resultados de las pruebas de imitación	163
4.2.6.	Resultados de la prueba de acento extranjero	169
4.2.7.	Relación entre la habilidad para la imitación y el acento extranjero	172
4.3.	Experimento sobre la instrucción	177
4.3.1.	Hipótesis	178

4.3.2.	Tipo de prueba	178
4.3.3.	Características del curso de pronunciación del español ..	178
4.3.4.	Informantes	182
4.3.5.	Acento extranjero antes del curso	183
4.3.6.	Acento extranjero después del curso	185
4.4.	Experimento sobre la aculturación	196
4.4.1.	La distancia social entre los estudiantes estadounidenses y los universitarios españoles en la ciudad de Salamanca	198
4.4.1.1.	Dominio social	198
4.4.1.2.	Modelo de integración	199
4.4.1.3.	Acotamiento	199
4.4.1.4.	Cohesión	200
4.4.1.5.	Tamaño del grupo	201
4.4.1.6.	Concordancia cultural	202
4.4.1.7.	Actitud	204
4.4.1.8.	Percepción general del grupo contrario	206
4.4.1.9.	Modo en que creen ser percibidos	207
4.4.1.10.	Tiempo de residencia	208
4.4.2.	Hipótesis	209
4.4.3.	Tipo de prueba	209
4.4.4.	Informantes	211
4.4.5.	La aculturación y el acento extranjero de los informantes al comienzo del estudio	213
4.4.5.1.	Grado de aculturación al comienzo del estudio .	213
4.4.5.2.	Grado de acento extranjero al comienzo del estudio	228
4.4.6.	La aculturación y el acento extranjero de los informantes al final del estudio	230
4.4.6.1.	Grado de aculturación al final del estudio	230
4.4.6.2.	Grado de acento extranjero al final del estudio .	238

5. Conclusiones	251
6. Apéndices	263
6.1. Cuestionario del experimento sobre la edad	263
6.2. Cuestionario del experimento sobre la habilidad de imitación	265
6.3. Curso de pronunciación del español para estudiantes estadounidenses de nivel intermedio	267
6.4. Cuestionarios del experimento sobre la aculturación	310
6.4.1 Cuestionario para estudiantes estadounidenses sobre la distancia social con respecto a los estudiantes españoles .	310
6.4.2. Cuestionario para estudiantes españoles sobre la distancia social con respecto a los estudiantes estadounidenses .	313
6.4.3. Primer cuestionario sobre la aculturación	316
6.4.4. Segundo cuestionario sobre la aculturación	325
6.5. El alfabeto fonético internacional	330
7. Referencias bibliográficas	331

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

El origen de este trabajo está en la constatación, tanto por la experiencia propia como ajena, de tres aspectos relativos a la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera; a saber: 1) la dificultad de los adultos en conseguir un acento nativo frente a la absoluta facilidad con la que los niños lo alcanzan, 2) la persistencia de los errores a lo largo del tiempo, incluso en contextos aparentemente favorables, y 3) la variabilidad en los logros, esto es, las enormes diferencias en este campo que pueden apreciarse en cualquier grupo de aprendices. Mi propia experiencia en el aprendizaje de la pronunciación del inglés y del francés y la experiencia ajena, como profesor de español para estudiantes extranjeros, durante la que he visto, o mejor dicho, oído toda una gama de acentos en mis alumnos, han provocado mi curiosidad y mi interés en el proceso de adquisición de la pronunciación de segundas lenguas que se traducen en estas páginas.

Incluso cuando el input¹ que reciben los aprendices es diverso y abundante, como sucede generalmente en una situación de inmersión lingüística, el aprendizaje de la pronunciación resulta para la mayoría de los adultos un proceso costoso y pocas veces culminado con éxito. Los niños, en cambio, en esa situación adquieren la pronunciación, al igual que en su primera lengua, sin esfuerzo aparente, de forma natural. Así lo pude apreciar, en repetidas ocasiones, al convivir durante estancias de

¹ Debido a que tanto este término del inglés como output aparecen con gran frecuencia en este trabajo no los escribiremos en letra cursiva.

más de dos meses en varios campamentos de Estados Unidos con algunos niños y monitores cuyas lenguas maternas eran, como la mía, distintas del inglés: en este período, el progreso en la pronunciación de los niños era más patente que el de los adultos.

En cuanto a la persistencia de los errores, he podido constatar como algunos adultos que han vivido, e interaccionado constantemente con hablantes nativos, durante un tiempo muy prolongado en un país donde se habla un idioma distinto o que han estudiado muchos años una lengua extranjera no han podido corregir ciertos errores en su pronunciación. Tal es así, incluso, en algunas personas cuyo elevado desarrollo intelectual, que les permite gran capacidad de aprendizaje o solucionar situaciones complejas, no les exime, sin embargo, de una pronunciación alejada de la nativa. Dicho con otras palabras, llama poderosamente la atención que algunos adultos, pese a presentar unas condiciones que de antemano parecen apropiadas para el aprendizaje (como un acceso durante un largo período a un input variado y abundante, y una capacidad intelectual notable), muestran una fosilización evidente en su pronunciación.

Respecto a la variabilidad que manifiestan los aprendices adultos, los profesores de idiomas somos testigos de como unos estudiantes, compartiendo unas condiciones de aprendizaje muy semejantes (relativas al caudal lingüístico recibido, a la lengua materna, a la edad o a la motivación), presentan avances considerables en su pronunciación mientras que otros progresan de manera lenta o, incluso, parecen estancarse prematuramente.

La búsqueda de respuestas a estas situaciones, así como un gran interés por ahondar en el campo de la metodología de la enseñanza de la pronunciación, me han llevado a emprender esta investigación sobre el acento extranjero. Dicho estudio pretendo llevarlo a cabo con aprendices de español cuya lengua nativa es el inglés, pues, debido a la formación universitaria que he recibido y a varias estancias en Estados Unidos, es la lengua extranjera de la que más conocimientos dispongo para su comparación y contraste.

1.2. Objetivos del trabajo

Desde el comienzo de las investigaciones sobre el acento extranjero a finales de los años 60 —la realizada por Asher y García (1969) se puede considerar como la pionera— se han llevado a cabo multitud de estudios sobre este fenómeno. Los trabajos publicados hasta el momento, no obstante, difieren notablemente en los siguientes aspectos. En primer lugar, en los idiomas considerados. En los experimentos sobre el acento extranjero se han utilizado lenguas distintas tanto en lo que concierne a la lengua materna de los informantes como a la lengua objeto de aprendizaje (aunque, en este último caso, el inglés ha sido la más empleada). En segundo lugar, las características de los informantes han sido muy distintas. Además de por su idioma materno, los informantes se han diferenciado por su nivel de competencia de la lengua meta. En unas ocasiones se ha usado a informantes con conocimiento escaso y en otras, a expertos. Por último, los procedimientos de obtención de muestras y el modo de evaluación de estas han sido diversos. Todas estas diferencias relativas al diseño de los experimentos y a la metodología empleada, amén de dificultar la comparación directa entre estudios, han provocado que a menudo se hayan obtenido resultados contradictorios. Ello ha llevado a los autores a distintas conclusiones sobre los factores que influyen en el acento extranjero.

Solo en el caso de la edad existe cierto acuerdo acerca de su influencia en el acento extranjero. Parece demostrado que, al menos en una situación de inmersión lingüística (en un contexto únicamente formal, debido a que el input es insuficiente, los niños no parecen gozar de ventaja sobre los adultos), la edad adulta es menos propicia para el aprendizaje de la pronunciación que otras etapas anteriores. Las familias de inmigrantes de lengua diferente al español que han llegado a nuestro país en los últimos años ilustran, generalmente, esta situación: transcurrido un tiempo, los niños de corta edad alcanzan la pronunciación nativa, mientras que los adultos por lo común presentan, en mayor o menor grado, cierto acento extranjero. Esta circunstancia no significa, por otra parte, que no haya autores que defienden que, iniciado el aprendizaje de una lengua extranjera en edad adulta, se puede superar el acento extranjero.

Así, además de la disparidad de opiniones sobre hasta qué punto interfiere la edad en la adquisición de la pronunciación y si esta interferencia se puede neutralizar o

no, existen divergencias en cuanto a la influencia del tiempo de estancia en un país donde se habla la lengua meta, del input al que se está expuesto, de la instrucción formal, de la motivación, de la percepción, de la ansiedad o del sexo. Ello se debe, dejando al margen las diferencias metodológicas señaladas, a que el solapamiento de variables dificulta determinar su importancia relativa. Por otro lado, algunos de los factores que también podrían afectar al acento extranjero, como la habilidad de imitación, la habilidad musical, las estrategias que emplea el aprendiz, la interferencia gráfica, la distancia interlingüística que separa la lengua materna y la lengua meta, el tipo de personalidad o los factores sociales, apenas han sido investigados.

Ante esta situación, este trabajo pretende tres objetivos fundamentales:

- En primer lugar, revisar de manera pormenorizada la bibliografía existente acerca de los factores que influyen en el acento extranjero.
- En segundo lugar, abrir el abanico de los factores que le pueden afectar al acento extranjero a algunos que, hasta el momento, han recibido una atención escasa.
- En tercer lugar, examinar, mediante la investigación experimental, la relación específica de algunos de estos factores con el acento extranjero en los aprendices estadounidenses de español.

Con las distintas investigaciones experimentales que se realizarán en el presente trabajo no se persigue establecer una jerarquía en razón del grado de influencia de los factores que intervienen en el acento extranjero —este ha sido el objetivo de algunos estudios como, por ejemplo, los elaborados por Suter (1976), Purcell y Suter (1980) o Thompson (1991)—, pues se vislumbra como una tarea enormemente compleja debido al gran número de variables que participan en este fenómeno. El propósito será, en cambio, comprobar si algunos de los factores citados en la revisión bibliográfica afectan, en unas determinadas circunstancias, al acento extranjero de los aprendices estadounidenses de español.

La multicausalidad del fenómeno obliga a confeccionar los experimentos de manera que en ellos interfieran, en la menor medida posible, otros factores que también pueden afectar al acento extranjero de los informantes. Esto supondrá, en cada una de las investigaciones experimentales, llevar a cabo una rigurosa selección de los participantes y considerar los factores que pueden influir en su pronunciación.

CAPÍTULO 2

EL ACENTO EXTRANJERO Y LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN ÉL

2.1. El acento extranjero

2.1.2. Definición del acento extranjero

Por acento extranjero se entiende el conjunto de desviaciones, de índole no patológica, que presenta la pronunciación que hace de una segunda lengua un hablante no nativo respecto a la de los nativos de esa lengua. Estas desviaciones tienen que ver con los niveles segmental y suprasegmental. Generalmente, los errores proceden de la sustitución de sonidos o de la imprecisión en su realización en lo que respecta al nivel segmental, y de la modificación de la estructura silábica¹ o de la aplicación de una entonación, un patrón acentual o un ritmo distinto en lo que al suprasegmental se refiere. Los aprendices que comparten una misma lengua materna suelen presentar, en mayor o menor medida, desviaciones similares debido a la interferencia fonética que ejerce dicha lengua en la pronunciación de otro idioma. De manera que se puede hablar, por ejemplo, de los acentos español, inglés o francés en la pronunciación de lenguas extranjeras.

¹ La inclusión de los errores de estructura silábica bien en el nivel segmental o bien en el suprasegmental (algunos autores los consideran errores fonotácticos, sin que ello suponga relacionarlos con ninguno de los dos niveles) provoca discrepancias entre los estudiosos. La adición de [e] al principio de palabra justo antes de [s] que suelen presentar los aprendices de inglés cuya lengua materna es el español ilustra esta controversia: mientras que Magen (1998) considera que es un error de carácter suprasegmental, Llisterra (2003), refiriéndose al estudio anterior, lo cita como un error segmental. En el presente trabajo, debido a que la sílaba es un elemento suprasegmental (pues implica más de un segmento), este tipo de error lo vincularemos al ámbito suprasegmental.

2.1.2. Contribución de los niveles segmental y suprasegmental al acento extranjero

La mayor parte de los autores que han abordado la naturaleza del acento extranjero se han centrado en el nivel segmental. Desde algunos miembros del Círculo de Praga, como Polivanov o Trubetzkoy, hasta Flege han considerado que el acento extranjero se debe, fundamentalmente, a la realización imprecisa de los segmentos. Algunos estudios apoyan esta postura. Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Riney *et al.* (2000) con aprendices japoneses de inglés, dichos autores advirtieron una alta correlación entre la sustitución de los fonemas líquidos del inglés, /ɪ/ y /l/, por el único líquido del japonés, /r/ (el cual se encuentra a medio camino de los dos), y el grado de acento extranjero de los informantes.

Otros estudios, sin embargo, señalan que el nivel suprasegmental resulta determinante en el acento extranjero. Las investigaciones de Munro (1995) y de Jilka (2000), por ejemplo, obtuvieron resultados en esta dirección. En el primer caso, se pudo comprobar como una vez que los segmentos se habían eliminado del discurso mediante un programa informático, los oyentes nativos podían distinguir con claridad los enunciados pronunciados por aprendices de inglés, cuya lengua materna era el chino mandarín, de los pronunciados por hablantes de inglés nativos. Jilka (2000), por su parte, demostró que en un grupo de anglohablantes aprendices de alemán la entonación estaba muy vinculada al grado de acento extranjero de estos.

No obstante, hablar de forma generalizada de la preeminencia de un nivel u otro en el acento extranjero resulta cuestionable por dos razones. En primer lugar, porque, como señalan Piske *et al.* (2001), el nivel segmental y el suprasegmental están estrechamente relacionados; de manera que, en muchos casos, es difícil establecer una distinción entre los dos. Prueba de ello se encuentra en el estudio de Missaglia (1999). En él, se advirtió como el entrenamiento fonético basado en el nivel suprasegmental al que se sometió a un grupo de italianos que aprendían alemán provocó una mejora notable, además de en dicho nivel, en la pronunciación de los sonidos. En segundo lugar, porque la contribución del nivel segmental y del suprasegmental al acento extranjero varía en función de la lengua materna del individuo y de la lengua meta. Como se pudo comprobar en el estudio de Anderson-Hsieh *et al.* (1992), en el que se

analizó la pronunciación de 60 aprendices del inglés de distintas lenguas maternas, el grado de influencia de ambos niveles en el acento extranjero depende de las divergencias específicas que presentan los dos sistemas fónicos. Así, en el caso particular de los aprendices de español, mientras que, por ejemplo, en los japoneses su acento extranjero viene determinado, en buena medida, por su dificultad para pronunciar los sonidos vibrantes y las consonantes en posición implosiva, en los francohablantes la acentuación en la sílaba final de palabra contribuye de modo considerable a la caracterización de su acento extranjero.

2.1.3. Efectos del acento extranjero

Los efectos del acento extranjero son diversos. Uno de ellos es la interferencia en la comunicación. Así, cuando las desviaciones en la pronunciación de la lengua meta son notables, el acento extranjero puede acarrear una pronunciación ininteligible —si bien el grado de este no siempre guarda relación con la inteligibilidad²: algunos hablantes muestran un fuerte acento extranjero y sus mensajes son completamente inteligibles; el contexto o el conocimiento de la lengua materna del hablante pueden favorecer la inteligibilidad—. En otros casos, cuando las desviaciones son menos notorias pero afectan a algún elemento fonológico que resulta determinante en el mensaje, el acento extranjero puede ocasionar confusión y dar lugar a una mala interpretación. Esta situación le podría suceder a un aprendiz de español anglohablante que, provocada por la transferencia de la reducción vocálica en las sílabas átonas presente en inglés, queriendo decir *hermano*, dijera *hermana*.

El acento extranjero no dificulta siempre la comunicación, pero no por ello deja de afectar a la interpretación del mensaje que realiza el oyente. A algunos oyentes les puede llevar a conclusiones equivocadas acerca del estado afectivo del emisor (Gumperz, 1982; Fayer y Kransinski, 1987; Holden y Hogan, 1993). En el caso de los aprendices anglohablantes de español, estos tienden a transferir el ritmo acentual del inglés; el resultado de dicha transferencia es que en sus intervenciones pueden parecer

² El estudio de Munro y Derwing (1995) señala que el grado de acento extranjero no predice sistemáticamente el grado de inteligibilidad del mensaje. Así lo demuestra el hecho de que en su experimento los mensajes de algunos de los informantes con mayor acento extranjero eran transcritos correctamente por oyentes nativos.

entusiasmados. Justo lo contrario les suele suceder a los hispanohablantes al hablar inglés: fruto de la transferencia del ritmo silábico del español al inglés, a menudo dan la impresión de estar aburridos y desinteresados.

Asimismo, el acento extranjero de un hablante puede generar en el oyente una evaluación personal negativa, bien como consecuencia del esfuerzo que este tiene que realizar para comprender el mensaje o bien por la evocación de algún estereotipo social negativo (Lambert *et al.* 1960; Giles, 1970). Según los resultados del estudio de Duppenthaler (1991), algunos oyentes, incluso, pueden llegar a la conclusión de que un hablante con un fuerte acento extranjero posee una capacidad inferior para el lenguaje y una capacidad mental baja.

Por último, otra de las repercusiones del acento extranjero es que cuando el hablante nativo lo percibe, sobre todo si es marcado, tiende a modificar su lenguaje en todos los niveles lingüísticos. Ello falsea, hasta cierto punto, el input que recibe el aprendiz (este fenómeno se conoce como *Foreigner talk*³ o habla para extranjeros). Según Larsen-Freman y Long (1991), el nativo modifica su pronunciación ralentizando el tempo de elocución, utilizando más pausas y alargándolas, haciendo hincapié en los acentos, cuidando su articulación, exagerando la entonación y eliminando las contracciones.

³ Ferguson (1971) acuñó este término para referirse únicamente al tipo de habla agramatical con la que los nativos se dirigen a los no nativos con el propósito de facilitarles la comprensión.

2.2. Factores que influyen en el acento extranjero

2.2.1. La edad

2.2.1.1. La adquisición de la lengua materna

La adquisición de la lengua materna no supone aparentemente ningún esfuerzo para el niño. El desarrollo es tan natural y cotidiano que puede parecer trivial. Sin embargo, si se estudia con atención, resulta un proceso asombroso. ¿Cómo es posible que un niño de cuatro o cinco años que todavía no ha alcanzado una madurez de coordinación que le permita realizar acciones básicas como atarse los zapatos pueda manejar un sistema tan sofisticado como el lenguaje humano? Salvo casos excepcionales, como en los que se ha producido un aislamiento social prolongado, o patológicos, en los que está presente algún trastorno del lenguaje, todos los niños adquieren su lengua materna y se convierten en hablantes nativos de ella, independientemente de la lengua que sea, del ambiente en que crezcan y de la atención que reciban.

A lo largo de la historia de los estudios sobre adquisición, las explicaciones ofrecidas por los autores han sido muy diversas. Según el estructuralismo, el lenguaje se adquiere mediante la imitación, la inducción y la corrección. Para lingüistas como Bloomfield, el aprendizaje del niño es un proceso de imitación y formación de hábitos modelado por los adultos. Esta teoría no parece del todo convincente pues el niño no sólo imita lo que oye. Prueba de ello es la regularización habitual de paradigmas irregulares (*ponido, sabo o rompido*) que presentan los niños.

Otros creen que el proceso de adquisición se fundamenta en el modo en que los adultos se dirigen a los niños en sus primeros años de vida (este tipo de lenguaje se denomina maternés o maternalés). Según este planteamiento, la sencillez del lenguaje, la claridad articulatoria, el uso de un ritmo de pronunciación lento, la entonación exagerada, la repetición abundante y el hincapié en el aquí y el ahora hacen posible el aprendizaje. No obstante, aunque parece razonable pensar que el modelo de lengua que ofrecen los adultos y la forma de dirigirse a los niños facilitan la adquisición, cómo se explica el éxito en la adquisición de los niños cuyos padres no simplifican el lenguaje.

Los estudios de Harkness (1977) y de Ochs (1982) demostraron que en Kenia y en Samoa del Oeste, respectivamente, algunas madres no simplificaban su lenguaje al dirigirse a sus hijos, sin que ello supusiese ningún obstáculo para la correcta adquisición del lenguaje.

Otros investigadores asocian la adquisición lingüística al desarrollo general de la inteligencia. Piaget a lo largo de su obra considera que la aparición del lenguaje es una consecuencia del desarrollo cognitivo. Sin embargo, se ha demostrado que la relación entre ambos procesos no es determinante, lo cual explicaría el dominio lingüístico de las personas que muestran cierto retraso mental, o el caso contrario, un nivel de inteligencia normal en personas que padecen algún trastorno del lenguaje o que han sufrido algún derrame o traumatismo cerebral que ha acarreado la pérdida del lenguaje. Por todo ello, parece evidente que el lenguaje es una facultad autónoma y disociada de la inteligencia.

Por otra parte, se ha considerado que la adquisición se podría deber a un conocimiento innato, impreso en la dotación genética del ser humano, que explicaría la rapidez y la eficacia con la que todos los niños, al margen de las circunstancias, adquieren su lengua materna. El grado de dificultad y de abstracción de las lenguas es tan elevado que la adquisición en un niño no se puede explicar únicamente mediante el acceso a la experiencia lingüística y la interacción con un entorno lingüístico. Este planteamiento llevó a Chomsky (1965) a proponer el término Gramática Universal, que se refiere a la existencia de un diseño común a todas las gramáticas de todas las lenguas humanas. De modo que la organización básica de la gramática se encuentra inserta en el cerebro del niño (Dispositivo de Adquisición de Lenguas) y la labor de este consiste en reconstruir los detalles de la lengua a la que está expuesto.

Lenneberg (1967) dio una explicación neurológica a la teoría de Chomsky. Según aquel, la adquisición del lenguaje se produce gracias a la intervención de tres factores: la gramática universal, un aprendizaje autoprogramado y la predisposición cerebral del niño. Lenneberg estima que la similitud entre los lenguajes naturales en muchos aspectos fundamentales conduce a pensar que los principios del lenguaje se encuentran en el ser humano. El aprendizaje autoprogramado, también innato al ser

humano, lo justifica en la regularidad en la edad de aparición del lenguaje y en la semejanza de las estrategias empleadas por todos los niños en el curso adquisitivo. Por último, este autor, de acuerdo con Penfield y Roberts (1959), considera que durante la infancia el cerebro del niño muestra una gran predisposición cerebral para el aprendizaje del lenguaje. Dicha predisposición termina en la pubertad cuando se produce una pérdida de plasticidad neuronal y la lateralización de la función del habla en el hemisferio izquierdo.

La consideración de que la etapa en que se producen el aprendizaje autoprogramado y la predisposición cerebral no es ilimitada le llevó a formular la Hipótesis del Período Crítico. Según esta teoría, el desarrollo lingüístico normal sólo es posible si este se produce antes de la pubertad. A esta conclusión llegó tras la observación de varias situaciones: la recuperación de la afasia adquirida en los niños, mientras que las afasias que se desarrollan a partir de la pubertad o que no han desaparecido antes de llegar a esa etapa dejan grandes secuelas; la extirpación del hemisferio izquierdo en la infancia no supone la pérdida del habla, en los adultos, sí (esto se debe a que, a su juicio, el hemisferio derecho todavía dentro del periodo crítico puede asumir las funciones del izquierdo); o que en las personas que presentan retraso mental, el progreso en el aprendizaje del lenguaje se estanca al alcanzar la pubertad.

La Hipótesis del Período Crítico es respaldada por otros argumentos que demuestran que la pubertad es un punto de inflexión en la adquisición de la primera lengua:

- Las enormes dificultades para adquirir el lenguaje en las personas que se han visto aisladas socialmente durante la infancia. Los conocidos casos de Genie y de Chelsea, privadas de experiencias lingüísticas hasta los 13 años y 9 meses y 30 años respectivamente, muestran que tras la superación del mencionado período es prácticamente imposible adquirir el lenguaje con normalidad. Esta postura se ve reforzada con el caso de Isabelle, quien, cuando fue hallada a la edad de 6 años y medio, carecía del lenguaje y solo emitía gruñidos. Esta niña, en apenas dos años, adquirió el lenguaje completamente.

- El aprendizaje del lenguaje de signos en los adultos sordos.
Puesto que algunos adultos sordos son prácticamente las únicas personas, neurológicamente normales, que han llegado a la madurez sin haber adquirido un lenguaje, sus dificultades constituyen una buena muestra de que la adquisición del lenguaje deja de adquirirse con naturalidad al comenzar la pubertad. Prueba de ello la encontramos en el desarrollo del lenguaje de signos en los centros para sordomudos de Nicaragua. Como consecuencia de la política de internamiento en centros especializados emprendida tras la Revolución Sandinista, se pudo comprobar como los niños desarrollaron de forma espontánea lenguajes de signos sumamente eficaces. Los adultos, por el contrario, crearon lenguajes muy limitados.

El aspecto más controvertido de la teoría de Lenneberg es la relación entre los cambios madurativos y la adquisición del lenguaje. Krashen (1973), tras la revisión de los datos aportados por Lenneberg y la realización de un experimento, señala que la lateralización del cerebro se completa a los cinco años; con lo cual este fenómeno no podría afectar a la adquisición. Asimismo, tampoco existe consenso respecto a la monopolización del hemisferio izquierdo de la facultad del lenguaje. Por ejemplo, Singleton (1989), a tenor de algunos experimentos realizados con sujetos que han sido sometidos a la lobotomía⁴ (Foss y Hakes, 1978; McLaughlin, 1978; Zaidel, 1983), señala que se ha demostrado que el hemisferio derecho también está involucrado en el procesamiento del lenguaje. Esta postura se ve corroborada también con el estudio de Taylor (1993), quien ha demostrado que la entonación se procesa en el hemisferio derecho.

Otros investigadores atribuyen el declive en la capacidad para aprender el lenguaje a la pérdida de plasticidad neuronal asociada a otros factores. Así, Pinker (1994) cree que este deterioro se debe también a una drástica disminución de sinapsis y de la tasa de metabolismo. Long (1990: 251), tras una pormenorizada revisión de la literatura existente, considera, si bien con reservas, que la causa del declive se halla en la pérdida de plasticidad asociada a un incremento de la mielinización: *The capacity for*

⁴ La lobotomía consiste en cortar el tracto nervioso que conecta los dos hemisferios del cerebro. Tras la intervención, los dos hemisferios funcionan de manera autónoma. El propósito de esta amputación es prevenir que las descargas epilépticas se extiendan de un hemisferio al otro.

language development is maturationally constrained, and its decline probably reflects a progressive loss of neural plasticity, itself possibly associated with increasing myelination.

En conclusión, la revisión de la literatura acerca de los procesos neurológicos que causan la disminución en la capacidad de adquirir el lenguaje indica que existe consenso en que tal deterioro se debe a los cambios madurativos que experimenta el cerebro humano, sobre todo a la pérdida de plasticidad neuronal. No obstante, las distintas posturas y las limitaciones de la neurología hasta hoy impiden una mayor concreción.

2.2.1.2. La adquisición de una segunda lengua

No cabe duda de que resulta más fácil aprender la lengua materna en la infancia que una segunda lengua en la edad adulta. Prueba de ello es que el éxito en el primer caso, salvo en situaciones de discapacidad o de aislamiento social, está garantizado; y en el segundo, el resultado es variable, si bien el fracaso es frecuente. Ante esta evidencia, Lenneberg aplicó su teoría a la adquisición de segundas lenguas. Según la Hipótesis de Período Crítico, para que un ser humano adquiera una segunda lengua con normalidad, es decir, llegando al nivel de dominio nativo, ha de estar expuesto a ella durante la infancia. Si el proceso de adquisición comienza una vez superada la pubertad, este es mucho más costoso, ya que se realizaría mediante un procedimiento distinto al que se lleva a cabo durante la niñez (Lenneberg, 1967: 206):

La mayoría de los individuos de inteligencia media son capaces de aprender un segundo lenguaje después de comenzada la segunda década, a pesar de que la incidencia de “bloques para el aprendizaje del lenguaje” aumenta rápidamente después de la pubertad. También la adquisición automática a partir de una mera exposición a un lenguaje dado parece desaparecer después de esa edad, y los lenguajes extranjeros han de enseñarse y aprenderse mediante un esfuerzo consciente y trabajoso.

La extensión de la Hipótesis del Período Crítico a la adquisición de segundas lenguas ha suscitado un gran debate. Esta discusión tiene gran importancia porque la existencia o ausencia de un periodo crítico para la adquisición de lenguas extranjeras tiene repercusiones para la enseñanza de idiomas en lo que concierne a la edad en que se introducen, a la metodología empleada y a los objetivos de competencia propuestos. Autores, como Patkowski (1990), consideran que, aunque todavía no se ha demostrado científicamente que cierta edad limite biológicamente la adquisición de lenguas extranjeras, los experimentos realizados y la ausencia de estudios que contradigan este planteamiento son prueba suficiente de su existencia.

Otros rechazan esta hipótesis alegando que todavía no existe evidencia de que la edad, por sí sola, impida el aprendizaje. Así, Singleton (2003), tras la revisión de algunos factores con capacidad para influir en la adquisición de lenguas extranjeras, como la motivación, la lingüística contrastiva, la instrucción recibida o la capacidad cognitiva, concluye que la idea del periodo crítico pronto dejará de ser una explicación a las dificultades para la adquisición de idiomas. Marinova-Todd *et al.* (2000), si bien admiten la superioridad de los niños sobre los adultos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sugieren que los argumentos que sustentan la existencia de un período crítico para la adquisición de segundas lenguas incurren en tres errores:

- De interpretación.
Al considerar que el mejor resultado final de los niños en la adquisición indica que estos aprenden más rápida y más fácilmente que los adultos.
- De atribución.
Por asumir que la diferencia en la ubicación cerebral de la lengua materna y de la segunda lengua o en la velocidad de procesamiento entre los niños y los adultos sirven para explicar el éxito de los primeros y el fracaso de los últimos en la adquisición de segundas lenguas.
- De parcialidad en los experimentos.
La mayor parte de los estudios de competencia lingüística utilizan adultos que muestran niveles bajos, lo cual, a su juicio, ayuda a difundir la idea de que los adultos no pueden lograr niveles altos de competencia.

La argumentación de Maninova *et al.* (2000) parece bien encaminada. En cuanto a su primer punto, numerosos estudios, como los realizados por Snow y Hoefnagel-Höhle (1977) o por Krashen *et al.* (1982), apoyan la teoría de que a corto plazo los adolescentes y los adultos muestran mejores resultados que los niños. En lo tocante al error de atribución, como se ha dicho antes, la neuropsicología es todavía un campo en ciernes, lo cual obliga a ser cautos respecto a la conexión entre el aprendizaje y el estado del sistema neurológico. No obstante, lo que parece probable es que la adquisición de las lenguas extranjeras, al igual que la lengua materna, se lleve a cabo mediante un procedimiento distinto después de la pubertad: tal vez por medio del sistema general de resolución de problemas (Felix, 1985; Bley-Vroman, 1989). Por último, los estudios realizados con estudiantes avanzados, como Bongaerts (1999) o Birdsong (2005), han demostrado que los adultos pueden llegar a un nivel muy próximo al nativo, y en algunos casos, incluso, al nativo, cuando se dan ciertas condiciones en el aprendiz (motivación y aptitud) y en su entorno (acceso a un input abundante y de calidad).

Ahora bien, no todos los investigadores asumen o descartan de una forma categórica la Hipótesis del Período Crítico, algunos la matizan en dos aspectos: en su carácter abrupto y en la separación de las habilidades lingüísticas. En cuanto a lo primero, Lamendella (1977) estima que la teoría de Lenneberg es demasiado drástica; por ello, considera que la denominación Período Sensible refleja mejor la mayor facilidad de los niños para adquirir los idiomas. Oyama (1979) también prefiere el término Período Sensible a Período Crítico. Esta autora basó su diferenciación en la biología: dicha ciencia se refiere con este término a una conducta corta y abrupta, y con aquel a los procesos graduales o fruto de la interacción entre la naturaleza y la crianza. No obstante, en la literatura sobre la adquisición de lenguas, ambos términos se encuentran confundidos con frecuencia.

Respecto a la separación de las habilidades lingüísticas, muchos autores consideran que en realidad no existe un único período crítico en la adquisición del lenguaje, sino que cada habilidad dispone del suyo. Por ejemplo, Seliger (1978), Walsh y Diller (1981), Long (1990) y Ellis (1994) señalan que el de la pronunciación es anterior al de la morfosintaxis. Scovel (1988), en cambio, considera que solamente existe un período crítico para la pronunciación, pues se trata de la única habilidad

lingüística que implica una actuación neuromotora. De manera que, a su juicio, el resto de las habilidades lingüísticas se podrían aprender a cualquier edad. Esta conclusión la basa en su propia investigación y en otras previas, como la de Ioup (1984) o la de Morris y Gerstman (1986), que descartan la existencia de periodos críticos en los niveles lingüísticos distintos al fónico. Marinova-Todd (2003) estima, tras una pormenorizada revisión de los estudios a favor y en contra de la existencia de un período crítico en la morfosintaxis, que existe suficiente evidencia de que los aprendices adultos pueden alcanzar un dominio cercano al de los nativos en este nivel lingüístico.

2.2.1.3. La adquisición de la pronunciación

El acento extranjero, según Lenneberg, no puede superarse tras la pubertad. Esta afirmación parece corroborarse con muchos inmigrantes. Las personas que llegan antes de la pubertad a un país donde se habla otra lengua adquieren una pronunciación nativa, mientras que los que lo hacen después suelen mostrar rastros del sistema fónico de su lengua materna. Uno de los casos más conocidos es el de Henry Kissinger. Tras emigrar a Estados Unidos a los 15 años conserva, 70 años después, acento alemán; en cambio, su hermano, unos años más joven que él, no muestra rastro alguno de acento extranjero. El escritor Joseph Conrad, cuya lengua materna era el polaco, se considera uno de los mejores escritores en lengua inglesa del siglo XX. Sin embargo, este escritor representa uno de los casos más significativos del fracaso en la adquisición de la pronunciación, pues mostraba un acento extranjero muy marcado. Tanto es así, que se habla en la literatura científica del Fenómeno Joseph Conrad (Scovel, 1988).

La edad en que termina el período crítico para la adquisición de la pronunciación de lenguas extranjeras ha provocado discrepancias: Ellis (1994) considera que los 6 años es la edad determinante; Long (1990) señala que la facultad de adquirir la pronunciación sin acento extranjero comienza a declinar a los 6 años y se hace irremediable a los 12; Scovel (1988) afirma que a partir de los 12 años es inevitable el acento extranjero; y Patkowski (1994) la retrasa hasta los 15 años.

Algunos estudios confirman, aunque a edades distintas, la existencia de un punto de inflexión en el aprendizaje de la pronunciación. Así, la investigación de Tahta *et al.*

(1981) parece apoyar la teoría de Long. Dicho estudio, en que se examinó la pronunciación de 115 inmigrantes llegados al Reino Unido a edades distintas, muestra como, tras una fase de ligera variabilidad entre los 7 y los 11 años, se produce un claro punto de inflexión a los 12 años. Tras esta edad, todos los informantes presentaban acento extranjero. Los trabajos de Seliger *et al.* (1975) y Patkowski (1980) sitúan la inflexión en la adolescencia (con lo cual no coincidiría con el período crítico que se ha establecido para la adquisición de la lengua materna). En el primero de ellos se preguntó a 394 inmigrantes adultos de Estados Unidos y de Israel si consideraban que tenían acento extranjero. El resultado de esta encuesta señala que los que llegaron al país de acogida antes de los 9 años no tenían acento; los que lo hicieron entre los 10 y los 15 mostraban una tendencia clara hacia la pronunciación nativa; y los que llegaron a los 16 años o una edad superior consideraban, salvo en unas cuantas excepciones, que su pronunciación se veía afectada por el acento extranjero. La investigación de Patkowski (1980), en esta ocasión mediante el juicio de hablantes nativos, señala una discontinuidad en el grado de acento extranjero en las personas que llegaron al país de acogida después de los 15 años.

Otros trabajos, sin embargo, muestran un aumento gradual en el acento extranjero en razón de la edad en que se llega a un nuevo país. Por ejemplo, Oyama (1982) realizó un examen del grado de acento extranjero a un grupo de 60 inmigrantes italianos que residían en Estados Unidos. El resultado obtenido mostraba un incremento lineal del acento extranjero conforme aumentaba la edad de llegada a Estados Unidos sin que se pudiese advertir discontinuidad en la pubertad ni en otra edad. Algunos estudios posteriores también avalan la tesis del declive gradual en la adquisición de la pronunciación. Flege, Munro y MacKay (1995), por ejemplo, advirtieron un aumento gradual del acento extranjero en un estudio realizado con 240 nativos de italiano que llegaron a Canadá entre los 2 y los 23 años.

Por otra parte, algunos autores han buscado respuestas a la mayor facilidad de los niños para adquirir la pronunciación de una segunda lengua dejando al margen la pérdida de plasticidad neuronal y la reorganización neurofuncional. En este sentido, Flege (1991b, 1992, 1995) propone que dicha ventaja tiene su origen en la interacción entre los sistemas fónicos de la lengua materna y de la segunda lengua. De manera que cuanto más desarrollado se encuentre el sistema fónico de la lengua materna en el

momento del aprendizaje de la segunda lengua, mayor será la interferencia de aquel sobre este. Según esta teoría, llamada Modelo de Aprendizaje del Habla (*Speech Learning Model*), las categorías fonéticas se desarrollan entre los 5 y los 7 años, de modo que hasta los 7 años se pueden aprender varios sistemas fónicos sin dificultad. Después de esta edad, debido a que las categorías fonéticas ya se encuentran configuradas, resulta muy difícil establecer otras nuevas (sobre todo las que presentan diferencias sutiles con respecto a las ya existentes). En consecuencia, si el aprendizaje comienza la adquisición tras los 7 años, este es más proclive a la falta de precisión perceptiva, lo cual acarrea una pronunciación incorrecta.

Esta teoría se apoya, pues, en dos principios: la gran dificultad para desarrollar categorías fonéticas cuando se han superado los 7 años y la relación directa entre percepción y realización (la cual abordaremos con detenimiento en el capítulo dedicado a la percepción). Respecto a lo primero, algunos experimentos, por ejemplo, el de Cenoz y García Lecumberri (1999), han demostrado que la capacidad para desarrollar nuevas categorías fonéticas y distinguirlas de las de la lengua nativa se puede mejorar en la edad adulta mediante una adecuada instrucción. En cuanto a lo segundo, esta relación no siempre se cumple, otras circunstancias como el carácter marcado (Eckman (1977) considera que una propiedad marcada es aquella que, debido a su carácter excepcional, va contra las tendencias generales presentes en todas las lenguas) de algunos sonidos puede interferir en la realización de un sonido que se percibe correctamente.

Otra justificación de la mayor dificultad para aprender la pronunciación de una segunda lengua tras la infancia se encuentra en la pérdida de sensibilidad auditiva. Joiner (1981) atribuye el declive de la capacidad para el aprendizaje de la pronunciación a una disminución brusca de la agudeza auditiva al comienzo de la pubertad. Esta postura parece inverosímil, ya que no se ha demostrado que el comienzo de la pubertad implique un descenso tan drástico en la capacidad auditiva como para obstaculizar la adquisición fónica. Además, se han realizado estudios que demuestran que la percepción del adulto se mantiene apta para la percepción fonética de lenguas extranjeras. Eilers *et al.* (1979), por ejemplo, hallaron que los adultos pueden distinguir

diferencias fonéticas que no realizan ninguna función en su lengua materna. En este caso, llegaron a la conclusión de que los adultos podían distinguir diferencias fonéticas relacionadas con el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales. Esta conclusión supone que la audición del adulto no es inferior a la de los niños, por lo menos en cuanto a la percepción de aspectos fonéticos relevantes en lenguas extranjeras.

Ahora bien, no cabe duda de que el avance de la edad comporta un deterioro de los sentidos, que en el caso de la audición con el paso de los años es notable. De modo que parece razonable que en la edad adulta avanzada el aprendiz tenga más dificultades para discernir contrastes fonéticos ausentes de su lengua materna y, consecuentemente, para producirlos. Así lo señala Singleton (1989: 228): *Evidence of significant hearing loss in old age can be invoked to help explain why elderly second-language learners have particular difficulties in the oral-aural domain.*

Por otro lado, el acento extranjero en el adulto se ha justificado en la dificultad para establecer nuevos hábitos motores y para prescindir de los de la lengua materna. Esta postura fue planteada, si bien de una forma rudimentaria, por el conductismo. Según esta teoría de aprendizaje, el aprendiz joven cuenta con mayor facilidad para la pronunciación de una lengua extranjera debido a que sus hábitos articulatorios no están tan arraigados como los de un adulto. Pennington (1998), por su parte, señala que el establecimiento de las rutinas motoras y musculares asociadas a la articulación de la lengua materna, junto con las limitaciones fisiológicas que acarrea el avance de la edad, como el aumento del tiempo de reacción, la disminución de la sensibilidad y del ajuste de los movimientos articulatorios, perjudica la adquisición de unos nuevos hábitos motores. De manera que, a su entender, los hábitos articulatorios adquiridos y el declive físico aparejado a la edad son algunos de los principales causantes del acento extranjero.

En cuanto al papel que desempeña el input recibido, algunos autores han estimado que los mejores resultados en la pronunciación de los niños provienen del tipo y de la cantidad de input al que están expuestos. Genesse (1978) llega a la conclusión de que los adolescentes y los adultos son más eficientes que los niños, pero que estos cuentan con la ventaja de que se les dedica más tiempo a su aprendizaje. Cochrane (1977), en un estudio en el que comparó el aprendizaje del inglés de niños y adultos japoneses llegados a Estados Unidos, señala que los niños suelen practicar más el

idioma y, además, en situaciones distintas. Asher y Price (1967) sugieren que la superioridad en la pronunciación de los niños sobre los adultos remitiría si el input y la exposición a la lengua extranjera se equiparasen. Ur (1996) señala que la mayor velocidad de aprendizaje del niño tiene que ver con el tiempo de exposición, la corrección que recibe y su grado alto de dependencia de otras personas.

Resulta obvio que el input que recibe un niño es más sencillo que el que recibe un adulto, pero en los casos de los adultos que tienen acceso al input dirigido a los niños (por ejemplo, los adultos extranjeros que conviven con niños), el aprendizaje del adulto es mucho más costoso. Asimismo, tampoco parece un argumento convincente el señalado por Asher y Price de que el adulto recibe una menor cantidad de input. Muchos adultos llevan muchos años en países extranjeros relacionándose con nativos y presentan, sin embargo, un acento extranjero muy marcado. Prueba de ello la encontramos en algunos personajes públicos; por ejemplo, en un conocido presentador de televisión británico (Michael Robinson) o en un entrenador holandés de fútbol (Johan Cruyff) y en otro serbio (Radomir Antic).

Finalmente, otra explicación de la mejor capacidad de los niños para adquirir el sistema fónico se ha buscado en el sentimiento de identidad, pues, como señala Labov (1972), el acento es el elemento lingüístico que más identifica a un grupo social. De acuerdo con esta afirmación, Guiora *et al.* (1972) y Jia y Aaronson (1999) sostienen que el éxito en la adquisición de los niños que no han superado la pubertad se debe a que todavía no han desarrollado su sentimiento de identidad. De manera que en la edad adulta el aprendiz ya cuenta con un sentimiento de identidad que le impide liberarse del acento extranjero. Esta teoría, no obstante, parece muy discutible, puesto que tal sentimiento varía de unas sociedades a otras y varía entre los individuos que integran una sociedad.

Así pues, la diversidad en las teorías propuestas, en las metodologías empleadas para la realización de los estudios y en los resultados de estos hace muy difícil alcanzar conclusiones fiables acerca de cuál es la razón que provoca que los adultos adquieran la pronunciación de una nueva lengua con mayores dificultades que los niños. No obstante, sea cual sea la causa, a saber, los cambios madurativos que experimenta el cerebro, la configuración temprana de las categorías fonéticas, la pérdida de agudeza

auditiva, la dificultad para establecer nuevos hábitos motores, la diferencia en el input recibido, la interferencia del sentimiento de identidad o la combinación de algunos de estos aspectos, existe consenso en que en un contexto natural los niños, generalmente, logran mejores resultados finales en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera. De modo que cuanto antes se produzca la inmersión del niño en un ambiente de lengua extranjera más posibilidades existen de que adquiera una pronunciación nativa. Ahora bien, la capacidad de aprender la pronunciación no parece estar limitada bruscamente por la pubertad, sino más bien parece declinar con el paso de los años. Todo conduce a pensar que, siempre y cuando se entienda de una forma reversible en condiciones óptimas (tanto del aprendiz como de su circunstancia), la Hipótesis del Período Sensible para el aprendizaje de la pronunciación resulta verosímil.

2.2.2. El input

Por input se entiende el caudal lingüístico que recibe el aprendiz de idiomas, es decir, el conjunto de muestras de la lengua meta, ya sean orales o escritas, que encuentra en su proceso de aprendizaje. Por tanto, el input puede provenir de fuentes tan diversas como el contacto con nativos, la televisión, la lectura, una canción o la instrucción en la clase de idiomas. Su importancia en el proceso de adquisición de segundas lenguas se ha debatido ampliamente desde mediados del siglo XX.

El conductismo establece una relación directa entre input y output. De modo que, debido a que se concibe el aprendizaje como una consecuencia de la imitación y la repetición, la cantidad y la calidad del caudal lingüístico que recibe el aprendiz afecta determinantemente al éxito en el proceso de aprendizaje. El mentalismo estima que el input no es suficiente para que el aprendiz adquiera las reglas del lenguaje: el aprendizaje se produce gracias a la capacidad innata del ser humano para inferir las reglas del input recibido. El interaccionismo cuenta con dos versiones: la cognitiva y la social. La primera entiende la adquisición como el producto de una compleja interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz. El papel que desempeña el input, aunque está condicionado por dichos mecanismos cognitivos, resulta determinante en el aprendizaje. El interaccionismo social considera que el aprendizaje surge de la interacción verbal: el aprendiz recibe nuevos conocimientos y comprueba sus hipótesis, confirmando o rechazando, mediante la interacción con los datos que le aporta su experiencia comunicativa.

Ahora bien, la teoría sobre la influencia del input en la adquisición que ha suscitado más interés en las últimas décadas ha sido la propuesta por Krashen: la Hipótesis del Input (Krashen, 1981; 1985). Según esta teoría, un individuo aprende una lengua cuando es capaz de comprender un input que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores a su competencia. Para ello, el aprendiz se ayuda de la información que le aporta el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y su conocimiento del mundo. Krashen, no obstante, reconoce que para que se produzca aprendizaje el input comprensible no es suficiente: ha de estar acompañado de cierta

predisposición afectiva en el aprendiz. La influencia de la predisposición afectiva en el aprendizaje la expone en su Hipótesis del Filtro Afectivo. Según esta hipótesis, la actitud, los sentimientos, el estado anímico y otros factores emotivos actúan como un filtro que favorece o dificulta el aprendizaje del input recibido. De tal modo que un aprendiz que presenta un filtro afectivo bajo se diferencia del que lo tiene alto, además de por un mayor esfuerzo en acceder al input, por su mayor confianza en las interacciones, por mostrarse más receptivo y por su menor ansiedad.

Esta teoría ha sido rebatida extensamente. Larsen-Freeman (1983), por ejemplo, considera que el aprendizaje de algunos aspectos (se refiere especialmente al plano fónico) se puede realizar sin la comprensión del input. Gas (1988) aclara que no es un input comprensible lo que permite el aprendizaje, sino un input comprendido. Esta autora estima, pues, que el aprendizaje se produce una vez que el sujeto ha extraído de manera eficaz la información que se desprende del input al que está expuesto. Swain (1985), a su vez, ha replicado a Krashen con su Hipótesis del Output Comprensible. Según esta teoría, la sola comprensión del input no basta para adquirir una lengua. La producción de output comprensible es tan importante para el desarrollo de la interlengua como lo es comprender el input, ya que el output del aprendiz ocasiona la retroalimentación del interlocutor, tanto explícita como implícita.

Actualmente, se considera que la Hipótesis del Input de Krashen es incompleta. Aunque parece claro que el input comprensible desempeña un papel destacado en la adquisición, para muchos autores el factor determinante es la interacción discursiva. Es decir, se ha impuesto el modelo interaccionista, sobre todo el propuesto por Long (1985). Este autor mantiene que la interacción modificada es lo que permite que el input sea comprensible y que, por tanto, se produzca la adquisición. A consecuencia de ello, se han multiplicado las investigaciones acerca del efecto de los ajustes y la modificación del input y de la negociación del significado en el aprendizaje de lenguas. Este planteamiento ha sido corroborado, por ejemplo, por los estudios de Tanaka (1991) y de Yamazaki (1991). Ambos autores han demostrado que la modificación del input mediante la interacción ayuda a mejorar la comprensión y a aprender más palabras que cuando se accede a un input que no permite modificación alguna. Ahora bien, no todos

los estudios han encontrado una correlación positiva entre la interacción y el avance de la interlengua. En opinión de Hawkins (1985) y Aston (1986), tras la negociación, muchos aprendices fingen comprender las aclaraciones del interlocutor. Asimismo, hay que reconocer que si en una conversación entre un aprendiz de lenguas y un nativo aquel pretende más de lo apropiado la modificación del input, la retroalimentación y la corrección del nativo, la conversación resultará sumamente tediosa para este último.

En cuanto al efecto del input en la pronunciación, el modo de calcular la cantidad de input en el contexto natural ha sido en la mayoría de los casos la duración de la estancia en un país donde se habla la lengua meta. Estos estudios ofrecen resultados dispares. Un buen número de ellos que han analizado la pronunciación en inmigrantes descartan la relación entre la estancia y la mejora de la pronunciación. Tahta *et al.* (1981), quienes estudiaron la pronunciación de 115 inmigrantes de distintas nacionalidades con al menos dos años de estancia en el Reino Unido, observaron que los años de residencia no afectaban a la pronunciación. Piske *et al.* (2001) llevaron a cabo un experimento con 72 inmigrantes italianos llegados a Estados Unidos. La conclusión de este estudio es la misma que en el caso anterior: tras superar el período inicial de aprendizaje, la duración de la estancia es intrascendente para la mejora de la pronunciación. Así lo señalan los autores (p. 210):

As regards to the effect of LOR [length of resident], this study appears to support the view that after L2 learners have spent a certain amount of time in a predominantly L2-speaking environment, increases LOR will cease to have a further ameliorative effect on L2 pronunciation.

Otros estudios han obtenido el mismo resultado con estudiantes de lenguas extranjeras que han residido durante algún tiempo en un país donde se habla la lengua meta. Moyer (1999) analizó la pronunciación de 24 estudiantes del programa de doctorado de alemán de la Universidad de Austin. Estos estudiantes habían residido durante algún tiempo (una media de 2'7 años) en Alemania. La autora señala que más que la duración de la estancia, el factor que determina la precisión en la pronunciación es la edad a la que se produjo (p. 83): *In general, length of in-country residence appears*

to be inconsequential and age of exposure to be L2 consistently demonstrates relationship to performance.

En cambio, otros estudios han establecido una correlación positiva entre la duración de la estancia y la mejora de la pronunciación. Carroll (1967) y Asher y García (1969) fueron los primeros en comprobar dicha vinculación. Durante las dos últimas décadas, Flege y su equipo de colaboradores han llevado a cabo varios experimentos que han obtenido resultados en la misma dirección (aunque no en todos los casos: Flege (1988), por ejemplo, señala lo contrario). Flege, Munro y MacKay (1995) realizaron un estudio con 240 italianos llegados a Canadá, cuya estancia media era de 32 años, en el que comprobaron como la duración de la estancia ejercía una pequeña influencia, aunque significativa, en la mejora de la pronunciación. Asimismo, Flege *et al.* (1999), esta vez con 240 inmigrantes coreanos residentes en Estados Unidos (15 años de estancia media), llegaron a la misma conclusión que en el estudio anterior.

En otras investigaciones se ha tratado de determinar con mayor precisión el caudal de input que ha recibido el aprendiz. Se ha intentado cuantificar la exposición a la lengua meta y su uso, así como el contacto de los aprendices con hablantes nativos, y la influencia de todo ello en la pronunciación. Los resultados son, de nuevo, contradictorios. Varios estudios no han hallado una correlación positiva entre el uso de la lengua meta y la mejora de su pronunciación. Flege y Fletcher (1992) mantienen que, en el caso de un grupo de nativos de español residentes en Estados Unidos, el porcentaje de uso diario del inglés no influye en la adquisición de la pronunciación. Thompson (1991), quien examinó la pronunciación del inglés de 36 inmigrantes rusos llegados a Estados Unidos, no observó una influencia directa del uso de la lengua meta en la pronunciación.

Purcell y Suter (1980), sin embargo, comprobaron que había una estrecha relación entre el input y la precisión en la pronunciación del inglés de 61 informantes de distintas nacionalidades. En esta ocasión, calcularon el input considerando los años de estancia en el país de la lengua meta, el contacto con hablantes nativos en el colegio o en el trabajo y los meses de convivencia con uno o varios de ellos. El resultado de su

estudio señala que el input, tras la edad y el compromiso personal con la pronunciación, es uno de los factores más determinantes en la adquisición de la pronunciación.

La diferencia en los resultados de los estudios que han tratado de establecer cómo afecta el input a la pronunciación se debe a varias causas. La distinta forma de medir el input es una de ellas. La mayor parte de los estudios realizados con inmigrantes únicamente consideran el tiempo de estancia en el país de acogida. Este parámetro es sumamente engañoso. Muchos inmigrantes que llegan a las grandes ciudades residen en distritos habitados por una mayoría de hablantes de su lengua nativa, con lo cual no tienen la necesidad de emplear la lengua meta con frecuencia. Prueba de ello es un estudio realizado en la Alemania Federal en 1978 (Heidelberger Forschungsprojekt). Este estudio muestra como muchos trabajadores turcos apenas llegaban a poder expresarse en alemán debido a que su relación con el alemán y con los germanohablantes era mínima. Otros aprendices, una vez cubiertas las necesidades primarias de comunicación, no tienen la necesidad, ni el deseo en muchos casos, de mejorar su competencia (como en el conocido caso de Alberto que estudió Schumann (1978b)). En consecuencia, el tiempo de estancia en un país donde se habla la lengua meta es un índice relativo; otros factores, como el uso de la lengua meta o la aculturación, son más significativos para cuantificar el caudal lingüístico recibido.

La calidad del input es otro factor que ha de ser tenido en cuenta en la adquisición de la pronunciación. En muchos estudios el input únicamente se considera de una forma cuantitativa, cuando la naturaleza de este desempeña un papel fundamental en la adquisición. El input más beneficioso para la pronunciación es el proveniente de la interacción con hablantes nativos (Flege y Liu, 2001), sobre todo cuando el número de hablantes con el que se interacciona es copioso. En este sentido, el input cuando es nativo y diverso ayuda a desarrollar en el aprendiz las categorías fonéticas, que le permitirán tanto percibir como producir adecuadamente los sonidos, y a adquirir la prosodia. Por ejemplo, Logan *et al.* (1991) realizaron un experimento con aprendices japoneses de inglés en el que pudieron comprobar que las muestras de habla de cinco hablantes nativos no eran suficientes para aprender a distinguir los fonemas /l/ y /ɹ/ en nuevos hablantes. Por tanto, en el aprendizaje de la pronunciación adquieren

gran importancia dos aspectos: la condición nativa de las personas con quienes se interacciona y el número de personas con que se produce la interacción.

Ahora bien, esto no significa que la única fuente que facilita la adquisición fónica sea la interacción con hablantes nativos, el input no interaccional, como escuchar *in situ* una conversación entre nativos o el procedente de la televisión o la radio, igualmente ayuda a establecer las categorías fonéticas y sirve de modelo para el aprendiz. Asimismo, el input proveniente de otros aprendices o habla de interlengua (*interlanguage talk*) también puede resultar útil, ya que, además de propiciar la interacción lingüística y, por consiguiente, la práctica de la pronunciación, puede ayudar a discernir la pronunciación nativa de la que no lo es. No obstante, algunos autores, como Flege y Eefting (1987), han demostrado que el input caracterizado por el acento extranjero no ayuda, e incluso dificulta, en la formación de las categorías fonéticas. En su estudio realizado en Puerto Rico, dichos autores pudieron comprobar como un grupo de niños puertorriqueños de entre cinco y seis años, debido al tipo de input que habían recibido, producían las oclusivas sordas del inglés con un VOT (*voice onset time*) más breve que los hablantes de inglés nativos. Esto le ha llevado a Flege (1991b) a proponer “la hipótesis del input con acento” (*accented L2 input hypothesis*), según la cual solo un input carente de acento extranjero da acceso a la creación de las categorías fonéticas que permitirán al aprendiz percibir y pronunciar los sonidos de forma precisa.

Por último, un aspecto que ha de ser considerado cuando se estudia la influencia del input es el estadio de competencia fónica del aprendiz. Ha quedado suficientemente demostrado que los aprendices que se encuentran en las primeras fases del aprendizaje se benefician de mayor forma de un input abundante que los que se encuentran en una etapa más avanzada (Tahta *et al.*, 1981; Flege, 1988): sus progresos en la pronunciación, al igual que en el resto de los niveles lingüísticos, son más evidentes. Por ejemplo, algunos estudios, como los elaborados por Dyson (1986) o por Towell (1987), destacan el efecto en la pronunciación del año en el extranjero que suelen pasar muchos británicos tras la educación secundaria o en la etapa universitaria.

Este hecho ha llevado a algunos autores a considerar que, tras este prometedor comienzo, el adulto, pese a tener acceso a un input abundante y de calidad, tiende a la fosilización. Moyer (1999: 88), por ejemplo, estima que ya en el nivel intermedio el aprendiz puede comenzar a mostrar signos de fosilización: *Fossilization or stagnant variability may become apparent at intermediate levels and persist in spite of consistent and plentiful input.*

Ahora bien, aunque hay abundantes casos que corroboran esta afirmación (sirvan de nuevo como ejemplos el popular presentador de televisión británico y los entrenadores holandés y serbio de fútbol), no se puede afirmar, a nuestro juicio, que la tendencia general sea el estancamiento prematuro en esas condiciones de aprendizaje. Un aprendiz adulto, ya sea de nivel intermedio o avanzado, con alta motivación (la causa de la fosilización se debe con frecuencia a que una vez que la interlengua del aprendiz le permite una comunicación adecuada a sus propósitos, disminuye la motivación para mejorar) y con acceso a un input abundante y de calidad mostrará, en condiciones normales, progresos en su pronunciación. Prueba de ello la encontramos en el estudio efectuado por Lennon (1989), el cual muestra que la cantidad y la calidad del input pueden llevar al aprendiz a mejorar su pronunciación aun cuando este presenta un nivel de competencia avanzado. Dicho estudio refleja los progresos de cuatro alemanas estudiantes de inglés de nivel avanzado que convivieron durante seis meses con hablantes nativos. Todas ellas, que presentaban un grado alto de motivación, consiguieron mejorar algunos aspectos de su pronunciación.

2.2.3. La aptitud

2.2.3.1. La aptitud para el aprendizaje de lenguas

La existencia de una aptitud para el aprendizaje de lenguas⁵ y su vinculación a la inteligencia general han sido dos asuntos debatidos ampliamente durante las cinco últimas décadas (sobre todo en los años 50 y 60, debido al auge del estructuralismo y del conductismo). En este sentido, encontramos tres posturas diferentes: la defensa de la existencia de una aptitud totalmente independiente de la inteligencia, la vinculación de la aptitud a la inteligencia y la negación de la existencia de la aptitud.

Varios autores estiman que la aptitud para el aprendizaje de lenguas está disociada de la inteligencia. Según Carroll (1981), dicha aptitud es una capacidad que, siempre que el aprendiz esté motivado y tenga la posibilidad de hacerlo, le permite el aprendizaje de una lengua extranjera. A juicio del autor, dos factores intervienen en el grado de aptitud lingüística de un sujeto: el innato y la instrucción —si bien ve imposible determinar en qué grado interviene cada uno—. Carroll considera que esta capacidad consta de cuatro habilidades: la habilidad para codificar la fonética (se refiere a la habilidad para codificar sonidos de modo que puedan ser recuperados posteriormente y a la habilidad para establecer relaciones entre los sonidos y los símbolos que los representan), la sensibilidad gramatical, la memoria y la habilidad para aprender una lengua inductivamente.

Gardner y MacIntyre (1992) también consideran que la aptitud para el aprendizaje de lenguas y la inteligencia son dos conceptos diferentes que contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera. En opinión de estos autores, la aptitud facilita el aprendizaje mediante la transferencia de habilidades; mientras que la inteligencia facilita la comprensión de las instrucciones y las explicaciones recibidas, y ayuda a hacer inferencias en una situación de aprendizaje. No obstante, estiman que la aptitud es el factor que determina el éxito final en el aprendizaje (p. 215): *Research makes it clear that in the long run language aptitude is probably the single best predictor of*

⁵ Algunos autores emplean el término “aptitud lingüística” para referirse a la “aptitud para el aprendizaje de lenguas”; de modo que consideraremos ambos términos como sinónimos.

achievement in second language. Skehan (1982, 1985), de igual modo, considera que la aptitud se puede separar de la inteligencia. A su juicio, la aptitud es el producto de la combinación de la capacidad para procesar el lenguaje y de la capacidad para manejar el material descontextualizado.

Estos autores respaldan su distinción, fundamentalmente, en los resultados de las pruebas de aptitud lingüística. El Test de Aptitud para Lenguas Modernas de Carroll y Sapon (1959) permitió obtener correlaciones distintas entre la aptitud y la adquisición de una lengua extranjera, por un lado, y entre la inteligencia y la adquisición de una lengua extranjera, por otro —la validez de esta prueba y de otras similares se ha cuestionado debido a que solo medían contenidos académicos, sobre todo gramaticales y fonéticos (Krashen, 1981; Ellis, 1985)—. Asimismo, las investigaciones realizadas por Gardner y Lambert, como Gardner y Lambert (1965), apoyan también esta postura, pues mostraron como las mediciones de la aptitud para el aprendizaje de lenguas y de la inteligencia no eran coincidentes.

Algunos autores consideran que la aptitud lingüística y la inteligencia intervienen en habilidades lingüísticas distintas. En este sentido, la aptitud lingüística influiría en las destrezas oral y auditiva, y la inteligencia en las técnicas académicas de lectura y escritura. Así se infiere de los resultados del estudio de Genesee (1976), en el que la inteligencia se relaciona con las habilidades que reciben más atención en la instrucción formal, a saber, la lectura, la gramática y el vocabulario. Los resultados del estudio de Ekstrand (1977) también muestran un vínculo mayor entre la inteligencia y la lectura, el dictado y la escritura, que entre la inteligencia y la comprensión auditiva y la producción oral.

Pimsleur (1966), por otro lado, considera que la inteligencia es parte fundamental de la aptitud lingüística. La aptitud para el aprendizaje de lenguas, a su entender, está formada por tres componentes: la inteligencia verbal, que establece el grado de familiaridad con las palabras y la capacidad para razonar analíticamente acerca del material verbal, la motivación y la habilidad auditiva. De modo que, a diferencia de Carroll, este autor estima que la inteligencia verbal interviene determinantemente en la

aptitud. Para medir el grado de aptitud lingüística creó su propio método: la Batería de Aptitud Lingüística.

Otros autores, en cambio, han negado la existencia de una aptitud para el aprendizaje de idiomas. Neufeld (1978) sugiere que todas las personas poseen unas técnicas lingüísticas básicas y que el grado de competencia varía en función del dominio de unas habilidades superiores. El dominio de dichas habilidades guarda relación, a su juicio, con la inteligencia individual. Oller y Perkins (1978), en la misma línea, señalan que hay un factor que explica la variación en la destreza lingüística de los aprendices, y ese factor coincide con la inteligencia.

Así pues, las discrepancias entre los autores no permiten asegurar la existencia de una aptitud para el aprendizaje de lenguas independiente de la inteligencia. No obstante, los estudios de Carroll y de Gardner y Lambert obtuvieron resultados que separaban ambas. Resultados que, por otra parte, se vieron confirmados en el grado de adquisición de los estudiantes (Wesche, 1981; Gardner, 1985). Ahora bien, si existe una aptitud lingüística, también podrían existir distintas subaptitudes lingüísticas. Así se podría explicar por qué algunos estudiantes son mejores en unos niveles lingüísticos que en otros (no es inusual la situación de algunos aprendices que presentan un nivel alto de competencia morfosintáctica y un acento extranjero muy marcado: esto se conoce como el Fenómeno Joseph Conrad). De modo que, ciñéndonos al tema de esta investigación, queda una pregunta en el aire: ¿existe una aptitud específica para la pronunciación? La respuesta a este interrogante se ha buscado en la habilidad musical y en la habilidad para la imitación.

2.2.3.2. La habilidad musical

La posibilidad de que exista una relación entre la habilidad para distinguir tonos o para la música en general y la capacidad para pronunciar una lengua extranjera se ha considerado en algunas ocasiones. Varios autores han tratado de determinar mediante la investigación experimental si existe algún vínculo entre ambos aspectos. Esta hipótesis ha sido, mayoritariamente, descartada. Por ejemplo, Thompson (1991) no encontró ninguna relación entre el grado de habilidad musical (el cual determinaron los propios informantes mediante una escala de 1 a 7) de un grupo de 36 inmigrantes rusos en Estados Unidos y el dominio de la pronunciación del inglés. Coates (1986), en cuyo estudio examinó la influencia de un gran número de variables en la pronunciación del inglés de 143 estudiantes alemanes, no halló vínculo alguno entre la habilidad musical y la pronunciación.

Thogmartin (1982), por su parte, analizó la pronunciación del chino de un grupo de 18 niños estadounidenses de entre 5 y 12 años que asistían a un curso de esa lengua de 10 semanas. Tras aplicar el *Wing Standardised Test of Musical Intelligence*, comprobó que no había ninguna relación entre los informantes que obtuvieron un resultado positivo en dicha prueba y su actuación en los ejercicios de producción libre y de repetición que realizaron. Asimismo, Novoa *et al.* (1988) llevaron a cabo un minucioso estudio de un informante que mostraba gran facilidad para el aprendizaje de idiomas y para la pronunciación de estos. Una vez realizado el *Seashore Test of Musical Ability*, comprobaron como el informante no destacaba en sus habilidades musicales.

No obstante, un estudio ha podido demostrar que la aptitud musical guarda relación con la pronunciación. Arellano y Drapper (1972) examinaron la vinculación entre la habilidad musical, la cual midieron mediante la última prueba citada, y la pronunciación del español en 79 niños estadounidenses de educación primaria. Su estudio muestra una correlación positiva entre ambos aspectos (p. 114):

The rather close relationship found to exist between certain musical acuities and Spanish learning in young subjects suggest the possibility that music and second-language learning may, during early childhood and over a protracted time period, be mutually reinforcing.

Asimismo, se ha podido comprobar la vinculación entre la habilidad musical y la discriminación fonológica. El estudio de Fish (1984), en el que participaron 45 niños estadounidenses que estudiaban alemán, señala que los niños que obtuvieron una puntuación positiva en la prueba de aptitud musical o tocaban algún instrumento discriminaban los sonidos del alemán con mayor facilidad.

A la vista de la contradicción de los resultados de los estudios, parece muy arriesgado establecer una relación directa entre la habilidad musical y la pronunciación general de una lengua extranjera, o entre aquella y algunos de los elementos de la pronunciación que pudieran tener un mayor vínculo con la música como la entonación o el ritmo. No obstante, la relación podría ser, más bien, indirecta; es decir, puede que exista relación entre la habilidad musical y la sensibilidad auditiva, de modo que esto último favorecería una mejor percepción del lenguaje oral.

2.2.3.3. La habilidad de imitación

En las últimas décadas se ha examinado la influencia de la habilidad de imitación en la pronunciación de las lenguas extranjeras. Los resultados de los estudios han sido variados. Suter (1976) aplicó una prueba, inspirada en el Test de Eunice Pike (Pike, 1959), para determinar la habilidad de imitación de un grupo de aprendices de inglés. La prueba consistió, tras la audición y la visualización de un modelo, en la reproducción de varios sonidos desconocidos para los informantes que entrañaban gran dificultad. Los resultados globales del estudio de Suter (1976) señalan que los aprendices que poseían una buena capacidad para la imitación presentaron una pronunciación del inglés más próxima a la nativa. No obstante, el autor, aunque

reconoce la influencia de la capacidad de imitación en la pronunciación, no la considera significativa. En cambio, Purcell y Suter (1980), después de aplicar un nuevo procedimiento estadístico a los datos recabados en el estudio de Suter (1976), estiman que la aptitud para la imitación es, tras la lengua nativa, el segundo factor que más influye en la adquisición de la pronunciación.

En el estudio mencionado de Thompson (1991), los participantes evaluaron su propia capacidad de imitación puntuándola de 1 a 7. Esta investigación muestra como los informantes cuya habilidad de imitación era buena presentaban una pronunciación del inglés más precisa que los informantes que aseguraron poseer esta capacidad en un grado inferior. Este resultado lleva a la autora a afirmar que la habilidad para la imitación es uno de los factores que mejor predice el éxito en la pronunciación de una lengua extranjera, ya sea en un contexto formal o informal.

Sin embargo, no todos los estudios han obtenido unos resultados que indiquen una relación entre la habilidad para imitar y una pronunciación precisa. Por ejemplo, Flege, Munro y MacKay (1995), quienes utilizaron al igual que Thompson un cuestionario para determinar la habilidad de imitación, llevaron a cabo un estudio con 240 inmigrantes italianos en Canadá cuyos resultados no reflejan la existencia de vínculos entre ambas variables.

Por otro lado, el origen de la capacidad de imitación ha sido motivo de debate. Algunos autores, como Long (1990), han ligado la habilidad para imitar la pronunciación a la plasticidad del cerebro. A esta conclusión se ha llegado tras la realización de algunas investigaciones que indican que los niños que no han alcanzado la pubertad poseen una habilidad mayor para la imitación. Por ejemplo, Cochrane y Sachs (1979), en un estudio con anglohablantes, señalan que los niños de 7 años imitaron con mayor precisión varias palabras del español que los adultos. Tahta *et al.* (1981) realizaron un experimento con 231 hablantes de inglés de entre 5 y 15 años en el que estos imitaron, sin ensayo previo, palabras y frases del francés y del armenio. Los resultados del estudio sostienen que la habilidad para imitar palabras y modelos

entonativos es mejor entre los 5 y 7 años, y que a partir de esta edad la habilidad comienza a declinar.

Otros estudios, en cambio, han demostrado que la habilidad para imitar está más desarrollada en los niños con más edad, en los adolescentes o en los adultos. Politzer y Weiss (1969) hallaron una correlación positiva en un grupo de niños estadounidenses entre la capacidad para la imitación de las vocales del francés y la edad. Snow y Hoefnagel-Höhle (1977, 1978, 1979) estudiaron la imitación de palabras del holandés por parte de niños y adultos anglohablantes. Sus estudios mostraron, al igual que el anterior, una correlación positiva entre la precisión en la imitación y el avance en la edad de los informantes. Esta circunstancia podría deberse a que el mayor desarrollo de la capacidad cognitiva de un niño tras la pubertad, de un adolescente o de un adulto resulta determinante para la ejecución de una actividad concreta.

Stapp (1999), por su parte, considera que la capacidad de imitación no guarda relación con la plasticidad del cerebro ni con la edad. En su opinión, se trata de un talento innato, activo durante toda la vida, que permite a quien dispone de él en un grado considerable la correcta adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera en edad adulta.

Así pues, la capacidad de imitación es, a juicio de un buen número de autores, un factor que influye directamente en la pronunciación de una lengua extranjera. El origen de esta aptitud, en cambio, no resulta claro: pudiera estar asociado a una mayor plasticidad cerebral o fundamentarse en un talento innato. En cualquier caso, parece que las personas con mayor desarrollo de la habilidad para la imitación cuentan con más facilidad para aprender la pronunciación, y los que se encuentran especialmente dotados para la imitación adquieren la pronunciación de la lengua extranjera de manera precisa.

A modo de conclusión del epígrafe dedicado a la aptitud, todo parece indicar que en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en edad adulta confluyen dos aspectos de carácter innato: la inteligencia general y cierta habilidad para la pronunciación. En cuanto a la primera, el aprendizaje de la pronunciación tiene mucho que ver con la memoria del individuo. Esta interviene determinadamente en la adquisición de las lenguas que presentan numerosas irregularidades fonológico-gráficas, como el inglés, en las de acento fónico libre, por ejemplo, el español, o en las tonales, como el chino mandarín. Asimismo, parece evidente que una persona con un buen desarrollo intelectual tendrá facilidad para inferir los principios fonéticos y fonológicos que gobiernan un idioma, así como para poner en práctica técnicas y estrategias que le permitan el aprendizaje de la pronunciación.

Por otro lado, todo indica que existe una aptitud o habilidad para la pronunciación. Del mismo modo que hay personas que cuentan con mayor facilidad para la pintura (actividad que requiere, al igual que la pronunciación, la combinación de las capacidades cognitiva y motora), hay personas que disponen de una mayor facilidad para el aprendizaje del sistema fónico de una lengua extranjera. En estas personas se produce una combinación de habilidades. En primer lugar, poseen una gran sensibilidad auditiva que les permite percibir el sistema fónico de la lengua meta con precisión y distinguirlo del de su lengua materna. En segundo lugar, tienen la capacidad para convertir de manera eficaz el modelo percibido en una realización fonética.

2.2.4. La instrucción

2.2.4.1. La instrucción de la pronunciación en los cursos generales de idiomas

En la historia de la enseñanza de idiomas, la atención que ha recibido la pronunciación ha sido muy variada. En algunas ocasiones se ha erigido en auténtica protagonista, en otras, en cambio, ha sido prácticamente ignorada. Entre uno y otro extremos ha habido menos extremos. El Método Tradicional, también llamado Método Prusiano, puesto en práctica a finales del siglo XIX y principios del XX en Europa, es un ejemplo de ignorancia absoluta. Dicho método únicamente ejercitaba la traducción, la gramática y el vocabulario, ya que el objetivo era que el aprendiz pudiera leer la literatura de la lengua meta. Las destrezas orales eran, por tanto, desdeñadas.

El Método Directo (también conocido como el Método Berlitz o el Método Natural) significó una ruptura radical con la práctica tradicional. Implantado a finales del siglo XIX tanto en Europa como en Estados Unidos, surgió tras el movimiento reformista encabezado por varios lingüistas europeos, que llevó, entre otras cosas, a la fundación de la Asociación Fonética Internacional (en adelante AFI). El Método Directo pretende que el aprendizaje de la lengua extranjera sea similar al que realiza un bebé con su lengua materna —de ahí el término natural—, esto es, esencialmente oral. De esta forma, la enseñanza de la fonética es prioritaria, siendo la pronunciación nativa el modelo a seguir; con lo cual se exige un profesorado nativo o casi nativo, que únicamente utilice la lengua meta y que esté capacitado para la corrección de la pronunciación. Algunas de sus técnicas para el desarrollo de las habilidades orales son la aplicación de un sistema progresivo de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos; o la introducción del vocabulario referente a lo material mediante la demostración por medio de objetos o dibujos, el abstracto, mediante la asociación de ideas. Debido a la dificultad que entrañaba y al alto grado de motivación que exigía en los estudiantes, este método cayó en desuso en los años 20.

El Método Situacional o el Enfoque Oral, aplicado desde los años 20 en el Reino Unido, concedía igualmente gran importancia a la pronunciación, pero con algunas diferencias respecto al anterior. Bajo la influencia del estructuralismo y del conductismo, su componente pedagógico es mayor, pues los contenidos se gradúan, las estrategias varían en función del nivel y los contenidos nuevos se introducen de forma situacional. En la Segunda Guerra Mundial, el ejército de Estados Unidos comenzó a utilizar el Método Audiolingual que, fundamentado en el estructuralismo y el conductismo, otorga gran importancia a la consecución de una pronunciación nativa. Para ello, acude frecuentemente a los ejercicios de repetición. Durante esos años y en las décadas siguientes, se pensaba que el ser humano entendía el lenguaje oral identificando los mensajes elemento por elemento, de modo que así llegaba a identificar fonemas, morfemas, palabras, y, por último, frases (esto es lo que la lingüística anglosajona denominó *bottom-up processing*).

A finales de los años 60, surge en el Reino Unido el Enfoque Comunicativo, cuyo principal objetivo era la consecución de la competencia comunicativa en las cuatro destrezas. Este método desplaza el foco de interés del conocimiento del lenguaje al uso de este, es decir, el objetivo del aprendizaje pasa de ser la competencia lingüística a ser la competencia comunicativa. Para el desarrollo de esta, promueve la capacidad para usar el lenguaje en situaciones naturales. En lo que atañe a la pronunciación, de forma distinta de algunos métodos predecesores como el Directo, el Situacional o el Audiolingual, se pretende una dicción comprensible; con lo cual la enseñanza de la pronunciación recibe menor atención. Es más, muchos partidarios de este método consideran que basta con la exposición a un input abundante para que el estudiante aprenda la pronunciación. El Enfoque Comunicativo cuenta con distintas variantes, como el Nocional-Funcional —años setenta— o el de Tareas —años ochenta—; no obstante, ambos coinciden en el tratamiento de la fonética. El Enfoque Natural, nacido a principios de los años 80 en Estados Unidos con la publicación del libro *The Natural Approach*, volvió a considerar la pronunciación como un objetivo primordial; en este caso, su aprendizaje se realiza mediante la combinación de situaciones comunicativas y la ejercitación fonética.

En las dos últimas décadas, por la influencia notable del método comunicativo y de la investigación en campos lingüísticos como la pragmática, el análisis del discurso y los trabajos dentro de la teoría de la información sobre la redundancia en la comunicación (los estudios en estas tres ramas de la lingüística han demostrado que para comprender el mensaje no es necesario identificar todos los sonidos), ha primado la consecución de una pronunciación inteligible. Con todo, en los últimos años, la instrucción de la fonética ha comenzado a desempeñar un papel más importante dentro de los programas de enseñanza de idiomas. La incorporación de nuevas tecnologías como el laboratorio, la visualización de la articulación con animaciones o los programas de autoaprendizaje⁶ han facilitado la enseñanza de este nivel lingüístico.

No obstante, la importancia que se le concede a la fonética varía en función del profesor, de la institución o, incluso, del idioma que se enseña. De hecho, muchos cursos generales de idiomas suelen todavía pasar por alto, o como máximo el tratamiento es somero, la enseñanza de la pronunciación. Los restantes niveles lingüísticos, esto es, el morfosintáctico, el léxico y el pragmático, acaparan la atención de las clases. Una encuesta realizada en España por Walker (1999) a 350 profesores de idiomas de primaria, secundaria y de educación de adultos indica que menos del 7% de los profesores programan alguna explicación o actividad relacionada con la pronunciación.

La falta de atención a la instrucción fonética también queda reflejada en los materiales pedagógicos de enseñanza de idiomas. Recaj (2004) realizó una revisión de la presencia del componente fónico en los manuales generales de nivel intermedio y nivel avanzado. Tras el análisis de 18 métodos de ELE, 15 españoles y 3 estadounidenses, de ambas etapas, llegó a las siguientes conclusiones:

⁶ Dos procedimientos habituales de los materiales didácticos de autoaprendizaje son la visualización de la señal sonora y el reconocimiento del habla. El primero consiste en la observación de la representación acústica; y el segundo, en obtener una puntuación correspondiente a la realización de un enunciado. Ambos procedimientos asumen que el estudiante es capaz de establecer una relación que existe, por una parte, entre la forma sonora y la forma gráfica (lo cual requiere ciertos conocimientos de fonética acústica), y por otra, entre la percepción del modelo y la imitación que de este se hace. De modo que para su aprovechamiento es necesario haber recibido cierta instrucción.

- a) El sistema vocálico pocas veces forma parte de los contenidos de los manuales generales.
- b) El sistema consonántico se trata de forma deficiente: no se describe la articulación de los sonidos y los contrastes, en muchas ocasiones, adolecen de falta de criterio.
- c) La presencia de las irregularidades fonológico-gráficas resulta arbitraria: algunas de ellas aparecen en los manuales, y otras, no.
- d) El tratamiento de la sílaba se elude en la mayoría de los manuales, y los que lo llevan a cabo lo suelen condicionar al acento fónico o a la acentuación gráfica.
- e) La fonosintaxis⁷ no recibe ninguna atención.
- f) El tratamiento del acento prosódico, cuando se realiza, se limita a algún ejercicio esporádico de detección de la sílaba tónica y a la consiguiente clasificación léxica en agudas, llanas y esdrújulas.
- g) La entonación, cuando se trata, se hace de modo simplista, puesto que, en general, los manuales se refieren únicamente a su función distintiva, es decir, a los modelos de entonación que corresponden a las oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas. No obstante, algunos abordan este rasgo prosódico con mayor rigor, pues, además de diferenciar los tres tipos anteriores, prestan atención a la relación de este suprasegmento con estructuras más complejas.
- h) La falta de referencias al ritmo. Ningún manual de ELE analizado previene al estudiante de que este elemento prosódico posee carácter silábico.

⁷ El término fonosintaxis se refiere, según Quilis (1999: 372), a *las modificaciones que sufren los fonemas al agruparse, con las palabras, dentro de un enunciado.*

- i) La renuncia sistemática a la terminología fonológico-fonética. Los autores de estos manuales, pretendiendo facilitar el aprendizaje, rehúyen el vocabulario técnico referente al nivel fónico. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se consigue el efecto contrario, esto es, se propicia la confusión.

- j) El tratamiento de las variantes del español desde el punto de vista fonético es esporádico, y, cuando se hace, resulta impreciso. De hecho, es continua la referencia a las variantes hispanoamericanas como *el español de América*, entendiéndose como una modalidad uniforme, cuando el sintagma sólo puede aludir al conjunto de variedades dialectales del español hablado en América. Y en el caso de que se hablase de fenómenos fonéticos comunes al español de dicho continente, aplicables también a la España meridional, se reducirían al seseo y a la tendencia al debilitamiento consonántico.

Varias son las posibles causas del desinterés de los profesores y los creadores de materiales generales por la pronunciación. Una de ellas es que se considera que en el aprendizaje de la pronunciación influyen gran número de factores ajenos a la enseñanza como los de tipo biológico, social, psicológico, o la propia experiencia del aprendiz con la lengua meta. Todo ello hace que muchos profesores se desentiendan de la adquisición fónica, pues, a su juicio, está fuera de sus manos, ya que el éxito o el fracaso en este proceso depende del propio individuo y de la cantidad de input nativo que reciba.

Otra de las razones se halla en que la pronunciación, como señalan Pennington y Richards (1986), normalmente se ha entendido como un aspecto más relacionado con la lingüística que con la competencia comunicativa, y más vinculado a la precisión que a la fluidez conversacional. Debido a ello, se ha soslayado en los cursos que emplean una metodología centrada en la comunicación. Asimismo, Elliot (1995a) afirma que los profesores tienden a considerar la pronunciación como la habilidad lingüística menos útil a la vez que la más difícil de mejorar; de ahí que prefieran emplear el tiempo de clase en otras áreas que consideran más rentables para el aprendizaje.

Igualmente, muchos profesores creen que el acento extranjero no dificulta la comunicación con los hablantes nativos; en cambio, existe evidencia de todo lo contrario. En los estudios realizados por Chiasson-Lavoie y Laberge (1971), Tardif y

d' Anglejan (1981), Smith y Bisezza (1982), Varonis y Gass (1982) y Neufeld (1988) se ha demostrado que la presencia de acento extranjero en el emisor interfiere en la interpretación del mensaje que realiza el oyente nativo. Este efecto se pone de relieve especialmente cuando el nativo desconoce el idioma materno del aprendiz.

La causa de la omisión de la instrucción del nivel fónico también se encuentra en la dificultad para enseñar algunos aspectos de la pronunciación. En este sentido, es cierto que la enseñanza del nivel suprasegmental entraña dificultad, sobre todo en el caso de la entonación. Esta no siempre resulta fácil de describir, pues depende, en buena medida, de las circunstancias del emisor, lo cual le aporta gran contenido subjetivo. Roads (1999) llevó a cabo una encuesta entre profesores de inglés en la que estos reconocían que la enseñanza de la entonación les parecía muy difícil de enseñar; de hecho, solo el 5% de los encuestados afirmaba sentirse capaz de hacerlo. Asimismo, el lento avance de los estudios sobre este suprasegmento ha impedido determinar unas pautas que faciliten su instrucción.

En el caso particular de la enseñanza de español, existen varios prejuicios añadidos. Como señala Poch (1993), el hecho de que el español sea una lengua fonética, es decir, con gran correspondencia fonológico-gráfica, hace que muchos profesores crean que la pronunciación del español no implica ninguna dificultad y, consecuentemente, la soslayan. Asimismo, esta autora afirma que entre los profesionales de la enseñanza del español (tanto profesores como creadores de materiales) se considera que para la instrucción de la pronunciación es necesario ser un especialista, y que no ha ido en esta dirección la formación que se les ha proporcionado.

La falta de atención que han mostrado los profesionales de la enseñanza de idiomas hacia la pronunciación en las últimas décadas contrasta con el interés que suscita este nivel lingüístico en los aprendices. Los estudiantes de idiomas conceden, generalmente, gran importancia al dominio de la pronunciación de la lengua meta. Así ha quedado patente en los trabajos en que se han investigado sus opiniones y preferencias (Nunan, 1988; Willing, 1988).

En suma, en las últimas décadas la influencia notable del método comunicativo añadida a otros argumentos que esgrimen muchos profesionales de la enseñanza del español han favorecido la idea de que el único medio eficaz para que el adulto aprenda la pronunciación es la imitación intuitiva del modelo nativo. De modo que la competencia en la pronunciación del aprendiz, desde esta perspectiva, está ligada a la cantidad de input nativo recibida y a las posibilidades de practicar la pronunciación. Esto ha supuesto que durante este tiempo el tratamiento del nivel fónico haya sido meramente transversal o, incluso, soslayado. Sin embargo, son muchas las voces que se han alzado en los últimos años reclamando la presencia de la instrucción de la pronunciación en los programas de español, bien mediante su inserción en las clases generales, o bien mediante cursos específicos.

2.2.4.2. El efecto de la instrucción de la pronunciación

En las últimas décadas se ha debatido ampliamente el efecto de la instrucción de la pronunciación en los estudiantes de idiomas. Como consecuencia de ello, se han realizado gran número de investigaciones para probar o rechazar las tesis propuestas. En este sentido, los resultados de los estudios son dispares: dos señalan que la instrucción no implica una mejora; otro que, incluso, la puede llegar a perjudicar en algún aspecto concreto; y la mayoría, que la instrucción ayuda a mejorar la pronunciación.

Suter (1976) y Purcell y Suter (1980) consideran, tras el análisis de los factores que influyen en el éxito en la dicción, que la enseñanza explícita de la pronunciación es irrelevante para su mejora. Suter (1976) examina 20 variables con posibilidad de favorecer la adquisición de la pronunciación del inglés. Para ello, 61 informantes, cuyas lenguas maternas son el árabe, el japonés, el persa y el tailandés, contestan un cuestionario y posteriormente son grabados en un discurso libre. Tras evaluar la precisión de los informantes en la pronunciación y analizar los datos, el autor desestima la vinculación de esta variable al progreso en la dicción (p. 250): *The speakers who had had more formal training dedicated specifically to the pronunciation of English were not significantly better pronouncers*. Purcell y Suter (1980) revisan el estudio anterior: se reduce el número de variables a doce y se aplica un procedimiento estadístico

distinto. La relación entre la enseñanza de instrucción y la mejora de la pronunciación continúa, no obstante, siendo negativa.

Ahora bien, algunos autores cuestionan los resultados de ambos estudios. Pennington (1998), por ejemplo, señala que en ellos no se especifica qué tipo de instrucción recibieron los informantes; y duda de la objetividad de las personas encargadas de evaluar la precisión en la pronunciación, pues, a su entender, entraña gran dificultad separar este aspecto de otros que también tienen que ver con la competencia oral.

Elliot (1995b), por su parte, concluye que, a pesar de que la instrucción beneficia notablemente la pronunciación del aprendiz, puede perjudicar al mismo tiempo el aprendizaje en algún aspecto específico. Este autor evalúa la pronunciación de un grupo de 43 estudiantes de español de nivel intermedio que recibieron instrucción segmental, mediante una metodología multimodal (se utilizaron distintos estilos de aprendizaje como el visual, el auditivo o el oral; ejercicios de repetición y actividades prácticas; y la retroalimentación), en lapsos de entre 10 y 20 minutos durante 21 clases generales. El resultado fue, en general, positivo, ya que la mayor parte de los estudiantes mejoraron su pronunciación después de asistir a este curso; sin embargo, el autor apreció cierta tendencia a la sobregeneralización en algunos aprendices (varios informantes realizaban el sonido aproximante bilabial [β] en los contextos en que correspondía el sonido oclusivo bilabial sonoro [b]).

No obstante, la gran mayoría de los estudios realizados en los últimos años han puesto de manifiesto que la instrucción específica resulta determinante para mejorar la pronunciación de los estudiantes: bien sea como un inciso diario de corta duración en el marco de la clase general, o bien como un curso específico. Así lo demuestran los estudios que han comparado la pronunciación de grupos del mismo nivel de competencia en que la única diferencia entre uno y otro era haber recibido instrucción en el nivel fónico (por ejemplo, Champagne-Muzar *et al.* (1993)), o los estudios que han comparado la pronunciación de los estudiantes antes y después de un curso de pronunciación (por ejemplo, Missaglia (1999)).

En cuanto a los estudios cuya lengua meta ha sido el español, el trabajo de Elliot (1997) coteja en una universidad estadounidense la pronunciación de un grupo de 43 estudiantes de nivel intermedio que recibió en 21 clases instrucción en el nivel fónico durante 10 minutos con la de un grupo de 23 alumnos del mismo nivel que no recibió ese tipo de instrucción. El resultado de dicha comparación indica que el primer grupo experimentó cierta mejora, mientras que el segundo se mostró estable. Castino (1996), por su parte, compara la pronunciación de varias consonantes [β, ð, γ, x, r, ɾ] en 40 estudiantes estadounidenses antes y después de la participación en un curso de pronunciación. El resultado de su investigación señala que los informantes mejoraron la pronunciación de estos sonidos tanto en la lectura como en el habla espontánea.

Los propios estudiantes, por lo general, suelen considerar que la instrucción de la pronunciación les ayuda a mejorar sustancialmente. De este modo queda reflejado en dos estudios, Edwards (1992) y Cenoz y García Lecumberri (1999), elaborados en España con estudiantes de filología inglesa. Según las encuestas realizadas, el 94% y el 56,7%, respectivamente, de los participantes en los cursos de fonética estimaron que la instrucción formal de índole específica les ayudaba a mejorar la pronunciación.

Por otro lado, los estudios han servido para demostrar que cualquier aspecto de la pronunciación, segmental o suprasegmental, se puede enseñar y, consecuentemente, aprender a percibir y a realizar en edad adulta. Cenoz y García Lecumberri (1999), por ejemplo, demuestran que los hablantes de español pueden aprender a discriminar las vocales del inglés. Elliot (1997) comprueba como los estudiantes de español anglohablantes pueden aprender a realizar el sonido vibrante múltiple o a eliminar la aspiración en las consonantes oclusivas sordas. Missaglia (1999) muestra como un grupo de estudiantes italianos de alemán, después de tomar un curso sobre la prosodia, mejoraron sustancialmente este nivel fonético.

Incluso, los hablantes que presentan grados altos de fosilización pueden progresar en su pronunciación. Derwing *et al.* (1997) realizan un experimento con hablantes que muestran una pronunciación del inglés claramente fosilizada. En este caso, doce adultos, que llevaban más de diez años residiendo en un país anglohablante,

realizaron un curso de doce semanas centrado en el aprendizaje de la pronunciación de un modo global (esto es, segmental y suprasegmental). Los resultados muestran como ocho de los doce participantes mejoraron su pronunciación en al menos uno de estos tres aspectos: inteligibilidad, comprensión y acento.

En lo que concierne a la metodología empleada en la instrucción, los estudios presentan distintos modos de enseñar la pronunciación. Muchos de ellos conceden gran importancia a la percepción. Así, Champagne-Muzar *et al.* (1993) dedican la mitad del tiempo de la instrucción a la sensibilización auditiva en el laboratorio. Yule *et al.* (1987) subrayan la importancia de desarrollar la autosupervisión (*self-monitoring*) en la percepción.

En otros estudios, se instruye a los alumnos mediante distintos métodos. Matthews (1997), por ejemplo, se sirve de la práctica silenciosa y de la visualización de los sonidos. Elliot (1997) utiliza una metodología multimodal: usa distintos estilos de aprendizaje como el visual, el auditivo o el oral; actividades prácticas como ejercicios de repetición, trabalenguas o rimas; o la retroalimentación. Stevens (1989) emplea actividades relacionadas con la representación teatral como la vocalización y la imitación de palabras y de frases. Kendrick (1997), en un estudio realizado con ocho estudiantes de inglés (adolescentes con distintas lenguas maternas), lleva a cabo un programa de instrucción centrado en la autoevaluación y la autocorrección mediante grabaciones.

Algunos de estos estudios han comparado la eficacia de distintas metodologías de enseñanza de la pronunciación. Catford y Pisoni (1970) cotejan la utilización de una instrucción basada en la articulación con otra centrada en la audición en el aprendizaje segmental. El resultado de este experimento indica que los que recibieron la instrucción en la articulación superaron tanto en la producción como en la percepción a los que recibieron entrenamiento auditivo. De Bot (1983) compara la efectividad de dos tipos de aprendizajes: el audiovisual y el visual. Dicho estudio, que se realizó con cuatro aprendices holandeses de inglés, muestra que los que recibieron una enseñanza del primer tipo progresaron más que los que la recibieron del segundo. Yule y MacDonald (1995) realizaron un estudio con 23 estudiantes chinos de inglés en el que compararon

varios tipos de instrucción: la corrección mediante la retroalimentación que proporciona el profesor, la repetición cuando se ha pronunciado mal, la autocorrección y el trabajo individual en el laboratorio. El resultado de este estudio señala que los estudiantes que utilizaron el laboratorio mejoraron en mayor medida que el resto.

Otros investigadores han estudiado el efecto de la instrucción segmental y la suprasegmental en la reducción del acento extranjero. Missaglia (1999) contrasta la producción de dos grupos de aprendices italianos de alemán: uno que ha recibido entrenamiento segmental y otro que ha recibido entrenamiento suprasegmental. En este caso, el segundo grupo experimentó un avance mayor que el primero en los dos niveles. En la misma línea, Moyer (1999) considera, tras realizar un estudio con aprendices estadounidenses de alemán, que el entrenamiento prosódico ayuda a mejorar la pronunciación de forma notable. Ambos estudios parecen corroborar uno de los argumentos en que se sustenta el Método Verbo-Tonal —cuyo referente general es Renard (Renard, 1979; 1993); mientras que en el caso de la enseñanza de español destaca en los últimos años Poch (Poch, 1999)—, que estima que la enseñanza del nivel suprasegmental debe tener preeminencia sobre la del nivel segmental, ya que el primero afecta en mayor medida al acento extranjero.

Por otro lado, Derwing y su equipo de investigación han realizado varios experimentos en los que han comparado el efecto de la instrucción segmental con el de la instrucción global (segmental y suprasegmental). Así, Derwing *et al.* (1998) distribuyen 48 estudiantes de inglés en tres grupos que reciben un tipo distinto de instrucción: sin referencia a la pronunciación, segmental y de un modo global. La evaluación de una prueba de producción muestra que los estudiantes del primer grupo mostraban una mejora ligera en su acento extranjero; los del segundo progresaron en la comprensión y en el acento extranjero; y los del último, en la comprensión, la fluidez y en su acento extranjero. Derwing y Rossiter (2003), en un experimento llevado a cabo con aprendices de inglés de nivel intermedio, compararon la producción de un grupo que recibió instrucción segmental con otro que recibió instrucción global. El resultado indica que, mientras que en el primer grupo no se produjeron avances significativos, los

miembros del segundo grupo mejoraron, en general, la fluidez y la inteligibilidad de su dicción.

Así pues, la gran mayoría de los estudios muestran que la enseñanza de la pronunciación repercute de forma positiva en la dicción de los estudiantes, incluso en los aspectos que parecen más difíciles de adquirir, como la entonación, y en situaciones en que el hablante, debido a la fosilización, parece haber alcanzado el tope de su progresión. Igualmente, ha quedado demostrado que existen múltiples métodos de enseñanza de la pronunciación y, aunque unos parecen más eficaces que otros, en general todos los sistemas mencionados ayudan a mejorar la dicción del aprendiz. Por último, todo parece indicar que los cursos que han llevado a cabo una instrucción basada en el nivel suprasegmental o con una concepción global de la pronunciación, logran mejores resultados en el acento extranjero que los cursos centrados exclusivamente en el nivel segmental. Esto parece lógico pues la pronunciación no es una retahíla de sonidos aislados, sino el producto de una concatenación de sonidos marcada por la mutua influencia entre sonidos adyacentes y por las directrices de los suprasegmentos.

Ahora bien, hasta qué punto permite la instrucción mejorar la pronunciación de los adultos: ¿pueden estos aproximarse, o incluso acceder, a la pronunciación nativa mediante la instrucción? Esta pregunta ha sido, y es, motivo de debate. Algunos, como Morley (1991), Pica (1994) o Dalton y Seidlhofer (2000), piensan que en los aprendices adultos la adquisición de la pronunciación en un nivel próximo al nativo es imposible mediante la instrucción. Por ejemplo, Pica (1994: 73) señala lo siguiente: *For the time being, precise pronunciation may be an unrealistic goal for teachers to set for their students and in their teaching*. Esta afirmación ha encontrado su réplica en algunos estudios realizados en los últimos años que han demostrado que la instrucción, acompañada de unas condiciones favorables en el aprendiz y de un input copioso, puede llevar a la consecución de un nivel de competencia fónica cercano al nativo.

Así, Bongaerts y su equipo de colaboradores de la Universidad de Nimega (Holanda) han realizado varios experimentos en que han examinado la pronunciación de

adultos que habían recibido instrucción fonética. Bongaerts *et al.* (1997) evaluaron la pronunciación del inglés en once informantes holandeses (nueve de ellos eran profesores de inglés en la enseñanza secundaria o universitaria) que, habiendo comenzado su aprendizaje tras la pubertad, presentaban un nivel alto de competencia fónica tras haber realizado durante los últimos años cursos de pronunciación. La prueba de producción consistió en la lectura de seis frases de entre nueve y doce sílabas (que pudieron leer tres veces, aunque solo las dos últimas fueron consideradas en el experimento), las cuales, a juicio de los autores, contenían los segmentos de mayor dificultad para un hablante nativo de holandés. La muestra fue evaluada por trece hablantes nativos de inglés británico. El resultado de este experimento mostró que la puntuación media obtenida por este grupo de holandeses sólo era ligeramente inferior a la de un grupo de diez nativos británicos y que cinco informantes holandeses obtuvieron una puntuación similar a la de los nativos.

Dos años después, Bongaerts (1999) realizó un experimento de similares características con nueve holandeses que presentaban un nivel alto de competencia en francés. Dichos informantes, como en el caso anterior, habían comenzado el aprendizaje de la lengua extranjera tras superar la pubertad. El resultado del estudio señala que tres informantes, quienes habían recibido instrucción fonética, fueron considerados hablantes nativos.

Birdsong (2005), por su parte, realizó un estudio con 22 estadounidenses que habían aprendido francés en edad adulta (la edad mínima de inmersión era de 18 años y la duración de esta de al menos cinco años). El estudio consistió en el análisis acústico de varios segmentos y en la evaluación global de su pronunciación mediante la puntuación de tres profesores nativos. Los informantes leyeron una lista de palabras y dos pasajes breves de un ensayo que comprendían varios sonidos difíciles para el anglohablante. Los resultados del estudio mostraron como las dos puntuaciones más altas, muy cercanas a las obtenidas por los nativos, correspondieron a dos informantes que habían recibido instrucción en la pronunciación (si bien otros dos informantes, quienes también habían recibido instrucción, obtuvieron una puntuación baja).

En conclusión, los resultados de los últimos estudios mencionados indican que la adquisición de una pronunciación próxima a la nativa, o totalmente nativa en el mejor de los casos, es posible cuando una instrucción minuciosa y precisa del nivel fónico se acompaña de unas buenas condiciones en el aprendiz (relativas a la aptitud, tanto para la percepción como para la pronunciación, y a la motivación) y del acceso a un input abundante y variado.

2.2.5. La percepción

Desde que se comenzó a estudiar el proceso de adquisición de la pronunciación de las lenguas extranjeras en edad adulta se ha considerado la influencia que en él ejerce la percepción. Muchas preguntas han surgido al respecto: ¿los errores en la pronunciación se deben a la incorrecta percepción?; si influye la percepción en la pronunciación, ¿hasta qué punto lo hace?; ¿la correcta percepción influye por igual en la pronunciación de todos los elementos fónicos?

Generalmente, se ha pensado que la percepción guía la producción. En este sentido, las propuestas pioneras corresponden a dos lingüistas pertenecientes al Círculo de Praga: Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939). Ambos autores culpan a las dificultades en la percepción de los problemas en la pronunciación. El primero señala que las representaciones fonológicas de la lengua extranjera se perciben según el sistema de la lengua materna. Esta situación, a su entender, impide a los aprendices alcanzar una pronunciación precisa. Trubetzkoy (1939), en la misma línea, concibe el sistema fonológico de la lengua materna como una “criba” a través de la cual pasa todo lo que se oye. De modo que, al pasar por la “criba” de la lengua materna, los sonidos de la lengua extranjera que son distintos a los de la lengua materna reciben una interpretación fonológica inexacta, la cual acarrea una pronunciación imprecisa.

Este planteamiento lo comparten corrientes posteriores como el Método Verbo-Tonal (Renard, 1979). Dicho modelo de adquisición sostiene que la persona que aprende una nueva lengua es “sorda” a los contrastes fonéticos ausentes de su lengua materna. Para superar este defecto, el Método Verbo-Tonal hace hincapié en la reeducación de la percepción a fin de que el aprendiz consiga establecer las categorías fonéticas de la lengua meta, y, consecuentemente, adquiera una pronunciación más próxima a la nativa.

El trabajo de Rochet (1995), por ejemplo, confirma la necesidad de reeducar la percepción para mejorar la pronunciación. Este autor realizó dos estudios que así lo demuestran. En el primero, pudo comprobar que las dificultades de un grupo de

principiantes de francés, cuyas lenguas nativas eran el portugués y el inglés, con la pronunciación de la vocal [y] tenían su origen en una percepción errónea. Los hablantes de portugués y de inglés, quienes percibían respectivamente dicha vocal como [i] y [u], realizaban este sonido del modo en que lo percibían. En segundo lugar, demostró que el entrenamiento perceptivo conduce a una pronunciación mejor. En este caso, la práctica perceptiva durante 6 sesiones de 30 minutos con 12 hablantes de chino mandarín llevó a estos a percibir y producir los contrastes sordo-sonoro de las oclusivas del francés en distintos contextos.

En los últimos años, la teoría más difundida acerca del papel que desempeña la percepción en la pronunciación de los sonidos es el Modelo de Aprendizaje del Habla (*Speech Learning Model*) propuesto por Flege (1991b, 1992, 1995). Dicha teoría es el fruto de las investigaciones realizadas por el autor junto con su equipo de colaboradores desde el comienzo de los años 80 hasta mediados de los 90. Este modelo, basado en la adquisición en el medio natural, sostiene que las diferencias de éxito entre los aprendices que comienzan la adquisición en edad infantil y los que lo hacen en edad adulta son provocadas por la percepción de los sonidos. Las categorías fonéticas se desarrollan, a juicio del autor, entre los 5 y los 7 años, con lo cual hasta los 7 años se pueden aprender varios sistemas fónicos distintos sin dificultad. Una vez superada dicha edad, ya se han establecido las categorías fonéticas; y, como consecuencia de ello, resulta más difícil establecer otras nuevas. De modo que si el aprendiz comienza la adquisición tras los 7 años, este es más proclive a la falta de precisión perceptiva, lo cual acarrea una pronunciación incorrecta.

Flege considera que en el aprendizaje del inventario fonético de un idioma extranjero los sonidos de la L2 se pueden clasificar, en relación con los de la L1, en tres categorías: idénticos, similares y nuevos. Los del primer tipo no suponen ninguna dificultad: el sonido es el mismo en la L1 que en la L2. Por ejemplo, el sonido nasal bilabial [m] es el mismo en inglés que en español, de forma que el aprendiz anglohablante de español sólo tiene que transferirlo. Los sonidos similares, por el contrario, son los que, a su entender, ocasionan el acento extranjero en la mayoría de los casos. Flege (1987b: 58) define un sonido similar del siguiente modo: *an L2 phone*

which is realized in an acoustically different manner than an easily identifiable counterpart in L1. Un ejemplo de sonido similar para un aprendiz anglohablante de español es el sonido [t]: en inglés es alveolar y en español dental. Por último, los sonidos nuevos de la L2 son los que no existen en la L1. Flege (1987b: 59) los define así: *An L2 phone which does not have a counterpart in L1, and may therefore not be judged as being the realization of an L1 category.* El sonido fricativo velar sordo [x] del español, por ejemplo, es un sonido nuevo para el aprendiz anglohablante. Este tipo, a su juicio, entraña menos dificultad que los similares, ya que el aprendiz puede percibir con facilidad la distancia fonética que separa estos sonidos de los más cercanos a su sistema fónico.

Este planteamiento —también mantenido, entre otros, por Major (2001: 105): *Similar phenomena are acquired more slowly than dissimilar phenomena*— se opone frontalmente a la propuesta del análisis contrastivo de finales de los años 50. Según Lado (1957), el aprendizaje de los elementos similares de la lengua meta resulta sencillo, pues la transferencia de la lengua materna lo facilita; mientras que los elementos inexistentes, debido a la interferencia, son los que entrañan mayor dificultad.

Los problemas con los sonidos similares surgen, según Flege, debido a un mecanismo cognitivo que denomina Clasificación Equivalente (*Equivalence Classification*). Este mecanismo impide que el aprendiz atribuya a un sonido similar de la L2 una nueva categoría, puesto que el aprendiz lo identifica con un sonido de la L1 que comparte alguna o varias características con aquel —este sonido de la L1 que el aprendiz transfiere a la L2 lo llama, tomando el término de Weinreich (1957), diáfono—. Ello se traduce en una realización distinta a la del hablante nativo y, por tanto, marcada por el acento extranjero. Flege (1995: 239) resume el efecto de la Clasificación Equivalente en la adquisición de un nuevo sistema fónico de la siguiente forma:

Category formation for an L2 may be blocked by the mechanism of equivalence classification. When this happens, a single phonetic category

*will be used to process perceptually linked L1 and L2 sounds (diaphones).
Eventually, the diaphones will resemble one another in production.*

Varios experimentos realizados por Flege y su equipo de colaboradores respaldan la teoría de que el acento extranjero, al menos en lo que atañe al nivel segmental, se debe a la dificultad en la percepción y en la consiguiente realización de los sonidos de la L2 que resultan similares a uno o varios de la lengua materna. Flege (1987b) realizó un estudio con anglohablantes aprendices de francés en el que examinó la pronunciación de las vocales [u] y [y] en los términos *tous* y *tu*, respectivamente. La primera de ellas se puede considerar como similar a la vocal [u:] del inglés, mientras que la segunda no cuenta con ninguna vocal parecida en este idioma debido a su notable abocinamiento labial. Como cabía esperar, el análisis acústico de la realización vocálica señaló que los aprendices de francés más experimentados pronunciaron la vocal [y] con mayor precisión que la vocal [u].

Asimismo, el experimento realizado por Flege, Takagi y Mann (1995) sirvió para demostrar que en la pronunciación de las consonantes también resulta más sencillo realizar las nuevas que las similares. En este estudio examinaron la pronunciación de los sonidos [l] y [ɹ] del inglés en un grupo de japoneses. Dichos autores consideraron, al igual que Sekiyama y Tohkura (1993) y Takagi (1993), que el único sonido líquido del japonés, [r], se encuentra más cercano al primero de los sonidos del inglés mencionados. De modo que, al aplicar los principios del Modelo de Aprendizaje del Habla, plantearon la hipótesis de que los aprendices japoneses de inglés encontrarían más dificultades para establecer una nueva categoría en el caso de [l] que de [ɹ]. Esta hipótesis se vio ratificada, ya que los aprendices realizaron con mayor precisión el segundo sonido que el primero.

Ahora bien, no en todos los estudios que este autor y sus colaboradores han elaborado se establece que la causa de la pronunciación imprecisa se halle en las dificultades para percibir una categoría fonética, sea similar o nueva, de la lengua meta.

Por ejemplo, Flege (1988), tras analizar la percepción y la producción de un grupo de inmigrantes taiwaneses que llevaban cinco años en Estados Unidos, concluye que, aunque dichos informantes podían distinguir con claridad el habla nativa de la que no lo era (con lo cual habían establecido adecuadamente las categorías fonéticas), su pronunciación era defectuosa.

Ante esta circunstancia, Flege (1995: 238) reconoce que no siempre el origen de una pronunciación imprecisa se encuentra en la percepción: *The model does not claim, however, that all L2 productions errors are perceptually motivated*. Aun cuando la percepción no está condicionada por la interferencia, como en los sonidos nuevos que se encuentran a gran distancia fonética de los más próximos de la L1, la pronunciación puede ser incorrecta. Varios factores, a su entender, pueden provocar la imprecisión en la realización de un sonido que se percibe correctamente. Uno de ellos es la imprecisión propia del proceso de aprendizaje: el aprendiz ajusta su pronunciación hasta que logra imitar el modelo percibido. Otro, en el que hace hincapié en su última revisión del modelo —Flege (1995)—, es la influencia sobre los segmentos de los procesos silábicos, los cuales pueden variar notablemente de una lengua a otra.

Así pues, las teorías mencionadas previamente coinciden en que los errores de los adultos en la pronunciación de los segmentos se deben a la dificultad para percibir las categorías fonéticas de la lengua meta (aunque, como se acaba de ver, el modelo de Flege deja una puerta abierta a la influencia de otras causas como el ajuste de la realización o los procesos silábicos). Esta explicación, o cualquiera que justifique los errores en la producción únicamente en la incorrecta percepción, resulta, a nuestro entender, parcial. Si bien parece claro que la percepción guía la producción y que, por tanto, la correcta percepción es necesaria para alcanzar una buena pronunciación, también es evidente que la adecuada percepción no garantiza una pronunciación exenta de imprecisiones.

Un sonido nuevo puede ser percibido correctamente y discernido con claridad de tanto los sonidos de la lengua materna como de los de la lengua meta y, sin embargo, debido a la dificultad que entraña su realización, puede ser articulado de manera

imprecisa. Este podría ser el caso de la realización del sonido vibrante múltiple [r] del español: un aprendiz angloamericano, aun siendo experimentado, puede percibir la diferencia, por un lado, entre este sonido y el vibrante simple y, por otro, de este sonido con respecto al sonido retroflejo y al *flapping* alveolar (el cual es muy semejante al vibrante simple del español), y pronunciarlo de forma incorrecta. En consecuencia, el éxito o el fracaso en la realización de un sonido marcado (como se considera el vibrante múltiple) o de cierta dificultad articulatoria, que es percibido correctamente, viene determinado también por la capacidad sensorio-motora del aprendiz; es decir, por su capacidad para traducir con eficacia una categoría fonética en una realización fonética.

Finalmente, las desviaciones en la pronunciación que ocasionan el acento extranjero, especialmente en el discurso rápido, son también producto de la transferencia sistemática de algunos elementos de la lengua materna a la lengua meta. Por ejemplo, el aprendiz de español anglohablante tiende a transferir la reducción vocálica. Ello, sin embargo, no implica que tenga dificultad para percibir el sistema vocálico del español. La pronunciación, más que ningún otro nivel lingüístico, es proclive a la interferencia de la lengua materna debido a la rapidez de su ejecución y a la influencia de los hábitos articulatorios adquiridos tras años de práctica.

2.2.6. Las estrategias del aprendiz

Desde que en los años 70 se comenzaron a estudiar los mecanismos y los procedimientos que utiliza el aprendiz para adquirir un idioma extranjero, el concepto de estrategia ha suscitado un gran debate. Los estudios pioneros de Rubin (1975) y Naiman *et al.* (1978) trataron de establecer el modo de afrontar el aprendizaje en los estudiantes que obtienen éxito en la adquisición de idiomas. Estos autores señalaron determinadas pautas en estos aprendices que denominaron estrategias de aprendizaje. Rubin (1975) (tomado de Larsen-Freeman y Longman (1991: 184)) define las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera: *Las técnicas o mecanismos a los que puede recurrir el aprendiz para adquirir datos*. El carácter pionero de estos estudios ha hecho que este término se use en la actualidad de una forma convencional para referirse tanto a los procedimientos, mentales o conductuales, que utilizan los estudiantes para aprender la lengua como a los procedimientos para usarla con eficacia. No obstante, otros autores, como Cohen (1998) o McDounough (1999), estiman que es más apropiado utilizar la denominación estrategias del aprendiz para ambos sentidos. Cohen (1998: 5), por ejemplo, define este término del siguiente modo:

Second language learner strategies encompass both second language learning and second language use strategies. Taken together they constitute the steps or actions consciously selected by learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both.

Esta postura parte de Tarone (1980), quien incluye dentro del término estrategia los dos tipos: las estrategias de uso y las de aprendizaje. Este autor sitúa en el primer tipo las estrategias de producción, las cuales se basan en el intento de usar el sistema lingüístico con eficacia, claridad y el esfuerzo mínimo; así como las de comunicación, que son las que tratan de solucionar los problemas que surgen en la interacción. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las entiende como el intento de desarrollo lingüístico y sociolingüístico de la competencia en la lengua meta.

Además de acerca de la denominación, los autores han discrepado sobre el carácter consciente de las estrategias. Chamot (1987) considera que las estrategias que utiliza el aprendiz son siempre acciones conscientes. Oxford (1990a) señala, en cambio, que tras la práctica continuada las estrategias, al igual que otras habilidades o comportamientos, pueden convertirse en inconscientes. De hecho, buena parte de los investigadores en este campo (Skehan, 1989; McLaughlin, 1990) señalan que el principal objetivo de la incorporación de las estrategias en la instrucción es que el aprendiz llegue a automatizar su uso. Así pues, parece posible que el aprendiz sea consciente del uso de determinadas estrategias que le facilitan el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera a la vez que pone en práctica otras, bien porque las haya automatizado o bien porque se derivan de su capacidad innata, de forma involuntaria.

Varios autores han establecido distintas taxonomías de las estrategias. Las que mayor respaldo han recibido han sido la de O'Malley y Chamot (1990) y la de Oxford (1990a). En el primer caso, ambos autores distinguieron tres tipos de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. El primer tipo se refiere a las estrategias que suponen reflexionar y conocer el proceso de aprendizaje, planificarlo, monitorizarlo cuando se está produciendo y evaluarlo una vez que ha concluido la situación de aprendizaje. Ejemplos de estas estrategias son la atención selectiva a algún aspecto concreto del input o la autoevaluación. Las estrategias cognitivas, a su juicio, suponen un proceso de manipulación mental o la transformación de materiales o tareas de manera que aumente la comprensión, la adquisición o la retención. La transferencia de conocimientos lingüísticos previos o la repetición son estrategias cognitivas. Por último, las estrategias socioafectivas se caracterizan por el empleo de las interacciones sociales con el propósito de favorecer la comprensión, el aprendizaje y la retención de información; así como por controlar los factores afectivos que pueden interferir en el aprendizaje. La petición expresa de corrección a un hablante nativo y el control de la ansiedad mediante la relajación representan dos ejemplos de este tipo de estrategias.

Oxford (1990a) establece una primera distinción entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son las que implican directamente a la lengua meta. Su uso requiere el procesamiento mental del lenguaje. Dentro de estas incluye las

estrategias de memorización, que tienen como misión el almacenamiento y la recuperación de la información (por ejemplo, las mnemotécnicas); las cognitivas se caracterizan, al igual que para O'Malley y Chamot (1990), por la manipulación o la transformación de la lengua meta por el aprendiz; y las de compensación, que permiten solucionar alguna carencia (por ejemplo, la paráfrasis o el uso de sinónimos). Las estrategias indirectas, en cambio, proporcionan apoyo indirecto al proceso de aprendizaje mediante la planificación, la evaluación, la búsqueda de oportunidades, el control emocional, y el incremento de la cooperación y de la empatía. Esto es, se encargan de la gestión general del aprendizaje. Estas estrategias incluyen las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

La elección de las estrategias y el empleo que de estas hace el aprendiz están condicionados por muchos factores. Entre ellos, se pueden mencionar los siguientes: la motivación, la metodología de la instrucción recibida, el estilo de aprendizaje, la inteligencia, el grado de dominio de la lengua meta o la experiencia lingüística previa.

- La motivación es uno de los factores que más influye en el tipo de estrategias que emplea el aprendiz y en la frecuencia con que las usa (Oxford y Nyikos, 1989).
- El método de enseñanza de idiomas al que el estudiante está expuesto influye en el tipo de estrategias que emplea (Ehrman y Oxford, 1989; Nyikos y Oxford, 1993).
- El estilo de aprendizaje, es decir, el modo en que el individuo prefiere aprender provoca que el aprendiz muestre cierta predisposición a adoptar determinadas estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990).
- Los aprendices con mayor capacidad intelectual disponen, habitualmente, de un gran repertorio de estrategias, sobre todo en lo

concerniente a las estrategias metacognitivas (Leino, 1982; Oxford, 1990b).

- El nivel de competencia lingüística suele estar vinculado a la adecuación de las estrategias (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990b).
- Los estudiantes que han aprendido antes una lengua extranjera aplican al aprendizaje de un nuevo idioma las estrategias que les han resultado más eficaces. Ello hace que este tipo de aprendiz adquiera, por lo común, con más facilidad una nueva lengua (Nation y McLaughlin, 1986; O'Malley y Chamot, 1990).

En cuanto a las estrategias de pronunciación, muy poco se ha investigado acerca de este aspecto concreto. Los autores que han abordado el uso de las estrategias en el aprendizaje han mencionado algunas de índole general que pueden ser aplicadas a la pronunciación y solo unas cuantas de carácter específico. Así, en el trabajo de O'Malley y Chamot (1990) se citan varias estrategias para el aprendizaje y el uso de la pronunciación. Bajo el título de metacognitivas incluyen las siguientes:

- La atención selectiva. Se decide de antemano prestar atención a aspectos concretos del input lingüístico.
- La capacidad de dirección propia o *self-management*. Es la comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje y la organización de dichas condiciones.
- El auto-control o *self-monitoring*. Se trata de prestar atención y comprobar la precisión y la corrección de la producción oral mientras se está hablando.

- El retraso de la producción oral. Comienza el aprendizaje por la audición y la comprensión; la producción oral, por tanto, se pospone.
- La auto-evaluación. Se comprueba el resultado del aprendizaje o de la actuación posteriormente.
- La identificación de un problema. El hablante descubre qué aspecto de la pronunciación no controla.

Las estrategias cognitivas que señalan dichos autores son las siguientes:

- La repetición. Imitar el modelo nativo.
- El uso de recursos. En este caso emplear materiales, por ejemplo, manuales de pronunciación o programas informáticos.
- Tomar notas. El estudiante apunta cómo se pronuncia una palabra.
- La representación auditiva. Retener un sonido, una palabra o una frase.
- La transferencia. Utilizar los conocimientos lingüísticos o habilidades previos para facilitar el aprendizaje o la actuación en la pronunciación.

En lo tocante a las estrategias socioafectivas, O'Malley y Chamot (1990) proponen dos que resultan aplicables a la pronunciación:

- Las peticiones de aclaración. Pedirle al profesor o a un hablante nativo que repita la pronunciación y la ejemplifique.
- Hablarse a sí mismo. Se refiere al uso de técnicas mentales para convencerse de que se tiene una buena competencia y, consecuentemente, rebajar la ansiedad.

En el trabajo de Oxford (1990a), además de las numerosas estrategias coincidentes con O'Malley y Chamot (1990), aparecen otras que también favorecen el aprendizaje y el uso de la pronunciación.

- Prestar atención al movimiento de la boca de los hablantes nativos. Este ejercicio ha de ser completado tratando de realizar los mismos movimientos delante del espejo.
- Aprender canciones en la lengua meta y cantarlas.
- Grabar la propia pronunciación y después compararla con la de los nativos.
- Memorizar la pronunciación de palabras mediante la rimas. Así como usar otras estrategias de asociación mental, como las agrupaciones, para facilitar el recuerdo de la pronunciación de las palabras.
- Prestar atención a los nativos cuando se conversa para comprobar si han entendido el mensaje y, por tanto, si la pronunciación es correcta o, al menos, inteligible para un nativo.
- Pedirle al hablante nativo que disminuya la velocidad de locución y que repita las palabras problemáticas.
- Solicitar al interlocutor nativo que corrija los errores en la pronunciación del aprendiz. No obstante, la autora advierte de que esta práctica cuenta

con el riesgo de que, cuando la corrección es reiterada, el aprendiz se sienta inhibido y que el nativo se convierta en un “policía” de la pronunciación, con lo cual la conversación pierde naturalidad y fluidez.

- Comparar las pronunciaciones de la lengua materna y la lengua meta mediante cognados.

Otros autores proponen estrategias distintas. Así, Catford (1988) otorga gran importancia a la retroalimentación kinestética, es decir, a la sensibilización del aprendiz hacia la producción fisiológica de los sonidos. Skehan (1989) considera que una buena práctica es hablar solo utilizando la lengua meta. Huang y Van Naerssen (1987) atribuyen el éxito en la pronunciación de un grupo de estudiantes chinos de inglés a la lectura en voz alta. Maraco (2001) considera que cuando el alumno está en clase y quiere practicar una palabra que ha escuchado, una buena forma de hacerlo es pronunciarla en silencio, esto es, entre dientes.

Por último, el estudio de Osburne (2003) ofrece una enumeración de las estrategias de actuación más utilizadas por 50 aprendices adultos de origen diverso que han desarrollado un nivel alto de competencia fónica en inglés. Este estudio recoge en ocho categorías las formas distintas de monitorización de la pronunciación citadas por este grupo de informantes. Dichas categorías son las siguientes:

- La imitación de hablantes nativos (34% de los informantes afirmaron emplear esta técnica).
- La atención al paralenguaje; es decir, a la velocidad, al volumen y a la claridad en la pronunciación (28%).
- La atención a la articulación de sonidos de forma individual (26%).
- La atención a la pronunciación de las palabras (26%).

- La atención a los gestos de articulación global; esto es, a la base articuladora de la lengua meta (18%).
- La atención a la estructura prosódica. En consecuencia, los hablantes se centran en la acentuación prosódica, la entonación, el ritmo y las pausas (12%).
- La atención a la sílaba. El hablante tiene en cuenta la estructura y la división silábica (6%).
- La atención a los grupos de rango inferior a la sílaba, como los grupos consonánticos o los diptongos (2%).

Así pues, todo parece indicar que el éxito en la adquisición de la pronunciación está ligado, en buena medida, a la variedad y a la frecuencia en el uso de las estrategias del aprendiz. La aplicación de estas estrategias está condicionada por varios factores, entre los que destacan la motivación, el acceso al input nativo y el conocimiento lingüístico. La motivación es la energía que impulsa al aprendiz en el proceso de aprendizaje lingüístico. Dicha energía es imprescindible en el aprendizaje de la pronunciación en la edad adulta, ya que, salvo en casos de inusual facilidad, este aprendizaje resulta muy costoso. Un aprendiz altamente motivado utiliza todos los recursos y estrategias de que dispone y persevera en su deseo por mejorar la pronunciación.

El acceso al input nativo adquiere gran importancia en el aprendizaje de la pronunciación, sobre todo cuando el aprendiz tiene la posibilidad de acceder al input modificado que le ofrece un hablante nativo. Una vez que el aprendiz ha establecido lazos de solidaridad con uno o varios hablantes nativos, puede llevar a la práctica algunas de las estrategias más eficaces para el aprendizaje de la pronunciación. Así, le puede solicitar al hablante nativo, por ejemplo, la repetición de los elementos que le resultan conflictivos, un tempo más lento en su dicción, el uso de ejemplos o la corrección de la pronunciación.

Por último, el conocimiento lingüístico del aprendiz condiciona notablemente el tipo de estrategias que emplea. Un aprendiz que conoce los sistemas fónicos de su lengua materna y de la lengua meta está en una buena disposición para aplicar ciertas estrategias. Por ejemplo, prestar atención, tanto en la percepción como en la producción, a elementos similares en ambas lenguas; transferir elementos comunes; evaluar, mediante grabaciones, su pronunciación; o tomar notas, usando la transcripción fonética, sobre la pronunciación de la lengua meta. El empleo de estas estrategias avanzadas convierte al aprendiz en el gestor de su propio aprendizaje de la pronunciación.

2.2.7. La interferencia gráfica

Al aprender una lengua extranjera, el estudiante suele transferir las correspondencias fonológico-gráficas de su lengua materna. En consecuencia, cuando ambas lenguas divergen en este aspecto, las diferencias gráficas se traducen en errores en la pronunciación. Esto se debe en parte a que en el aprendizaje formal, generalmente, el componente visual adquiere más importancia que el auditivo. De hecho, en muchas aulas de idiomas, las destrezas escritas han relegado a las orales a un segundo o tercer plano. Debido a ello, se puede afirmar que, en cierta medida, continúa vigente la tradición lecto-escritora heredada de la enseñanza de las lenguas clásicas.

La influencia de las relaciones fonológico-gráficas de la lengua materna es tan fuerte que provoca incluso que, cuando el sistema fónico de la lengua materna dispone del mismo sonido o de uno similar al de la lengua meta, el aprendiz continúe pronunciando erróneamente una grafía. De este modo, la influencia de la ortografía impide que el aprendiz se beneficie de la transferencia de algunos elementos de su lengua materna a la lengua meta.

En cuanto a los estadounidenses que aprenden español en un contexto formal, dicha situación aparece en varios grafemas: “v”, “z”, “h”, “j”, “r”, “d”, “a”, “u” y “o”. En inglés, la grafía “v” se realiza siempre como un sonido fricativo labiodental sonoro [v]; en español, en cambio, dicha grafía, al igual que “b”, se realiza, o bien como un sonido oclusivo bilabial sonoro [b] (tras pausa o tras /n/), o bien como un sonido bilabial aproximante [β] (en el resto de los contextos). De manera que la transferencia del sonido labiodental fricativo sordo supone una disposición distinta de los órganos articulatorios (labiodental en lugar de bilabial) y la realización de una turbulencia notable al espirar el aire. Esta transferencia se produce a menudo, sobre todo en los cognados; por ejemplo, pronuncian *votar* [vo'tar] en lugar de [bo'tar] o [βo'tar]. La pronunciación de la “v” del modo en que se pronuncia la “b” en inglés, es decir, de forma oclusiva [b], aun siendo distinta a la aproximante del español —cuya frecuencia

es mucho mayor que la de la oclusiva, por eso es la referencia—, reduce la sensación de acento extranjero.

La grafía “z” se realiza en inglés como un sonido fricativo alveolar sonoro [z]. En español, esta letra se corresponde bien con el sonido fricativo interdental sordo [θ] (en la variante del centro-norte de España), o bien con el fricativo alveolar sordo [s] (en el resto de las variantes) —ambos sonidos forman parte del inventario fonético del inglés: el primero se representa mediante el dígrafo “th” y el segundo, mediante la grafía “s”—. La aplicación de la relación fonológico-gráfica del inglés al español supone transferir un sonido en el que, como principal diferencia, vibran las cuerdas vocales. Por ejemplo, resulta común entre estos aprendices la pronunciación del vocablo *azul* [a'zul] en vez de [a'θul] o [a'sul].

La grafía “h” en inglés se pronuncia como un sonido fricativo glotal sordo [h] (aunque en algunos vocablos en que la “h” precede a “o” al comienzo de palabra no se pronuncia, por ejemplo, en los términos *honor*, *honest* o *hour*). En español, esta letra es muda, esto es, no se corresponde con ningún sonido. Sin embargo, muchos anglohablantes al pronunciar algunas palabras como *alcohol*, *hotel* o *coherente* realizan el sonido fricativo glotal sordo. Ello se debe a que estos cognados se escriben exactamente igual o de manera muy similar en las dos lenguas, lo cual favorece la interferencia. Así, en el caso, por ejemplo, del término *alcohol* es habitual la pronunciación [alko'hol] en lugar de [alko'ol] o [al'kol] (si el habla es menos cuidada).

La grafía “j” puede ser motivo de confusión para el anglohablante que aprende español. En inglés, este grafema representa al sonido africado post-alveolar sonoro [dʒ]. En cambio, en español “j” se corresponde con el sonido fricativo velar sordo [x] en el centro-norte de España (así como en varias regiones de Hispanoamérica), y con el aspirado [h] en el resto del territorio hispanohablante. En algunas ocasiones, el aprendiz anglohablante pronuncia, como señala Weinreich (1953), dicha grafía como lo exige el

inglés en lugar de transferir el sonido fricativo glotal sordo [h], cuya realización es próxima a la fricativa velar sorda y muy similar a la aspirada. Por ejemplo, algunos aprendices, según el mencionado autor, pronuncian el apellido *Jiménez* [dʒi'meneθ] utilizando el sonido [dʒ] debido a la similitud con el nombre *Jim*.

La grafía “r” en inglés americano se pronuncia, generalmente, como un sonido retroflejo articulado en la zona alveolar [ɹ], en el que no se produce contacto entre la lengua y los órganos pasivos —algunos autores, como Celce-Murcia *et al.* (1996), señalan que una minoría de los angloamericanos pronuncia esta grafía con el ápice de la lengua hacia abajo y el dorso de la lengua agolpado en la zona alveolar o alveolopalatal—. Por lo que respecta al español, la “r” se articula de dos formas distintas: como vibrante simple [r] cuando forma grupo consonántico en posición prenuclear, en posición intervocálica y, generalmente, en posición final de sílaba (dependiendo del énfasis resulta simple o múltiple); y como vibrante múltiple [r̄], en posición inicial de palabra o en interior de palabra cuando “r” aparece tras “n” o “l”. Como pudo comprobar Elliot (1995a), los angloamericanos que aprenden español tienden a transferir el sonido retroflejo al pronunciar la grafía “r” cuando esta representa el vibrante simple; por ejemplo, pronuncian la palabra *pero* [ˈpe.ɹo] en vez de [ˈpero]. Es decir, en lugar de transferir el *flapping* alveolar sonoro [ɹ], cuyas características son muy similares al vibrante simple del español, los angloamericanos transfieren el sonido retroflejo.

El grafema “d” se realiza en inglés americano como *flapping* alveolar sonoro [ɹ] y como un sonido oclusivo alveolar sonoro [d]. La primera realización se limita a la posición postónica intervocálica (*medal* o *ladder*) y la segunda se produce en el resto de los contextos. En español, esta grafía representa al fonema oclusivo dental sonoro /d/, el cual dispone de dos alófonos en distribución complementaria: el oclusivo dental sonoro [d] (tras pausa, nasal o alveolar lateral /l/) y el aproximante interdental sonoro [ð] (en el resto de los contextos). El aprendiz anglohablante, como ha demostrado Zampini

(1994), tiende a transferir el *flapping* alveolar [r] o el sonido oclusivo alveolar [d] en lugar de transferir, cuando el contexto lo exige, el sonido fricativo interdental sonoro [ð], que en inglés posee estatus fonológico y se representa por medio del dígrafo “th”. Así, es muy frecuente la pronunciación de *todo* ['toro] en lugar de ['toðo].

En cuanto a las vocales, la grafía “a” cuenta en inglés con múltiples realizaciones: [æ] *cat*, [ɑ] *car*, [ɔ] *ball*, [ɪ] *luggage*, [ɛ] *many* o [eɪ] *take*; si bien, en inglés americano⁸, la primera realización es la más frecuente. Ello provoca que los estadounidenses habitualmente transfieran esta vocal al español en lugar de utilizar su vocal central-posterior baja [ɑ], cuya realización es muy similar a la vocal central baja [a] del español. Por ejemplo, pronuncian *mano* ['mæno] en vez de ['mano]

La grafía “u” se corresponde en español, salvo en los casos de “qu” o “gu” seguidos de vocal palatal en que resulta muda, con el sonido posterior alto [u]. En inglés, “u” representa, entre otros, los siguientes sonidos: [ʌ] *sun*, [ʊ] *put* o la secuencia tautosilábica [ju:] *university*. El último caso provoca que el anglohablante transfiera a menudo esta secuencia a algunos cognados, como *usar*, *unir* o *Cuba*, en lugar de transferir únicamente la vocal tensa posterior alta [u:], que es similar a la vocal del español.

En inglés americano la letra “o” representa en muchas ocasiones el sonido vocálico central-posterior bajo [ɑ]⁹; por ejemplo, en *hot*, *pot* o *conquer*. Ello hace que el anglohablante transfiera, sobre todo en los cognados (como *hospital* o *responsabilidad*), este sonido en vez de transferir otros más parecidos a la vocal posterior media del

⁸ Este es un aspecto que diferencia el inglés americano del británico. En el primero, como señalan Celce-Murcia *et al.* (1996), muchas palabras se pronuncian con [æ] en vez de con [ɑ]. Por ejemplo, *ask*, *answer*, *dance*, *branch*, *half*, *plant*, *grass*, *cast* o *laugh*.

⁹ En inglés británico, en cambio, la grafía “o” suele representar habitualmente, además de como en inglés americano el diptongo [əʊ], el sonido breve posterior bajo [ɒ].

español [o], como el sonido vocálico posterior bajo [ɔ] (que aparece en *thought*) o el primer miembro del diptongo [əʊ] (de *boat*).

Por último, la secuencia “au” en inglés, habitualmente, se corresponde con la vocal posterior baja [ɔ]; por ejemplo, en *author* o *August*. Ello provoca que cuando el aprendiz de español, sobre todo el de las primeras etapas, se encuentra con dicha secuencia, transfiera esta vocal en lugar de transferir el diptongo [aʊ] (que aparece, por ejemplo, en *how* [haʊ]), el cual es bastante próximo al diptongo decreciente del español [aɥ].

2.2.8. La distancia interlingüística: comparación de los sistemas fónicos del inglés americano y del español

La distancia interlingüística, es decir, el grado en que una lengua difiere de otra bien en su conjunto bien en un nivel lingüístico específico, se ha considerado un factor influyente en el aprendizaje de una lengua extranjera en un adulto. En principio, cuanto mayor sea la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, mayor será la dificultad en el aprendizaje de esta. La distancia global, no obstante, resulta difícil de cuantificar por dos razones: por las numerosas variables implicadas y por el hecho de que dos lenguas pueden mostrar grandes semejanzas en un nivel específico y grandes diferencias en otro. El francés y el español, por ejemplo, ilustran esta última observación. Ambos idiomas se asemejan notablemente en los niveles léxico y morfosintáctico; pero difieren enormemente en el fónico tanto en lo que se refiere a la base articulatoria (la del francés es anterior y la del español, central), al sistema vocálico (el francés distingue fonológicamente entre vocales oronasales y orales, y entre vocales labializadas y deslabializadas; mientras que el español no lo hace en ninguno de los dos casos) o al patrón de acentuación (el francés es una lengua de acento fijo y el español de acento libre). La comparación en un nivel lingüístico resulta, pues, más objetiva y más reveladora de la dificultad.

Dos aspectos han de ser tenidos en cuenta al comparar dos lenguas en un determinado nivel lingüístico: el número de diferencias y la complejidad o el carácter marcado de los fenómenos. Ambos aspectos se relacionan directamente con la dificultad en el aprendizaje. Así, por un lado, cuanto mayor sea el número de diferencias entre la lengua materna y la lengua meta, más posibilidades de interferencia existen (esta postura la defiende el análisis contrastivo); por el otro, cuantos más fenómenos marcados presente la lengua meta, mayor será la dificultad de su aprendizaje.

Algunos autores han tratado de cuantificar la diferencia entre los sistemas fónicos del inglés y del español. El estudio de James (1979), que aparece citado en *The Cambridge encyclopedia of language* de Crystal (en su primera edición de 1987), estima que la distancia entre ambos sistemas es de 2 puntos sobre 5 (1 representa poca

distancia y 5, mucha distancia). De tal forma que, a juicio de este autor, la distancia que separa el inglés y el español es la misma que existe entre aquella y el alemán. Un análisis fonológico y fonético minucioso del español y del inglés revela, no obstante, diferencias importantes entre ambas lenguas.

En cuanto a la comparación específica del español del centro-norte de España y el inglés americano estándar, existe una diferencia notoria en la cantidad de componentes del sistema vocálico. Así, frente a la unanimidad en adjudicar al español cinco vocales, el cómputo del inglés americano varía según los autores entre diez (Dalbor, 1997; Ladefoged, 2000) y once vocales (Celce-Murcia *et al.*, 1996). La fluctuación en el número de vocales del inglés americano se debe a varios factores. En primer lugar, los autores no se ponen de acuerdo en la distinción entre vocales y diptongos. Algunos, por ejemplo, Dalbor (1997) y Hammond (2001), consideran que las vocales altas palatal /i:/ de *sea* y velar /u:/ de *Sue* son diptongos (los transcriben /ij/ y /uw/, respectivamente); otros, como Celce-Murcia *et al.* (1996), incluyen en el sistema vocálico ambos sonidos y otros, como /eɪ/ o /ou/, que para muchos autores, por ejemplo, Ladefoged (2000), son diptongos. En segundo lugar, la reducción vocálica en las vocales átonas hace que la mayoría de los autores se refieran a un solo fonema central /ə/; otros, como Dalbor (1997) y Hammond (2001), sin embargo, lo desdoblan en uno central alto /ɪ/ y otro central medio /ə/. Por último, la variación vocálica del americano estándar, debida fundamentalmente a que una parte de los hablantes de este dialecto del inglés (sobre todo los que habitan en la zona oeste del país) neutralizan la distinción entre la vocal posterior baja /ɔ/ (*thought*) y la central-posterior baja /ɑ/ (*lot*) en favor de la última, provoca también discrepancias en la configuración del cuadro vocálico.

El sistema vocálico del español, en cambio, no ofrece dudas en el nivel fonológico. Está formado por cinco fonemas: dos fonemas anteriores, alto /i/ y medio /e/; dos posteriores, alto /u/ y medio /o/; y uno central bajo /a/. Sólo el nivel alofónico plantea alguna duda. Así, por ejemplo, Martínez Celdrán (1989) y Quilis (1999), al contrario que Navarro Tomás (1980), estiman que las distintas realizaciones alofónicas

de los fonemas vocálicos no se producen, salvo en el caso de nasalización, en distribución complementaria.

Por otro lado, el inglés americano muestra gran variación entre las vocales que se encuentran en una sílaba tónica y las que se encuentran en una átona; de tal modo que las vocales tónicas mantienen la tensión mientras que las átonas generalmente se relajan, produciéndose reducción vocálica. El siguiente ejemplo lo ilustra con claridad: la vocal del término *man* es anterior baja [mæn]; sin embargo, cuando este vocablo forma parte de una palabra compuesta, cuya carga acentual recae en otra sílaba, como *gentleman*, la vocal anterior se reduce [ˈdʒɛntlmən]. En el español, todas las vocales mantienen su timbre en cualquier posición de palabra y situación acentual. Debido a ello, en esta lengua no se puede hablar de vocales relajadas. Así se puede observar en el trabajo de Delattre (1969), quien analizó la reducción vocálica en las sílabas átonas en el inglés americano y el español. Mediante este estudio pudo comprobar articulatoria y acústicamente como las vocales átonas del inglés americano tienden hacia el centro del espacio vocálico mientras que las del español mantienen sus posiciones.

Además de la vocal schwa /ə/, el sistema vocálico del inglés americano dispone de varias vocales que se articulan en la zona central del espacio vocálico: la anterior central alta /ɪ/, la posterior central alta /ʊ/ y la central media /ʌ/. Dichas vocales aportan al inglés cierta oscuridad articulatoria. En español, sin embargo, todas las vocales se articulan en posiciones periféricas, lo cual le confiere gran claridad articulatoria.

En cuanto a la acción labial en las vocales, esta es normal en ambas lenguas. Es decir, las vocales anteriores se realizan con los labios estirados, las vocales centrales mantienen los labios en posición neutra y las vocales posteriores se realizan con los labios abocinados. Tanto el estiramiento con el abocinamiento labial se acentúan en función del acercamiento de la lengua al cielo de la boca; de tal modo que la vocal anterior más alta de cada lengua presenta el grado mayor de estiramiento y la más alta de las posteriores, el abocinamiento mayor. Ambos procesos, no obstante, están más acentuados en español que en inglés; esto es, en aquella lengua las vocales anteriores

presentan un estiramiento mayor (en este caso, se trata de una ligera diferencia) y las vocales posteriores, un abocinamiento mayor.

A pesar de las diferencias en la acción labial y en la tensión, las vocales del español encuentran cierta correspondencia en algunas de las vocales o de los diptongos del inglés americano:

- La vocal central baja [a] del español es similar a la vocal central-posterior baja del inglés americano [ɑ]. Ahora bien, la primera es más abierta (a juicio de Hammond (2001), la vocal española se articula con un descenso mayor de la mandíbula), más tensa, más breve y se articula en una zona más centrada. No obstante, el lugar de articulación varía en la pronunciación americana: según Wells (1982), en el centro-norte de Estados Unidos [ɑ] se articula en una zona más anterior que en el resto del país que comparte la variante americano estándar.
- La vocal anterior media [e] del español, aunque se asemeja a la vocal [ɛ] del inglés americano, resulta más cerrada. Un sonido más próximo es, a juicio de Dalbor (1997), la primera parte del diptongo [eɪ] de *ate*.
- La vocal posterior media [o] del español es muy similar a la primera parte del diptongo del inglés americano [ou] de *boat*.
- La vocal anterior alta [i] se encuentra próxima a la vocal tensa anterior alta del inglés [i:]. No obstante, la primera es una vocal pura, mientras que la segunda suele, sobre todo en sílaba abierta, diptongar ligeramente al final. Esta diptongación consiste en un movimiento de la lengua de aproximación al paladar. Asimismo, la vocal del español es, a juicio de Barrutia y Schwegler (1994), más cerrada.

- La vocal posterior alta [u] es semejante a la vocal tensa posterior alta [u:] del inglés americano. Como en el caso anterior, la vocal del inglés presenta una ligera diptongación al final que la diferencia del sonido del español. En esta ocasión, la diptongación es un movimiento de aproximación al velo del paladar. La vocal española se articula, según Barrutia y Schwegler (1994), con la lengua más próxima a la zona velar.

En lo que atañe a los diptongos, en inglés americano su calificación como tal en algunos casos, del mismo modo que con algunas vocales, resulta conflictiva. Si bien muchos autores consideran que dicha variante del inglés dispone de los diptongos¹⁰ /eɪ, oʊ, aɪ, aʊ, ɔɪ/, otros muchos discrepan de esta clasificación. Celce-Murcia *et al.* (1996), por ejemplo, no consideran que los dos primeros sean diptongos; Ladefoged (2000), por su parte, considera que /oʊ/ es una vocal y /eɪ/ un diptongo; y otros, como Stockwell y Bowen (1965), añaden /i:/ y /u:/ (ellos los transcriben como /ij/ y /uw/) a los cinco diptongos citados.

El escaso número de diptongos del inglés se debe a que algunas combinaciones de sonidos son consideradas por la lingüística anglosajona como secuencias tautosilábicas formadas por consonante y vocal. Así, la combinación /ju:/ se considera la unión de la consonante aproximante palatal /j/ y la vocal /u:/. Lo mismo sucede con las combinaciones /wi, we, wa/ (únicamente aparecen precedidas de las consonantes /k, d, t, s/; por ejemplo, *quit* [kwɪt], *dwel* [dwɛl], *twice* [twɑɪs] o *sweater* ['swetər]), las cuales se consideran secuencias tautosilábicas formadas por la consonante aproximante labiovelar /w/ (algunos autores la clasifican como bilabial debido a su abocinamiento labial) y una vocal. Las características de aquella y de estas combinaciones de sonidos se corresponden, desde un punto de vista fonético, con las de un diptongo —si bien en estos casos se trata de diptongos crecientes en lugar de decrecientes como lo son el resto—; sin embargo, la lingüística anglosajona prefiere hablar, debido a que prevalece

¹⁰ El inglés americano estándar no cuenta, como el inglés británico, con diptongos centranes debido a su condición de variante rótica.

el criterio funcional¹¹ en los casos de /w/ y /j/, de consonantes aproximantes acompañadas de vocal.

Por otro lado, en los que se consideran los diptongos del inglés americano, es decir, los decrecientes, se produce un claro desequilibrio entre la duración y la tensión del primer y del segundo miembro: el primer miembro de estos diptongos es mucho más largo y muestra una tensión mayor que el segundo. Por ejemplo, Roach (2000) señala que en el caso de [aɪ] sólo el último cuarto de la duración del diptongo se corresponde con la pronunciación de la glide, la cual a su vez muestra un progresivo descenso en su intensidad.

En cuanto a las posibilidades de diptongo, el español ofrece un número mayor; de hecho, cualquier unión de dos vocales, siempre que sean distintas y una de ellas sea alta, puede formar diptongo. Esta lengua cuenta con seis diptongos crecientes: tres constituidos por la semiconsonante palatal y una vocal media o baja [je, ja, jo] y tres, por la semiconsonante velar más una vocal media o baja [we, wa, wo]. Los diptongos decrecientes son también seis: tres compuestos por una vocal media o baja y la semivocal palatal [eɨ, aɨ, oɨ] y tres, por una vocal media o baja y la semivocal velar [eɯ, aɯ, oɯ] (este último diptongo, aunque aparece en muy pocos términos, *bou* y *COU*, no le resulta extraño al hispanohablante, pues surge en el encadenamiento léxico; por ejemplo, *lo utilizó*). Por último, las vocales /i/ y /u/, o viceversa, también forman diptongo. Todos ellos son los diptongos a efectos ortográficos; en el habla, el número de diptongos es aún mayor, ya que las vocales medias y baja también forman diptongos entre ellas. Ello se debe a la tendencia antihiática del español.

¹¹ Ello obedece a dos motivos. En primer lugar, [j] y [w] solo aparecen precedidos de vocal, de modo que no pueden actuar como núcleo silábico. En segundo lugar, el tipo de artículo que antecede a una palabra que comienza por uno de estos dos sonidos (*a* para el indefinido y la pronunciación [ðe] para el definido *the*) es el mismo que cuando comienza por una consonante.

Además de la discrepancia en el número, la naturaleza del diptongo también es distinta en español y en inglés. En el diptongo del español, aunque el núcleo siempre es más largo y presenta mayor tensión articulatoria, las diferencias entre este y la glide que lo acompaña no resultan tan patentes como ocurre en los diptongos del inglés.

En lo que atañe al sistema consonántico, aunque los dos idiomas coinciden en muchos fonemas, dos aspectos distinguen notablemente ambos sistemas fónicos: la realización de los fonemas y su distribución. Respecto a los fonemas oclusivos, estas son las principales diferencias:

- Los fonemas oclusivos sordos, /p, t, k/, no cuentan con alófonos aspirados en español. En inglés, sin embargo, en posición prenuclear se realizan con cierta aspiración cuando se encuentran en sílaba inicial de palabra o en sílaba tónica. Este efecto resulta particularmente notorio cuando se dan ambas circunstancias a la vez; es decir, cuando el fonema oclusivo sordo se halla en una sílaba tónica al principio de palabra. Por ejemplo, *pencil* [ˈp^hɛnsəl], *tunnel* [ˈt^hʌnl] o *cap* [ˈk^hæp].
- Los fonemas oclusivos /t, d/ se articulan en lugares distintos. En español son dentales y en inglés, alveolares.
- En español resulta habitual la realización aproximante, [β, ð, γ], de los fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ (solo se realizan del modo oclusivo tras pausa y tras consonante nasal, y en el caso de /d/ también tras /l/). En inglés, la articulación de dichos fonemas es oclusiva. No obstante, en esta lengua también aparecen los sonidos [β], [ð] y [γ]. Según Brown (1990), en las secuencias *we've been* o *he's been*, pronunciadas de forma rápida e informal, el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ se articula de manera fricativa. En cuanto a [ð], es un fonema fricativo que se representa con el dígrafo “th” (algunos autores encuentran diferencias entre ambas realizaciones; Dalbor (1997), por ejemplo, estima que el

sonido del inglés es más interdental y más enérgico que el del español). Finalmente, [ɣ] es un alófono fricativo de /g/ que aparece de forma específica, según Brown (1990) y Hammond (2001), en la pronunciación rápida y relajada de algunos términos como *sugar* o *beggar*.

Así pues, ambas lenguas cuentan con los mismos seis fonemas oclusivos /b, d, g, p, t, k/. Sin embargo, el nivel fonético desvela diferencias significativas en las respectivas realizaciones. En cuanto a la realización de los fonemas sordos, en español es siempre oclusiva, mientras que en inglés resulta, según el contexto, aspirada u oclusiva. Respecto a los sonoros, en español predomina la realización aproximante; en inglés, en cambio, salvo en algunas circunstancias concretas, es siempre oclusiva. Por otra parte, el inglés permite todos los fonemas oclusivos en posición final de sílaba y de palabra, mientras que el español en el último caso solo admite /d/, el cual es, o bien suprimido, o bien pronunciado como fricativo interdental sordo /θ/ por buena parte de los hablantes del centro-norte de España.

Entre los fonemas fricativos también hay grandes diferencias:

- El fonema velar sordo /x/ del español no existe en inglés.
- El fonema palatal sonoro del español /j/, el cual cuenta con dos alófonos (el africado [ç], que aparece tras pausa, consonante nasal y [l]; y el fricativo [j], que lo hace en el resto de los contextos), no existe en inglés. No obstante, el inglés dispone del fonema africado postalveolar sonoro /dʒ/. La realización de este fonema del inglés, aunque se asemeja al alófono africado del español, se articula en una zona más anterior y con mayor tensión.

- El fonema fricativo labiodental sordo /f/ es equivalente en ambas lenguas. Sin embargo, el inglés admite este fonema en posición final de sílaba y final de palabra, y el español (aunque cuenta con algunos casos como *afgano* o *naftalina*) rechaza, en general, su presencia en posición implosiva.
- El fonema fricativo alveolar sordo /s/ es apical en el español del centro-norte de España, mientras que en el inglés americano, al igual que para el resto de los hispanohablantes, es predorsal. Asimismo, el alófono sonoro [z] con el que cuenta el fonema del español (aparece cuando precede a una consonante sonora; por ejemplo, *mismo* ['mizmo]) posee valor fonológico en inglés. Por otra parte, el fonema /s/, al contrario que en español, puede aparecer en inglés en posición inicial de palabra seguido de otro fonema consonántico; por ejemplo, en *street*.
- Tanto el español del centro-norte como el inglés americano disponen del fonema fricativo interdental sordo /θ/. La comparación del grado de tensión entre ambas realizaciones provoca discrepancias. En opinión de Quilis y Fernández (1996), en la primera lengua la realización es más tensa; Hammond (2001) piensa, en cambio, que el sonido español es más débil y menos estridente que el del inglés.
- El inglés, al contrario que el español, dispone de dos fonemas postalveolares: uno sonoro /ʒ/ y otro sordo /ʃ/.
- El inglés posee el fonema labiodental sonoro /v/. Dicho fonema no forma parte del sistema fonológico del español.

Así pues, el español cuenta con cinco fonemas fricativos, de los cuales solo el palatal, /j/, es sonoro. En cambio, el inglés dispone de nueve fonemas fricativos, que,

dejando al margen el glotal sordo /h/, forman cuatro parejas de fonemas sordos y sonoros.

En los fonemas líquidos también se producen diferencias.

- El español posee dos fonemas vibrantes, simple /r/ y múltiple /r/, representados mediante la letra “r” (en el caso del múltiple, en posición intervocálica, también mediante “rr”). En inglés americano, la grafía “r” se realiza con un sonido retroflejo alveolar sonoro [ɹ]¹². Este sonido se produce con un abocinamiento labial ligero y sin contacto entre la lengua, cuyo ápice se dobla hacia atrás, y el tracto de la boca; tratándose, pues, de un sonido con rasgos vocálicos. No obstante, el inglés americano cuenta con un sonido muy similar al vibrante simple del español, se trata del *flapping* alveolar sonoro (transcrito por la AFI de igual modo que el vibrante simple), que se produce cuando las grafías “t” y “d” aparecen en posición postónica intervocálica (en el caso de “t” también entre “r” y vocal, por ejemplo, *forty* [ˈfɔɹɪ] o *party* [ˈpʰɑɹɪ]); por ejemplo, en los términos *latter* y *ladder*. A juicio de Hammond (2001), la única diferencia ente el vibrante simple del español y el *flapping* del inglés americano es que el segundo se articula en una posición ligeramente posterior, esto es, en la parte alta de los alvéolos.
- El fonema lateral /l/ del español se articula, en general, con el ápice más elevado que en la realización del fonema /l/ del inglés. Asimismo, esta última lengua dispone de un alófono velar [ɫ] que aparece en posición implosiva. Este sonido se realiza sin contacto, o con un contacto mínimo, entre la lengua y la cavidad bucal, y con el dorso de la lengua aproximándose al velo. Por último, en inglés dicho fonema puede

¹² Algunos manuales, como Celce-Murcia *et al.* (1996), señalan que en Estados Unidos se da en algunos hablantes otro modo de articular la “r”. Se trata de una articulación con los labios más abocinados, con el ápice de la lengua hacia abajo y el dorso de la lengua amontonado en la zona alveolar o alveolo-palatal. No obstante, estos autores señalan que la articulación retrofleja está mucho más extendida.

desempeñar la función de núcleo silábico (cuando se encuentra, tras /t, d, n/, en posición postónica final); por ejemplo, en *channel* [ˈtʃænl].

De este modo, en lo que atañe a los fonemas líquidos, podemos destacar tres grandes diferencias que separan ambas lenguas. En primer lugar, el español cuenta, al contrario que el inglés, con el fonema vibrante múltiple. Dicho fonema debido a su singularidad y a su dificultad de realización se puede calificar como marcado. En segundo lugar, el fonema lateral del inglés se diferencia del español en dos aspectos: cuenta con un alófono velarizado y posee la capacidad para actuar como núcleo silábico. Finalmente, otro aspecto que distingue el inglés del español es que en la primera lengua tanto el sonido retroflejo como el alófono velarizado de /l/ afectan notablemente a la vocal precedente en una secuencia tautosilábica. Ambos fenómenos se conocen como el coloramiento de la “r” retrofleja y el de la “l” velar. En el primero, la vocal que precede al sonido retroflejo [ɹ] anticipa dicho modo articulatorio; por ejemplo, en *hurt* o *part*. En cuanto al segundo, la “l” velar [ɫ] provoca que las vocales, sobre todo las palatales, que le preceden se articulen de una forma más centrada; por ejemplo, en *seal* o *help*. En los dos casos, pues, se produce una asimilación regresiva que modifica significativamente el timbre vocálico.

Respecto al fonema africado palatal sordo /tʃ/, ambas lenguas comparten el mismo lugar de articulación (si bien, en opinión de Quilis y Fernández (1996), en inglés es más anterior que en español). No obstante, la realización del inglés, al contrario que en español, va acompañada de cierta aspiración, cuya intensidad es menor que en las oclusivas sordas, en posición inicial de sílaba tónica. En cuanto a su distribución, este fonema, que sólo aparece en español en posición prenuclear, puede ocupar en inglés la posición implosiva (*much* [mʌtʃ]).

En cuanto a las nasales, también existen algunas diferencias.

- El fonema bilabial /m/ no presenta diferencias articulatorias entre ambas lenguas. Sin embargo, el inglés, al contrario que el español¹³, permite este fonema en posición final de palabra. Asimismo, en inglés este fonema puede actuar en algunas ocasiones como núcleo silábico; por ejemplo, en *rhythm* [ˈɪðm] o *chasm* [ˈkæzɪm].
- El inglés carece del fonema palatal /ɲ/.
- El inglés cuenta con el fonema velar /ŋ/, mientras que en español se trata de un alófono del fonema alveolar /n/ (aparece cuando una consonante nasal precede a una velar, por ejemplo, en *mango* [ˈmango]).
- El fonema alveolar /n/ es similar en las dos lenguas. Sin embargo, en inglés, al contrario que en español, puede actuar como núcleo silábico (cuando se encuentra en sílaba postónica al final de palabra); por ejemplo, en *button* [ˈbʌtɪn] o *leaden* [ˈliːdɪn].

De modo que la diferencia más significativa entre los fonemas nasales del español y del inglés es, además de que el inglés no cuenta con el palatal, que en esta última lengua el alveolar, y en algunos términos también el bilabial, puede actuar como núcleo silábico.

En cuanto a los fenómenos fonéticos relacionados con la combinación de sonidos, en ambas lenguas predominan las asimilaciones regresivas sobre las progresivas. Ahora bien, en español este predominio es mucho más acusado que en inglés. En aquella lengua, se produce asimilación regresiva en los fonemas alveolares nasal /n/ (de lugar de articulación), lateral /l/ (de lugar de articulación) y fricativo /s/ (de

¹³ No obstante, el español dispone de algún término, como *álbum*, en que, según Seco (1998), la pronunciación adecuada de la grafía “m” es el sonido nasal bilabial [m].

sonoridad); mientras que la progresiva se limita a algunas situaciones concretas; por ejemplo, Navarro Tomás (1980) y Martínez Celdrán (1989) señalan que la realización del fonema oclusivo dental sordo /t/ es interdental tras /θ/. De forma que, a juicio de ambos, *haz té* se pronuncia [ˈaθ ˈt̪e].

En inglés, también es más frecuente la anticipación articulatoria. Así, el sonido oclusivo alveolar sordo [t] se hace dental si le sigue un sonido dental, por ejemplo, en *eighth* [eɪt̪θ]; o las consonantes alveolares [s, z, t, d] se palatalizan cuando les sigue la glide palatal [j], por ejemplo, en *miss you, please you, won't you* o *would you*, convirtiéndose en [ʃ], [ʒ], [tʃ] y [dʒ], respectivamente. Asimismo, al igual que en español, las consonantes alveolares nasal y lateral se asimilan a la consonante siguiente. No obstante, las asimilaciones progresivas, aun siendo menos numerosas, desempeñan un papel fundamental en el sistema morfológico del inglés. Estas asimilaciones intervienen en la formación del pasado y participio verbales (excepto en los infinitivos terminados en “t” o “d”) representados gráficamente mediante “ed”; y en la formación de la tercera persona del singular del presente, del plural de los sustantivos y del genitivo sajón mediante la adición de “s” (excepto cuando el infinitivo o el sustantivo acaban en consonante sibilante, es decir, [s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ], en que la representación gráfica del plural y de la tercera persona se realiza con “es”). De tal forma que en la formación del pasado y del participio si el infinitivo concluye en un sonido sordo se añade [t], y si es sonoro, [d]; y en los casos de la tercera persona del singular, el plural de los sustantivos y el genitivo sajón, si el infinitivo, el sustantivo o el nombre propio acaba en un sonido sordo, se le añade [s] y si lo hace en sonoro, [z].

En general, en inglés la asimilación no resulta tan constante entre sonidos que pertenecen a vocablos distintos como lo es en español. Ello se debe a que en aquel idioma, sobre todo en el habla cuidada, interviene la juntura abierta, es decir, una breve pausa entre palabras, que impide la asimilación. Esto permite diferenciar, por ejemplo, *night rate* [ˈnaɪt ˈɪɪt] de *nitrate* [ˈnaɪtɪɪt]. No obstante, en el discurso rápido e informal las asimilaciones, ya sean regresivas (*have to* [ˈhæv tu] se convierte en [ˈhæftu]) o

progresivas (*read this* ['i:i:d ði:z] se convierte en ['i:i:ddi:z]), son también habituales cuando los sonidos que intervienen pertenecen a palabras distintas.

En lo que concierne al nivel suprasegmental, ambas lenguas se diferencian significativamente. En cuanto a la sílaba, en español queda claramente definida. Su núcleo es obligatoriamente una vocal, un diptongo o un triptongo, y la división silábica, salvo en algunas excepciones en que la división morfológica interfiere (suele ocurrir con los términos que cuentan con algunos prefijos latinos como *sub-*, *in-* o *ad-*; por ejemplo, *subrayar*), no provoca dudas en el hablante. El español admite un margen silábico anterior formado como máximo por dos elementos (siendo el segundo de ellos /l/ o /r/) y uno posterior de otros dos (el segundo ha de ser obligatoriamente el fonema /s/¹⁴; por ejemplo, *instaurar* /instau'rar/). La posición implosiva la pueden ocupar /r, s, l, n, d, z, f, b, g, p, t, k/, aunque solo los seis primeros fonemas pueden hacerlo al final de palabra (dejando a un lado algunas excepciones cuyo origen se encuentra en otras lenguas, como *reloj* o *club*). Por otra parte, la tendencia del español es a la sílaba abierta, tal como muestran los estudios de Guerra (1983) y de Dauer (1983). Según aquel, quien realizó un estudio basado en la lengua hablada, el 68'86% de las sílabas del español terminan en vocal. El segundo autor sitúa el porcentaje de sílabas abiertas en el 64%.

En inglés, en cambio, el concepto de sílaba es mucho más espinoso. La división silábica, debido a que intervienen distintos factores, provoca en muchas ocasiones discrepancias entre los hablantes. Hammond (2001: 127), por ejemplo, afirma: *The division of words into syllables in English is particularly difficult because it is based on a combination of phonetic, phonological, morphological and historical information*. Algunas consonantes en inglés son ambisilábicas, esto es, pueden pertenecer a una o a otra sílaba. Por ejemplo, Wells (2003) señala que en la palabra *happy* el sonido oclusivo sordo puede pertenecer a la primera ['hæp.i] o a la segunda sílaba ['hæ.pi]. Asimismo, al margen de las vocales y los diptongos, algunas consonantes, como /r, l, m, n/, pueden actuar como núcleo silábico, generalmente, al final de palabra. El inglés permite grupos consonánticos más numerosos dentro de la sílaba: tres elementos en el margen silábico

¹⁴ La excepción es el prefijo latino *post-*, pero en el habla generalmente no se pronuncia la “t”.

anterior (siempre que [s] sea el primero de ellos; por ejemplo, *spray* [spɹeɪ]) y hasta cuatro elementos en el margen posterior (*texts* [tɛksts])¹⁵. Dicha lengua, como se ha señalado, es mucho más flexible que el español en la posición implosiva: todas consonantes, excepto /h/, pueden ocupar la posición final de sílaba o final de palabra. Por otro lado, el inglés, al contrario que el español, mantiene un equilibrio entre las sílabas abiertas y las cerradas: según los datos de Dauer (1983), el 51% de las sílabas son cerradas.

La aplicación de las reglas de silabización del español a la cadena hablada hace que esta se convierta en una concatenación de vocablos sin que se produzca pausa dentro del grupo fónico. Las consonantes finales de palabra y las vocales iniciales se unen para formar nuevas sílabas, y las vocales finales e iniciales de palabra forman frecuentemente sinalefas que dan como resultado un diptongo o una sola vocal fruto de la reducción de dos homólogas, e incluso en algunos casos se forman triptongos. De tal manera que dentro del grupo fónico no se pueden apreciar los límites léxicos, siendo imposible distinguir, por ejemplo, *la sabes* y *las aves* o *su ave* y *suave*. Esta tendencia al encadenamiento de palabras contrasta con la del inglés a la delimitación de los vocablos. Esta lengua introduce fronteras lexemáticas mediante varios procedimientos: el ensordecimiento de las consonantes oclusivas, la aspiración de las oclusivas sordas iniciales, el golpe de glotis entre vocales o entre consonante y vocal, o una breve pausa.

No obstante, en inglés, la unión de consonantes finales de palabra con vocales iniciales y la formación de grupos vocálicos constituidos por vocales finales e iniciales también se producen en el habla rápida; por ejemplo, *each other* [i'tʃaðə] o *help us* [hɛlpəs]. En este sentido, es típico del inglés americano el enlace de vocablos terminados en “t” (excepto cuando otra consonante, distinta a “r”, antecede a dicha grafía) con otros vocablos que comienzan por vocal. En este caso se forma una nueva sílaba cuyo sonido en el margen silábico anterior es el *flapping* alveolar sonoro [ɾ]. Por

¹⁵ Bien es cierto que en los casos que el grupo consonántico postnuclear es numeroso, como señalan Celce-Murcia et al. (1996), el hablante, o bien suprime alguna consonante que se encuentra en medio, por ejemplo, *asked* [æskt] lo convierte en [æst]; o bien resilabifica, encadenando la última consonante con la vocal que inicia el siguiente término, por ejemplo, *art's office* [art.sɔfis].

ejemplo, en los *phrasal verbs* formados por *get* seguido de preposición que comienza por vocal (*get up* ['gɛrəp]). En cuanto a la unión de vocales finales de palabra e iniciales de palabra, se suele hacer, cuando la primera es anterior o posterior, mediante la inserción de una glide ([j] en el primer caso y [w] en el segundo), que hace de puente entre los sonidos vocálicos. Por ejemplo, *be able* ['bijeɪbəl].

Respecto al acento, su naturaleza tanto en español como en inglés ha sido motivo de debate. En el acento del español pueden intervenir tres elementos: el tono, la intensidad y la duración. En opinión de algunos autores, el realce se fundamenta en la elevación del tono (Solé, 1984; Enríquez *et al.*, 1989); Quilis (1999), por su parte, también considera que el tono es el elemento más importante, aunque, a su entender, normalmente le acompaña un aumento de la cantidad; Canellada y Kuhlmann (1987), en cambio, estiman que este último es el parámetro decisivo. No obstante, la opinión más extendida es que el realce se basa en la intensidad (Alarcos, 1968; Gili Gaya, 1975; Navarro Tomás, 1980; Martínez Celdrán, 1989).

En inglés, la prominencia se puede conseguir mediante cuatro elementos: el tono, la intensidad, la cantidad y la calidad vocálica. Es decir, la calidad vocálica o timbre vocálico, al contrario de lo que ocurre en español, ayuda a conseguir la prominencia acentual. En opinión de Roach (2000), aunque los cuatro suelen intervenir, el tono y la cantidad resultan determinantes. Ladefoged (1982), por su parte, considera que el elemento más influyente en inglés es el aumento del tono. Otros, como Finch y Ortiz (1982) o Barrutia y Schwegler (1994) creen que la diferencia entre sílabas tónicas y átonas se fundamenta en el timbre vocálico y en la duración vocálica.

De lo que no cabe duda es que la distancia entre las sílabas tónicas y las átonas es mucho mayor en inglés que en español. Las sílabas tónicas del inglés destacan sobre las átonas debido, fundamentalmente, a su mayor duración y al timbre de sus vocales. En español, sin embargo, no existen unas diferencias tan acusadas entre las sílabas átonas y las tónicas: las vocales mantienen su timbre en posición átona y apenas se aprecia una duración mayor en las sílabas tónicas. No obstante, el inglés dispone de un grado medio entre el acento primario y la sílaba átona: el acento secundario. Este tipo de acento suelen aparecer en los términos de más de tres sílabas, sobre todo en los de

origen latino y en los compuestos; por ejemplo, en *consideration* [kənˌsɪdəˈreɪʃən] o en *seventeen* [ˌsevənˈtiːn]. En el español, únicamente los adverbios terminados en *-mente* poseen dos sílabas tónicas.

Ambas lenguas cuentan con acento libre. Si bien, dentro de esta libertad, el español muestra cierta propensión a la posición fija, mientras que el inglés admite mayor variabilidad. Así se aprecia en el cuadro de acentuación léxica de Finch y Ortiz (1982: 102), que refleja, mediante porcentajes, la frecuencia de los esquemas acentuales de ambas lenguas:

	2-syllable words		3-syllable words			4-syllable words			
	1st	2nd	1st	2nd	3rd	1st	2nd	3rd	4th
English	74	26	55	39	6	33	36	29	2
Spanish	78	22	6	74	20	0	11	80	9

En español, como se puede observar, en las palabras de dos, tres y cuatro sílabas predomina claramente el modelo llano. En inglés, aunque destaca la tendencia a acentuar la primera sílaba de los vocablos, muestra mayor distribución. Asimismo, el cuadro señala como esta lengua, al contrario de lo que ocurre en español, permite acentuar la primera sílaba de un sustantivo constituido por cuatro sílabas; por ejemplo, en *military* [ˈmɪlɪtəri].

En cuanto al ritmo, este elemento suprasegmental es de naturaleza diferente en español y en inglés. En el primero, es, como señalan Weinreich (1953) y Quilis y Fernández (1996), silábicamente acompasado; es decir, la sílaba es la que marca el compás. Asimismo, gracias al continuo entrelazamiento de consonantes y vocales y entre vocales (lo cual aporta fluidez al discurso), a la misma duración de sílabas átonas y tónicas, y al mantenimiento del timbre en las vocales átonas el ritmo del español se caracteriza por su monotonía. El ritmo del inglés es, sin embargo, acentualmente

acompañado; esto es, los acentos primarios de la oración marcan el compás (por ello, muchos autores, como Halliday (1970), se refieren al pie rítmico del inglés). Dichos acentos primarios ocurren en intervalos de duración semejante (se considera que el acento del inglés tiende a la isocronía), lo cual provoca que en el discurso hablado, por un lado, unos acentos primarios se pronuncien como tales y otros pierdan prominencia, y, por otro, que algunos acentos secundarios adquieran la prominencia propia de los primarios y otros se debiliten hasta el punto de convertirse en sílabas átonas. La diferencia de duración y de timbre vocálico entre los tres tipos de acento que intervienen en el nivel léxico y la continua interposición de fronteras interléxicas dentro del grupo fónico hacen que el ritmo del inglés parezca entrecortado y lleno de altibajos.

En lo que concierne a la entonación, este elemento prosódico es más difícil de sistematizar que ningún otro, pues en él, además de los meramente lingüísticos, confluyen factores de índole tan diversa como los afectivos, los dialectales, el sexo y las características físicas del hablante o su actitud. Una somera comparación entre el sistema entonativo del inglés y del español deja entrever que ambos sistemas comparten los patrones básicos: descenso tonal al final del enunciado declarativo y en las preguntas que comienzan con una partícula interrogativa, elevación del tono en las interrogativas absolutas, y mantenimiento del tono en los enunciados no concluidos o que denotan duda o suspense.

No obstante, un examen más minucioso revela diferencias importantes entre ambos sistemas entonativos. La más significativa es que, incluyendo el nivel reservado para el énfasis, el inglés admite cuatro niveles tonales (bajo, medio, alto y muy alto), mientras que el español dispone de tres (bajo, medio y alto) —no todos los autores consideran que el español cuenta con tres niveles, Navarro Tomás (1948) cree que son cuatro—. Ello hace que en un enunciado declarativo del inglés el tono al principio sea medio, suba al alto en la primera sílaba tónica y descienda al bajo tras la última sílaba tónica. En español, sin embargo, el tono comienza bajo, sube al medio en la primera sílaba tónica y desciende al bajo tras la última sílaba tónica. Como consecuencia del uso de un nivel menos, la entonación del español es más plana que la del inglés. De tal manera que un anglohablante que transfiere su entonación al español parece entusiasmado y un hispanohablante que hace lo propio en inglés da la impresión de estar desinteresado y aburrido.

Por otra parte, algunos patrones entonativos son distintos en inglés y en español. Por ejemplo, las preguntas confirmativas, según Weinreich (1953) y Celce-Murcia *et al.* (1996), se realizan en inglés con una elevación repentina del tono, que coincide con el primer elemento, seguida de un descenso drástico en el segundo (*don't you?*); mientras que en español se lleva a cabo únicamente mediante una elevación del tono, como en las preguntas absolutas (*¿verdad?*). Asimismo, el inglés, gracias a la sintaxis, permite realizar preguntas absolutas con un tono final descendente, ya que, por ejemplo, la anteposición del auxiliar *do* o el orden invertido de *is there* hacen evidente que el enunciado es una pregunta. En español, aunque es cierto que el orden invertido suele estar presente en las interrogaciones (*¿ha venido Luis?*), la frecuente dislocación léxica en el habla, a menudo debida a las estrategias de focalización, hace que el tono ascendente resulte determinante para diferenciar una interrogación absoluta de un enunciado declarativo.

En lo tocante al patrón entonativo de las oraciones coordinadas y subordinadas, Dalbor (1997) advierte una diferencia notable en el tonema del enunciado inicial. En su opinión, en inglés al final del primer enunciado se produce un rápido ascenso tonal, que coincide con la última sílaba tónica del grupo fónico, seguido de un drástico descenso. En español, en cambio, la entonación del primer enunciado experimenta un ascenso al final. Esta misma diferencia la observa en las enumeraciones. De tal forma que en inglés los grupos fónicos que componen la enumeración se elevan en la última sílaba tónica y descienden drásticamente tras ella; en español, por el contrario, a excepción del grupo fónico que cierra la enumeración, los grupos fónicos experimentan una ligera elevación del tono al final. No obstante, el propio autor señala que entre los jóvenes angloamericanos se aprecia una tendencia a la elevación del tono al final, al modo del español, en las situaciones mencionadas.

2.2.9. Los factores afectivos

2.2.9.1. La motivación

Desde finales de los años 50 se ha venido estudiando el efecto de la motivación en el aprendizaje de idiomas. En este sentido, Gardner y Lambert (1959) adquirieron gran repercusión al proponer la dicotomía entre motivación integradora e instrumental. La primera de ellas se refiere al deseo de aprender una lengua para comunicarse con personas de otra cultura o integrarse en ella. La segunda concierne al deseo de aprender algo porque será útil para ciertos fines específicos, como aprobar un examen, mejorar el currículo o conseguir un trabajo.

En un primer momento, ambos autores sostuvieron la preeminencia de la motivación integradora en la adquisición de lenguas extranjeras en un contexto formal. En su opinión, este tipo de motivación resultaba, a largo plazo, más favorable para mantener el esfuerzo necesario que requiere el dominio de una lengua extranjera. Esta postura parecía quedar ratificada con varios estudios realizados en Canadá con estudiantes anglohablantes de francés y en Estados Unidos con estudiantes extranjeros. Por ejemplo, en cuanto al último caso, Spolsky (1969) encontró en un grupo de estudiantes una clara relación entre el deseo de parecerse a los estadounidenses y su destreza con el inglés.

Sin embargo, las investigaciones posteriores han demostrado que la motivación instrumental puede ser también decisiva en el aprendizaje (Lukmani, 1972; Dornyei, 1990). Incluso, Gardner ha reconocido la importancia de la motivación instrumental y ha atenuado su postura respecto al papel que desempeña la motivación integradora en la consecución del éxito en el aprendizaje. Por ejemplo, en Gardner 1988, se niega que la motivación integradora sea superior a la instrumental o a cualquier otro tipo; simplemente se afirma que los sujetos que están motivados de forma integradora cuentan con más posibilidades de éxito que los que carecen de este tipo de motivación.

La mayor presencia de una u otra motivación parece depender de la situación en que se encuentra el aprendiz: si se halla inmerso en un contexto de L2, parece razonable que su motivación predominante sea integradora; en cambio, si aprende una lengua extranjera en su país nativo, probablemente su motivación será instrumental. No obstante, los dos tipos de motivación no son siempre excluyentes ni distinguibles. Por ejemplo, Ely (1986) llevó a cabo un estudio en Estados Unidos con alumnos universitarios de primer año de español en el que llegó a la conclusión de que ambos tipos de motivación se hallaban en la mayoría de los estudiantes. Muchnik y Wolfe (1982), también en Estados Unidos, realizaron un estudio sobre la motivación de 337 estudiantes de español de educación secundaria en el que concluyeron que los dos tipos de motivación eran indisociables. Más bien, como señala Major (2001), parece que la motivación integradora es la suma de varias motivaciones instrumentales.

La distinción entre las motivaciones integradora e instrumental no ha sido la única empleada en la enseñanza de idiomas. También es habitual la dicotomía entre la motivación intrínseca y la extrínseca: el primer tipo se refiere a que el deseo de intervenir en el aprendizaje surge del estudiante; y la segunda, a que este deseo proviene de incentivos externos. Brown (1987), a su vez, propuso distinguir entre las motivaciones global, situacional y de tarea. La primera concierne a la disposición general del aprendiz hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda tiene que ver con el contexto de aprendizaje: formal o natural. Y la última, con la manera en la que el aprendiz afronta una tarea.

Sea de un tipo o de otro, o la combinación de un cúmulo de factores, la motivación se ha considerado un aspecto relevante en la adquisición de lenguas extranjeras. Así lo reconocen los estudiosos del aprendizaje de lenguas extranjeras (Ellis, 1994; Ur, 1996). Gardner (1980, 1985), por su parte, pudo demostrar empíricamente esta relación en varios experimentos elaborados con estudiantes de francés en Canadá. Lett y O'Mara (1990) realizaron una amplia investigación con militares del ejército estadounidense que estudiaban distintas lenguas extranjeras en cursos intensivos. En este caso, en que se evaluó su competencia en la comprensión

oral, la lectura y la expresión oral, se pudo comprobar que los aprendices más motivados mostraban un dominio mayor de la lengua que aprendían.

Otros estudios, en cambio, han desvinculado la motivación del éxito en la adquisición de una lengua extranjera. Oller y su equipo de colaboradores realizaron varios experimentos a finales de los años 70 cuyos resultados contradecían los postulados de Gardner y Lambert. Por ejemplo, Chihara y Oller (1978), quienes examinaron la relación entre la motivación y el dominio del inglés en un grupo de estudiantes japoneses, concluyeron que la motivación resulta insignificante en la consecución de un nivel alto de competencia. Otros investigadores, como Cooper y Fishman (1977), obtuvieron resultados similares. Estos autores comprobaron como en un grupo de israelíes la motivación para aprender inglés no se veía reflejada en su nivel de competencia.

En cuanto al vínculo entre la motivación y la pronunciación, los resultados de los estudios han sido también dispares. Varias investigaciones han concluido que la motivación no afecta al grado de precisión en la pronunciación. Por ejemplo, Oyama (1976) no encontró, en un grupo de inmigrantes italianos en Estados Unidos, evidencia de que la motivación para mejorar el inglés tuviera alguna relación con el dominio del sistema fónico de esta lengua. Coates (1986), quien realizó un estudio con 143 estudiantes alemanes de inglés en el que evaluó la influencia de los factores afectivos, señala que la motivación no afecta a la pronunciación. Thompson (1991), en un estudio en que examinó un buen número de variables en la pronunciación de 36 inmigrantes rusos que llegaron a Estados Unidos entre los 4 y los 42 años, concluye que la motivación es un factor irrelevante en la adquisición de una pronunciación precisa en una situación de inmersión en L2.

Flege y su equipo de colaboradores han tratado de cuantificar la influencia de la motivación en la adquisición de una pronunciación precisa en el contexto natural. Flege, Munro y MacKay (1995) calcularon la influencia de las motivaciones integradora e instrumental y el deseo de mejorar la pronunciación en 240 inmigrantes italianos (110 hombres y 130 mujeres) que llegaron a Canadá entre los 2 y los 23 años de edad. El

resultado de su estudio arroja que únicamente en los hombres la motivación integradora y el deseo de pronunciar mejor resultaron significativos: 3% de total. Del mismo modo, Flege *et al.* (1999) cuantificaron la importancia de las motivaciones integradora e instrumental en un grupo de 240 coreanos que emigraron a Estados Unidos entre 1 y 23 años. En este caso, los resultados señalan que ambas motivaciones afectan en menos del 3% a la precisión en la pronunciación. De ambos estudios se desprende que en una situación de inmersión en L2 prolongada, como ocurre con las personas que emigran a un país donde se habla otra lengua, la motivación se ve ensombrecida por otros factores, sobre todo por la edad y por el input, que resultan más determinantes en la adquisición de la pronunciación.

No obstante, otros estudios han llegado a la conclusión de que el deseo de mejorar la pronunciación y de parecerse a los nativos lleva al estudiante de lenguas extranjeras a progresar. Así, Suter (1976) y Purcell y Suter (1980) consideran que este aspecto es indispensable para adquirir una buena dicción, pues afirman que después de la lengua nativa es el factor más significativo. Elliot (1995a, 1995b) concluye que los alumnos que muestran mayor interés en parecer hablantes nativos muestran una pronunciación más precisa. Cenoz y Lecumberri (1999) aseguran, tras examinar la discriminación de las vocales del inglés en estudiantes españoles, que el deseo de adquirir una pronunciación nativa ejerce un efecto significativo en la discriminación fonética.

Asimismo, varios estudios en los que se ha evaluado a informantes con gran competencia muestran que estos aprendices presentan índices altos de motivación. Por ejemplo, Bongaerts *et al.* (1997) señalan que los once informantes holandeses de su estudio, quienes mostraron una pronunciación del inglés próxima a la nativa, estaban muy motivados para perfeccionar su pronunciación (nueve de ellos eran profesores de inglés en la enseñanza secundaria o universitaria). Bongaerts *et al.* (2000) evaluaron la pronunciación, mediante la lectura de diez frases, de 30 adultos aprendices de holandés. La evaluación, por parte de 21 hablantes nativos, mostró que los informantes con una puntuación superior presentaban una gran motivación.

Igualmente, Birdsong (2005) comprobó como los dos aprendices de francés que obtuvieron las calificaciones más elevadas, próximas a las de los nativos, en las pruebas de precisión fonética y de pronunciación global afirmaban sentirse altamente motivados. Así se desprende del resultado del cuestionario que completaron los informantes. En él, debían puntuar de 1 a 10 su interés por aprender francés en el contexto académico y en el contexto natural: uno de ellos calificó con 8 el primer caso y con 10 el segundo; y el otro, con 10 el primero y con 9 el segundo.

Ahora bien, el nivel alto de competencia en aprendices muy motivados provoca una disyuntiva: la motivación lleva al éxito o es el propio éxito el que motiva al aprendiz. Esto último es el planteamiento esencial de la Hipótesis Resultativa de Hermann (1980). Una teoría similar ya fue propuesta por Burstall *et al.* (1974), quienes, a raíz de realizar un experimento con aprendices de francés, defienden que el éxito influye en la motivación más aún que la motivación en el éxito. Su propuesta se resume en la célebre frase: *nothing succeeds like success*. No obstante, todo parece indicar que la motivación y el éxito se refuerzan mutuamente. En otras palabras, la motivación puede llevar al éxito, pero el éxito también puede generar motivación.

En cualquier caso, una motivación elevada no garantiza totalmente el éxito en la pronunciación. De hecho, en el estudio de Birdsong (2005) algunos de los informantes, cuyo grado de motivación era similar al de los informantes con mejor pronunciación, obtuvieron unos resultados sensiblemente inferiores a estos en la prueba de pronunciación. Asimismo, Moyer (1991) examinó la pronunciación de 24 aprendices de alemán con un grado alto de motivación: todos habían terminado sus estudios universitarios de alemán y se disponían a dar clase. Aunque los resultados del estudio mostraron una vinculación entre motivación y precisión en la pronunciación, la relación, dadas las características del grupo examinado, no era tan fuerte como cabía esperar de antemano (p. 96): *prior to data collection, this variable was predicted to be a strong influence on performance*.

En suma, la mayoría de los trabajos que han estudiado el efecto de la motivación en la pronunciación han concluido que ejerce una influencia positiva en el aprendiz. Ello se debe, sobre todo, a que este se esfuerza por utilizar los recursos y las estrategias de que dispone (Oxford y Nyikos (1989) demostraron que la motivación guarda una estrecha relación con el uso de las estrategias de aprendizaje). Por ejemplo, un aprendiz motivado que tiene acceso a hablantes nativos, generalmente, muestra un gran deseo por relacionarse con ellos, presta atención a la pronunciación de estos y la compara con la suya, y los imita. De esta forma, el aprendiz motivado se convierte en un aprendiz activo, que es capaz de dirigir su propio aprendizaje de la pronunciación.

Asimismo, como demostraron Gardner *et al.* (1985), la motivación puede influir en la capacidad para retener el aprendizaje: si no existe motivación, lo aprendido permanece únicamente en la memoria a corto plazo y luego desaparece; en cambio, un sujeto motivado transfiere el aprendizaje a la memoria a medio o largo plazo. De modo que en la adquisición de lenguas como las tonales, las que presentan abundantes irregularidades fonológico-gráficas o las de acento libre (como es el caso del español), el aprendiz motivado cuenta con más posibilidades de éxito en la pronunciación.

Todo ello, pues, lleva a pensar que la motivación es un factor imprescindible para que el estudiante de lenguas extranjeras mejore su pronunciación, dado que lo predispone para usar estrategias de aprendizaje y retener lo aprendido. No obstante, el mismo grado de motivación no influye por igual en la pronunciación de los aprendices. En la adecuación de las estrategias empleadas y en la retención del aprendizaje parece evidente la intervención de la capacidad intelectual del sujeto y su conocimiento lingüístico. Así, un aprendiz altamente motivado que disponga de una buena capacidad intelectual y de un buen conocimiento de los sistemas fónicos de la lengua materna y de la lengua meta desarrollará estrategias específicas para el aprendizaje y la producción de la pronunciación.

2.2.9.2. La ansiedad

La psicología distingue, en general, tres tipos de ansiedad: la permanente, la momentánea y la producida por una situación específica. Los psicólogos dedicados al estudio de la adquisición de lenguas han derivado de la última un tipo de ansiedad, que han denominado ansiedad del lenguaje, asociada al aprendizaje de una lengua extranjera y al uso de esta con la intención de comunicar. Gardner y MacIntyre (1993: 5) definen la ansiedad del lenguaje del siguiente modo:

Language anxiety can be defined as the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not a fully proficient. It is, therefore, seen as a stable personality trait referring to the propensity for an individual to react in a nervous manner when speaking, listening, reading, or writing in the second language.

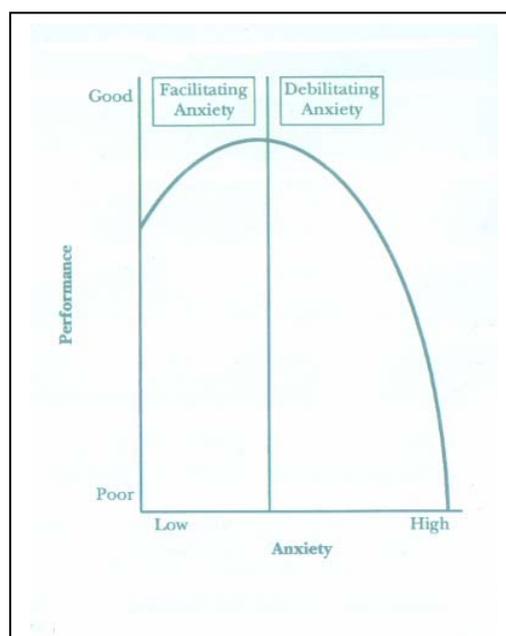
Este tipo de ansiedad, que se acentúa cuando el individuo es proclive a la ansiedad permanente, al nerviosismo o a la conducta neurótica, afecta a la recepción del input, a su procesamiento y al output. Según MacIntyre y Gardner (1994), la ansiedad perjudica la concentración y la habilidad para codificar el estímulo, debilita los procesos cognitivos y los relacionados con la memorización (lo cual reduce la habilidad para entender los mensajes y para aprender nuevo vocabulario), interfiere en la recuperación del material previamente aprendido, y obstaculiza la habilidad en la producción de la lengua extranjera. La interferencia de la ansiedad en la memorización de los estímulos y su recuperación se ha visto ratificada en varios estudios neurológicos (Dewaele, 2002).

La ansiedad que obstruye el aprendizaje y la actuación del aprendiz de idiomas tiene distintas causas. Quizá la más importante es el temor a no entender y a no ser entendido. Asimismo, en algunos aprendices el hecho de haber tenido experiencias negativas (ridículo, frustración, etc.) en los primeros pasos con el idioma puede repercutir en su desarrollo posterior. En opinión de MacIntyre (1995), la ansiedad se alimenta del fracaso del aprendiz; es decir, cuantas más experiencias negativas acumule, mayor será su nivel de ansiedad. Por último, la falta de confianza en uno mismo y una personalidad introvertida pueden provocar que se realcen los efectos de la ansiedad.

Ahora bien, la ansiedad no siempre repercute negativamente en el aprendizaje. Scovel (1978), basándose en la distinción de Alpert y Habert (1960) entre ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora, señala que cierto grado de ansiedad ayuda al aprendiz a afrontar los nuevos retos del aprendizaje y lo adapta emocionalmente para que su comportamiento sea el adecuado, a la vez que lo impulsa a realizar un esfuerzo mayor. Dicho autor lo expresa del siguiente modo (p. 139):

Facilitating anxiety motivates the learner to “fight” the new learning task; it gears the learner emotionally for approach behaviour. Debilitating anxiety, in contrast, motivates the learner to “flee” the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behaviour.

Lo que distingue un tipo de ansiedad del otro es la intensidad que presenta el aprendiz. Cuando el nivel de ansiedad es bajo, esta funciona como un elemento motivador; en cambio, cuando el nivel de ansiedad es alto, se produce un bloqueo. Es decir, la ansiedad facilitadora actúa como un acicate que estimula el aprendizaje a lo largo del proceso y, en una intervención concreta, genera cierta tensión que resulta positiva. Así se puede apreciar en el siguiente gráfico de MacIntyre (1995: 93):



No obstante, en opinión de este último autor, la ansiedad solamente puede facilitar la actuación cuando la exigencia de la tarea a la que se enfrenta el sujeto es baja. Si el nivel de exigencia es medio, el efecto positivo de la ansiedad se ve neutralizado con la distracción que acarrea la ansiedad. Finalmente, si el nivel de exigencia es alto, como ocurre a menudo en el aprendizaje de una lengua extranjera, el efecto positivo proveniente de la ansiedad no puede compensar la interferencia cognitiva que experimenta el sujeto.

Algunos estudios corroboran el efecto positivo de la ansiedad facilitadora en el aprendizaje. Por ejemplo, Kleinmann (1977), tras el análisis de la actuación de varios estudiantes de inglés cuyas lenguas maternas eran el español y el árabe, llegó a la conclusión de que los estudiantes que mostraban una ansiedad facilitadora empleaban estructuras lingüísticas más complejas que el resto. Bailey (1983), quien realizó un seguimiento de su propia ansiedad al aprender francés como lengua extranjera, percibió que la ansiedad por competir con sus compañeros le estimulaba a mejorar. Otros estudios posteriores, como los realizados por Horwitz (1990), Young (1992) y Ehrman y Oxford (1995), también sugieren que la ansiedad puede llegar a facilitar el aprendizaje.

La tónica general, sin embargo, es que la ansiedad tiene una repercusión negativa en el aprendizaje. Así lo demuestran la mayoría de los estudios (Gardner *et al.*, 1976; Horwitz, 1986; Trylong 1987; MacIntyre y Gardner, 1989; Gardner y MacIntyre, 1993; MacIntyre y Gardner, 1994). Por ejemplo, en el caso de Trylong (1987), este autor encontró una correlación entre los estudiantes con ansiedad y las bajas calificaciones finales en un curso de primer año de francés. MacIntyre y Gardner (1994), por su parte, pudieron comprobar como los estudiantes que presentaban ansiedad aprendían el vocabulario nuevo de forma más lenta.

Algunos estudios, por otro lado, no muestran ningún tipo de correlación, ni positiva ni negativa, entre la ansiedad y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Parkinson y Howell-Richarson (1990), quienes evaluaron la actuación de 50 estudiantes de inglés que manifestaban cierto grado de ansiedad, no hallaron vínculos entre este y el rendimiento académico. Esta postura es mantenida por Sparks y

Ganschow (1991), quienes descartan la ansiedad, así como otras variables afectivas, entre las causas que provocan diferencias individuales en el aprendizaje de un idioma.

Gardner y MacIntyre (1993) asocian la ansiedad al grado de competencia en la lengua extranjera. Estos autores consideran que el estado de ansiedad evoluciona a la par que el nivel de competencia del aprendiz. En su opinión, la ansiedad inicial del aprendiz, cuyo origen lo sitúan en las experiencias negativas, va descendiendo a la vez que este va adquiriendo la lengua. De modo que los índices más altos de ansiedad se encuentran en los aprendices con menor competencia y los menores en los que presentan un grado alto de dominio de la lengua extranjera. Varios estudios respaldan esta postura (Gardner *et al.*, 1979; Desrochers y Gardner, 1981).

A pesar de que la producción oral es la habilidad lingüística más proclive a la ansiedad (Horwitz *et al.* 1986; Young, 1991) debido, fundamentalmente, a que no permite mucho tiempo para la reflexión, pocos estudios han analizado la relación entre ambos aspectos. Las investigaciones realizadas hasta el momento muestran una correlación entre la ansiedad y un menor progreso en el aprendizaje, y entre la ansiedad y la pronunciación imprecisa. Por ejemplo, Young (1986) señala que en su estudio, basado en una entrevista, se advierte una vinculación entre la presencia de ansiedad en los informantes y un dominio menor de las destrezas orales. Trylong (1987) observó que en el caso de la prueba oral se producía también una relación entre los estudiantes con ansiedad y los resultados negativos. Dewaele (2002) señala que la ansiedad está relacionada con la falta de fluidez oral en la lengua extranjera. Pennington y Richards (1986) estiman que cuando un aprendiz se encuentra bajo presión, por ejemplo en una presentación oral, su pronunciación es menos precisa debido a que dicho estado le dificulta el acceso a los procesos automatizados previamente.

Así pues, los estudios mencionados que han abordado el efecto de la ansiedad en la pronunciación de una lengua extranjera señalan que la ansiedad perjudica la pronunciación. No obstante, cabe la posibilidad de que, de acuerdo con la teoría de la ansiedad facilitadora, la ligera ansiedad que puede generar una situación determinada en un aprendiente de idiomas (que no sea proclive a la ansiedad permanente, al excesivo nerviosismo o a la conducta neurótica) redunde en una pronunciación mejor. Dicha ansiedad podría ayudar a mantener la concentración en el aprendiz durante su

intervención y, de esta forma, favorecer una realización mejor y evitar la interferencia; lo cual tendría como consecuencia una pronunciación con menor acento extranjero.

2.2.10. Los factores sociales

2.2.10.1. La extraversión

La distinción entre extraversión e introversión es uno de los rasgos que más caracteriza la personalidad de un individuo. Eysenck y Chan (1982: 154) definen ambos términos del siguiente modo:

Extroverts are sociable, like parties, have many friends and need excitement; they are sensation-seekers and risk-takers, like practical jokes and are lively and active. Conversely introverts are quiet, prefer reading to meeting people, have few but close friends and usually avoid excitement.

En general, se considera que el tipo de personalidad del individuo influye en el aprendizaje de una lengua extranjera: la extraversión se asocia con una mayor facilidad para la adquisición de las habilidades de comunicación interpersonal, mientras que la introversión se relaciona con un mayor desarrollo de las habilidades cognitivas que permiten el aprendizaje académico. De ambos planteamientos, solo el primero se ha visto respaldado por las investigaciones llevadas a cabo. Ellis (1994), tras una pormenorizada revisión de la literatura en este campo, afirma que el vínculo entre la extraversión y la adquisición de las habilidades de comunicación interpersonales ha quedado demostrado suficientemente.

Si bien se acepta que una personalidad extravertida favorece el desarrollo de las habilidades de comunicación, la relación de aquella con la precisión en la pronunciación provoca mayores discrepancias. Son varios los estudios en los que, empleando la Escala de Introversión-Extraversión de Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1963), no se ha encontrado una correlación positiva entre la extraversión y la pronunciación precisa. Por ejemplo, Suter (1976), debido a que los informantes más extravertidos no consiguieron las mejores puntuaciones de su estudio, considera que la extraversión no garantiza la consecución de una pronunciación precisa.

Otros autores han llegado a la misma conclusión. Naiman *et al.* (1978), quienes analizaron los ejercicios de comprensión e imitación de un grupo de canadienses, concluyeron que no había relación entre el carácter extravertido de algunos miembros del grupo y el resultado positivo en los ejercicios. Thompson (1991) tampoco encontró una relación entre el carácter extravertido de algunos inmigrantes rusos en Estados Unidos y la pronunciación del inglés. Busch (1982), en un estudio realizado en Japón, advirtió, incluso, una vinculación de índole negativa entre los miembros extravertidos de un grupo de aprendices de inglés y la pronunciación de estos.

No obstante, algunos experimentos han obtenido resultados que ligan este aspecto de la personalidad a la fluidez en el discurso. Por ejemplo, Rossier (1976) advirtió que, dentro de un grupo de adolescentes hispanohablantes que aprendían inglés, los más extravertidos alcanzaban la fluidez oral antes que el resto. Dewaele y Furnham (2000) observaron una correlación positiva entre la extraversión y la fluidez en 25 estudiantes de francés cuya lengua materna era el neerlandés.

Así pues, los estudios que han examinado la relación entre el carácter extravertido y el éxito en la pronunciación arrojan conclusiones encontradas. Varias razones han podido contribuir a esta disparidad. En primer lugar, los distintos procedimientos empleados en la medición de la extraversión. Unos estudios utilizan escalas establecidas, como la Escala de Introversión-Extraversión de Eysenck (Suter, 1976; Dewaele y Furnham, 2000), y otros un cuestionario compuesto por unas pocas preguntas (Thompson, 1991). Otro aspecto que puede condicionar los resultados es que el factor cultural afecta a la evaluación de la extraversión de los informantes. El umbral de extraversión no es el mismo, por ejemplo, en Japón que en España, ya que lo en aquel país puede ser entendido como respeto y cortesía en el nuestro puede parecer introversión. Por último, los informantes que participaron en estos estudios se hallaban en situaciones de aprendizaje distintas: en unos estudios los informantes residían en su propio país (Busch, 1982), mientras que en otros se encontraban en una situación de inmersión lingüística (Rossier, 1976). Este aspecto resulta relevante, pues el posible efecto de una personalidad extravertida queda prácticamente neutralizado cuando el aprendizaje se produce en un contexto social en el que no se habla la lengua meta.

En cualquier caso, si se considera que la extraversión está vinculada a una buena pronunciación, es necesario señalar que no se trata de una relación directa, de tipo causa-efecto, sino más bien de una relación indirecta. Es decir, la extraversión favorece el acceso al input nativo, y este, generalmente, influye en el aprendizaje de la pronunciación. Un individuo extravertido, como quedó demostrado en el estudio de Wakamoto (2000) con estudiantes japoneses de inglés, emplea más estrategias socioafectivas. Ello hace que una persona con este perfil social sea, en una situación de inmersión lingüística, más propensa al contacto con nativos y a la aculturación, lo cual aumenta las posibilidades de establecer una relación de confianza con algunos miembros del grupo meta y, de esta forma, de acceder al input modificado. Aspecto que, como se ha señalado en repetidas ocasiones, puede repercutir de forma significativa, sobre todo en las primeras etapas, en el aprendizaje de la pronunciación. Asimismo, las personas extravertidas, por lo común, asumen más riesgos y muestran menos temor al error, y, debido a esto, practican más la pronunciación en las etapas del aprendizaje de mayor inseguridad (niveles inicial e intermedio). Como consecuencia de ello, en una situación de inmersión lingüística, estas personas tienden a aprender más rápido.

2.2.10.2. La aculturación

La aculturación, es decir, el proceso de adaptación a la nueva cultura, influye en el grado de adquisición de una segunda lengua. Así lo manifiesta Schumann (1978a: 34): *the degree to which a learner acculturates to the target-language group will control the degree to which he acquires the second language*. A esta conclusión llega tras realizar un seguimiento longitudinal minucioso de la adquisición del inglés en un emigrante costarricense de 33 años, llamado Alberto, que residía en Cambridge (Massachussets). El grado de aculturación que presenta un aprendiz depende, a su juicio, de la distancia social y de la distancia psicológica con respecto a los hablantes de la lengua meta.

La distancia social se refiere al acercamiento entre el grupo al que pertenece el aprendiz y el grupo de la lengua meta. Esta distancia depende de ocho factores: el dominio social (sociocultural y político), el modelo de integración (asimilación, aculturación o preservación), el acotamiento, la cohesión del grupo, el tamaño del grupo, la similitud cultural entre el grupo del aprendiz y el grupo de la lengua meta, la actitud de un grupo hacia el otro, y el tiempo de residencia previsto por el aprendiz.

La distancia psicológica es, en cambio, un fenómeno individual que se refiere a la proximidad entre el aprendiz y el grupo de la lengua meta. Depende de cuatro factores de índole afectiva: el choque lingüístico, concierne a la inseguridad en el uso de la lengua extranjera; el choque cultural, se produce cuando el aprendiz descubre que en su nueva situación no puede transferir sus estrategias para evitar y resolver problemas, ello ocasiona un rechazo hacia la lengua meta, sus hablantes y su cultura; la motivación; y la permeabilidad del ego, esto es, el grado en que el aprendiz renuncia a su individualidad para integrarse en la comunidad de la lengua meta.

Si la distancia social entre los dos grupos es pequeña, se pueden establecer lazos de solidaridad entre ellos, lo cual permite una fácil integración del aprendiz en el grupo de la lengua meta y, consecuentemente, la adquisición de su lengua. Si la distancia social es neutra, el éxito en la adquisición depende del individuo en sí más que del individuo como miembro de un grupo social determinado. En esta situación de neutralidad social, a juicio de Schumann, la distancia psicológica del aprendiz con respecto al grupo meta desempeña un papel determinante en la adquisición.

Por último, cuando la distancia social entre el grupo del aprendiz y el grupo de la lengua meta es grande se pueden producir dos situaciones. La más habitual es que la situación social influya de forma negativa en la disposición afectiva del aprendiz. Ello provoca que tanto el contacto con el grupo de la lengua meta y como el uso de esta se reduzcan únicamente a situaciones en que es absolutamente necesario; en consecuencia, el input que recibe el aprendiz resulta insuficiente para adquirir la lengua. Por otro lado, cabe la posibilidad de que aun cuando la distancia social sea grande entre los dos grupos, el aprendiz quebrante la tendencia general de su grupo y muestre una

disposición afectiva favorable (esta situación es posible como lo es la inversa: en una situación de distancia social mínima, el aprendiz puede mostrar una disposición afectiva negativa). En este caso, si el aprendiz encuentra correspondencia en algunos miembros del grupo de la lengua meta, también se podrá producir aculturación y, por consiguiente, adquisición.

Buena parte de los estudios que se han realizado sobre aculturación no han obtenido una correlación positiva entre el grado de esta y el dominio de una segunda lengua en una situación de inmersión. Kelley (1982), quien realizó un estudio con seis adultos hispanohablantes que residían en Estados Unidos, señala que no había relación entre el grado de aculturación y el dominio gramatical. Es más, el informante con mayor índice de aculturación era el que mostraba peor dominio del inglés, y uno de los de menor aculturación presentaba la mayor competencia. Igualmente, el estudio longitudinal llevado a cabo por Schmidt (1983) con un japonés de 33 años residente en Hawai obtuvo un resultado negativo. El informante, llamado Wes, presentaba un perfil social y afectivo óptimo para la adquisición de la lengua meta; sin embargo, su adquisición de la gramática del inglés progresaba lentamente y mostraba signos de estabilización prematura.

Algunos trabajos, no obstante, han confirmado el vínculo entre la aculturación y la adquisición. Maple (1982), por ejemplo, realizó un estudio con 190 hispanohablantes que estudiaban inglés en la Universidad de Texas en el que advirtió una correlación negativa entre la distancia social y el grado de dominio del inglés —cuya puntuación se obtuvo de una prueba de comprensión, una prueba de composición, el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) y las notas del curso—; de forma que, cuanto mayor era la distancia social, menor dominio de la lengua extranjera presentaban los informantes. Stauble (1981) llevó a cabo una investigación con doce estudiantes adultos de inglés, seis hablantes de español y seis de japonés, cuyo resultado señala que los estudiantes de nivel superior presentaban un grado mayor de integración que los estudiantes de nivel intermedio.

Clement (1987), por su parte, obtuvo unos resultados similares. Este autor realizó un estudio en la Universidad de Ottawa (en esta ciudad canadiense, según los datos del autor, el 19% y el 67% de la población eran, a la sazón, hablantes nativos de francés e inglés respectivamente) con 293 francohablantes aprendices de inglés en el que, entre otros aspectos, examinó la relación entre la competencia oral y el nivel de aculturación con respecto a la cultura anglosajona. El grado de competencia oral de los informantes lo obtuvo mediante la evaluación, en una entrevista, de cinco aspectos: el dominio de las estructuras lingüísticas, la variedad de estas, la cohesión del discurso, la capacidad para mantener una conversación sin necesidad de explicaciones y aclaraciones lingüísticas, y el acento extranjero. El resultado de su investigación señala que los informantes con mayor competencia oral mostraron los índices de aculturación más altos.

La diversidad en los resultados obtenidos por estos estudios se debe a varios motivos. En primer lugar, el modelo de Schuman, como muchos autores afirman y el propio autor reconoce (Schumann, 1986), carece de un método capaz de otorgar una medida objetiva de la aculturación. Esto ha hecho que cada autor haya desarrollado su propio método de medición. En segundo lugar, el tipo de informante utilizado en los estudios varía significativamente. Por ejemplo, algún estudio ha empleado a estudiantes que residen en su propio país (Clement, 1987) y otros, a estudiantes que se trasladan a un nuevo país (Maple, 1982). En tercer lugar, algunos de los estudios apenas han recabado datos sobre los informantes debido a la magnitud de la muestra (Clement, 1987), mientras que otros, en cambio, han realizado un pormenorizado seguimiento longitudinal similar al llevado a cabo por Schumann (Schmidt, 1983). Finalmente, el método para determinar el grado de adquisición de los informantes ha sido muy distinto. Unos estudios han prestado atención al nivel morfosintáctico (Schmidt, 1983), alguno a la competencia oral (Clement, 1987), y en algún caso se ha tomado como referencia el curso en que se hallaban los estudiantes (Stauble, 1981).

En cuanto al vínculo específico entre la aculturación y la pronunciación, pese a que esta es el índice más fiable de identificación cultural (Guiora *et al.*, 1972; Labov, 1972; Scovel, 1988), sólo el estudio de Lybeck (2002) ha analizado la relación entre

ambos aspectos. Esta autora examinó la relación entre el grado de aculturación que presentaban nueve mujeres estadounidenses, residentes en Noruega, y su dominio de la pronunciación del noruego. En su estudio pudo diferenciar, mediante la aplicación de la Teoría de la Red Social desarrollada por Milroy (1987, 1992), tres niveles de aculturación entre las informantes. El análisis de los datos muestra la superioridad de las dos personas que lograron una mayor aculturación en la pronunciación global y en la pronunciación de la grafía “r”¹⁶ tras seis meses. Igualmente, durante este intervalo, dichas informantes obtuvieron, en ambos aspectos de la pronunciación evaluados, una mayor progresión que el resto de las participantes.

Los estudios cuya correlación entre la aculturación y la adquisición ha resultado positiva vienen a demostrar que cuando se produce un proceso de adaptación a la sociedad de la lengua meta satisfactorio, el aprendiz se halla en una situación idónea para el aprendizaje lingüístico, pues cuenta con muchas oportunidades de aprendizaje. En este contexto, el aprendiz puede poner en práctica las estrategias de las que dispone y acceder a un input abundante y variado. Asimismo, el hecho de establecer una relación de confianza con algunos miembros del grupo meta le da acceso al input modificado. Esto último, a nuestro juicio, resulta determinante, sobre todo en el nivel inicial e intermedio, en el aprendizaje de la pronunciación. Si el aprendiz se relaciona con personas que sistemáticamente modifican su habla (ralentizando el tempo de elocución y realizando una articulación más clara), que repiten las palabras o los enunciados no comprendidos y que le aportan retroalimentación (corrigiendo al aprendiz cuando su pronunciación no es correcta), su pronunciación puede experimentar una progresión considerable.

¹⁶ La autora considera que la pronunciación de la “r” es el marcador que mejor ilustra el grado de acento extranjero de los aprendices angloamericanos de noruego.

2.2.10.3. El sentimiento de identidad

La posesión de un grado elevado de competencia en un idioma extranjero está bien considerada socialmente. La valoración del nivel de competencia se realiza, en general, tomando como referencia la pronunciación, pues se trata del índice más inmediato —el estudio de Flege (1984) demostró que los nativos, generalmente, son capaces de identificar una pronunciación como no nativa aun cuando la duración de la muestra es sumamente breve—. Todo ello hace que en muchos países desarrollados, donde el aprendizaje de idiomas se estima necesario para el crecimiento social y personal del individuo, una pronunciación buena reporte prestigio, ya que es un indicador de una inteligencia superior y de un nivel alto de educación (Segalowitz y Gatbonton, 1977). Sin embargo, en algunas circunstancias el hablante de una lengua distinta a su materna puede albergar alguna razón para mantener un cierto acento extranjero.

Una de esas razones para retener el acento extranjero es porque la lengua materna le reporta al hablante prestigio social. De la misma forma que algunos acentos nativos poseen mayor prestigio que otros (por ejemplo, dentro de España, el del centro-norte del país cuenta con mayor prestigio social que los acentos meridionales), lo cual se debe fundamentalmente a la coincidencia con la ubicación de los centros de poder, algunos acentos extranjeros, como el anglosajón en la actualidad, llevan consigo cierto prestigio social. De tal modo que un hablante, cuya lengua materna se asocie al poder, puede llegar a la conclusión de que cierto acento extranjero le reporta prestigio social y de que, consecuentemente, se puede beneficiar de ello. No obstante, dicha situación podría darse en circunstancias muy específicas. Por ejemplo, bien podría ser el caso de un estadounidense de raza negra que, con el propósito de no ser confundido con un africano en una determinada situación, exagerase o mostrase (en el caso de que fuese muy atenuado) el acento angloamericano al hablar una lengua extranjera. Por tanto, se trataría de una modificación sincrónica en la actuación a consecuencia de un intercambio conversacional específico.

Otro de los motivos para mantener el acento extranjero es el sentimiento de identidad. Como se ha señalado (Labov, 1972; Scherer y Giles, 1979), el acento es el principal indicador lingüístico de adhesión a un grupo social; por tanto, el grado de acento extranjero tiene que ver con la formación de una nueva identidad cultural. Guiora *et al.* (1972: 422) lo expresan del siguiente modo:

Essentially, to learn a second language is to take on a new identity. [...] Hence, we propose that the most sensitive index of the ability to take on a new identity, i.e. the degree of permeability of language ego boundaries, is found in the ability to achieve native-like pronunciation in a second language.

Si el sentimiento de identidad social o étnica está muy arraigado en el individuo, este se mantendrá reticente a adquirir el acento nativo de la lengua meta, ya que, si esto último se produjese, supondría una pérdida de sus señas de identidad. El hecho de hablar sin acento extranjero podría ser considerado por parte de su grupo social como una deslealtad (Ryan y Carranza, 1975). Todo ello hace que la competencia fónica de los aprendices se pueda ver afectada por el grado de identificación con su propio grupo y con el de la lengua meta. Así, unos aprendices pueden sentir un deseo mayor que otros para alcanzar una pronunciación nativa.

Varios estudios han examinado la relación del sentimiento de identidad y la actitud hacia el grupo de la lengua meta con la pronunciación. El estudio de Oyama (1976) señala que la orientación filoestadounidense y la identificación con este país de un grupo de italianos aprendices de inglés no influía en su adquisición de la pronunciación. Thompson (1991), por su parte, realizó un experimento con 36 inmigrantes rusos residentes en Estados Unidos en el que descarta cualquier relación entre las actitudes positivas hacia los estadounidenses y la precisión en la pronunciación. Por el contrario, el estudio realizado por Gatbonton (1975) parece corroborar la vinculación entre el sentimiento de identidad y la reticencia a desarrollar una pronunciación nativa. Este autor observó que los francohablantes de Canadá con un fuerte sentimiento étnico pronunciaban los fonemas fricativos dentales del inglés, /θ/ y

/ð/ (ambos ausentes del francés), de forma menos precisa que los que carecían de este sentimiento tan arraigado.

Ahora bien, la vinculación entre el sentimiento de identidad y la pronunciación de una lengua extranjera es, por lo menos en los términos que lo hacen Guiora *et al.* (1972), cuestionable. Estos autores parecen dar por hecho que todos los aprendices de idiomas, sean inmigrantes o estudiantes, tienen en su mano alcanzar la pronunciación nativa. La realidad resulta diferente, puesto que solo los aprendices que cumplen ciertas condiciones, sobre todo en lo que concierne a la aptitud para el aprendizaje de la pronunciación, la motivación, el conocimiento lingüístico y el input, vislumbran, o alcanzan en el mejor de los casos, dicha meta. Por consiguiente, el acento extranjero no es algo opcional para la mayoría de los aprendices de idiomas. Dicho esto, parece razonable que el arraigo del sentimiento de identidad y la empatía que se desarrolla hacia el grupo de la lengua meta influyan en la predisposición y en la motivación para aprender la lengua extranjera y, consecuentemente, en el grado de competencia fónica que alcanza el aprendiz.

En cuanto al estudio de Gatbonton, tal vez la explicación a su resultado se halle en que los aprendices que poseían un mayor sentimiento de identificación con la comunidad francohablante presentaban una menor motivación para aprender la pronunciación del inglés. De modo que un grado alto de identificación con el grupo social de origen puede implicar un nivel bajo de motivación, sobre todo de índole integradora, para aprender la pronunciación. Aunque no tiene por qué ser así en todos los casos. También parece posible que un sujeto con un sentimiento de identificación social profundo tenga deseos de aprender otras lenguas. Varias razones, profesionales o personales, o ambas, pueden impulsarlo a ello.

Por último, es discutible que la pronunciación de una lengua extranjera con un ligero o, en el mejor de los casos, sin acento extranjero suponga una amenaza para la identidad original del aprendiz. Si consideramos que el aprendizaje de idiomas supone la adquisición de una nueva identidad (como lo hacen la mayoría de las teorías sociolingüísticas), no parece que esta, por lo menos en los estudiantes de lenguas extranjeras —el caso de un hablante de segunda lengua que forma parte de una

comunidad minoritaria podría ser distinto—, entre en conflicto con la original (Guiora *et al.* (1972: 111) afirman: *second language learning poses a challenge to the integrity of basic identifications*). Más bien, se trataría de añadir algunos aspectos de la identidad del grupo social de la lengua meta a la ya existente (esto es lo que Lambert (1974), en oposición al bilingüismo sustractivo, denominó bilingüismo aditivo). De tal modo que el aprendiz se enriquece.

2.2.11. El sexo

Los estudios sociolingüísticos, por ejemplo, Labov (1991), manifiestan que las mujeres, al menos las occidentales, tienden a utilizar un registro más estándar y a ser más conscientes de la norma que los hombres. Asimismo, estos estudios señalan que ellas son más sensibles a la incorporación de formas nuevas, pero una vez que son conscientes del cambio, tienden a rechazarlas. Los hombres, por el contrario, parecen menos sensibles a las formas nuevas, pero una vez que tienen afianzado el uso no las rechazan, quizá porque perciben el proceso con menor claridad. Todo ello, a juicio de Ellis (1994), lleva a pensar que las mujeres son mejores que los hombres en el proceso de adquisición de un idioma, ya que, por un lado, muestran mayor tendencia a eliminar de su interlengua las formas que se alejan de la norma de la lengua meta y, por otro, presentan mayor predisposición para adquirir conocimientos procedentes del input que reciben.

En varios trabajos se ha advertido cierta superioridad de las mujeres en la adquisición de lenguas extranjeras. La investigación de Boyle (1987), realizada con 470 estudiantes de inglés de Hong Kong, señala que las mujeres consiguieron unos resultados superiores a los de los hombres en diez pruebas de competencia lingüística. Nyikos (1990) halló que las mujeres superaban a los hombres en una tarea de memorización del vocabulario de la lengua meta. No obstante, otros estudios no han podido demostrar tal superioridad. Por ejemplo, Bacon (1992) no encontró diferencias entre ambos sexos en los resultados de una prueba de comprensión auditiva.

En el uso de las estrategias del aprendizaje relativas a la socialización, en cambio, parece existir un mayor acuerdo respecto a las diferencias entre las mujeres y los hombres. Algunos estudios han demostrado que ellas hacen, en general, un uso mayor de estas estrategias que ellos (Nyikos, 1987; Ehrman y Oxford, 1989; Oxford y Ehrman, 1989; Maraco, 2001), sobre todo en lo que concierne al comienzo de la conversación y a su mantenimiento (Oxford y Nyikos, 1989). La razón de esto se encuentra en la mayor orientación social que, por lo común, presentan las mujeres.

En cuanto a los estudios específicos de la pronunciación, los resultados son diversos. Algunas pruebas han demostrado que las mujeres se acercan más al modelo de pronunciación nativo de lo que lo hacen los hombres. El estudio de Asher y García (1969) advirtió, en un grupo de hispanohablantes aprendices de inglés, que las mujeres presentaban menor acento extranjero que los hombres, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. Thompson (1991), quien analizó la pronunciación de un grupo de 36 adultos rusos llegados a Estados Unidos a distintas edades, señala que las mujeres obtuvieron una calificación mejor que los hombres no solo entre los principiantes, sino también entre las personas que llevaban mucho tiempo residiendo en el país de acogida.

Ahora bien, la mayoría de los estudios que han considerado el vínculo entre el sexo y la adquisición de la pronunciación han descartado la superioridad de las mujeres (Olson y Samuels, 1973; Suter, 1976; Snow y Hoefnagel-Höhle, 1977; Purcell y Suter, 1980; Flege y Fletcher, 1992; Elliot, 1995a; Piske *et al.*, 2001). Por ejemplo, el estudio de Purcell y Suter, realizado con 61 aprendices de inglés, no incluye el sexo en el grupo formado por los cuatro factores (la lengua materna, la capacidad de imitación, el tiempo de residencia y el compromiso con la pronunciación) que, a tenor de los resultados, influyen en la pronunciación. Elliot (1995a) examinó en una universidad estadounidense la correlación entre sexo y el dominio de la pronunciación en un grupo de 66 estudiantes de español de nivel intermedio mediante cuatro pruebas: repetición de palabras, lectura de palabras, repetición de frases y libre producción. El resultado de su investigación no establece ninguna relación entre el sexo y la precisión en la pronunciación. Piske *et al.* (2001), por su parte, realizaron un estudio con 72 italianos llegados a Canadá a distintas edades cuyo resultado indica que el sexo no influye en el grado de acento extranjero de los aprendices.

Así pues, aunque algunos autores sugieren que las mujeres desarrollan generalmente una pronunciación mejor en las lenguas extranjeras que los hombres, tal aseveración apenas ha encontrado apoyo empírico, pues la mayoría de los estudios experimentales que se han realizado excluyen el sexo de las variables influyentes en la adquisición de la pronunciación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. El sistema de evaluación del acento extranjero

En los estudios sobre el acento extranjero se han utilizado, generalmente, tres sistemas de evaluación: la magnitud directa, las escalas móviles (*sliding scales*) y las escalas Likert. En algunos de los primeros estudios sobre el acento extranjero (Brennan *et al.*, 1975; Brennan y Brennan, 1981) se empleó el sistema de magnitud directa. En este método, el evaluador otorga una puntuación numérica a la primera muestra de habla que sirve de referencia para la evaluación de las muestras restantes. El evaluador, tras la primera puntuación, divide y multiplica por dos si considera que la muestra tiene la mitad o el doble de acento extranjero que la primera, por tres si tiene la tercera parte o tres veces el acento extranjero, etc. Ello hace que, en vez de estar condicionado por una escala predeterminada, el evaluador cree su propia escala de acento extranjero.

Las escalas móviles representan otro sistema de evaluación. En este caso, el evaluador sitúa un cursor en una línea continua, cuyo principio y final están señalados. La posición indicada por el evaluador es interpretada por un programa informático mediante una puntuación. Este sistema de evaluación permite precisar con gran exactitud la estimación del evaluador y, al contrario que en el sistema anterior, la opinión de este no se ve condicionada por una graduación previa. Dicho método ha sido empleado, entre otros, por Major (1986; 1987), Flege y Fletcher (1992), Flege y Munro (1994) y Flege, Munro y MacKay (1995).

Por último, el sistema más extendido en la actualidad es la escala Likert. Este método utiliza una graduación numérica, cuyos extremos están indicados mediante *sin acento extranjero* y *acento extranjero muy marcado*. En este sentido, unos autores prefieren comenzar con *acento extranjero muy marcado* y terminar con *sin acento*, por ejemplo, Piske *et al.* (2001) o Birdsong (2005). Otros, en cambio, utilizan el procedimiento opuesto, empiezan con *sin acento* y acaban con *acento extranjero muy marcado*; por ejemplo, Thompson (1991) o Derwing y Rossiter (2003). Se han empleado escalas Likert de tres niveles (Tahta *et al.*, 1981), de cuatro (Asher y García, 1969), de cinco (Thompson, 1991; Bongaerts *et al.*, 1997; Birdsong, 2005), de seis (Suter, 1976; Moyer, 1999), de siete (Southwood y Flege, 1999), de nueve (Flege *et al.* 1999; Piske *et al.*, 2001; Derwing y Rossiter, 2003) y de diez grados (McDermott, 1986). No obstante, en los últimos años, algunos expertos en el acento extranjero, como Flege, Munro o Derwing, han abogado por el uso de escalas impares y con gran número de grados. Ello ha favorecido el empleo de la escala de nueve niveles.

Debido a la difusión actual de la escala Likert de nueve grados, y a su comprobada capacidad de discriminación —el estudio de Southwood y Flege (1999) indica que las escalas de nueve y once grados son las que mejor aprovechan la sensibilidad de los jueces—, en la presente investigación se empleará este sistema. El primer nivel representará la calificación *acento extranjero muy marcado* y el último, *sin acento extranjero*.

3.2. Las muestras de habla

Los sistemas posibles para obtener muestras de habla son múltiples. En las investigaciones sobre el acento extranjero se han utilizado métodos tan distintos como la lectura de palabras, la descripción de una imagen o de una situación, la imitación de un modelo nativo justo a continuación o postergada, o la respuesta a una pregunta. No obstante, los procedimientos más habituales son la lectura en voz alta de listas de palabras (Major, 1987; Moyer, 1999), la lectura de frases (Thompson, 1991; Bongaerts *et al.* 1997), la lectura de un párrafo de un texto escrito en prosa (Tahta *et al.*, 1981; Birdsong, 2005) y el habla espontánea (Suter, 1976; Moyer, 1999). Algunos

investigadores, como Thompson (1991), Moyer (1999) o Birdsong (2005), han utilizado varios métodos en un mismo estudio. Por ejemplo, el primero de ellos recurre a la lectura de 20 oraciones cortas, a la lectura de un pasaje de 160 palabras y al discurso libre (en este caso los informantes debían describir, durante un minuto, las actividades que habían realizado el día del experimento).

Cada método para recabar muestras de habla cuenta con aspectos positivos y con otros negativos. Entre los aspectos positivos de la lectura en voz alta de palabras, de frases o de un párrafo destacan los siguientes. En primer lugar, permite que el informante pronuncie los sonidos y la combinación de estos que el investigador desea analizar. En segundo lugar, evita la interferencia no fonológica, como la gramatical, la léxica o la inclusión de rasgos idiomáticos. Por último, todos los informantes pronuncian los mismos sonidos y las mismas palabras, con lo cual la comparación es más eficaz. Entre los aspectos negativos de este tipo de práctica controlada, el más significativo es la ausencia de naturalidad que conlleva, lo que dificulta la evaluación de algunos elementos prosódicos como la entonación o el ritmo. Asimismo, la lectura de listas de palabras suele provocar el llamado “efecto lista” (caracterizado por la entonación típica de la enumeración) que reduce todavía más la naturalidad en la pronunciación.

Por otra parte, la obtención de muestras de habla mediante la imitación de un modelo nativo, ya sea justo a continuación o con una pequeña demora, cuenta con los mismos puntos favorables que la lectura en voz alta. El único aspecto que resulta adverso es que mediante este sistema, en el caso de que el informante haya pronunciado satisfactoriamente, surge una disyuntiva: el éxito en la pronunciación se debe a su destreza habitual en la pronunciación o se debe a su capacidad de memorización auditiva a corto plazo.

En cuanto al habla espontánea o discurso libre, este tipo de prueba muestra, mejor que ningún otro sistema, la verdadera pronunciación del informante y, por tanto, resulta idóneo para evaluar el acento extranjero. Ahora bien, tres aspectos limitan esta práctica. En primer lugar, en la intervención del informante es difícil que aparezcan todos los elementos en los que el investigador tiene interés. En segundo lugar, los informantes tienden a evitar los sonidos, las secuencias de sonidos o las palabras que les

resultan difíciles de pronunciar. Finalmente, los errores morfosintácticos y léxicos, así como la presencia de rasgos idiomáticos procedentes de otras lenguas, pueden influir en la evaluación de los jueces.

En esta investigación, se utilizarán dos procedimientos de obtención de muestras de habla para evaluar el acento extranjero de los informantes: uno controlado y otro libre. En el primer caso, se recurrirá a la lectura en voz alta de cinco oraciones (como en los experimentos realizados, por ejemplo, por Riney y Flege (1998) y Riney y Tagaki (1999)) de entre 12 y 16 sílabas. Los informantes leerán las oraciones dos veces, siendo la segunda intervención la muestra de habla considerada. Las oraciones estarán formadas por palabras comunes que incluirán sonidos, similares y distintos a los del inglés americano, y combinaciones de estos que entrañan dificultad para el aprendizaje angloamericano. La dificultad fónica de las frases permitirá discernir el grado de acento extranjero de los informantes. Las frases que habrán de pronunciar los informantes son las siguientes:

- 1- El viernes solo llevaba diez euros, hoy traigo veinte.
- 2- Era viejo y estaba sucio, pero sonrió.
- 3- El perro de Juan muerde todo a su alrededor.
- 4- Me gusta correr en la calle por la mañana.
- 5- El año pasado estuve en Europa con ella.

A continuación, se desglosa la dificultad potencial que genera, en un aprendiz estadounidense de español, cada una de las cinco frases (al tratarse de palabras comunes del español y, por tanto, ya aprendidas, asumimos que los informantes conocen el patrón acentual de cada una de ellas):

1- El viernes solo llevaba diez euros, hoy traigo veinte.

- “El”: pronunciación de la vocal anterior media centralizada [ɛ̞] como consecuencia de la anticipación en la velarización de la consonante siguiente.
- “El”: realización de “l” velarizada [ɫ] al encontrarse en posición implosiva.
- “viernes”: pronunciación del sonido fricativo labiodental sonoro [v] debido a la interferencia gráfica.
- “viernes”: diptongo realizado como hiato [ie]. Asimismo, en el segundo término de la secuencia, la vocal recibe la influencia del sonido retroflejo siguiente.
- “viernes”: transferencia del sonido aproximante retroflejo [ɻ].
- “solo”: realización del diptongo [əu] al encontrarse la grafía “o” en sílaba abierta.
- “llevaba”: transferencia del sonido aproximante palatal [j] o del sonido africado postalveolar sonoro [dʒ] en lugar de la realización del sonido fricativo palatal sonoro [ʝ].
- “llevaba”: realización del sonido fricativo labiodental sonoro [v].
- “llevaba”: pronunciación de la vocal anterior baja [æ] al tratarse de una vocal tónica.

- “llevaba”: realización del sonido oclusivo bilabial sonoro [b] en lugar del aproximante bilabial [β].
- “llevaba”: reducción vocálica [ə] al encontrarse en posición postónica final.
- “diez”: transferencia del sonido oclusivo alveolar sonoro [d] en vez de realizar el sonido aproximante interdental sonoro [ð].
- “diez”: realización del hiato [ie] en lugar del diptongo creciente [je].
- “diez”: pronunciación del sonido fricativo alveolar sonoro [z] debido a la interferencia gráfica.
- “euros”: realización de la secuencia tautosilábica del inglés [ju:] por la influencia de la ortografía o realización del hiato [eu].
- “euros”: transferencia del sonido aproximante retroflejo [ɹ].
- “euros”: realización del diptongo [əʊ] o reducción vocálica [ə] debido a que “o” se halla en posición postónica.
- “hoy”: pronunciación como fricativo glotal sorda [h] como consecuencia de la interferencia gráfica.
- “traigo”: realización africada del grupo consonántico [tr].
- “traigo”: realización del diptongo [əʊ] o reducción vocálica [ə] debido a que “o” se halla en posición postónica.

- “yeinte”: realización del sonido fricativo alveolar sonoro [v].
- “veinte”: realización del diptongo [ei] al encontrarse en sílaba abierta final.

Esta frase contiene varios diptongos que propician el acento extranjero. En el caso del diptongo creciente [je] que aparece en “viernes” y “diez”, la tendencia general del anglohablante es pronunciar un hiato [ie]. La realización del diptongo decreciente [eɪ] suele ser muy problemática para el anglohablante. Los aprendices en los primeros niveles transfieren la realización del inglés [ju:] y en los niveles siguientes, por lo común, realizan el hiato [eu] en vez del diptongo. Por otra parte, el dígrafo “ll” suele entrañar gran dificultad para el aprendiz: lo habitual es la transferencia del sonido aproximante palatal [j] o del sonido africado postalveolar sonoro [ɟ]. El resultado de la transferencia de cualquiera de los dos sonidos es cierto acento extranjero. La palabra “llevaba” propicia en su vocal final la transferencia de la reducción vocálica, pues se encuentra en sílaba postónica. Por último, el grupo consonántico [tr] del español también entraña dificultad para el hablante de inglés: en esta lengua “tr”, además de realizarse con cierta aspiración cuando se encuentra en posición inicial tónica, se realiza de manera muy próxima a la afrizada.

2- Era viejo y estaba sucio, pero sonrió.

- “era”: realización del sonido aproximante retroflejo [ɻ].
- “era”: reducción vocálica [ə] al encontrarse en posición postónica final.
- “yejo”: transferencia del sonido fricativo labiodental sonoro [v].

- “viejo”: pronunciación del hiato [ie] en lugar del diptongo creciente [je].
- “viejo”: transferencia del sonido fricativo glotal sordo [h].
- “estaba”: realización del sonido oclusivo alveolar acompañado de cierta aspiración [t^h] al encontrarse en sílaba tónica.
- “estaba”: realización de la vocal anterior baja [æ] al estar “a” en sílaba tónica.
- “estaba”: realización del sonido oclusivo bilabial sonoro [b] en vez del aproximante bilabial [β].
- “estaba”: reducción vocálica [ə] al hallarse la grafía “a” en posición postónica final.
- “sucio”: realización del hiato [io] en vez del diptongo creciente [jo].
- “pero”: sonido oclusivo bilabial sordo acompañado de aspiración [p^h].
- “pero”: realización del sonido retroflejo [ɻ] en lugar del vibrante simple [r].
- “pero”: pronunciación del diptongo [əʊ] al encontrarse la grafía “o” en sílaba abierta.
- “sonrió”: realización del sonido retroflejo [ɻ] en lugar del vibrante múltiple [r].

Esta frase comprende varias dificultades. En primer lugar, la realización de dos diptongos crecientes: [je] y [jo]. En ambos casos, la pronunciación habitual del aprendiz anglohablante es un hiato: [ie] y [io]. En segundo lugar, la pronunciación de las dos aes del término “estaba”. La interferencia le lleva a realizar la primera como vocal anterior baja [æ] y a reducir la última. Finalmente, la secuencia heterosilábica [n.r], que aparece en el vocablo “sonrió”, entraña gran dificultad para el anglohablante.

3- El perro de Juan muerde todo a su alrededor.

- “El”: pronunciación de la vocal anterior media centralizada [ē] como consecuencia de la anticipación en la velarización de la consonante siguiente.
- “El”: realización de “l” velarizada [ɫ] al encontrarse dicho grafema en posición implosiva.
- “perro”: sonido oclusivo bilabial sordo acompañado de aspiración [p^h] al hallarse “p” en sílaba tónica inicial.
- “perro”: dígrafo “rr” pronunciado como sonido retroflejo alveolar sonoro [ɾ].
- “perro”: reducción vocálica [ə], debido a que se encuentra en posición postónica, o realización del diptongo [əʊ] al encontrarse la grafía “o” en sílaba abierta final.
- “de”: sonido oclusivo alveolar sonoro [d] en lugar del aproximante interdental sonoro [ð].

- “de”: diptongo [eɪ] al estar “e” en sílaba abierta final de palabra.
- “Juan”: transferencia del sonido fricativo glotal sordo [h].
- “Juan”: realización del hiato [ua] en lugar del diptongo creciente [wa].
- “muerde”: realización del hiato [ue] en vez del diptongo creciente [we].
Asimismo, el segundo miembro de la secuencia recibe la influencia del sonido retroflejo siguiente.
- “muerde”: transferencia del sonido aproximante retroflejo [ɹ].
- “muerde”: realización del sonido oclusivo alveolar sonoro [d] en lugar del aproximante interdental sonoro [ð].
- “muerde”: realización del diptongo [eɪ] al encontrarse en sílaba abierta final de palabra.
- “todo”: sonido oclusivo alveolar sordo acompañado de aspiración [t^h].
- “todo”: *flapping* alveolar sonoro [ɾ] al encontrarse la grafía “d” en posición postónica e intervocálica.
- “todo”: realización del diptongo [əʊ] al encontrarse la grafía “o” en sílaba abierta.
- “alrededor”: realización del sonido retroflejo [ɹ].

- “alrededor”: realización del sonido oclusivo alveolar sonoro [d] en lugar del aproximante interdental sonoro [ð].
- “alrededor”: realización del sonido oclusivo alveolar sonoro [d].
- “alredor”: realización del sonido retroflejo [ɹ].

La dificultad de esta frase estriba en los siguientes aspectos. En primer lugar, la pronunciación de los sonidos vibrantes. El término “perro” incluye el sonido vibrante múltiple [r] en posición intervocálica. Los vocablos “muerde” y “alrededor” presentan dos de las secuencias consonánticas con mayor dificultad: [r.ð] y [l.r]. En segundo lugar, la frase incluye el término “todo”, el cual es proclive a la transferencia del *flapping* al encontrarse la grafía “d” en posición postónica e intervocálica. En tercer lugar, el sonido fricativo velar sordo [x], que aparece en el término “Juan”, le resulta difícil al anglohablante. Por último, se incluyen los diptongos crecientes [wa] y [we], los cuales, aunque forman parte del sistema fónico del inglés (si bien la lingüística anglosajona, como se ha dicho, no los considera diptongos, sino secuencias formadas por la consonante aproximante labiovelar y una vocal), únicamente aparecen cuando les preceden las consonantes /k, d, t, s/; por ejemplo, *twice* [t^hwaɪs] o *dwel* [dwɛl]. En consecuencia, la diferencia en la distribución será un obstáculo para el anglohablante en ambos diptongos.

4- Me gusta correr en la calle por la mañana.

- “Mee”: realización del diptongo [eɪ] debido a que la grafía “e” se encuentra en sílaba abierta.
- “gusta”: pronunciación de [ju:] a consecuencia de la interferencia gráfica.

- “gusta”: reducción vocálica [ə] al encontrarse el grafema “a” en sílaba final postónica.
- “correr”: sonido oclusivo velar sordo acompañado de cierta aspiración [k^h].
- “corrrer”: realización del dígrafo “rr” como un sonido retroflejo [ɾ].
- “correr”: realización de la vocal anterior media [e] con el ápice retraído debido a la influencia del sonido retroflejo siguiente.
- “correr”: realización del sonido aproximante retroflejo [ɾ].
- “calle”: pronunciación del sonido oclusivo velar sordo acompañado de aspiración [k^h].
- “calle”: transferencia del sonido aproximante palatal [j] o del sonido africado postalveolar sonoro [dʒ] en lugar de la realización del sonido fricativo palatal sonoro [j].
- “calle”: realización del diptongo [ei] al encontrarse “e” en sílaba abierta.
- “por”: realización del sonido oclusivo bilabial sordo acompañado de aspiración [p^h].
- “por”: realización de la vocal posterior media [o] con el ápice de la lengua en posición retrofleja por la influencia del sonido siguiente.
- “por”: transferencia del sonido aproximante retroflejo [ɾ].

- “mañana”: reducción vocálica [ə] al hallarse “a” en posición pretónica.
- “mañana”: realización de la consonante alveolar nasal acompañada de la aproximante palatal [nj], como en *canyon* [ˈkʰænjən] o *onion* [ˈʌnjən], en lugar de la consonante nasal palatal [ɲ].
- “mañana”: realización de la vocal anterior baja [æ] al encontrarse “a” en sílaba tónica.
- “mañana”: reducción vocálica [ə] debido a que el grafema “a” se halla en posición postónica final de palabra.

Esta frase comprende tres consonantes oclusivas sordas al comienzo de palabra, “correr”, “calle” y “por”, que favorecen la transferencia de la aspiración. Asimismo, en el término “mañana” el anglohablante tiende a reducir la primera vocal y la última debido a que se encuentran, respectivamente, en posición pretónica y postónica. Finalmente, otras dificultades son la realización de los sonidos vibrante múltiple y fricativo palatal sonoro que aparecen en los vocablos “correr” y “calle”, respectivamente.

5- El año pasado estuve en Europa con ella

- “E̞l”: articulación de la vocal anterior media en una posición más centrada debido a la influencia de la consonante velarizada siguiente [ɛ̞].
- “El̞”: realización de la consonante líquida velarizada [ɫ] debido a su posición final de sílaba.

- “año”: la grafía “ñ” suele ser realizada por el anglohablante, sobre todo por los principiantes, como nasal alveolar seguida de aproximante palatal [nj].
- “año”: realización de la vocal “o” como el diptongo [əʊ] debido a que se encuentra en sílaba abierta.
- “pasado”: realización de la consonante oclusiva bilabial sorda acompañada de cierta aspiración [p^h].
- “pasado”: realización del sonido fricativo alveolar sonoro [z], en lugar del sordo [s], debido a que la grafía “s” se encuentra en posición intervocálica.
- “pasado”: realización de la vocal anterior baja [æ] al hallarse “a” en sílaba tónica.
- “pasado”: pronunciación del *flapping* alveolar sonoro [ɾ] al encontrarse la grafía “d” en posición postónica e intervocálica.
- “pasado”: realización del diptongo [əʊ] al encontrarse en sílaba abierta.
- “estuve”: realización del sonido oclusivo alveolar sordo acompañado de cierta aspiración [t^h] al estar “t” en sílaba tónica.
- “estuve”: debido a la interferencia gráfica, realización de la secuencia tautosilábica [ju:] en lugar de la vocal posterior alta [u].
- “estuve”: transferencia del sonido fricativo labiodental sonoro [v] a consecuencia de la interferencia gráfica.

- “estuve”: diptongo [eɪ] al encontrarse el grafema “e” en sílaba abierta final de palabra.
- “Europa”: transferencia del diptongo [ju:] o la realización del hiato [eu].
- “Europa”: transferencia del sonido aproximante retroflejo [ɹ].
- “Europaa”: reducción vocálica [ə] al encontrarse “a” en sílaba postónica.
- “con”: realización del sonido oclusivo velar sordo acompañado de aspiración [k^h].
- “ella”: transferencia del sonido aproximante palatal [j] o del sonido africado postalveolar sonoro [dʒ] en lugar de la realización del sonido fricativo palatal sonoro [j].
- “ella”: reducción vocálica [ə] al encontrarse “a” en posición postónica.

La última frase presenta el diptongo decreciente [eɪ], que, como se ha señalado, constituye un gran obstáculo para el anglohablante. Por otro lado, el término “ella” incluye el sonido fricativo palatal sonoro [j], el cual no forma parte del sistema fónico del inglés. En este caso, el anglohablante, normalmente, transfiere el sonido aproximante palatal [j] o el sonido africado postalveolar sonoro [dʒ]. Cualquiera que sea la transferencia causa acento extranjero.

En cuanto a la prueba de discurso libre, lo más apropiado parece realizar una pregunta general cuya respuesta no implique dificultad morfosintáctica ni léxica, ni tampoco un ejercicio de reflexión para responderla, de modo que no sea un impedimento para la fluidez en el discurso. Por estos motivos, parece adecuada la pregunta *¿Qué haces en tu tiempo libre?*, la cual será dada a conocer unos momentos

antes de la grabación (de esta forma el informante podrá pensar su respuesta). La contestación no requiere una estructura gramatical compleja; de hecho, no precisa emplear formas verbales distintas al presente de indicativo. Asimismo, el léxico necesario, de antemano, parece sencillo y conocido. De manera que esta pregunta reduce la posibilidad de que el informante en su respuesta cometa errores gramaticales y léxicos. Por otra parte, dicha pregunta da pie a una intervención extensa, lo cual es necesario dado que la duración de esta prueba será de 30 segundos.

El uso de ambos procedimientos de obtención de muestras se debe a dos razones. Por un lado, la lectura de frases les da a los jueces la posibilidad de evaluar la pronunciación de los segmentos y las combinaciones de estos que entrañan dificultad para el aprendiz anglohablante. Por otro lado, el discurso libre les ofrece la posibilidad de evaluar algunos aspectos de la pronunciación, como la fluidez, la entonación o el ritmo, que intervienen de forma determinante en el acento extranjero y que resultan difíciles de examinar en la lectura de frases breves e independientes.

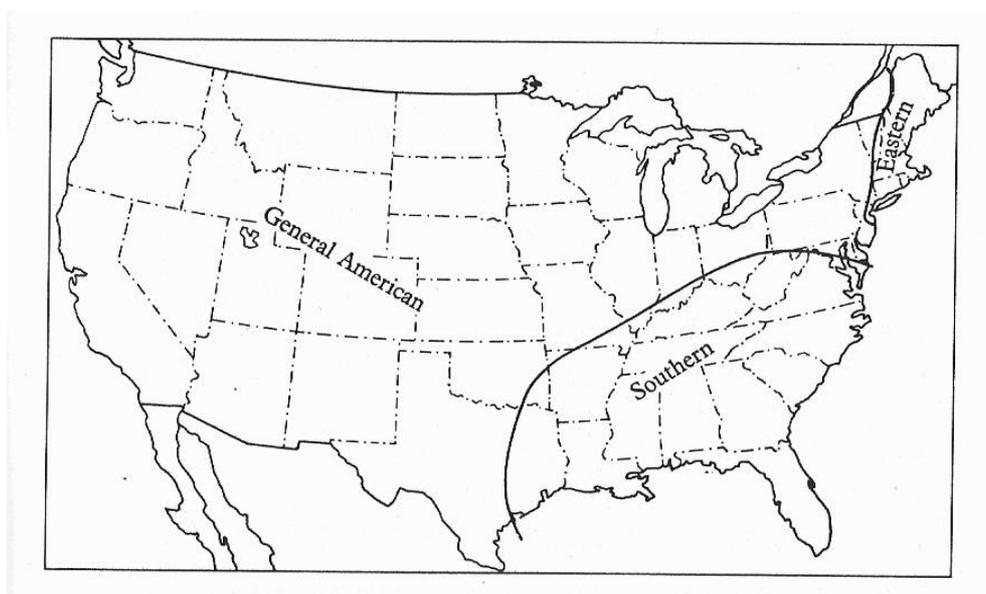
En cuanto al instrumento de grabación empleado en el presente trabajo, se usará el modelo Edirol R-09 de la marca Roland. Mediante él, se grabarán las muestras de habla a una frecuencia de 44,1 kilohercios. Dichas grabaciones serán almacenadas en el instrumento de grabación usando el formato WAW. Posteriormente, serán editadas (para ello se utilizará el programa informático *Goldwave*), transferidas al formato auditivo estándar empleado en los discos compactos de audio y grabadas en estos. Respecto al lugar en el que se llevarán a cabo las grabaciones, se usará una sala en silencio.

3.3. Los informantes

Los informantes en este estudio pertenecerán a dos grupos: hablantes de inglés de la variante americano estándar y hablantes de español del centro-norte de España. Por inglés americano estándar se entiende, según Wells (1982), el conjunto de acentos americanos que no presentan los rasgos de las variantes del noreste (habladas en la parte

oriental de Nueva Inglaterra) ni del sudeste de Estados Unidos (desde la ciudad de Washington hasta el sur del país).

La principal característica que diferencia el americano estándar de los dialectos del noreste y del sudeste del país es que la primera es una variante *rótica* del inglés y las otras dos, no. Esto es, en el americano estándar se pronuncia la grafía “r” en posición implosiva, mientras que en las otras variantes no se pronuncia (salvo cuando se produce el enlace interléxico con una vocal: este fenómeno se denomina *Linking “r”*). Así, por ejemplo, el vocablo *car* se pronuncia [kaɹ] en la primera y [ka] en las otras variantes. De modo que en el presente trabajo los informantes angloamericanos procederán de la zona señalada como *General American* en el siguiente mapa (Wells, 1982: 471):



La variante del español a la que habrán estado expuestos los informantes estadounidenses será, fundamentalmente, la correspondiente al centro-norte de España. Con ello se pretende facilitar la labor de los jueces, pues la adquisición de rasgos fónicos de otras variantes del español en los informantes podría provocar que esos rasgos se juzgasen como foráneos.

Por otra parte, en este estudio también intervendrán hablantes nativos de la variante del centro-norte de España (en concreto, serán naturales de la ciudad de Salamanca). Los informantes nativos ejercerán la labor de grupo de control. De tal modo que su pronunciación será útil en tres aspectos. En primer lugar, ayudará a determinar el grado de fiabilidad de los evaluadores: si un evaluador es, repetidamente, incapaz de identificar el habla nativa, su evaluación será descartada. En segundo lugar, la pronunciación de estos informantes servirá de referencia nativa para los jueces en su evaluación. Por último, servirá para establecer el umbral de pronunciación nativa. Dicho umbral lo supondrá la puntuación mínima obtenida por un hablante nativo (fruto de la media en la prueba controlada y en la prueba libre).

Un aspecto que se tendrá en cuenta en el presente trabajo será el número muestras de habla nativa. La proporción de estas en el estudio podría condicionar la evaluación de los jueces. A tenor del experimento realizado por Flege y Fletcher (1992: 370), una presencia abundante de pronunciaciones nativas provoca un descenso en las puntuaciones de los informantes no nativos: *The larger the proportion of native (or near native) speakers included in a set of sentences being evaluated, the more strongly accented listeners judged sentences spoken by non-native speakers to be*. Debido a que la tendencia a evaluar a la baja supondría una pérdida de discriminación en los evaluadores, el número de informantes nativos de español evaluados será inferior al 15% del total de los informantes.

3.4. Los jueces

Los jueces de las muestras de habla, quienes presentarán una capacidad auditiva normal, serán hablantes nativos de español de la variante del centro-norte de España (cuatro de ellos son de Salamanca y otro, de Asturias). Es decir, compartirán con los informantes nativos que constituyen el grupo de control la misma variante del español. Con ello se pretende evitar que los evaluadores tengan dificultades para reconocer el habla nativa, tal como sucedió en el estudio de Bongaerts *et al.* (1995), en el que la disparidad de dialectos entre los informantes nativos y los evaluadores supuso un inconveniente para el reconocimiento del habla nativa.

Asimismo, los evaluadores serán profesores de español como lengua extranjera con amplia experiencia, sobre todo en la enseñanza a estudiantes estadounidenses. Esta circunstancia, unida al presumible conocimiento del sistema fónico del español, hace que estas personas sean más sensibles a las diferencias fonéticas que otros hablantes nativos y, consecuentemente, estén más capacitadas para discernir el habla nativa de la que no lo es y para graduar el acento extranjero de los informantes no nativos. Este planteamiento es generalizado y así se ha podido comprobar en algunos estudios. Por ejemplo, Thompson (1991) comparó la evaluación del acento extranjero de ocho personas con conocimientos lingüísticos y de lenguas extranjeras que mantenían contactos con estudiantes extranjeros con la evaluación de otras tantas personas sin conocimientos en estas áreas y sin contacto con estudiantes extranjeros. El resultado de su estudio indica que el primer grupo mostraba mayor fiabilidad debido a que presentaba una evaluación más homogénea que el otro grupo, cuyas evaluaciones se caracterizaron por la fluctuación.

Con todo, algunos autores no están de acuerdo en la idoneidad de los profesores de lenguas extranjeras para este tipo de estudio. Cartier (1975), por ejemplo, señala que los profesores de idiomas, debido a la experiencia con alumnos extranjeros, desarrollan cierta habilidad para la comprensión de los estudiantes que presentan acento extranjero. Ello, en su opinión, puede generar una actitud indulgente al evaluar el acento extranjero. Actitud que, por otro lado, no puede estar presente en un individuo que no mantenga un contacto habitual con extranjeros. El experimento llevado a cabo por Weil (2001) corrobora en parte esta postura, pues observó como a lo largo del tiempo los profesores se adaptan a los acentos extranjeros.

En lo tocante al número de jueces empleados para determinar el acento extranjero, este varía enormemente en los estudios elaborados. Algunas investigaciones se han llevado a cabo con una cantidad muy reducida: Snow y Hoefnagel-Höhle (1977) solo utilizaron a uno; Olson y Samuels (1973), Fathman (1975) y Oyama (1976), a dos; y Birdsong (2005), a tres. En otros estudios, en cambio, se ha empleado a un gran número de jueces: en el estudio de Neufeld (1989), por ejemplo, intervinieron 89. En consecuencia, no parece haber un criterio claro entre los investigadores del acento extranjero a la hora de establecer el número de jueces. En el presente estudio, las

muestras de habla serán evaluadas por cinco personas (cinco mujeres de entre 28 y 36 años).

En lo que concierne a las instrucciones que recibirán los evaluadores antes de juzgar el grado de acento extranjero de los informantes, se les informará, de manera oral, de que van a oír muestras de habla pertenecientes a un número indeterminado de hablantes cuya lengua materna es el inglés americano y de hablantes nativos del centro-norte de España. Asimismo, con objeto de que únicamente evalúen el grado de acento extranjero de los informantes, se les pedirá que no penalicen cualquier imprecisión morfosintáctica o léxica, así como los rasgos idiomáticos del inglés, que pudieran aparecer en las muestras de habla y que no tengan en cuenta el grado de inteligibilidad de estas. Tras las instrucciones, los jueces escucharán una vez cada muestra de habla (para ello, se utilizará el reproductor de discos compactos estéreo modelo CSD-ES217 de la marca Aiwa), con una separación entre las distintas muestras de cinco segundos (este será el tiempo del que dispondrán para evaluar la pronunciación).

Finalmente, respecto a la fiabilidad de los evaluadores, esta será determinada mediante dos procedimientos: la comparación de las evaluaciones realizadas por un juez con las del resto y la capacidad para identificar el habla nativa. Estos dos procedimientos determinarán si un juez resulta fiable o no.

CAPÍTULO 4

PARTE EXPERIMENTAL

4.1. Experimento sobre la edad

Generalmente, se acepta la tesis de que un individuo que comienza el aprendizaje de una lengua extranjera en edad adulta se verá abocado de manera casi irremediable a una pronunciación caracterizada, en mayor o menor grado, por el acento extranjero. Muchas son las posibles causas que se han considerado: la gran dificultad para crear nuevas categorías fonéticas tras el establecimiento de las correspondientes a la lengua materna, la pérdida de agudeza auditiva, la dificultad para establecer nuevos hábitos motores, la exposición a un input complejo e insuficiente o la interferencia del sentimiento de identidad. Ahora bien, el argumento, como se ha señalado antes, más utilizado para justificar esta situación es la pérdida de plasticidad neuronal asociada a otros procesos neuronales —los cuales varían según el autor: la lateralización (Lennenberg, 1967), el incremento de la mielinización (Long, 1990) o la drástica disminución de la sinapsis y de la tasa de metabolismo (Pinker, 1994)— que experimenta el cerebro del ser humano en la infancia y que parecen impedir la adquisición con normalidad de un nuevo sistema fónico una vez que ha superado esta etapa.

No obstante, desde hace algunos años, se están realizando experimentos, como los elaborados por Bongaerts *et al.* (1995), Bongaerts *et al.* (1997) y Birdsong (2005), que están poniendo en duda la imposibilidad de alcanzar el éxito en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en edad adulta. Estos autores señalan que otros factores, como una motivación elevada, el acceso a un input continuado y de calidad o

el recibimiento de instrucción específica, pueden llegar a neutralizar el efecto de la edad.

4.1.1. Hipótesis

La hipótesis que se plantea en este experimento es que una vez superados los 20 años en la primera inmersión lingüística¹ (ello supone retrasar algunos años el límite para la primera inmersión con respecto a otros experimentos similares llevados a cabo: Bongaerts y sus colaboradores lo establecen en ambos estudios citados a los 12 años y Birdsong, a los 18) se puede aprender un nuevo sistema fónico hasta aproximarse o, en el mejor de los casos, acceder al nivel nativo. Ello se puede producir siempre y cuando las condiciones del aprendiz y de la circunstancia en la que se encuentra sean las adecuadas. De tal forma que no se está estableciendo una regla general aplicable a cualquier aprendiz, sino que se refiere a algunos individuos que, además de estar dotados de una buena aptitud para el aprendizaje de lenguas, cumplen ciertos requisitos relativos a la motivación, al input y al conocimiento lingüístico.

4.1.2. Tipo de prueba

Este experimento consta de dos pruebas de pronunciación. La primera de ellas se trata de una prueba de habla controlada, en la que los informantes leerán cinco frases que contienen algunas de las mayores dificultades de la pronunciación del español para los estadounidenses. La segunda es una prueba de habla libre, de 30 segundos de duración, en la que los informantes contestarán a la siguiente pregunta: *¿Qué haces en tu tiempo libre?* La incorporación de esta última prueba diferencia notablemente este experimento de algunos mencionados antes: el trabajo de Bongaerts *et al.* (1997) se fundamentó en la lectura de cinco frases y el de Birdsong (2005), en la lectura de una lista de palabras y de tres pasajes breves de una obra literaria.

¹ El hecho de haber recibido antes enseñanza formal en la educación secundaria o en la universidad no se tendrá en cuenta en esta investigación.

4.1.3. Informantes

Este estudio se va a llevar a cabo con dos grupos de informantes. El primero está formado por diez profesores estadounidenses de español (tres mujeres y siete hombres) cuya primera inmersión en esta lengua se produjo después de cumplir 20 años. La elección de docentes se debe a que, a nuestro juicio, un profesor de idiomas reúne las características que estimamos idóneas para que un aprendiz adulto pueda alcanzar una buena pronunciación: un nivel alto de motivación; el acceso, en algún momento, a un input abundante y de calidad; conocimientos de fonética y de los procesos del aprendizaje; y cierta aptitud lingüística (si una persona se dedica a la enseñanza de idiomas se debe, en buena lógica, a que atesora cierta aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras). Mediante un cuestionario² se recabará información acerca de los informantes.

El segundo grupo lo componen cinco hablantes nativos de español (tres mujeres y dos hombres) naturales de Salamanca de entre 25 y 30 años. Todos ellos han recibido educación universitaria. Estos informantes recibirán las siguientes instrucciones antes de la prueba libre: su discurso ha de ser general y estar exento de localismos y de anglicismos (de no ser así, sus intervenciones serían fácilmente identificables como correspondientes a hablantes nativos). Dichos informantes nativos desempeñarán la función de grupo de control. La evaluación de estas muestras de habla (las cuales aparecerán intercaladas entre las pertenecientes a los estadounidenses) permitirá comprobar dos aspectos: la fiabilidad de los jueces y el umbral de la pronunciación nativa. En cuanto a la fiabilidad, si alguno de los jueces es incapaz, repetidamente, de identificar a los hablantes nativos, su valoración no será computada. Respecto al umbral de pronunciación nativa, lo determinará la puntuación (resultado de la media de la prueba controlada y la prueba libre) más baja de los informantes que integran este grupo.

² Véase 6.1.

A continuación, se detallan las características de los diez informantes estadounidenses que intervienen en el presente experimento:

Informante 1

Se trata de un informante de 29 años cuya primera inmersión lingüística de más de un mes se produjo a los 21 años (antes, a los 13, 15 y 18 años, había visitado Costa Rica en tres ocasiones con estancias inferiores a las tres semanas). En el momento de la grabación, llevaba residiendo en Madrid desde hacía dos meses y medio (en total, ha residido durante seis meses en algún país hispanohablante). Afirma que utiliza el español con mucha frecuencia y que mantiene contacto con un gran número de hablantes nativos. La instrucción sobre la pronunciación del español que ha recibido se limita a la ubicación del acento prosódico. Se trata de una persona que presenta un nivel de motivación muy elevado (en la escala de uno a nueve, lo sitúa al máximo) para mejorar su pronunciación.

Informante 2

Es una persona de 22 años cuya primera inmersión se produjo cinco meses antes de la grabación (estos cinco meses suponen el tiempo total de inmersión en español). Reside en Madrid donde utiliza el español con mucha frecuencia y tiene contacto con muchos hispanohablantes. Dicho informante ha recibido un curso de pronunciación del español; no obstante, este curso fue únicamente de carácter teórico, pues afirma que en él no se corregía a los participantes. Por último, señala que su motivación para aprender la pronunciación es de siete puntos.

Informante 3

Es un informante de 25 años que residió por primera vez en un país hispanohablante a la edad de 22 años. Su estancia en el mundo hispanohablante ha sido, en total, por un año y dos meses. Dicha estancia ha tenido lugar en Chile (cinco meses),

en Madrid (cinco meses) y en Salamanca (cuatro meses). Se trata de una persona que afirma utilizar el español con mucha frecuencia y relacionarse con muchos hispanohablantes. Debido al interés que le suscita este nivel lingüístico, ha tomado un curso de pronunciación de carácter teórico-práctico y ha leído algunos libros sobre la pronunciación del inglés y del español. Su motivación para mejorar la pronunciación es máxima.

Informante 4

Se trata de una persona de 28 años cuya primera inmersión en español se produjo a los 20 años. En total, su estancia en los distintos países hispanohablantes en que ha residido ha sido ligeramente superior a los tres años y medio. De todo este tiempo, ha pasado más de tres años en Salamanca. En esta ciudad utiliza el español con mucha frecuencia y se relaciona con un gran número de hablantes nativos. En cuanto a la instrucción que ha recibido sobre la pronunciación del español, esta se ha visto limitada a ciertas correcciones de carácter esporádico. Por último, dicho informante afirma que su motivación para mejorar la pronunciación es de ocho puntos.

Informante 5

Esta profesora de español, de 52 años, tuvo su primera inmersión en español a los 20 años. Trabaja en España, concretamente en Madrid, desde 1978; por tanto, su tiempo de estancia en el ámbito hispanohablante es superior a 30 años. Tanto en Madrid como en el pueblo de Ávila donde reside utiliza el español constantemente y se relaciona con gran número de hablantes nativos. En cuanto a su formación en la pronunciación del español, si bien ha leído algunos libros de carácter específico, afirma que nunca ha recibido ningún tipo de instrucción sobre este nivel lingüístico. Por otro lado, señala que su motivación para mejorar su pronunciación es máxima.

Informante 6

Se trata de una profesora de 29 años cuya primera inmersión en español se produjo a la edad de 20 años. Su tiempo de inmersión (la cual ha sido siempre en España, sobre todo en Madrid) es superior a los cinco años. Esta informante afirma que cuando reside en España utiliza el español constantemente y que el número de hablantes nativos con el que se relaciona no es elevado. Respecto a la formación específica de la pronunciación, asistió a un curso de fonética del español de carácter teórico (correspondiente al doctorado en Lingüística Hispánica que está realizando en la Universidad Complutense de Madrid) y recibió las correcciones personales de un profesor de español nativo durante un tiempo prolongado. Por último, presenta un nivel máximo de motivación.

Informante 7

Es una persona de 34 años cuya primera inmersión en español se produjo en Salamanca a los 29 años. Desde el momento de su primera inmersión ha residido de manera ininterrumpida en dicha ciudad; de modo que su tiempo total de inmersión está en torno a los cuatro años y medio. Este informante utiliza el español constantemente y se relaciona con un gran número de hablantes nativos. En cuanto a la instrucción de la pronunciación del español que ha recibido, esta se ha limitado a las correcciones esporádicas de algunos de sus profesores. Finalmente, dicho informante señala que su nivel de motivación es de ocho puntos.

Informante 8

Se trata de un informante de 25 años que tuvo su primera inmersión en español a los 20 años. Desde entonces, ha vivido en Madrid; por tanto, su tiempo de inmersión es de cinco años. Su contacto con hablantes nativos es muy abundante y muy variado, pues manifiesta que se relaciona habitualmente con un gran número de españoles. En cuanto a la instrucción en la pronunciación, no ha recibido ningún curso específico; no

obstante, sus profesores de español le han corregido algunos aspectos de su pronunciación. Finalmente, afirma que su nivel de motivación es máximo.

Informante 9

Se trata de una informante de 23 años cuya primera inmersión se produjo a los 21 años. Su tiempo total de inmersión ha sido de diez meses (cuatro meses en Sevilla y seis en Madrid). Esta persona afirma utilizar el español con mucha frecuencia y relacionarse con muchos hispanohablantes. La instrucción en la pronunciación que ha recibido se limita a las correcciones esporádicas de algunos de sus profesores. En cuanto a su motivación para mejorar la pronunciación, esta es máxima.

Informante 10

Es un profesor de 46 años que experimentó su primera inmersión en español a los 33 años. Desde hace cuatro años vive en Salamanca (su tiempo de inmersión total es próximo a los cuatro años y medio). En esta ciudad se relaciona constantemente con un buen número de hablantes nativos. En cuanto a la instrucción específica sobre la pronunciación, esta ha consistido en algunas correcciones de carácter esporádico. Finalmente, afirma que su motivación para mejorar la pronunciación es de siete puntos.

En el siguiente cuadro se sintetiza la información anterior:

	S	Ed	1 ^a Inm	Mot	Tiempo de inmersión	Instrucción pronunciación
Inf. 1	V	29	21	9	6 meses	Acento fónico
Inf. 2	V	22	22	7	5 meses	Curso teórico
Inf. 3	V	25	22	9	1 año y 2 meses	Curso teórico-práctico y lectura de libros
Inf. 4	V	28	20	8	3 años y 7 meses	Corrección esporádica
Inf. 5	M	52	20	9	30 años	Algunas lecturas específicas
Inf. 6	M	29	20	9	5 años	Curso teórico y correcciones personales
Inf. 7	V	34	29	8	4 años y medio	Corrección esporádica
Inf. 8	V	25	20	9	5 años	Corrección esporádica
Inf. 9	M	23	21	9	10 meses	Corrección esporádica
Inf. 10	V	46	33	7	4 años y medio	Corrección esporádica

4.1.4. Resultados de las pruebas de pronunciación

En primer lugar, se realizó la prueba de lectura de frases. Las puntuaciones de los diez informantes estadounidenses, sobre una escala de nueve grados, son las siguientes (tabla 1):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	7	6	6	6	6	6,2
Inform. 2	5	5	5	4	6	5
Inform. 3	6	5	4	5	7	5,4
Inform. 4	7	5	5	5	6	5,6
Inform. 5	8	6	8	5	6	6,6
Inform. 6	9	9	9	9	9	9
Inform. 7	8	7	8	8	7	7,6
Inform. 8	6	5	5	6	5	5,4
Inform. 9	7	5	5	5	7	5,8
Inform. 10	5	5	5	4	5	4,8
Media	6,8	5,8	6	5,7	6,4	6,14

En los resultados de esta prueba destacan, fundamentalmente, dos aspectos: el rango o la amplitud en las puntuaciones medias de los informantes y la baja puntuación general. La amplitud entre los informantes es notable. Entre el peor y el mejor resultado medio hay una diferencia de 4,2 puntos: la puntuación del informante 10 es 4,8 puntos y la del 6, 9 puntos. Respecto a lo segundo, las puntuaciones obtenidas en esta prueba son, a excepción de las de los informantes 6 y 7, más bajas de lo que cabía esperar en un grupo de profesores de español. Solamente cuatro de los diez informantes (el 1, el 5, el 6 y el 7) se sitúan a menos de 3 puntos de la pronunciación nativa.

En cuanto a la prueba de discurso libre, los informantes estadounidenses obtuvieron los siguientes resultados (tabla 2):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	7	6	6	6	7	6,4
Inform. 2	6	8	7	6	8	7
Inform. 3	7	6	5	5	7	6
Inform. 4	7	7	7	7	7	7
Inform. 5	7	5	6	5	7	6
Inform. 6	9	9	9	9	9	9
Inform. 7	9	8	8	8	8	8,2
Inform. 8	8	8	7	8	8	7,8
Inform. 9	8	7	7	7	8	7,4
Inform. 10	6	6	6	5	6	5,8
Media	7,4	7	6,8	6,6	7,5	7,06

Los resultados de la prueba de discurso libre son superiores claramente a los de la lectura de frases. La media de los diez informantes está casi un punto por encima: 6,14 en las frases y 7,06 en el discurso libre. La amplitud entre las puntuaciones medias es un punto inferior que en la prueba anterior: se reduce de 4,2 en las frases a 3,2 puntos en el discurso libre (5,8 puntos obtuvo el informante 10 y 9 puntos el informante 6). Por último, además del informante 6, tres informantes (7, 8 y 9) se sitúan en su puntuación media a menos de 1,6 puntos de la puntuación máxima.

En la siguiente tabla aparecen reflejadas las medias que obtuvieron los informantes en las dos pruebas (tabla 3):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Informante 1	6,2	6,4	6,3
Informante 2	5	7	6
Informante 3	5,4	6	5,7
Informante 4	5,6	7	6,3
Informante 5	6,6	6	6,3
Informante 6	9	9	9
Informante 7	7,6	8,2	7,9
Informante 8	5,4	7,8	6,6
Informante 9	5,8	7,4	6,6
Informante 10	4,8	5,8	5,3
Media	6,14	7,07	6,6

En la tabla 3 queda patente que la lectura de frases ha propiciado una evaluación mucho más baja que el discurso libre en los estadounidenses. De hecho, salvo los informantes 5 y 6 (en este último caso no había posibilidad de superación), todos los informantes han conseguido mejorar de modo sustancial su puntuación en la segunda prueba. Dicha mejora se acentúa especialmente en los informantes 2, 8 y 9: obtienen, respectivamente, 2, 2,4 y 1,6 puntos más. Esta situación que puede parecer inusual, pues el discurso libre es más proclive a la interferencia que la lectura (Major, 2001), se debe a la gran dificultad que entraña la pronunciación de las frases.

En cuanto a los cinco hablantes nativos, estos obtuvieron los siguientes resultados en la lectura de las frases (tabla 4):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 11	9	9	9	9	9	9
Inform. 12	9	9	9	9	9	9
Inform. 13	9	9	9	9	9	9
Inform. 14	9	9	9	9	9	9
Inform. 15	9	9	9	9	9	9
Media	9	9	9	9	9	9

Resultados de los cinco hablantes nativos en la prueba de discurso libre (tabla 5):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 11	9	9	9	9	9	9
Inform. 12	9	9	9	9	9	9
Inform. 13	9	9	9	9	9	9
Inform. 14	9	9	9	9	9	9
Inform. 15	9	9	9	9	9	9
Media	9	9	9	9	9	9

Ambas pruebas con hablantes nativos demuestran que los jueces no han tenido problemas para identificarlos como tales. Es decir, los jueces muestran una fiabilidad total para identificar a un hablante nativo de la variante del centro-norte de España. Con ello, los cinco jueces cumplen con uno de los dos requisitos que se establecieron para considerar válido a un juez. En cuanto al otro requisito, esto es, la homogeneidad en las puntuaciones, si bien se observa una tendencia al alza moderada en las valoraciones de los jueces 1 y 5 y justo lo contrario en el juez 4, en las tablas 1 y 2 no se advierten grandes fluctuaciones en las medias de los jueces. En la tabla 1, la amplitud es de 1,1 puntos: la media del juez 4 es de 5,7 puntos y la del juez 1 de 6,8 puntos. En la tabla 2, la amplitud es incluso menor, pues se sitúa en 0,9: la media del juez 4 es 6,6 puntos y la del juez 5, 7,5 puntos. La mayor diferencia en la evaluación de una muestra de habla es, en dos ocasiones, de 3 puntos. Esta situación se corresponde con las intervenciones de los informantes 3 y 5 en la lectura de las frases (tabla 2): en el primer caso, el juez 3 le

otorga 4 puntos, mientras que el juez 5, 7; en el segundo, los jueces 1 y 3 le conceden 8 puntos y el juez 4, 5 puntos.

Por otra parte, el resultado de las dos pruebas con los hablantes nativos provoca que el umbral de pronunciación nativa coincida con la puntuación máxima; esto es, el umbral nativo se establece en 9 puntos. La distancia entre la pronunciación de los profesores estadounidenses respecto al umbral de la pronunciación nativa queda del siguiente modo (tabla 6):

	Media	Diferencia con el umbral nativo
Informante 1	6,3	2,7
Informante 2	6	3
Informante 3	5,7	3,3
Informante 4	6,3	2,7
Informante 5	6,3	2,7
Informante 6	9	0
Informante 7	7,9	1,1
Informante 8	6,6	2,4
Informante 9	6,6	2,4
Informante 10	5,3	3,7

En esta tabla se advierte que de los diez profesores participantes en la investigación, uno (el informante 6) alcanza la pronunciación nativa y sólo otro (el informante 7) se aproxima a ella, pues la puntuación que obtiene este último se sitúa a poco más de un punto del umbral nativo. La mayor parte de los informantes se quedan a una distancia que va desde los 2,4 (los informantes 8 y 9) a los 2,7 puntos (los informantes 1, 4 y 5). El profesor con menor puntuación media (el informante 10) se encuentra a 3,7 puntos de la pronunciación nativa.

Los informantes 6 y 7 avalan, pues, la hipótesis planteada al comienzo de este experimento: algunas personas cuya primera inmersión en la lengua meta se produce tras los 20 años pueden aproximarse, o incluso acceder, a la pronunciación nativa cuando se cumplen determinadas condiciones relacionadas tanto con las características del aprendiz como con el contexto en que se produce su aprendizaje. La informante 6

corroborar que un individuo con una buena aptitud lingüística (además de poseer una competencia extraordinaria en español, esta persona presenta un nivel alto en italiano), una motivación máxima, el acceso a un input abundante y de calidad (vivió más de cinco años en Madrid, desde los 22 años hasta los 28 años, donde se relacionó constantemente en español), el recibimiento de instrucción en la pronunciación (tomó un curso de pronunciación del español correspondiente al doctorado de Lingüística Hispánica que está realizando y durante un tiempo prolongado uno de sus profesores le corrigió la pronunciación de manera individual) y con un buen conocimiento lingüístico y de los procesos de aprendizaje (es doctora en Lenguas Modernas por la universidad estadounidense de Middlebury College y está terminando su doctorado en Lingüística Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid) puede alcanzar el éxito en la pronunciación.

El informante 7 se asemeja a la informante 6 en cuanto al input al que ha estado expuesto (cuatro años y medio en Salamanca con abundante contacto con nativos), a la motivación (aunque menor, también es alta) y al conocimiento lingüístico y de los procesos de aprendizaje (licenciado en filología inglesa, además de enseñar español a estadounidenses, enseña inglés a hispanohablantes). Sin embargo, dos factores diferencian notablemente las condiciones de aprendizaje de este informante de las condiciones ideales que aparecen en la informante anterior. En primer lugar, la edad en la que se produjo su primera inmersión, 29 años, es nueve años posterior al límite mínimo establecido en este experimento. En segundo lugar, la instrucción en la pronunciación que recibió en los cursos de español se limitó a ciertas correcciones de carácter esporádico.

Ambas circunstancias particulares del informante 7, además de añadir gran mérito por el grado de competencia en la pronunciación que ha alcanzado, suponen, en cuanto a la edad, que es posible acceder a un nivel próximo al nativo incluso cuando la primera inmersión se produce cercana al comienzo de la cuarta década de vida. Respecto al hecho de no haber recibido apenas instrucción en la pronunciación, esta circunstancia demuestra que algunos individuos poseen tal capacidad de intuición que puede llegar a suplirla.

Ahora bien, el resto de los informantes de este experimento se encuentran a una distancia considerable de la pronunciación nativa pese a presentar unas condiciones favorables para el acceso a una buena pronunciación. Varias razones han podido influir en la obtención de una baja puntuación general:

- La gran dificultad de las frases seleccionadas. La frecuente presencia de los dos sonidos que suelen entrañar mayor dificultad a los aprendices estadounidenses, los sonidos fricativos velar sordo [x] y vibrante múltiple [r] (sobre todo este último cuando aparece en algunas secuencias consonánticas como [nr] o [lr]), ha perjudicado la puntuación de los informantes. Posiblemente, el empleo de unas frases distintas, con menor presencia de estos sonidos y sin las secuencias mencionadas, hubiera dado lugar a una puntuación más cercana a la que los informantes obtuvieron en la prueba de discurso libre.
- La realización, en la prueba de lectura de frases, de solo un ensayo y de una única grabación. En esta prueba el procedimiento fue el siguiente: se grabó a los informantes en su segunda lectura de las frases. De manera que, al contrario que en otros experimentos similares en que también se han utilizado frases como el de Bongaerts *et al.* (1997), no se realizaron varias grabaciones para elegir posteriormente la mejor. De haberlo hecho así, algunos informantes, como el 2, el 8 y el 9, probablemente hubieran obtenido una puntuación superior en esta prueba.
- La coincidencia del umbral de pronunciación nativa con la valoración máxima ha provocado el alejamiento de las puntuaciones de los informantes estadounidenses con respecto a dicho umbral. La presencia de un número mayor de hablantes nativos (no se ha hecho así porque una mayor proporción de nativos podría haber causado una tendencia a evaluar a la baja, lo cual hubiera supuesto una pérdida de discriminación en los jueces) habría aumentado las posibilidades de que en alguna de sus muestras de habla hubiera dudas en cuanto a la condición nativa del hablante. Por consiguiente, un número mayor de hablantes nativos hubiera incrementado las posibilidades de que el umbral de

pronunciación nativa fuese inferior a la puntuación máxima. Así se pudo comprobar en Bongaerts *et al.* (1997) y en Birdsong (2005).

Por otro lado, en los casos particulares de los informantes 1, 2, 3 y 9, de manera contraria a otro tan evidente como el de la informante 5 (pues reside en España desde hace 30 años), no parece que hayan alcanzado todavía el máximo en su proceso de adquisición de la pronunciación. Estos informantes se hallan muy lejos del tiempo de inmersión que algunos autores, como Johnson y Newport (1989) y Birdsong (2004), estiman que es necesario para llegar hasta dicho máximo. A juicio de estos, tras cinco años de inmersión se puede considerar que un sujeto ha llegado al estadio final de su proceso de adquisición lingüística. De modo que, según esta teoría, dichos informantes todavía precisan, respectivamente, de cuatro años y medio, cuatro años y siete meses, tres años y diez meses y cuatro años y dos meses de estancia en un país hispanohablante para alcanzar su mejor pronunciación.

Así pues, este experimento demuestra que el acceso a una pronunciación próxima a la nativa o a la nativa es posible cuando la primera inmersión lingüística se produce tras los 20 años. Los informantes 6 y 7, y los 8 y 9 en el supuesto de que se hubiera considerado únicamente la prueba del discurso libre, corroboran esta afirmación. El caso de la informante 6 sirve para demostrar que la Hipótesis del Período Crítico, al menos en su versión más estricta (según la cual una vez superada la pubertad no se puede acceder a la pronunciación nativa), no siempre se cumple, dado que esta persona ha alcanzado tal nivel de perfección en su pronunciación que obtuvo la valoración máxima de manera unánime en ambas pruebas.

Ahora bien, como se aprecia en los resultados generales, el experimento pone de manifiesto que la edad es un factor que obstaculiza notablemente el proceso de adquisición de la pronunciación. De tal forma que el único modo de neutralizarlo totalmente, cuando la primera inmersión se produce después de los 20 años, es mediante el cúmulo de circunstancias óptimas, como ocurre en la informante 6. Por tanto, estamos ante un caso de cierta excepcionalidad. Quizá dicha excepcionalidad no se corresponda con la proporción que señala un defensor acérrimo de la Hipótesis del Período Crítico como Scovel (1988) (este autor afirma que de cada mil personas que comienzan el aprendizaje de una lengua extranjera tras los doce años, solo una puede

alcanzar la pronunciación nativa), pero, sin duda, se trata de una situación extraordinaria.

Lo que sí entra dentro de la normalidad, así lo atestiguan los informantes 7, 8 y 9, es que un sujeto, cuya primera inmersión lingüística en la lengua meta se produce tras los 20 años, alcance una buena pronunciación y, consecuentemente, neutralice parcialmente el efecto de la edad cuando se dan tanto en su persona como en su contexto de aprendizaje determinadas condiciones. Tales condiciones tienen que ver, en el primer caso, con cierta aptitud lingüística y, en el segundo, con una motivación elevada, con la exposición prolongada a un input abundante y de calidad, así como con un considerable conocimiento lingüístico y de los procesos de aprendizaje.

En suma, el presente experimento sirve para reafirmar lo dicho acerca de la edad en el capítulo dedicado a los factores que influyen en el acento extranjero. La edad, cuando se cumplen ciertas condiciones en el aprendiz y en su circunstancia de aprendizaje, no es una barrera infranqueable (al menos cuando la inmersión se produce durante la tercera década de vida³) para la adquisición de una buena pronunciación, más bien se trata de un obstáculo que, con el esfuerzo y la dedicación necesarios, se puede superar. En consecuencia, estimamos que es más apropiado hablar de Período Sensible que de Período Crítico para la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas, pues la capacidad para aprender la pronunciación, en lugar de desaparecer de forma drástica tras la pubertad o unos pocos años después como defienden los distintos partidarios de esta última teoría, parece declinar con el paso de los años. Dicho declive en la capacidad para aprender la pronunciación, no obstante, es parcialmente, o incluso totalmente en algunos casos excepcionales, reversible para los aprendices adultos cuando, como se ha visto, concurren algunas circunstancias.

³ En épocas posteriores, sobre todo en la edad adulta avanzada, todo hace indicar (Singleton, 1989) que la dificultad para acceder a una buena pronunciación aumenta exponencialmente conforme avanza la edad.

4.2. Experimento sobre la habilidad de imitación

La imitación está vinculada a la pronunciación en dos sentidos: se trata de una estrategia de aprendizaje y de una capacidad que lo facilita. En cuanto al primer aspecto, como muestra el estudio de Osburne (2003), resulta habitual imitar a los nativos para mejorar la pronunciación. Respecto al segundo, parece lógico que una persona que dispone de una buena capacidad de imitación pueda convertir, con mayor eficacia que quien la posee en un nivel inferior, un modelo percibido en una realización fonética. Ello se debe a que quien presenta esta capacidad en un grado alto dispone, además de una buena capacidad de percepción, de la flexibilidad necesaria para modificar sus hábitos articulatorios y prosódicos.

4.2.1. Hipótesis

De acuerdo con los resultados de algunos estudios, por ejemplo, Purcell y Suter (1980) y Thompson (1991), consideramos que la capacidad de imitación se relaciona con la eficacia en la pronunciación de una lengua extranjera. De tal forma que los aprendices dotados de esta habilidad se hallan en una disposición óptima para el aprendizaje. En consecuencia, estimamos que, en unas condiciones similares (de edad, de acceso al input, de competencia lingüística y de motivación), los aprendices estadounidenses que muestren una buena capacidad de imitación presentarán un acento extranjero menos marcado que quienes dispongan de dicha habilidad en un grado inferior.

4.2.2. Tipo de prueba

El presente estudio se compone de dos partes: la determinación de la capacidad de imitación de los informantes y la determinación de su acento extranjero. En cuanto a la primera, se llevará a cabo mediante la realización de tres pruebas en las que los informantes estadounidenses imitarán, respectivamente, los acentos británico, argentino y andaluz. El procedimiento en dichas pruebas será el mismo: los informantes imitarán, sin ensayo previo, cada una de las cinco frases de que consta cada prueba justo tras la

segunda audición (para la audición de los modelos se utilizará el reproductor de discos compactos estéreo CSD-ES217 de la marca Aiwa). La media en la puntuación obtenida en las tres pruebas de imitación mencionadas determinará la capacidad de imitación de los informantes.

En lo tocante al acento británico, los informantes imitarán la pronunciación conocida como *Received Pronunciation* (en adelante RP). Se trata de la pronunciación que goza de mayor prestigio en Inglaterra (de hecho, es el tipo de pronunciación que se enseña a los extranjeros). Su origen se encuentra en el sudeste del país, pero se ha extendido por todo el territorio. En la actualidad, más que representar el tipo de pronunciación de una zona determinada, representa el nivel de instrucción del hablante⁴. En este caso, las frases seleccionadas para esta prueba son las siguientes:

- 1- Last winter I bought a pretty new car, it cost me forty thousand dollars.
- 2- The writer asked me how many letters and postcards I sent him.
- 3- She went to the hospital and half an hour later she was dancing in a bar.
- 4- I've got a photograph in which he is laughing sitting on the grass.
- 5- Her mother and her daughter get up early everyday to take care of their plants.

En estas frases se incluyen muchos elementos que dan pie a la distinción en la pronunciación entre el inglés americano y el inglés RP:

- En los términos *asked*, *half*, *dancing*, *laughing*, *grass* y *plants*, la grafía “a” en inglés americano se pronuncia [æ] y en RP, [ɑ].

⁴ No obstante, es necesario apuntar que, como dice Crystal (1988), solo un pequeño porcentaje de la población británica, este autor lo estima alrededor del 3%, habla un RP puro. La mayor parte de las personas instruidas han desarrollado un acento que es una combinación entre el RP y su variedad regional. Esto es lo que Crystal denomina el RP modificado.

- Las frases incluyen las palabras *cost*, *dollars*, *hospital* y *got*. En inglés americano la letra “o” de dichos términos se pronuncia [ɑ], mientras que en RP, [ɒ].
- El hablante de inglés americano en la secuencia consonántica –nt– del término *winter* tiende a omitir, al contrario que el hablante de RP, la pronunciación del segundo término (este fenómeno, que ocurre cuando dicha secuencia se encuentra en posición intermedia, se conoce con el nombre de *disappearing t* y surge en palabras como *twenty* o *fantasy*). De manera que el primero pronuncia *winter* a menudo como [ˈwɪnəɪ] y el segundo, [ˈwɪntə].
- La realización del diptongo correspondiente a la pronunciación de “o” de *postcard* y a la primera “o” de *photograph* es distinta en ambas variantes del inglés. En el inglés americano, el sonido de partida es más posterior que en el inglés RP. Así, generalmente, en el primero se transcribe [ou] y en el segundo, [əʊ].
- En inglés americano las grafías “t” y “d” en posición postónica e intervocálica (en el caso de “t” también precedida de la grafía “r”) se pronuncian [r], mientras que en inglés RP se pronuncian [t] y [d], respectivamente. De modo que los términos *pretty*, *forty*, *writer*, *letters*, *later*, *photograph*, *sitting*, *daughter* y la locución verbal *get up* se pronuncian de manera distinta en ambas variantes.
- Al tratarse el inglés americano estándar de una variante rótica y la pronunciación RP de una variante no rótica, en el primero la “r” en posición implosiva se pronuncia y en el segundo (a menos de que sea final y la siguiente palabra comience por vocal), no. De manera que la pronunciación de los términos *winter*, *car*, *writer*, *letters*, *postcards*,

later, bar, mother, her, daughter, early y *care* resulta muy distinta en ambas variantes.

La lectura de las frases la ha realizado un hablante nativo de inglés de 27 años que habita en el sudeste de Inglaterra, concretamente en la ciudad de Londres. Esta persona ha recibido educación universitaria.

Respecto a las pruebas de imitación de la variante argentina y la andaluza, se utilizarán cinco frases breves de gran sencillez. Las frases, de las cuales dispondrán los informantes de manera escrita (de esta forma, se asegura la comprensión de todos los términos), son las siguientes:

- 1- Después de llamarte, llevamos a Carlos al hospital.
- 2- Ayer cenamos un bocadillo de jamón.
- 3- Ramón y yo vivimos en el centro de Sevilla.
- 4- Las llaves del coche están allí.
- 5- El martes llegan Luis y ella de Estados Unidos.

Estas frases contienen algunos de los aspectos que más favorecen la realización característica de ambas variantes. En cuanto al dialecto argentino, todas las frases cuentan con dos palabras que incluyen el dígrafo “ll” o la grafía “y” en función consonántica (*llamarte, llevamos, ayer, bocadillo, yo, Sevilla, llaves, allí, llegan* y *ella*). Ello provoca que aparezca repetidamente la realización rehilada [ž]. En este caso, las frases han sido leídas por una argentina de 23 años que ha recibido formación universitaria. Esta persona ha residido hasta los 21 años en la ciudad de Buenos Aires.

Con la intención de realzar la pronunciación típicamente andaluza, en dichas frases aparecen los siguientes elementos:

- La grafía “s” en posición implosiva, sobre todo al final de palabra (*después, llevamos, Carlos, etc.*). Esta posición provoca habitualmente su aspiración u omisión.
- La terminación “-ido” (*Unidos*). En este caso el hablante andaluz, generalmente, omite la pronunciación del fonema oclusivo dental sonoro, lo cual propicia la formación del hiato [‘io].
- El dígrafo “ch” (*coche*). Muchos andaluces lo pronuncian como un sonido fricativo palatal sordo [ʃ].
- La “r” en posición final de palabra (*ayer*). Generalmente, los hablantes omiten su pronunciación.
- La “n” al final de palabra (*están, Ramón, jamón*). En esta posición el hablante andaluz normalmente la omite o la reduce a la nasalización que acompaña la vocal previa.
- La “l” en posición final de palabra (*hospital*). En esta posición, el sonido lateral se suele omitir.
- La grafía “j” (*jamón*). Se suele realizar de forma aspirada [h].

La grabación la ha realizado un andaluz de 28 años que siempre ha residido en la ciudad de Sevilla. Al igual que en los dos casos anteriores, esta persona ha recibido educación universitaria.

En lo que concierne a la prueba para determinar el acento extranjero de los informantes, esta se compondrá, como en otras ocasiones, de dos partes: una prueba controlada y una prueba de discurso libre. La primera consistirá en la lectura de cinco frases breves. La segunda, en la respuesta a la siguiente pregunta: *¿Qué haces en tu tiempo libre?*

4.2.3. Informantes

Este estudio se realiza con quince estudiantes estadounidenses de español. Estos comparten unas condiciones similares (la información sobre los participantes en este experimento se obtuvo mediante un cuestionario⁵). Así, todos ellos pertenecen al denominado, según el Marco de Referencia Europeo, nivel B1⁶, se hallan en una situación de aprendizaje semejante (asisten a cursos de español, se encuentran en una situación de inmersión lingüística en Salamanca desde hace tres meses y al comienzo de su inmersión eran prácticamente principiantes), tienen entre 20 y 24 años, y presentan una motivación alta para mejorar su pronunciación.

Por otro lado, en la elección de los informantes se ha considerado el contacto de estos con las variantes del inglés y del español que habrán de imitar. Respecto al inglés británico, ha sido una condición necesaria que los informantes no hayan residido en el Reino Unido. En cuanto a las dos variantes del español, también ha sido obligatorio que los informantes estadounidenses no se hayan relacionado de forma frecuente, utilizando el español, ni con argentinos ni con andaluces.

4.2.4. Jueces

Las imitaciones del inglés británico serán evaluadas por cinco jueces, de entre 22 y 32 años, cuyo origen y residencia habitual se sitúa en el sudeste de Inglaterra (tres de ellos viven en la ciudad de Londres, uno en el condado de Essex y otro en el de Buckinghamshire). Dichos jueces, que no presentan ninguna limitación en su audición, han recibido educación universitaria. En cuanto a las evaluaciones de las imitaciones del

⁵ Véase 6.2.

⁶ El Marco de Referencia Europeo define el nivel B1 del siguiente modo: *El nivel B1 refleja la especificación del Nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar [...] se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos: [...] participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto [...] toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción.*

acento argentino y del andaluz, estas serán realizadas por los mismos cinco jueces encargados de evaluar el acento extranjero en la pronunciación del español.

Tanto en las pruebas de imitación como en la determinación del acento extranjero de los informantes, los jueces utilizarán una escala Likert de nueve valores. En las pruebas de imitación, el primer nivel representará el grado mínimo de eficacia y el último, el grado máximo. La utilización de la misma escala en las pruebas de imitación y en la de acento extranjero facilitará la comparación entre los dos tipos de datos.

4.2.5. Resultados de las pruebas de imitación

En la prueba de imitación del acento RP, los informantes obtuvieron los siguientes resultados (tabla 1):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Infor. 1	5	8	7	4	6	6
Infor. 2	1	7	4	3	4	3,8
Infor. 3	5	7	6	7	6	6,2
Infor. 4	4	6	6	3	5	4,8
Infor. 5	7	8	7	5	6	6,6
Infor. 6	6	7	8	6	8	7
Infor. 7	8	8	8	7	6	7,4
Infor. 8	2	5	4	3	3	3,4
Infor. 9	5	7	5	4	5	5,2
Infor. 10	2	7	5	5	5	4,8
Infor. 11	6	8	9	8	8	7,8
Infor. 12	5	7	6	6	7	6,2
Infor. 13	8	7	6	7	8	7,2
Infor. 14	2	6	5	4	5	4,4
Infor. 15	7	7	7	4	7	6,4
Media	4,86	7	6,2	5,06	5,93	5,81

En esta tabla destacan varios aspectos. En primer lugar, la mayoría de las puntuaciones se hallan en torno a la media general (5,81). De hecho, entre ocho de los quince informantes hay una diferencia de 2 puntos: las medias de los informantes 1, 3, 4, 9, 10, 12, 14 y 15 se encuentran entre 4,4 puntos y 6,4 puntos. No obstante, también se advierte cierta polarización: por un lado, en los informantes 2 y 8 (quienes obtienen una puntuación de 3,8 y 3,4, respectivamente) y, por el otro, en el informante 11 (cuya puntuación es de 7,8). La amplitud entre la media de los informantes se sitúa en 4,4 puntos (3,4 del informante 8 y 7,8 del 11).

En lo tocante al criterio de los jueces, la tabla muestra, en general, una homogeneidad relativa en las puntuaciones. La amplitud en las puntuaciones medias de los jueces es de 2,24 puntos: la media del juez 1 es de 4,86 y la del 2, de 7 puntos. En cuanto a la mayor diferencia en la valoración de una muestra de habla, esta es, en una ocasión, de 6 puntos. Dicha diferencia se produce en la intervención del informante 2: el juez 1 le otorga 1 punto y el 2, 7 puntos. En otra ocasión, en la intervención del informante 10, con los mismos jueces implicados, se produce una diferencia de 5 puntos: el juez 1 le concede 2 puntos y el 2, 7 puntos. Por consiguiente, dejando al margen algunos grandes contrastes que se producen entre los jueces 1 y 2, se puede considerar que el criterio de los cinco jueces ingleses es moderadamente uniforme.

A continuación, se muestran los resultados en la prueba de imitación del acento argentino (tabla 2):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Infor. 1	1	1	1	2	3	1,6
Infor. 2	2	1	2	1	2	1,6
Infor. 3	5	2	3	2	3	3
Infor. 4	3	2	2	1	3	2,2
Infor. 5	1	2	3	2	4	2,4
Infor. 6	5	2	3	1	4	3
Infor. 7	3	2	4	5	5	3,8
Infor. 8	1	1	2	1	2	1,4
Infor. 9	5	2	3	2	4	3,2
Infor. 10	6	2	4	3	5	4
Infor. 11	7	3	6	2	3	4,2
Infor. 12	2	2	3	3	3	2,6
Infor. 13	8	2	5	3	6	4,8
Infor. 14	3	1	6	2	3	3
Infor. 15	3	1	3	1	3	2,2
Media	3,66	1,73	3,33	2,06	3,53	2,86

Del resultado de esta prueba destacan los siguientes aspectos. En primer lugar, la baja puntuación general (2,86 de media). La mayoría de los informantes (concretamente, diez de ellos) no superan los 3 puntos de valoración media y tres informantes (1, 2 y 8) obtienen una puntuación de 1,6 o inferior. Por otra parte, sobresalen las puntuaciones de los informantes 10, 11 y 13, especialmente la de este último (4,8 puntos). Este contraste entre algunas puntuaciones medias hace que la amplitud se sitúe en 3,4 puntos: 1,4 es la media del informante 8 y 4,8 del 13. Por tanto, aunque la puntuación más alta en esta prueba apenas supera la mitad de la escala, se aprecian diferencias notables entre algunos informantes.

Los resultados en la prueba de imitación del acento andaluz son los siguientes (tabla 3):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Infor. 1	1	2	2	1	1	1,4
Infor. 2	2	3	3	2	4	2,8
Infor. 3	2	2	3	2	2	2,2
Infor. 4	1	1	1	1	2	1,2
Infor. 5	3	2	2	3	2	2,4
Infor. 6	3	1	2	1	3	2
Infor. 7	4	2	4	3	2	3
Infor. 8	1	1	1	1	2	1,2
Infor. 9	6	2	3	1	3	3
Infor. 10	6	3	5	4	4	4,4
Infor. 11	4	1	4	1	3	2,6
Infor. 12	6	1	2	3	4	3,2
Infor. 13	5	3	3	2	3	3,2
Infor. 14	2	2	3	2	4	2,6
Infor. 15	7	2	4	3	4	4
Media	3,53	1,86	2,8	2	2,86	2,61

Los resultados de esta tabla muestran varios aspectos reseñables. Primero, al igual que en la prueba anterior, las bajas puntuaciones. En este caso, la media de los quince informantes es de 2,61 puntos, la cual es inferior en 0,25 puntos a la de la prueba de imitación del argentino. Esta circunstancia era previsible debido a que la mayor presencia en el andaluz de fenómenos fonéticos inexistentes en la variante que los informantes están aprendiendo (la del centro-norte de España) provoca un aumento en la dificultad de la imitación. Segundo, la amplitud en las medias de los informantes es de 3,2 puntos: el informante 4 obtiene 1,2 puntos y el 10, 4,4 puntos. Se trata, al igual que en la prueba anterior, de una amplitud considerable si se tiene en cuenta el valor bajo de la puntuación más alta.

En cuanto al criterio de los jueces en la valoración de las imitaciones de los acentos argentino y andaluz, tanto en la tabla 2 como en la 3 se aprecian algunas diferencias. Entre estas, destacan las tendencias contrapuestas de los jueces 1 y 2. En el primero, se advierte una propensión al alza y en el segundo a la baja. Esto hace que la amplitud en las medias sea de 1,93 en el acento argentino (la media del juez 1 es de 3,66 y la del juez 2, 1,73) y de 1,67 en el acento andaluz (la media del juez 1 es de 3,53 y la del 2, 1,86). No obstante, entre las medias del resto de los jueces no existen grandes

diferencias. En consecuencia, en ambas pruebas de imitación el criterio de la mayoría de los jueces tiende a una uniformidad moderada.

Las medias de los informantes en las tres pruebas de imitación son las siguientes (tabla 4):

	RP	Argentino	Andaluz	Media
Informante 1	6	1,6	1,4	3
Informante 2	3,8	1,6	2,8	2,73
Informante 3	6,2	3	2,2	3,8
Informante 4	4,8	2,2	1,2	2,73
Informante 5	6,6	2,4	2,4	3,8
Informante 6	7	3	2	4
Informante 7	7,4	3,8	3	4,73
Informante 8	3,4	1,4	1,2	2
Informante 9	5,2	3,2	3	3,46
Informante 10	4,8	4	4,4	4,4
Informante 11	7,8	4,2	2,6	4,86
Informante 12	6,2	2,6	3,2	4
Informante 13	7,2	4,8	3,2	5,06
Informante 14	4,4	3	2,6	3,33
Informante 15	6,4	2,2	4	4,2
Media	5,81	2,86	2,61	3,76

En esta tabla se aprecia que la gran mayoría de los informantes obtienen una media en las tres pruebas de imitación en torno a la media del grupo (3,76 puntos). De hecho, once de los quince informantes se encuentran entre 2,73 y 4,4 puntos; es decir, en una diferencia de 1,67 puntos. Solo se alejan significativamente de este segmento dos informantes: por el extremo inferior, el informante 8 (quien obtiene 2 puntos) y, por el extremo superior, el informante 13 (cuya media es de 5,06 puntos). En consecuencia, los resultados en las distintas pruebas de imitación reflejan, por una parte, un amplio grupo de informantes con pequeñas diferencias entre sí y, por la otra, algunos informantes que presentan o bien una habilidad escasa (como sucede con el informante 8), o bien una capacidad notable para llevarla a cabo (entre los que sobresale el informante 13).

Por otro lado, la tabla 4 muestra que existe una correlación entre los resultados de la prueba de imitación del RP y los resultados en las pruebas de imitación de los acentos argentino y andaluz. Esta vinculación se aprecia mejor al confrontar los resultados en la prueba de RP con la media de las imitaciones del argentino y del andaluz (tabla 5):

	RP	Media arg. y and.	Diferencia
Informante 1	6	1,5	+ 4,5
Informante 2	3,8	2,2	+ 1,6
Informante 3	6,2	2,6	+ 3,6
Informante 4	4,8	1,7	+ 3,1
Informante 5	6,6	2,4	+ 4,2
Informante 6	7	2,5	+ 4,5
Informante 7	7,4	3,4	+ 4
Informante 8	3,4	1,3	+ 2,1
Informante 9	5,2	3,1	+ 2,1
Informante 10	4,8	4,2	+ 0,6
Informante 11	7,8	3,4	+ 4,4
Informante 12	6,2	2,9	+ 3,3
Informante 13	7,2	4	+ 3,2
Informante 14	4,4	2,8	+ 1,6
Informante 15	6,4	3,1	+ 3,3
Media	5,81	2,73	+ 3,08

Salvo en el informante 10 (cuya puntuación en la prueba de RP es moderadamente inferior a la media grupal y en las pruebas de imitación de las dos variantes del español la supera ampliamente), en todos los informantes la diferencia entre la prueba de RP y la media de las imitaciones del argentino y del andaluz se encuentra en torno a los 3 puntos más en la primera prueba (entre 1,6 y 4,5 puntos). Es más, en ocho (2, 4, 8, 9, 12, 13, 14 y 15) de los quince informantes esta diferencia se halla entre 1,6 y 3,3 puntos por encima. En consecuencia, aunque se trata de pruebas de imitación de naturaleza muy distinta, existe una correlación clara entre los resultados de estas.

4.2.6. Resultados de la prueba de acento extranjero

Los resultados en la lectura de las cinco frases del español son los siguientes (tabla 6):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Infor. 1	3	1	1	2	3	2
Infor. 2	3	2	4	3	2	2,8
Infor. 3	2	4	5	3	3	3,4
Infor. 4	3	3	3	3	3	3
Infor. 5	3	5	4	3	5	4
Infor. 6	4	4	3	3	4	3,6
Infor. 7	5	4	4	4	5	4,4
Infor. 8	1	2	2	2	2	1,8
Infor. 9	2	3	2	3	3	2,6
Infor. 10	2	1	2	2	3	2
Infor. 11	7	4	4	4	5	4,8
Infor. 12	5	3	3	4	5	4
Infor. 13	6	6	5	3	5	5
Infor. 14	6	5	5	4	4	4,8
Infor. 15	5	5	5	4	5	4,8
Media	3,8	3,46	3,46	3,13	3,8	3,53

De los resultados de esta prueba es necesario destacar lo siguiente. En primer lugar, la amplitud en los resultados medios. Entre la valoración más baja (1,8 del informante 8) y la más alta (5 del informante 13) hay una diferencia de 3,2 puntos. En segundo lugar, cuatro informantes (11, 13, 14 y 15) alcanzan o superan los 4,8 puntos, la cual es una puntuación considerable si se tiene en cuenta la dificultad de las frases. Estas últimas valoraciones elevan la media del grupo hasta los 3,53 puntos.

A continuación, se muestran los resultados en las prueba de discurso libre (tabla 7):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Infor. 1	2	2	2	2	4	2,4
Infor. 2	5	3	5	4	4	4,2
Infor. 3	3	5	5	4	5	4,4
Infor. 4	5	4	4	3	4	4
Infor. 5	4	5	5	3	5	4,4
Infor. 6	4	5	5	5	5	4,8
Infor. 7	6	5	5	5	6	5,4
Infor. 8	2	3	4	3	3	3
Infor. 9	2	2	2	3	3	2,4
Infor. 10	3	1	4	2	5	3
Infor. 11	6	6	5	5	6	5,6
Infor. 12	6	4	4	5	6	5
Infor. 13	7	6	6	4	7	6
Infor. 14	6	6	6	5	6	5,8
Infor. 15	6	5	6	3	5	5
Media	4,46	4,13	4,53	3,73	5	4,37

En los resultados de esta tabla se advierte lo siguiente. Primero, la amplitud que separa algunas puntuaciones: entre la puntuación media más baja (2,4 de los informantes 1 y 9) y la más alta (6 del informante 13) existe una diferencia de 3,6 puntos. Segundo, esta tabla confirma que una parte de los participantes en este experimento presentan una buena competencia en la pronunciación: seis (los informantes 7, 11, 12, 13, 14 y 15) de ellos alcanzan o superan los 5 puntos de valoración media.

La media de los informantes en las dos pruebas de pronunciación es la siguiente (tabla 8):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Infor. 1	2	2,4	2,2
Infor. 2	2,8	4,2	3,5
Infor. 3	3,4	4,4	3,9
Infor. 4	3	4	3,5
Infor. 5	4	4,4	4,2
Infor. 6	3,6	4,8	4,2
Infor. 7	4,4	5,4	4,9
Infor. 8	1,8	3	2,4
Infor. 9	2,6	2,4	2,5
Infor. 10	2	3	2,5
Infor. 11	4,8	5,6	5,2
Infor. 12	4	5	4,5
Infor. 13	5	6	5,5
Infor. 14	4,8	5,8	5,3
Infor. 15	4,8	5	4,9
Media	3,53	4,37	3,95

En esta tabla destacan varios aspectos. En primer lugar, como cabía esperar dada la dificultad de las frases, el resultado en la prueba de discurso libre es superior al de la lectura de las frases. Todos los informantes, excepto el informante 9 (quien obtiene 0,2 puntos menos), mejoran sus resultados en la segunda prueba. En este sentido, el progreso medio es de 0,84 puntos. En segundo lugar, los resultados muestran una amplitud considerable entre los informantes. Entre la media del informante 1 (2,2 puntos) y la del 13 (5,5 puntos) hay una diferencia de 3,3 puntos. Por tanto, aunque al principio se ha estimado que los informantes presentan un nivel de competencia lingüística semejante, la prueba de acento extranjero refleja que, al menos en el nivel fónico, existen diferencias notables de competencia entre los participantes en este experimento.

4.2.7. Relación entre la habilidad para la imitación y el acento extranjero

A continuación, se cotejan los resultados globales de las pruebas de imitación con los del acento extranjero (tabla 9):

	Habilidad imitación	Acento extranjero	Diferencia
Informante 1	3	2,2	- 0,8
Informante 2	2,73	3,5	+ 0,77
Informante 3	3,8	3,9	+ 0,1
Informante 4	2,73	3,5	+ 0,77
Informante 5	3,8	4,2	+ 0,4
Informante 6	4	4,2	+ 0,2
Informante 7	4,73	4,9	+ 0,17
Informante 8	2	2,4	+ 0,4
Informante 9	3,46	2,5	- 0,96
Informante 10	4,4	2,5	- 1,9
Informante 11	4,86	5,2	+ 0,34
Informante 12	4	4,5	+ 0,5
Informante 13	5,06	5,5	+ 0,44
Informante 14	3,33	5,3	+ 1,97
Informante 15	4,2	4,9	+ 0,7
Media	3,76	3,95	+ 0,19

Del resultado de esta tabla es necesario señalar lo siguiente. Primero, en general, las puntuaciones medias del acento extranjero son superiores a las medias de imitación. En este sentido, la media grupal del acento extranjero es superior en 0,19 puntos. Segundo, y esto es lo más importante, salvo en el 10 y el 14 (cuyas diferencias son de - 1,9 y de + 1,97 puntos, respectivamente), en todos los informantes la diferencia entre la media de imitación y la media del acento extranjero se halla entre - 0,96 y + 0,77 puntos. En ocho (3, 5, 6, 7, 8, 11, 12 y 13) de los quince informantes esta diferencia es, incluso, de 0,5 puntos o inferior. Por consiguiente, en la mayoría de los participantes en este estudio existe una vinculación clara entre las dos variables consideradas.

Así pues, los resultados del presente experimento confirman la hipótesis formulada: existe una correlación positiva entre la capacidad de imitación y la pronunciación de una lengua extranjera. Excepto en dos casos (en los informantes 10 y

14 la puntuación en la prueba de imitación no se traslada a la prueba del acento extranjero), en todos los participantes la capacidad de imitación guarda una estrecha relación con el grado de acento extranjero. Por un lado, dejando aparte al 10, los informantes que obtienen los índices más altos en las pruebas de imitación logran las puntuaciones más altas en el acento extranjero. Así, los informantes 15, 7, 11 y 13 (cuya puntuación media en las pruebas de imitación son de 4,2, 4,73, 4,86 y 5,06 puntos, respectivamente) reciben 4,9 los dos primeros, 5,2 el tercero y 5,5 puntos el último. Estos resultados en el acento extranjero son notablemente superiores, entre 0,95 y 1,55 puntos, a la media del grupo (3,95 puntos).

Por otro lado, las puntuaciones más bajas en las pruebas de imitación también ratifican la hipótesis: los índices más bajos de imitación se ven acompañados de puntuaciones bajas en el acento extranjero. De tal forma que los informantes 8, 2, 4 y 3 (cuya media en las pruebas de imitación es de 2, 2,73, 2,73 y 3,8 puntos, respectivamente) obtienen en el acento extranjero 2,4 el primero, 3,5 el segundo y el tercero, y 3,9 el último. Esto es, en los cuatro casos la puntuación del acento extranjero se halla, entre 0,05 y 1,55 puntos, por debajo de la media del grupo (3,95 puntos).

Del resultado global del experimento cabe inferir que la competencia en la pronunciación del español ha podido condicionar la eficacia en las imitaciones del argentino y del andaluz, de tal manera que, al margen de la calidad de la imitación, dicha competencia ha podido influir en la valoración de los jueces en ambas pruebas de imitación. Si bien ha podido ser así, la siguiente tabla, en que se confronta la media en las imitaciones del argentino y del andaluz con el índice de acento extranjero, muestra algunos casos de discrepancia evidente (tabla 10):

	Media arg. y and.	Acento extranjero	Diferencia
Informante 1	1,5	2,2	+ 0,7
Informante 2	2,2	3,5	+ 1,3
Informante 3	2,6	3,9	+ 1,3
Informante 4	1,7	3,5	+ 1,8
Informante 5	2,4	4,2	+ 1,8
Informante 6	2,5	4,2	+ 1,7
Informante 7	3,4	4,9	+ 1,5
Informante 8	1,3	2,4	+ 1,1
Informante 9	3,1	2,5	- 0,6
Informante 10	4,2	2,5	- 1,7
Informante 11	3,4	5,2	+ 1,8
Informante 12	2,9	4,5	+ 1,6
Informante 13	4	5,5	+ 1,5
Informante 14	2,8	5,3	+ 2,5
Informante 15	3,1	4,9	+ 1,8
Media	2,73	3,95	+ 1,22

En esta tabla se advierte una relación entre ambas variables. De hecho, en la mayoría de los informantes (concretamente, en once de los quince) la valoración media del acento extranjero es entre 1,1 y 1,8 puntos superior a la media del acento argentino y del andaluz. Ahora bien, los informantes 9 y 10, sobre todo este último, demuestran que no en todos los casos la competencia en la pronunciación del español se proyecta en la imitación de las dos variantes de esta lengua. Ambos casos evidencian que el juicio de los evaluadores es distinto en la pruebas de imitación y en la evaluación del acento extranjero. Dicho esto, es obligado reconocer que el uso de otros idiomas en lugar de dos variantes del español hubiera ilustrado de mejor forma la capacidad de imitación de los informantes.

Otro aspecto que apoya la validez del estudio es que la confrontación de los resultados de la prueba de imitación de RP con los del acento extranjero ratifica la correlación positiva entre la capacidad de imitación y la adquisición de la pronunciación. Así se observa en la siguiente tabla (tabla 11):

	RP	Acento extranjero	Diferencia
Informante 1	6	2,2	+ 3,8
Informante 2	3,8	3,5	+ 0,3
Informante 3	6,2	3,9	+ 2,3
Informante 4	4,8	3,5	+ 1,3
Informante 5	6,6	4,2	+ 2,4
Informante 6	7	4,2	+ 2,8
Informante 7	7,4	4,9	+ 2,5
Informante 8	3,4	2,4	+ 1
Informante 9	5,2	2,5	+ 2,7
Informante 10	4,8	2,5	+ 2,3
Informante 11	7,8	5,2	+ 2,6
Informante 12	6,2	4,5	+ 1,7
Informante 13	7,2	5,5	+ 1,7
Informante 14	4,4	5,3	- 0,9
Informante 15	6,4	4,9	+ 1,5
Media	5,81	3,95	+ 1,86

Si bien la tabla muestra algunos resultados que contradicen en cierta medida la afirmación anterior, como los de los informantes 1 y 14, parece clara la existencia de una correlación positiva entre ambas variables. Los tres participantes que obtienen las tres puntuaciones superiores a 7 puntos en la prueba de imitación del acento RP logran, dejando aparte la obtenida por el informante 14, las mejores valoraciones en la prueba del acento extranjero. Los informantes 13, 7 y 11 (cuya valoración en la prueba de imitación del RP es de 7,2, 7,4 y 7,8 puntos) reciben 5,5, 4,9 y 5,2 puntos, respectivamente, en la prueba de acento extranjero. Es decir, los tres superan de forma holgada, entre 0,95 y 1,55 puntos, la media grupal en la prueba del acento extranjero (3,95 puntos).

Por otro lado, los informantes que obtienen puntuaciones bajas en la prueba de imitación de la variante inglesa también corroboran dicho vínculo entre la habilidad de imitación y la pronunciación de una lengua extranjera. Los informantes 8 y 2 (cuyas valoraciones medias en la imitación del RP son de 3,4 y 3,8 puntos) reciben 2,4 y 3,5 puntos de media en la prueba del acento extranjero. En los dos casos, se trata de puntuaciones sensiblemente inferiores, sobre todo la del primero, a la media grupal en la prueba de acento extranjero (3,95 puntos).

En suma, el presente experimento muestra claramente la existencia de una correlación positiva entre la capacidad de imitación y la pronunciación del español en los informantes estadounidenses que han participado. El 8 y el 13, por representar entre los informantes los dos extremos en la capacidad de imitación, ilustran de modo palmario dicho vínculo. El primero, cuyo resultado en la prueba de imitación es de 2 puntos, obtiene 2,4 puntos en la prueba de acento extranjero; es decir, se halla a una distancia considerable de la media del grupo (3,95 puntos). El segundo, quien consigue 5,06 puntos en la prueba de imitación, logra 5,5 puntos en la prueba del acento extranjero; esto es, supera ampliamente, en 1,55 puntos, la media del grupo.

La relación entre estas dos variables parece lógica pues en ambas, como se ha señalado en el apartado teórico, se produce la misma combinación de habilidades: la sensibilidad auditiva y la realización fonética. Tanto para imitar como para pronunciar con eficacia una lengua extranjera, un sujeto ha de poseer, en primer lugar, una sensibilidad auditiva que le permita percibir el fenómeno con precisión y distinguirlo de su pronunciación habitual, y, en segundo lugar, la capacidad para convertir el modelo percibido en una realización fonética.

4.3. Experimento sobre la instrucción

La instrucción de la pronunciación ha sido soslayada generalmente en la enseñanza de español. A ello han contribuido factores de distinta índole: el paso de métodos gramaticales directamente a métodos comunicativos (es decir, los métodos audiolingual y situacional, que hacen hincapié en la precisión en la pronunciación, apenas han dejado huella en la enseñanza de español); la creencia de que el aprendizaje de la pronunciación viene determinado por algunos factores ajenos a la enseñanza como los de tipo biológico, social, psicológico o la propia experiencia del aprendiz con la lengua meta; la consideración de la instrucción de este nivel lingüístico como una tarea reservada a especialistas; o la impresión de que el aprendizaje de la pronunciación del español no entraña dificultad debido a su gran correspondencia fonológico-gráfica. Este cúmulo de circunstancias ha hecho que los aprendices interesados en la pronunciación la hayan tenido que aprender de una forma autodidacta: por lo común, mediante la imitación intuitiva. No obstante, esta situación está cambiando en los últimos años. El profesorado, las instituciones y los materiales de enseñanza parecen mostrar actualmente mayor interés por este nivel lingüístico. Como consecuencia de ello, además de tratarse de una manera transversal en los cursos generales, algunas instituciones ofrecen cursos específicos de pronunciación.

El resultado de la instrucción específica de la pronunciación del español es, a tenor de los experimentos realizados (Castino, 1996; Ellis, 1997), positivo. Ahora bien, dentro de esta tendencia general, los resultados pueden variar por tres razones. En primer lugar, por la aptitud perceptiva y productiva del aprendiz; en segundo lugar, por el conocimiento y la destreza pedagógica del profesor; y en tercer lugar, por la metodología empleada. En cuanto a esta última, los estudios de Derwing *et al.* (1998) y de Derwing y Rossiter (2003) demostraron que la instrucción de la pronunciación de una manera global, esto es, prestando atención tanto al nivel segmental como al suprasegmental, permite mejorar la pronunciación de los alumnos en mayor medida que la enseñanza centrada únicamente en el primer ámbito. Asimismo, el desarrollo de la sensibilización y la discriminación auditivas ejerce, como corroboraron, por ejemplo, las investigaciones realizadas por Champagne *et al.* (1993) y por Bongaerts (1999), una influencia importante en la mejora de la pronunciación.

4.3.1. Hipótesis

La hipótesis que se plantea en esta investigación experimental es que los informantes, tras asistir a un curso de pronunciación del español⁷ especialmente confeccionado para los aprendices estadounidenses de nivel intermedio y participar activamente en él, atenuarán su acento extranjero. Dicha progresión, aunque sea variable debido a la influencia de factores individuales como la aptitud para la percepción y la pronunciación, la motivación, la capacidad para interiorizar las explicaciones ofrecidas o la memoria, será generalizada.

4.3.2. Tipo de prueba

En este experimento se analizará el efecto de un curso específico de pronunciación del español en un grupo de estadounidenses hablantes del inglés americano estándar. El curso, que será impartido por el autor del presente trabajo, tendrá una duración de diez horas (dos horas en cada sesión) y se desarrollará durante cinco días consecutivos (de lunes a viernes). El carácter intensivo del curso obedece al propósito de reducir en lo posible la influencia del input ajeno al curso que puedan recibir los aprendices durante el tiempo en que se imparte. Se realizarán dos grabaciones a cada informante: una justo antes del inicio del curso y otra justo tras su conclusión. En ambos casos, los informantes se someterán al mismo tipo de prueba: lectura de cinco frases y respuesta de 30 segundos a la pregunta *¿Qué haces en tu tiempo libre?*

4.3.3. Características del curso de pronunciación del español

El contenido del curso se fundamentará en los fenómenos fonéticos del español del centro-norte de España que más dificultades provocan a los angloamericanos y que, por tanto, causan en mayor medida su acento extranjero. Ello supondrá, además de omitir los aspectos que no afectan al acento extranjero o que lo hacen de una forma tenue, el establecimiento de una escala de prioridades y la confección de explicaciones y

⁷ Véase 6.3.

ejercicios específicos. Los aspectos abordados tendrán que ver con el nivel segmental, los procesos silábicos, las secuencias consonánticas y la prosodia. Igualmente, se prestará atención a la interferencia ortográfica ocasionada por las distintas relaciones fonológico-gráficas que existen en el inglés y el español. El curso tratará las siguientes dificultades:

- La realización de vocales puras en sílaba abierta.
- El mantenimiento del timbre vocálico en sílaba inacentuada.
- La realización de los diptongos y su distinción de los hiatos.
- La realización del sonido vibrante múltiple [r].
- La realización del sonido vibrante simple [r].
- La realización del fonema lateral /l/ en posición final de sílaba.
- La realización de los sonidos oclusivos sordos en sílaba tónica al principio de palabra.
- La realización de los sonidos [t] y [d].
- La omisión del *flapping* cuando las grafías “t” y “d” se encuentran en posición postónica.
- La realización del fonema fricativo palatal sonoro /j/.
- La pronunciación del grafema “v”.
- La pronunciación del grafema “z”.
- La pronunciación de los grafemas “j” y “g”.
- La sílaba: la división silábica, los grupos consonánticos formados con el sonido vibrante simple [r] y el encadenamiento silábico.
- Las secuencias consonánticas /n.r/, /l.r/, /s.r/, /s.θ/, /k.θ/ y /r.d/.
- El acento prosódico.
- El ritmo silábico.
- La entonación en las preguntas absolutas.

Otros aspectos que diferencian la pronunciación del español de la del inglés americano, como la realización de los alófonos aproximantes o el fonema nasal palatal, no serán tratados en el presente curso. En general, la omisión de estos y otros aspectos se debe a que, en nuestra opinión, influyen en menor medida en el acento extranjero que

los fenómenos enumerados previamente. En el caso de los alófonos aproximantes, además, su automatización requiere una práctica muy prolongada. Por lo que respecta al fonema nasal, su articulación no entraña dificultad para el anglohablante.

Respecto a la secuenciación del contenido del curso, como se puede apreciar en la enumeración anterior, en primer lugar, se abordará el sistema vocálico y la distinción entre diptongos e hiatos. En segundo lugar, el sistema consonántico y las distintas relaciones fonológico-gráficas que presentan el español y el inglés americano. Por último, encuadrado en las dos últimas sesiones, se prestará atención al nivel suprasegmental, esto es, a la división silábica, a algunos grupos consonánticos, al encadenamiento silábico, a algunas secuencias consonánticas, al acento prosódico, al ritmo y a la entonación. Este tipo de secuenciación del contenido del curso favorecerá que la práctica se fundamente en un principio en el ámbito léxico (sobre todo mediante pares mínimos y pares de cognados) y se vaya ampliando hasta llegar a la ejercitación con frases enteras en el nivel suprasegmental.

En cuanto a la metodología empleada, a lo largo del curso se prestará gran atención a la percepción. El énfasis en la sensibilización y la discriminación auditivas permitirá a los alumnos percibir las diferencias fonéticas que separan ambas lenguas. Este es, a nuestro juicio, el primer paso para la correcta realización de una nueva categoría fonética. En segundo lugar, se hará hincapié en la articulación (principalmente en el lugar y modo de articulación y en el carácter sordo o sonoro de los sonidos). La sensibilización articulatoria mediante la retroalimentación kinestética en los sonidos del inglés ayudará, además de a familiarizar al aprendiz con los procesos articulatorios, a facilitar el contraste con las articulaciones del español. Para dicho contraste articulatorio, se emplearán algunas técnicas como la articulación silenciosa (consiste en la realización lenta y en silencio de los sonidos) y la visualización de los sonidos mediante diagramas faciales⁸ y animaciones —se usará la página web desarrollada por la Universidad de Iowa (<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>), la cual ofrece una representación excelente de la articulación de los sonidos del inglés americano y del español—.

⁸ Las figuras que aparecen en el curso han sido tomadas de Alcaraz y Moody (1990), Celce-Murcia *et al.* (1996), Fernández y De Santiago (1997) y Quilis (1999).

El análisis contrastivo se convertirá, pues, en una práctica habitual en este curso. Con su empleo se tratará de, por un lado, evitar la interferencia fonética y, por otro, aprovechar los casos en que el aprendiz pueda transferir los fenómenos compartidos por ambas lenguas. Para este doble propósito, se utilizarán a menudo, sobre todo en la instrucción del nivel segmental, los ejercicios de corte estructuralista como los pares mínimos o los pares de cognados. En ellos, así como en otro tipo de contraste entre el inglés y el español, la comparación se realizará mediante la intervención de uno de los aprendices, para ejemplificar la pronunciación del inglés americano, y la del instructor, para mostrar la del español.

Además de los ejercicios propios de los métodos estructuralistas, durante el curso se realizarán otro tipo de actividades. Algunas de ellas tendrán que ver con las técnicas empleadas en la interpretación dramática como la vocalización, la imitación o la representación de una situación. Otras tendrán como objetivo el fomento de la reflexión en el aprendizaje y la autoevaluación. Por ejemplo, los alumnos serán grabados y ellos mismos comprobarán, mediante el contraste con el modelo que aportará el instructor, el resultado de su actuación; de tal manera que los propios aprendices, bajo la tutela del instructor, identificarán sus errores en la pronunciación.

Asimismo, durante el curso se les proporcionarán estrategias a los aprendices para que puedan continuar con el aprendizaje de la pronunciación fuera del aula. Estrategias como fijarse en el movimiento de la boca de los hablantes nativos y su posterior reproducción delante del espejo, prestar atención a la pronunciación de los cognados, la visualización de las palabras como medio para recordar su pronunciación, la interpretación de la ausencia de la tilde para conocer la ubicación del acento prosódico en un término o leer en voz alta.

Por otra parte, a fin de facilitar el seguimiento del curso se utilizarán algunos procedimientos. En el ámbito segmental se realizará, siempre que sirva para simplificar la instrucción, una transición del grafema al sonido. La terminología fonética empleada será sencilla (cuando la presencia de términos técnicos sea necesaria, estos estarán acompañados de explicaciones apoyadas en un vocabulario comprensible), de tal forma que permita el seguimiento del curso a los aprendices que carezcan de conocimientos fonéticos. Asimismo, se empleará la transcripción fonética (concretamente, el Alfabeto

Fonético Internacional) para que el aprendiz pueda asociar los fenómenos fonéticos a los símbolos correspondientes. Finalmente, aunque el curso se impartirá en español, se recurrirá al inglés para favorecer la comprensión. De modo que cuando alguno de los conceptos o de las explicaciones ofrecidas suscite dudas se utilizará esta lengua.

Por último, debido a que muchos aprendices, sobre todo en los cursos cuyos alumnos comparten la misma lengua materna, se sienten inhibidos y les avergüenza forzar su sistema articulatorio para pronunciar sonidos que no les son naturales, se tratará de crear un ambiente distendido⁹. En este contexto, el aprendiz se mostrará más participativo, dado que entenderá el error y la corrección que se deriva de él como algo inherente al proceso de aprendizaje y no como una amenaza.

4.3.4. Informantes

El estudio se realizará con diez estudiantes estadounidenses de español (siete mujeres y tres hombres de entre 19 y 46 años). El reducido número de informantes obedece a que de esta forma tendrán más posibilidades de intervención y, en consecuencia, de recibir retroalimentación de manera inmediata. En cuanto a las características del grupo, este es relativamente homogéneo respecto al grado de competencia lingüística: estos estudiantes están encuadrados dentro del nivel B1 (se hallan en una situación de inmersión lingüística, en concreto en Salamanca, desde hace tres meses aproximadamente). La elección de este nivel se debe a que normalmente los aprendices que se encuentran en él, al mismo tiempo que presentan un nivel de comprensión del lenguaje oral estimable, muestran todavía un grado alto de interferencia en su pronunciación. Ambos aspectos favorecen el presente experimento de dos formas: en primer lugar, los aprendices podrán comprender las explicaciones del profesor (si bien, como se ha señalado antes, se utilizará el inglés cuando sea necesario); y en segundo lugar, su margen de mejora es mayor que en otros niveles superiores, lo cual resulta apropiado dada la brevedad del curso.

⁹ Con este fin siempre resultan eficaces la inclusión de alguna actividad de tipo lúdico o la narración de alguna anécdota divertida (como ocurre con los anglohablantes que queriendo decir *pollo* dicen *polla* o con los hispanohablantes que confunden *sheet* y *shit* o *coke* y *cock*).

4.3.5. Acento extranjero antes del curso

El resultado de la lectura de las cinco frases antes del curso de pronunciación es el siguiente (tabla 1):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	3	1	1	2	3	2
Inform. 2	3	2	4	3	2	2,8
Inform. 3	2	3	3	3	1	2,4
Inform. 4	2	3	3	4	3	3
Inform. 5	2	3	4	4	3	3,2
Inform. 6	4	4	4	3	3	3,6
Inform. 7	1	2	3	2	2	2
Inform. 8	2	4	5	3	3	3,4
Inform. 9	5	3	4	3	6	4,2
Inform. 10	6	4	5	4	5	4,8
Media	3	2,9	3,6	3,1	3,1	3,14

De los resultados de la lectura de las frases destaca lo siguiente. En primer lugar, la amplitud notable de las medias obtenidas: entre el informante con la media más baja (el 1 y el 7 obtuvieron 2 puntos) y el de la más alta (el 10 obtuvo 4,8 puntos) hay una diferencia de 2,8 puntos. En segundo lugar, como cabía esperar, pues se trata de estudiantes que se hallan (algunos de ellos, más bien, se aproximan a él) en el nivel B1, la media del grupo es baja (3,14 puntos).

En cuanto a la prueba de discurso libre, los informantes obtuvieron estos resultados (tabla 2):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	2	2	2	2	4	2,4
Inform. 2	5	3	5	4	4	4,2
Inform. 3	3	3	3	3	1	2,6
Inform. 4	2	3	3	5	4	3,4
Inform. 5	3	4	5	5	4	4,2
Inform. 6	6	5	6	6	5	5,6
Inform. 7	2	4	5	3	3	3,4
Inform. 8	3	5	5	4	5	4,4
Inform. 9	6	5	6	3	6	5,2
Inform. 10	5	6	6	5	6	5,6
Media	3,7	4	4,6	4	4,2	4,1

De los resultados en esta prueba es necesario señalar lo siguiente. En primer lugar, al igual que en la anterior, la amplitud notable de las medias de los informantes. En esta ocasión, se acentúa de mayor modo la distancia entre la peor (2,4 puntos del informante 1) y la mejor media (5,6 puntos de los informantes 6 y 10): 3,2 puntos. Las dos puntuaciones más altas, junto con la del informante 9 (5,2 puntos), resultan de indudable mérito teniendo en cuenta la escasa instrucción general recibida y el breve período de inmersión de los informantes. En segundo lugar, la media del grupo (4,1 puntos) es superior en casi un punto a la lograda en las frases (3,14 puntos). Esta situación se debe, como se ha venido diciendo, a la gran dificultad que entraña la pronunciación de las frases. Estos datos se pueden apreciar con claridad en la siguiente tabla en la que aparecen únicamente las medias obtenidas por los informantes (tabla 3):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Informante 1	2	2,4	2,2
Informante 2	2,8	4,2	3,5
Informante 3	2,4	2,6	2,5
Informante 4	3	3,4	3,2
Informante 5	3,2	4,2	3,7
Informante 6	3,6	5,6	4,6
Informante 7	2	3,4	2,7
Informante 8	3,4	4,4	3,9
Informante 9	4,2	5,2	4,7
Informante 10	4,8	5,6	5,2
Media	3,14	4,1	3,62

Como se puede observar todos los informantes mejoraron sus resultados de forma sustancial en el discurso libre, siendo la media de dicha mejora de casi un punto (0,96 puntos). En este sentido, sobresale considerablemente el informante 6, quien obtuvo 2 puntos más que en la lectura de las frases. En el polo opuesto destaca el informante 3, quien, con solo 0,2 puntos más, apenas superó la puntuación de la primera prueba. Asimismo, la media de ambas pruebas muestra la diferencia notable en la competencia de la pronunciación que existe antes del curso entre algunos participantes en el experimento: entre los informantes 1 (2,2), 3 (2,5) y 7 (2,7) y el informante 10 (5,2) hay una diferencia que va desde los 2,5 puntos hasta los 3 puntos.

4.3.6. Acento extranjero después del curso

El resultado de la lectura de las cinco frases es el siguiente (tabla 4):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	2	3	4	3	4	3,2
Inform. 2	2	2	3	2	2	2,2
Inform. 3	1	4	4	3	2	2,8
Inform. 4	2	3	3	4	3	3
Inform. 5	6	5	5	4	4	4,8
Inform. 6	6	6	5	3	5	5
Inform. 7	1	3	4	2	2	2,4
Inform. 8	3	4	4	3	3	3,4
Inform. 9	5	5	5	4	5	4,8
Inform. 10	5	7	5	5	5	5,4
Media	3,3	4,2	4,2	3,3	3,5	3,7

La segunda lectura de las frases arroja unos resultados encontrados. Por un lado, tres informantes, 2, 3 y 7, obtuvieron unas puntuaciones medias muy inferiores a lo que, de antemano, cabía esperar tras participar en un curso de pronunciación, pues se encuentran entre 2,2 y 2,8 puntos. Por otro lado, los resultados de tres informantes (5, 9 y 10), próximos a los 5 puntos en los dos primeros y de 5,4 puntos en el tercero, se pueden considerar como notables teniendo en cuenta la dificultad de las frases y el grado de competencia lingüística de los participantes.

En la siguiente tabla se comparan los resultados obtenidos en la lectura de las frases antes y después del curso (tabla 5):

	Frases 1	Frases 2	Diferencia
Inform. 1	2	3,2	+ 1,2
Inform. 2	2,8	2,2	- 0,6
Inform. 3	2,4	2,8	+ 0,4
Inform. 4	3	3	0
Inform. 5	3,2	4,8	+ 1,6
Inform. 6	3,6	5	+ 1,4
Inform. 7	2	2,4	+ 0,4
Inform. 8	3,4	3,4	0
Inform. 9	4,2	4,8	+ 0,6
Inform. 10	4,8	5,4	+ 0,6
Media	3,14	3,7	+ 0,56

En esta tabla se aprecia claramente que, aunque existe cierta variabilidad en los resultados, la tendencia general tras el curso es hacia una mejora considerable de la pronunciación: el progreso medio se sitúa en 0,56 puntos. En este sentido, destacan por su mejora los informantes 1, 5 y 6, cuyo incremento tras el curso fue, respectivamente, de 1,2, 1,6 y 1,4 puntos. Los informantes 3, 7, 9 y 10 incrementaron su puntuación de forma moderada (entre 0,4 y 0,6 puntos). Los tres informantes restantes, sin embargo, no progresaron tras la instrucción: dos informantes (4 y 8) mantuvieron la misma puntuación e, incluso, uno (el informante 2) obtuvo una valoración 0,6 puntos peor en la segunda lectura de las frases.

En lo que concierne a la prueba de discurso libre tras el curso, los resultados fueron los siguientes (tabla 6):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	3	5	6	4	5	4,6
Inform. 2	5	4	5	3	4	4,2
Inform. 3	1	1	2	1	2	1,4
Inform. 4	2	5	4	3	2	3,2
Inform. 5	6	6	6	5	6	5,8
Inform. 6	7	6	6	4	7	6
Inform. 7	2	5	5	3	4	3,8
Inform. 8	3	5	5	4	4	4,2
Inform. 9	6	5	6	3	5	5
Inform. 10	6	7	7	4	5	5,8
Media	4,1	4,9	5,2	3,4	4,4	4,4

En esta tabla se advierte un gran contraste en las puntuaciones medias (la amplitud entre el mejor y el peor resultado medio es de 4,6 puntos). Por una parte, dos informantes, 5 y 10, obtuvieron una calificación media próxima a los 6 puntos y uno, incluso, el informante 6, alcanzó dicha puntuación. Por la otra, uno de los participantes, el informante 3, obtuvo una calificación paupérrima en esta prueba: 1,4 puntos.

En lo tocante a la evaluación de los jueces, tanto esta última tabla como las tres precedentes (tablas 1, 2 y 4) en que aparecen las puntuaciones otorgadas a cada muestra de habla reflejan que, en general, la evaluación es relativamente homogénea. Dejando al margen la baja media del juez 4 en la tabla 6 que da lugar a la amplitud de 1,8 puntos (3,4 puntos de dicho evaluador y 5,2 puntos del 3), la amplitud no supera los 1,1 puntos en la comparación de las medias entre jueces (0,7 puntos en la tabla 1, 0,9 puntos en las tablas 2 y 4, y 1,1 puntos en la tabla 6). Respecto a la mayor diferencia en la evaluación de una muestra de habla, esta es de 3 puntos. Tal situación se produce en las cuatro tablas mencionadas. Por tanto, con la cautela que exige la excepción en la tabla 6 y la diferencia de 3 puntos en la evaluación de algunas muestras de habla, se puede considerar que la valoración de los jueces en el presente experimento tiende a la homogeneidad.

A continuación, se comparan los resultados medios en la prueba de discurso libre antes y después del curso de pronunciación (tabla 7):

	D. libre 1	D. libre 2	Diferencia
Inform. 1	2,4	4,6	+ 2,2
Inform. 2	4,2	4,2	0
Inform. 3	2,6	1,4	- 1,2
Inform. 4	3,4	3,2	- 0,2
Inform. 5	4,2	5,8	+ 1,6
Inform. 6	5,6	6	+ 0,4
Inform. 7	3,4	3,8	+ 0,4
Inform. 8	4,4	4,2	- 0,2
Inform. 9	5,2	5	- 0,2
Inform. 10	5,6	5,8	+ 0,2
Media	4,1	4,4	+ 0,3

Esta tabla refleja, en líneas generales, una mejora ligera en la pronunciación: 0,3 puntos de aumento medio. Cinco de los informantes, 1, 5, 6, 7 y 10, progresaron con respecto al primer discurso libre. En este sentido, destacan sobremanera los dos primeros, cuyo incremento se sitúa, respectivamente, en 2,2 y 1,6 puntos. Los otros tres informantes, 6, 7 y 10, incrementaron su puntuación de forma moderada: desde 0,2 hasta 0,4 puntos. Por otra parte, la tabla muestra que en el resto de los informantes el incremento fue nulo (como en el 2) o se produjo un empeoramiento (como ocurrió en los informantes 3, 4, 8 y 9). El empeoramiento, salvo en el informante 3 (cuya pronunciación se deterioró de modo significativo), fue, no obstante, muy tenue en estos casos (0,2 puntos).

En cuanto a la media de la lectura de las frases y el discurso libre tras el curso, los resultados son los siguientes (tabla 8):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Informante 1	3,2	4,6	3,9
Informante 2	2,2	4,2	3,2
Informante 3	2,8	1,4	2,1
Informante 4	3	3,2	3,1
Informante 5	4,8	5,8	5,3
Informante 6	5	6	5,5
Informante 7	2,4	3,8	3,1
Informante 8	3,4	4,2	3,8
Informante 9	4,8	5	4,9
Informante 10	5,4	5,8	5,6
Media	3,7	4,4	4,05

En esta tabla se observa que, como antes de recibir la instrucción, la puntuación media del grupo es más alta en la prueba del discurso libre: la diferencia es de 0,7 puntos (3,7 en las frases y 4,4 en el discurso libre). Si bien, tras el curso, se reduce la distancia que separa la lectura de las frases del discurso libre (de 0,96 antes del curso a 0,7 tras el curso). Por otro lado, solamente en el caso del informante 3 la puntuación del discurso libre es inferior a la de la lectura de frases. El resultado de una actuación tan pobre en el discurso libre, 1,4 puntos, provoca que la media de ambas pruebas de este informante se encuentre a un punto de la siguiente media más baja (de los informantes 4 y 7) y a 3,5 puntos de la más alta (del informante 10).

La siguiente tabla muestra el resultado global (producto del incremento en ambas pruebas) que ha supuesto la participación en el curso en la pronunciación de los informantes (tabla 9):

	Diferencia en las frases	Diferencia en el discurso libre	Diferencia media
Informante 1	+ 1,2	+ 2,2	+ 1,7
Informante 2	- 0,6	0	- 0,3
Informante 3	+ 0,4	- 1,2	- 0,4
Informante 4	0	- 0,2	- 0,1
Informante 5	+ 1,6	+ 1,6	+ 1,6
Informante 6	+ 1,4	+ 0,4	+ 0,9
Informante 7	+ 0,4	+ 0,4	+ 0,4
Informante 8	0	- 0,2	- 0,1
Informante 9	+ 0,6	- 0,2	+ 0,2
Informante 10	+ 0,6	+ 0,2	+ 0,4
Media	+ 0,56	+ 0,3	+ 0,43

Los resultados de la tabla 9 revelan que, desde una perspectiva global, se produjo una mejora moderada en los informantes (0,43 puntos de media). Los informantes 1, 5 y 6 fueron los que más progresaron. En los dos primeros, la mejora fue superior a 1,5, lo cual supone un gran avance en su pronunciación. Otros informantes, como el 7, el 9 y el 10, progresaron ligeramente (entre 0,2 y 0,4 puntos). En el resto de los informantes (2, 3, 4 y 8) se produjo, incluso, cierto retroceso; aunque, en los dos últimos, al tratarse de 0,1 puntos, no resulta significativo.

Así pues, el presente experimento demuestra que la instrucción de la pronunciación, cuando se proyecta directamente sobre las necesidades específicas de los aprendices, sirve, en general, para atenuar de forma considerable el grado de acento extranjero en estudiantes de nivel intermedio. El progreso que han experimentado los informantes 1 y 5 tras participar en el curso supone una prueba evidente de ello. Ahora bien, la investigación también refleja tres aspectos importantes. En primer lugar, que en el discurso libre los resultados no son tan positivos como lo son en la prueba de lectura de frases. En segundo lugar, que el progreso de los aprendices resulta muy variable. En tercer lugar, que en algunos sujetos, incluso, la instrucción puede acarrear cierto empeoramiento en la pronunciación.

En cuanto a lo primero, al comparar la mejora media en la lectura de frases (0,56 puntos) con la mejora media en el discurso libre (0,3 puntos), se observa que en el primer tipo de prueba se ha producido un incremento que casi dobla al del segundo. Esta circunstancia se debe, fundamentalmente, a tres razones:

- La puntuación de partida en la prueba de lectura de frases (3,14 puntos) era inferior en casi un punto a la del discurso libre (4,1 puntos). Por tanto, el margen de mejora era considerablemente mayor en el primer caso.
- En la lectura de frases, al contrario que en el discurso libre, los informantes tuvieron la oportunidad de un ensayo. Ello pudo propiciar una pronunciación de las frases más eficaz.
- En la lectura de frases la atención del informante se dirige a la pronunciación; en la prueba libre, sin embargo, la atención se centra, principalmente, en el contenido del discurso. Esto provocó que algunos aspectos en los que se hizo especial hincapié en el curso, como en los fonemas vibrante múltiple /r/, fricativo velar sordo /x/ u oclusivo dental sonoro /d/, fueran pronunciados por algunos informantes correctamente en la lectura de frases y de modo incorrecto en el discurso libre. Para que en el discurso libre se produzcan mejoras significativas, es necesario que las modificaciones articulatorias y prosódicas se automaticen. Dicha automatización solo se consigue mediante la práctica continuada. En consecuencia, la brevedad del curso (diez horas) y del período transcurrido desde su comienzo hasta su final (cuatro días) no permiten la práctica suficiente que da lugar a la consolidación y, posteriormente, a la automatización de los cambios fonéticos pretendidos en un curso de pronunciación.

En lo concerniente a la variabilidad en los resultados de los informantes, el estudio muestra que, habiendo recibido exactamente la misma instrucción, el progreso de los aprendices es muy distinto. Si bien es cierto que buena parte de los participantes lograron mitigar su acento extranjero de forma significativa, también es cierto que en algunos el progreso fue mucho menor y que en otros se advierte un estancamiento o un retroceso ligero en su pronunciación. Esta situación tan dispar obedece, fundamentalmente, a algunas diferencias individuales entre los participantes en el experimento.

Aunque podría deberse también a otros factores como la inteligencia general (donde se incluyen la capacidad para interiorizar y memorizar las instrucciones o el empleo de estrategias adecuadas a la situación de aprendizaje), probablemente la respuesta más lógica al distinto progreso en individuos que reciben la misma instrucción y que se hallan tan motivados como para participar en un curso de esta índole sea la aptitud para la pronunciación. El hecho de que, asistiendo a cursos de español similares y con aproximadamente el mismo tiempo de inmersión (pese a que puede haber diferencias en el contacto con nativos en razón de la situación particular de cada informante, ambas circunstancias suponen la exposición a un input relativamente semejante), los informantes que obtuvieron una puntuación superior a la media antes del curso fueran, a excepción del informante 1, los que más mejoraron supone un indicio claro de que la aptitud para la pronunciación influye en el progreso en un curso de pronunciación.

El caso del participante con el peor resultado en el experimento, el informante 3, ilustra claramente, aunque de modo inverso, esta situación. Este informante, cuya media en las dos pruebas antes del curso, 2,5 puntos, se sitúa a 1,12 puntos de la media del grupo, apenas progresó en la prueba de lectura de frases y retrocedió notablemente en el discurso libre (el grado de retroceso, de 1,2 puntos, en esta prueba concreta parece, no obstante, una situación anómala: en su caso, se debió, como se puede apreciar en la grabación, al considerable nerviosismo experimentado). De manera que su pobre resultado antes del curso ya auguraba que se trata de una persona con dificultades para el aprendizaje de la pronunciación. Dichas dificultades, en su caso, pueden deberse a la edad. Este aprendiz, de 46 años, tiene una edad muy superior a la del resto de los participantes (dejando al margen a esta persona, la media del grupo es de 22 años). Esta

circunstancia, de acuerdo con Singleton (1989)¹⁰, ha podido lastrar de forma importante su aptitud para el aprendizaje de la pronunciación.

Asimismo, en el caso particular del informante 7, cuya mejora global fue inferior a la media, a lo largo del curso se advirtió cierta dificultad adicional para llevar a cabo algunas instrucciones. El origen de esta dificultad se encontraba en la interferencia causada, además de por el inglés (el cual es su idioma materno), por el alemán (aprendido solamente unos años después). En algunas situaciones específicas, como en el aprendizaje de la articulación del diptongo /eu/ o de los fonemas vibrantes, se pudo apreciar una interferencia estimable de esta última lengua. Por tanto, en este informante, el hecho de hablar dos idiomas de manera nativa acarrió, en determinados aspectos, un aumento de los problemas de interferencia.

En tercer lugar, aparte de por las dificultades para el aprendizaje de la pronunciación observadas en algunos participantes, la obtención de una puntuación similar o, incluso, peor tras el curso pudo deberse a varias razones. La instrucción de la pronunciación puede provocar cierta tendencia a la sobregeneralización, como ocurrió en Elliot (1995b) (varios informantes estadounidenses realizaban el sonido aproximante bilabial [β] en los contextos en que correspondía el sonido oclusivo bilabial sonoro [b]), y a la pronunciación excesivamente forzada.

Respecto a lo primero, el énfasis que se hizo durante el curso en el fonema vibrante múltiple /r/ pudo dar lugar, en algunos aprendices, a un uso inapropiado de este en la grafía “r”, fundamentalmente, en posición implosiva. En cuanto a lo segundo, el aprendizaje de los aspectos que, partiendo del inglés, resultan muy distintos y que requieren un esfuerzo considerable en su realización, como sucede con los fonemas vibrante múltiple /r/ o fricativo velar sordo /x/, puede llevar al aprendiz, sobre todo al principio, a una pronunciación caracterizada por una cierta sobreactuación, lo cual acarrea una pérdida de naturalidad importante. Esta situación, por otra parte, es habitual en el proceso de ajuste de un sonido que resulta marcado. La práctica reiterada suele llevar hasta una realización más natural.

¹⁰ Según este autor, en la edad adulta avanzada las dificultades para el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera son mucho mayores que en otras etapas anteriores de la edad adulta.

En conclusión, el resultado de este experimento sirve para refrendar el obtenido en otras investigaciones similares llevadas a cabo en varias universidades estadounidenses con aprendices de español de nivel intermedio, como Castino (1996) o Ellis (1997), según el cual la instrucción de la pronunciación propicia, por lo común, una mejora significativa. Este progreso, como en el trabajo de Ellis (1997), ha sido mayor en lectura de frases que en el discurso libre. Queda la duda de si el avance que se ha apreciado en la mayoría de los informantes justo tras el curso será permanente o, por el contrario, se trata de algo efímero (para saberlo, sería necesario volver a grabar a los mismos informantes transcurrido un tiempo). Por otra parte, esta investigación también muestra que, tras participar en un curso de pronunciación dirigido a un tipo de aprendizaje específico, la mejora que experimentan los participantes puede llegar a ser muy variable en razón de las características individuales.

4.4. Experimento sobre la aculturación

Aunque el modelo de aculturación de Schuman ha sido poco usado en los últimos años, no cabe duda de que, introduciendo algunas modificaciones, puede resultar sumamente útil para investigar los efectos de los factores sociales y afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras. En esta investigación se realizarán algunas variaciones en la aplicación del modelo en lo que se refiere al nivel lingüístico objeto de análisis, al estudio del grupo de la lengua meta, al modo de averiguar la distancia social y al tipo de informante empleado.

En primer lugar, el nivel lingüístico analizado será la pronunciación. Esta, como defienden varios autores (Guiora *et al.*, 1972; Labov, 1972; Scovel, 1988), es el marcador lingüístico que mejor refleja la identificación cultural del hablante. En consecuencia, en lugar de realizar un seguimiento de la adquisición del nivel morfosintáctico, como en el estudio de Schumann (1978b) o en el de Schmidt (1983), en la presente investigación se tendrá en cuenta el acento extranjero de los informantes.

En segundo lugar, el modelo de Schumann se centra en el estudio del informante y de su grupo social, y apenas presta atención al grupo de la lengua meta. Ello hace que las investigaciones que aplican este modelo adolezcan de falta de información acerca de la opinión que el grupo meta tiene del grupo minoritario y acerca de las actitudes de aquel hacia este. Desde nuestro punto de vista, el resultado de la aculturación de los miembros de un grupo minoritario es, en buena parte, una consecuencia de la disposición de los integrantes del grupo receptor para facilitarla. La aculturación nos parece, por tanto, un proceso bidireccional. Debido a ello, en esta investigación también se recabará información sobre el grupo meta.

En tercer lugar, el procedimiento para averiguar la distancia social entre los grupos utilizado en el modelo de Schumann parece incompleto, pues prescinde de un factor que puede repercutir considerablemente en el proceso de aculturación: la percepción. La percepción, tanto del grupo opuesto como del modo en que un individuo cree ser percibido, ayuda, en nuestra opinión, a comprender la disposición para relacionarse con miembros del grupo contrario.

En cuarto lugar, pese a que el modelo Schumann fue diseñado para el estudio de informantes que se establecen de forma permanente, o durante un periodo muy prolongado, en la cultura receptora, esta investigación se va a llevar a cabo con estudiantes que residen temporalmente en un país extranjero.

Así, teniendo en cuenta las modificaciones mencionadas, se analizará la vinculación entre la aculturación y el grado de acento extranjero en una situación de inmersión lingüística. Este estudio se fundamentará en un minucioso seguimiento, social y de su pronunciación, a un pequeño grupo formado por diez estudiantes estadounidenses que residen de forma temporal en la ciudad de Salamanca. Ello requerirá, previamente, indagar acerca de la situación global de los estudiantes americanos que se encuentran en la ciudad y su distancia social con respecto al grupo de los estudiantes españoles (consideraremos a los universitarios españoles de Salamanca como el grupo meta). Dicha información se obtendrá, principalmente, de los cuestionarios que completarán 50 estudiantes estadounidenses¹¹ y otros tantos universitarios españoles¹². En estos cuestionarios, se recabará información sobre el contacto con miembros del otro grupo, la disposición a la interacción, la actitud hacia el otro grupo, la percepción del grupo contrario y cómo creen ser percibidos, y la concordancia cultural.

¹¹ (Véase 6.4.1.) Cuestionario completado, durante los últimos meses de 2007 y los primeros de 2008, por estudiantes estadounidenses que habían residido en Salamanca, al menos, durante un mes. En este cuestionario han participado estudiantes que se hallaban en distintas situaciones académicas: unos únicamente asistían a clases con estudiantes extranjeros y otros tomaban, además de los cursos específicos para extranjeros, algunas asignaturas pertenecientes a los cursos ordinarios de la universidad de Salamanca.

¹² (Véase 6.4.2.) Cuestionario completado, fundamentalmente, durante el mes de octubre de 2007 (en este mes no participaron estudiantes españoles de primero de carrera, puesto que, de haberlo hecho, habrían dispuesto de muy poco tiempo para relacionarse con estadounidenses). Asimismo, en este cuestionario solamente se han tenido en cuenta los informantes que afirmaron coincidir en algún lugar con estudiantes estadounidenses (bares, universidad, alojamiento, instalaciones deportivas, etc.), pues de esta forma su opinión acerca de estos es más fundada. Finalmente, con el propósito de que la muestra de universitarios españoles fuese heterogénea, la han completado estudiantes (28 chicas y 22 chicos) que cursan distintas carreras: 7 administración y gestión de empresas, 6 historia, 5 medicina, 4 traducción e interpretación, 3 filología inglesa, 3 filología hispánica, 3 derecho, 2 filología alemana, 2 historia del arte, 2 ingeniería agrícola, 2 psicología, 2 farmacia, 2 filosofía, 1 filología clásica, 1 filología árabe, 1 biblioteconomía y documentación, 1 enfermería, 1 biología, 1 comunicación audiovisual y 1 pedagogía.

4.4.1. La distancia social entre los estudiantes estadounidenses y los universitarios españoles en la ciudad de Salamanca

4.4.1.1. Dominio social

No cabe duda de que actualmente Estados Unidos ejerce un dominio económico y político en el mundo y de que muchas de las tendencias que llegan a España provienen de ese país. Ello podría llevar a pensar que, de antemano, los estudiantes estadounidenses que se hallan en Salamanca disfrutan de una situación de cierto dominio social sobre los universitarios españoles que habitan en dicha ciudad. No obstante, el dominio social tiene un mayor efecto en la integración cuando el caso es el contrario (es decir, el país receptor se encuentra en un *status* superior) y la diferencia entre el país de origen y el de acogida es mayor de la que existe en estos momentos entre Estados Unidos y España (si en términos económicos, por ejemplo, al comparar la renta per cápita, existen diferencias considerables entre ambos países a favor del primero, no resulta así en cuanto al desarrollo sociocultural). Por ejemplo, en el caso del informante estudiado por Schumann: Alberto provenía de Costa Rica en una época, mediados de los años 70, en que este país presentaba un desarrollo sociocultural y económico muy inferior al de Estados Unidos.

Asimismo, el efecto del dominio social es mayor en los inmigrantes (como era Alberto) que en los estudiantes. Los inmigrantes, en muchos casos, realizan trabajos desprestigiados, lo cual influye en la consideración que los miembros del grupo receptor tienen de ellos.

Así pues, en el caso de los estudiantes estadounidenses y de los universitarios españoles que residen en Salamanca, ninguna de las dos partes ejerce dominio sobre la otra. De modo que estamos ante una situación de no dominio.

4.4.1.2. Modelo de integración

El modelo de integración de los estudiantes estadounidenses en Salamanca es, en general, de cierta aculturación y de cierta conservación al mismo tiempo. Se produce aculturación porque, por un lado, los estudiantes viven con familias (la mayoría de ellos), en residencias con estudiantes españoles o en viviendas, normalmente, compartidas con algún español. Esto les lleva a modificar sus costumbres y a adaptarse, en mayor o menor grado, al modo de vida español. Por otro lado, tienden, por lo común, a la preservación porque en muchos aspectos mantienen sus costumbres. Por ejemplo, buena parte de estos estudiantes comen con asiduidad en restaurantes de comida rápida genuinos de su país (*MacDonald's* o *Burger King*) y su mayoría muestra habitualmente la típica indumentaria del universitario estadounidense (sudadera con el emblema de alguna universidad, pantalones vaqueros azules y calzado deportivo o de tipo playero).

4.4.1.3. Acotamiento

Al ser un grupo muy numeroso en Salamanca, las posibilidades de acotamiento de los estudiantes estadounidenses en esta ciudad son notables. Muchos de estos estudiantes reciben clases en Cursos Internacionales (se trata de la sección de la Universidad de Salamanca dedicada a la enseñanza de español como lengua extranjera), en la Escuela Oficial de Idiomas o en las academias de la ciudad. En estos lugares, muchos de los alumnos provienen de Estados Unidos. Por ejemplo, en Cursos Internacionales la relación es de entre cinco y seis estadounidenses por cada diez estudiantes.

Otros estudiantes estadounidenses, en cambio, pertenecen a algunos programas de estudios en el extranjero, por ejemplo, IES (*International Education for Students*) o ISA (*International Students Abroad*), que ofrecen un sistema mixto; es decir, por una parte, cuentan con clases de español exclusivas para estos alumnos y, por otra, les permiten tomar algunas asignaturas pertenecientes a los cursos ordinarios de la Universidad de Salamanca (sobre todo relativas a la lengua, la literatura y la historia españolas). De modo que con estos programas los estudiantes estadounidenses tienen la

posibilidad de coincidir dentro de una misma aula con estudiantes españoles y de reducir, consecuentemente, su acotamiento.

Con respecto a los lugares de ocio, algunos estudiantes de Estados Unidos practican deportes, generalmente el baloncesto, en las instalaciones deportivas de la Universidad de Salamanca. Por lo común, cuando el grupo de estadounidenses es numeroso, juegan entre ellos; cuando no es así, intervienen en partidos con españoles. En cuanto a los bares que frecuentan, normalmente estos estudiantes acuden a algunos de los bares de la ciudad donde predominan los extranjeros, sobre todo los de Estados Unidos (este sería el caso de *Jakobs* y de *Irish Rover*). Muchos de ellos también frecuentan bares cuyo público suele ser, en similar proporción, extranjero y español (de este modo ocurre en *Camelot* o en *La chupitería*). Asimismo, un buen número de estos estudiantes acuden a algunos bares (por ejemplo, *Erasmus* y *O'Haras*) donde se pueden realizar intercambios lingüísticos durante varias noches a la semana.

En definitiva, Salamanca es una ciudad en la que existen varios modelos de acotamiento académico en razón del programa de estudios al que pertenece el estudiante estadounidense. Respecto al acotamiento en el tiempo de ocio, la tendencia general de estos estudiantes es a realizar actividades al margen de los españoles y a frecuentar ciertos lugares acotados. Ahora bien, la propia actitud del individuo y de su entorno más cercano influye notablemente en su acotamiento al elegir de qué grupo se rodea cuando disfruta de su tiempo libre.

4.4.1.4. Cohesión

Los grupos de estudiantes estadounidenses suelen mostrar bastante cohesión debido, fundamentalmente, a dos motivos. En primer lugar, a que cualquier individuo que se adentra en un nuevo contexto social se apoya habitualmente en otros que se encuentran en la misma situación que él; de modo que estos estudiantes se prestan apoyo mutuo para superar las dificultades que les plantea su nuevo entorno. En segundo lugar, a la frecuencia de la interacción. Dichos estudiantes, además de asistir a los mismos centros de enseñanza, suelen participar en las actividades extracurriculares como cursos especiales o viajes culturales que organizan sus programas. Por ejemplo,

Cursos Internacionales ofrece a sus alumnos cursos de guitarra y de cocina, ciclos de cine o viajes de uno o varios días a distintos lugares de interés cultural; el programa IES organiza viajes a distintas ciudades españolas. De manera que estos estudiantes conviven durante la mayor parte del tiempo.

Por otra parte, los universitarios españoles forman grupos, habitualmente, bastante cohesivos. Los grupos suelen estar integrados por compañeros de estudios y de alojamiento. La homogeneidad cultural, la afinidad y la frecuencia en la interacción suelen ser, pues, los factores determinantes en la formación de los grupos de estudiantes españoles. Por lo general, estos grupos son de difícil acceso para personas ajenas a los ámbitos mencionados, más aún si son extranjeras.

En consecuencia, se trata de una situación en que tanto los estudiantes estadounidenses como los españoles forman grupos cohesivos. Esto dificulta notablemente la aculturación de los primeros.

4.4.1.5. Tamaño del grupo

Salamanca, cuya población real se estima entre 180.000 y 190.000 habitantes¹³, acoge anualmente en torno a 6.000 estudiantes de Estados Unidos. Esta alta proporción hace que un estudiante estadounidense coincida a menudo con personas de su misma nacionalidad. La consecuencia de esta situación es que muchos de estos estudiantes tienen un círculo muy amplio de amigos y de conocidos formado únicamente por personas de su misma nacionalidad.

¹³ Según el censo de 2007, la ciudad cuenta con 155.921 personas empadronadas, pero al tratarse de una ciudad universitaria muchas de las personas que residen en ella no están computadas.

4.4.1.6. Concordancia cultural

Tanto a los estudiantes estadounidenses como a los españoles se les ha preguntado por su similitud con el grupo opuesto:

¿En qué medida cree que los jóvenes españoles / estadounidenses (según a quién iba dirigida la pregunta) se asemejan a usted respecto a las aficiones y a la forma de relacionarse?

- *Aficiones (deportes, música, salir de fiesta...):*

muy distintos – distintos – distintos en algunos aspectos y parecidos en otros – parecidos – muy parecidos

- *Forma de relacionarse:*

muy distintos – distintos – distintos en algunos aspectos y parecidos en otros – parecidos – muy parecidos

Los estadounidenses han respondido en lo que concierne a las aficiones del siguiente modo:

- Muy distintos 4%.
- Distintos 10%.
- Distintos en algunos aspectos y parecidos en otros 42%.
- Parecidos 26%.
- Muy parecidos 18%.

Los datos reflejan la existencia de dos grupos de opinión de tamaño similar. El que considera que los españoles son distintos en unos aspectos y parecidos en otros, y el que estima que son parecidos o muy parecidos. Por consiguiente, la opinión mayoritaria

de los estadounidenses acerca de su semejanza con los universitarios españoles en las aficiones discurre desde cierto parecido en algunos aspectos hasta un gran parecido.

En la segunda pregunta, los estadounidenses contestaron lo siguiente:

- Muy distintos 4%.
- Distintos 22%.
- Distintos en algunos aspectos y parecidos en otros 48%.
- Parecidos 20%.
- Muy parecidos 6%.

Los datos en cuanto a la forma de relacionarse reflejan que casi la mitad de los preguntados estiman que existen ciertas diferencias y ciertas semejanzas en el modo de relacionarse de los dos grupos. En esta ocasión, se produce un equilibrio entre los que se manifiestan a ambos lados de la posición intermedia. Por tanto, la opinión más extendida entre los estadounidenses es que hay una distancia neutra entre ambos grupos.

Los estudiantes españoles contestaron a la pregunta sobre las aficiones del siguiente modo:

- Muy distintos 6%.
- Distintos 22%.
- Distintos en algunos aspectos y parecidos en otros 46%.
- Parecidos 12%.
- Muy parecidos 14%.

De ello se infiere que los españoles advierten a los estadounidenses de una forma neutra. Es decir, no perciben, en general, una diferencia mayor en cuanto a la diferenciación o en cuanto a la similitud.

Su contestación a la pregunta acerca de la manera de relacionarse fue la siguiente:

- Muy distintos 8%.
- Distintos 32%.
- Distintos en algunos aspectos y parecidos en otros 48%.
- Parecidos 8%.
- Muy parecidos 4%.

En la forma de relacionarse, los universitarios españoles perciben a los estadounidenses, como en el caso anterior, generalmente de un modo neutro. No obstante, en esta ocasión el porcentaje relativo al criterio de diferencia (muy distintos y distintos) está próximo al de neutralidad.

Así pues, en cuanto a las aficiones, los dos grupos tienen una opinión similar. En ambos casos, una gran parte de los preguntados percibe al grupo contrario de forma neutra y otra gran parte advierte un parecido. En el caso de los estadounidenses, el grupo que advierte un parecido entre ambos grupos es mayor (44%) al de los españoles (26%). En lo que concierne a la forma de relacionarse, los dos grupos perciben al otro, en general, de forma neutra (48% los estadounidenses y 46% los españoles) y una parte menor (en el caso de los españoles es del 40%) percibe diferencias. En consecuencia, se observa una concordancia cultural moderada entre los estudiantes estadounidenses y los españoles.

4.4.1.7. Actitud

En ambos cuestionarios se formula la siguiente pregunta sobre la actitud hacia los miembros del grupo opuesto:

Si coincide con ellos, ¿cuál es su actitud hacia ellos?

*desdén – los ignoro – la misma actitud que hacia otras personas – cierta curiosidad
– mucho interés*

Los estudiantes estadounidenses contestaron del siguiente modo:

- Desdén 0%.
- Los ignoro 2%.
- La misma actitud que hacia otras personas 12%.
- Cierta curiosidad 48%
- Mucho interés 38%.

La respuesta del 86% de los estadounidenses consultados revela una actitud positiva hacia los españoles (cierta curiosidad o mucho interés). Ello es propio de un grupo con una alta motivación integradora.

Los españoles, por su parte, respondieron así:

- Desdén 0%.
- Los ignoro 4%.
- La misma actitud que hacia otras personas 68%.
- Cierta curiosidad 24%.
- Mucho interés 4%.

El resultado del cuestionario indica que la actitud mayoritaria de los universitarios españoles hacia los estudiantes estadounidenses discurre desde un comportamiento neutro, así lo manifiesta más de dos tercios de los informantes, hasta cierta curiosidad.

Por tanto, se aprecia un mayor interés de los estadounidenses en los españoles que al contrario. No obstante, la actitud de los españoles no se puede considerar negativa, puesto que, principalmente, se halla entre la neutralidad y cierto interés.

4.4.1.8. Percepción general del grupo contrario

A ambos grupos de informantes se les planteó la siguiente pregunta sobre la percepción del grupo opuesto:

¿Cuál es su opinión general de los estudiantes españoles / estadounidenses (según a quien se dirija la pregunta) que viven en Salamanca?

muy mala – mala – ni mala ni buena – buena – muy buena

Los estadounidenses contestaron lo siguiente sobre los españoles:

- Muy mala 0%.
- Mala 0%.
- Ni mala ni buena 30%.
- Buena 44%.
- Muy buena 26%.

El cuestionario refleja que más de dos tercios de los estadounidenses (70%) perciben a los estudiantes españoles de manera positiva o muy positiva. Asimismo, destaca que ninguno de los 50 participantes en este cuestionario lo hace de modo negativo.

Al realizarles el mismo tipo de pregunta a los españoles sobre los estudiantes estadounidenses que residen en Salamanca, se obtuvieron estos resultados:

- Muy mala 0%.
- Mala 10%.
- Ni mala ni buena 58%.
- Buena 28%.
- Muy buena 4%.

Estos datos indican que el modo de percibir a los estadounidenses es mayoritariamente neutro (58%) y que casi una tercera parte de los estudiantes españoles preguntados (32%) los perciben de una forma positiva.

Así pues, la imagen que tienen los dos grupos del grupo contrario discurre, en general, desde la neutralidad hasta una percepción positiva. Esto último se acentúa en los estadounidenses, pues más de dos tercios de los preguntados piensan así.

4.4.1.9. Modo en que creen ser percibidos

A los estadounidenses se les preguntó acerca del modo en que creen ser percibidos por los estudiantes españoles:

¿Cómo cree que es, en general, la opinión de los universitarios españoles sobre los estudiantes estadounidenses?

muy mala – mala – ni mala ni buena – buena – muy buena

Su respuesta fue la siguiente:

- Muy mala 4%.
- Mala 32%.
- Ni mala ni buena 52%.
- Buena 12%.
- Muy buena 0%.

La mayoría de los estadounidenses creen ser vistos de forma neutra por los españoles. No obstante, un número superior a la tercera parte de los informantes (36%) creen que los españoles tienen una mala imagen de ellos.

Al preguntarles a los españoles acerca de cuál es la opinión que creen que tienen los estadounidenses de ellos, respondieron como se muestra a continuación:

- Muy mala 0%.
- Mala 12%.
- Ni mala ni buena 14%.
- Buena 62%.
- Muy buena 12%.

Los datos indican que casi las tres cuartas partes de los universitarios españoles preguntados (74%) creen estar bien o muy bien vistos por los estadounidenses.

En consecuencia, los datos reflejan algunas diferencias en el modo en que los dos grupos creen ser percibidos por el grupo contrario. Mientras que la gran mayoría de los estudiantes españoles creen que los estadounidenses tienen una imagen positiva o muy positiva de ellos, la mayoría de los informantes de este grupo creen ser percibidos de modo neutro e, incluso, un tercio piensa que los españoles tienen una mala imagen de ellos. De manera que los españoles estiman que tienen una mejor imagen en los estadounidenses que al revés.

4.4.1.10. Tiempo de residencia

La mayor parte de los estudiantes estadounidenses que llegan a Salamanca permanecen en la ciudad durante un cuatrimestre académico; es decir, entre tres meses y medio y cuatro meses. Un menor número de ellos residen en la ciudad durante todo el año académico, y otros lo hacen solo durante un mes (sobre todo, en enero o en julio). Lógicamente, los que residen en la ciudad durante todo el curso tienen más posibilidades de establecer lazos de amistad prolongados con españoles. No obstante, un cuatrimestre resulta tiempo suficiente para integrarse, en cierta medida, en una nueva sociedad.

Así pues, en cuanto a las conclusiones referentes a la distancia social entre los estudiantes estadounidenses y los españoles en Salamanca, se puede afirmar que, pese a que la disposición para el encuentro es positiva en ambos grupos (se advierte una concordancia cultural relativa, la actitud hacia el grupo contrario y tanto el modo de percibirlo como de creer ser percibido son positivos) existe, en general, cierto alejamiento entre ellos. Esta situación la provocan, fundamentalmente, el acotamiento (en el ámbito académico y en el tiempo de ocio) en que se hallan los estudiantes estadounidenses y la consecuente cohesión grupal que esto por lo común genera, su elevado número en la ciudad (en torno a 6.000 al año) y la insuficiente estancia en ella (la mayor parte de estos estudiantes permanecen en Salamanca únicamente durante un cuatrimestre).

Con todo, el hecho de que exista una buena disposición en el grupo de la lengua meta indica que, cuando el estudiante estadounidense tiene acceso a las redes sociales del grupo meta, cuenta con muchas posibilidades de ser bien acogido.

4.4.2. Hipótesis

La hipótesis de este estudio es que, de acuerdo con Schumann, el grado de aculturación está relacionado con la adquisición en una situación de inmersión lingüística. De modo que los informantes estadounidenses mejor integrados en Salamanca y con mayor contacto con los hablantes nativos presentarán, por lo general, una mayor progresión en la atenuación de su acento extranjero durante el intervalo de tiempo en que se lleve a cabo el estudio.

4.4.3. Tipo de prueba

En esta investigación se recogerá información acerca de dos aspectos de los diez informantes en que se basa este estudio: la aculturación y el acento extranjero. En cuanto a la primera, los informantes van a completar un cuestionario al principio¹⁴ del

¹⁴ Véase 6.4.3.

experimento (tras un mes de estancia en Salamanca) para de esta forma conocer su grado de aculturación en el momento de partida, y otro al final¹⁵ para conocer cuál ha sido su evolución y el grado de aculturación que han alcanzado tras dos meses y una semana. Ambos cuestionarios, escritos en inglés para garantizar la total comprensión, contienen ítems acerca de los siguientes aspectos:

- La interacción con miembros del grupo meta, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.
- La actitud hacia el grupo meta y del grupo meta hacia el informante.
- La percepción del grupo meta y cómo el informante cree ser percibido por aquel.
- El grado de identificación con la cultura de origen y con la cultura meta.
- El choque lingüístico y cultural que está experimentando el informante.
- La motivación para aprender español y para mejorar específicamente la pronunciación.
- La permeabilidad del ego.
- El grado de satisfacción por la experiencia en la cultura meta.
- Las estrategias de socialización empleadas.
- El grado de extraversión.

En los cuestionarios se utilizan varios sistemas para obtener información. En la mayoría de los casos se formulan preguntas en las que los informantes han de seleccionar una de las respuestas que se les ofrecen; por ejemplo, en la siguiente

¹⁵ Véase 6.4.4.

interrogación: *Do you think it is easy or difficult to come into contact with young Spaniards? very difficult – difficult – like it is with other people – easy – very easy.* En otras ocasiones, se emplean preguntas abiertas; por ejemplo, la que alude a las estrategias de socialización de los informantes: *Would you like to increase your contact with Spaniards? [...] If so, how would you do it?*

En razón de la información recabada en los cuestionarios, se encuadrará a cada uno de los informantes en uno de los tres grados distintos de aculturación: bajo, intermedio y alto. El grado bajo de aculturación representa al estudiante cuyo único contacto con nativos se corresponde con el que la situación de partida le proporciona; es decir, el contacto con sus profesores de español y, en el caso de convivir con una familia, con los miembros de esta. El grado intermedio se corresponde con el estudiante que, además de con los mencionados antes, mantiene un contacto habitual con algunos españoles más. Por último, el grado alto tiene que ver con el estudiante que ha conseguido integrarse entre los españoles como un estudiante más.

Respecto al acento extranjero, se grabará a los informantes al principio y al final del estudio. En ambas ocasiones, se obtendrá la muestra con el mismo procedimiento: lectura de cinco frases que contienen aspectos de la pronunciación del español que les suelen resultar problemáticos a los anglohablantes y respuesta de 30 segundos a la pregunta *¿Qué haces en tu tiempo libre?*

4.4.4. Informantes

En este estudio se realizará un seguimiento longitudinal, de dos meses y una semana de duración, a diez estudiantes estadounidenses (de entre 19 y 24 años) que residen temporalmente en Salamanca. Estos informantes, que han tomado varios cursos de español en sus universidades de origen, presentan al comienzo del estudio un grado similar de competencia lingüística: se encuadran, según el Marco de Referencia Europeo, en el nivel B1. La elección de este nivel de competencia obedece a dos razones: en primer lugar, porque ha de tratarse de estudiantes con cierta capacidad comunicativa, puesto que un dominio escaso de la lengua extranjera reduciría considerablemente, sobre todo al principio del estudio, las posibilidades de

interaccionar con hablantes nativos; en segundo lugar, porque los aprendices que se encuentran en este nivel suelen presentar un margen notable de mejora en su pronunciación. Esto último permitirá que, si se producen avances en la pronunciación, sean más ostensibles que los que se pudieran producir en informantes con un nivel superior.

Por otra parte, los diez informantes pertenecen al sexo femenino. Como se ha señalado antes, las mujeres presentan, en muchos casos, una mayor orientación social que los hombres. Dicha orientación se traduce a menudo en un mayor uso de estrategias de socialización. De manera que, ante la posibilidad de que el sexo de los informantes pudiera influir en algún modo en el proceso de aculturación, todos los informantes de este experimento son mujeres.

Las características de las diez informantes que participan en este estudio son las siguientes:

	Edad	Primera especialidad	Segunda especialidad
Inform. 1	20	C. Políticas	
Inform. 2	20	Psicología	Sociología
Inform. 3	20	Relaciones Internacionales	Español
Inform. 4	20	Neurociencia	Matemáticas
Inform. 5	20	Matemáticas	Economía
Inform. 6	19	Historia	Español
Inform. 7	22	Español	Inglés
Inform. 8	20	Biología Molecular	Español
Inform. 9	24	Sociología	Historia
Inform. 10	23	Sociología	Antropología

4.4.5. La aculturación y el acento extranjero de los informantes al comienzo del estudio

4.4.5.1. Grado de aculturación al comienzo del estudio

El primer cuestionario de aculturación, al igual que la primera grabación, ha sido completado cuando las informantes llevaban en Salamanca entre un mes y un mes y una semana. De sus respuestas en dicho cuestionario se desprende la siguiente información:

Informante 1

Se trata de una estudiante del programa cuatrimestral de IES. Su contacto con el español se limita, fundamentalmente, a sus clases en la universidad y a los encuentros con la familia que la acoge (vive con un matrimonio español) durante las comidas; el resto del tiempo lo pasa con sus compañeros estadounidenses. En este sentido, afirma que practica el español menos de una hora al día y que habla constantemente en inglés.

En el momento de comenzar el estudio no cuenta con ningún amigo español, ni se relaciona con españoles distintos a sus profesores o a los de su vivienda, ni parece (con la excepción de su inscripción en la página web de intercambios lingüísticos de la Universidad de Salamanca) estar dando pasos para llegar a establecer contacto con otros hablantes nativos. En todo ello pueden influir varias razones:

- El hecho de presentar una motivación exclusivamente de tipo instrumental. Sobre los motivos que le impulsan a aprender español, afirma que le sirve para completar su educación y que se trata de una lengua útil.
- Durante su mes y una semana de estancia en Salamanca ha sufrido cierta discriminación social. Concretamente, ha oído en la calle algunos comentarios, realizados por españoles, relacionados con su origen asiático.

- Su personalidad introvertida.

Asimismo, se trata de una persona que está experimentando un notable choque cultural ocasionado por dos razones:

- Carecía de información sobre España antes de su llegada.
- Aunque ya había visitado varios países extranjeros, asegura de manera tajante que el hecho de tener que desarrollar nuevas estrategias para solucionar y evitar problemas le provoca inquietud.

De sus respuestas en el cuestionario también se infiere que está experimentando cierto choque lingüístico, pues todavía se siente muy insegura en su uso del español. Por ejemplo, cuando tiene problemas para expresarse en español, recurre algunas veces al inglés.

Por otro lado, si bien no manifiesta un sentimiento de identidad muy arraigado al afirmar con rotundidad que le gustaría perder totalmente su acento extranjero y que no le gusta ser reconocida en un país extranjero con facilidad como estadounidense, no parece presentar un ego lo suficientemente permeable, ya que no tiene clara su disposición para renunciar a su individualidad en pos de su integración.

Así pues, se trata de una persona que tras un mes y una semana en Salamanca presenta un grado bajo de aculturación. Dicho proceso de aculturación no parece que, durante los dos meses y una semana en que se prolongará el estudio, vaya a mejorar de forma relevante debido a su tipo de personalidad y, en general, a su disposición afectiva negativa.

Informante 2

Se trata de una estudiante del programa cuatrimestral de IES que se aloja en la casa de una señora de entre 60 y 70 años. Esta informante, que va a permanecer durante todo el curso académico en la ciudad, no comparte ninguna de sus clases con

estudiantes españoles. En el momento de completar el cuestionario su único contacto habitual con hablantes nativos (al margen de los profesores) lo mantiene con la dueña de la casa; de forma que entre sus conocidos en la ciudad apenas cuenta con nativos de español. El tiempo dedicado a la práctica del español lo estima entre una y dos horas al día, y afirma que utiliza frecuentemente el inglés.

Esta informante presenta, no obstante, una disposición afectiva positiva para cambiar la situación. Esto se infiere de la siguiente información:

- Posee, además del tipo instrumental, motivación integradora.
- Muestra cierto interés por los españoles.
- Se trata de una persona con un ego muy permeable, está totalmente dispuesta a renunciar a su individualidad para integrarse.
- No cuenta con un sentimiento de identidad muy arraigado que obstaculice su integración en la cultura meta.
- Está dispuesta a llevar cabo varias estrategias de socialización que le permitan entrar en contacto con nativos; por ejemplo, acudir a lugares frecuentados por jóvenes españoles.

Por otra parte, esta informante parece encontrarse cada vez más cómoda en su nuevo entorno. Varias razones favorecen esta situación:

- El hecho de estar experimentado un choque cultural muy atenuado. En su mitigación han podido influir sus breves estancias en tres países de habla hispana y su conocimiento específico de la sociedad española antes de su llegada.
- Un choque lingüístico moderado. Aunque muestra cierto temor a ser malinterpretada y recurre en algunos casos al inglés, cree que su nivel de

español le permite, en general, expresar sus ideas y que los nativos logran entenderla.

Por todo ello, esta informante, que en el momento del inicio del estudio presenta un grado bajo de aculturación, parece destinada a alcanzar tras dos meses y una semana en Salamanca un grado mayor de aculturación.

Informante 3

Se trata de una estudiante del programa IES, pero, al igual que la informante anterior, no toma ningún curso ordinario de la Universidad de Salamanca (por tanto, no coincide con estudiantes españoles en el aula). Esta informante, cuya estancia en Salamanca se prolongará durante todo el año académico, se aloja en la vivienda de un matrimonio español. Su contacto con nativos, además de con el matrimonio que la acoge, se produce, de forma discontinua, con una estudiante española. Ella cuantifica su uso diario del español entre una y dos horas al día.

En el momento de completar el cuestionario, su grado de aculturación es bajo. Varias razones impiden que este sea mayor:

- Presenta un choque lingüístico notable. En sus respuestas deja patente que su dominio del idioma no le permite desenvolverse con normalidad en la cultura meta. Por ejemplo, afirma con rotundidad que cuando habla español se siente menos inteligente.
- Aunque asegura que poseía información sobre España antes de su llegada, resulta claro que tras un mes y una semana en Salamanca todavía se encuentra en la fase de adaptación. Prueba de ello es que está teniendo que desarrollar un buen número de estrategias para solucionar o evitar problemas.

- El hecho de no coincidir con españoles en las clases hace que disponga de menos oportunidades que otros estudiantes para relacionarse con españoles.

Esta informante, no obstante, parece que en el período en el que transcurre este estudio puede mejorar su grado de aculturación. A ello pueden contribuir los siguientes aspectos:

- Su grado alto de motivación integradora y para relacionarse con personas de otros lugares. Esto último, además de por sus respuestas en el cuestionario, se infiere de que haya elegido la carrera de relaciones internacionales.
- Las estrategias de socialización que quiere llevar a la práctica para conocer españoles. Ella menciona las siguientes: asistir a clases de baile, realizar intercambios lingüísticos y participar en algunas actividades con su familia de acogida.
- La gran permeabilidad de su ego.
- No posee un sentimiento de identidad muy arraigado que impida la aculturación.
- Muestra mucho interés por los españoles y por conocer un número mayor de estos.

Así pues, por lo manifestado en la última enumeración, se prevé que esta informante mejore su grado de aculturación a lo largo del estudio.

Informante 4

Es una estudiante que pertenece al programa cuatrimestral de IES. Su contacto con nativos, al margen de sus profesores, se limita únicamente a las conversaciones con la dueña de la casa en que reside. Su empleo del español lo estima entre una y dos horas al día.

El grado de aculturación de esta informante en el momento de completar el cuestionario es bajo, y no parece que vaya a mejorar significativamente durante el resto de su estancia en Salamanca. Ello se infiere de varios aspectos:

- No muestra ni motivación instrumental (su primera especialidad es la neurociencia y la segunda las matemáticas) ni integradora. A la pregunta de por qué quiere aprender español sólo responde que porque le gustan las letras de las canciones.
- Se trata de una persona muy introvertida.
- Parece no tener determinación para establecer contacto con los hablantes nativos.
- No presenta un ego suficientemente permeable para facilitar la aculturación.
- La única estrategia de socialización que menciona es hacer intercambios lingüísticos, pero en el momento de comenzar el estudio todavía no ha realizado ninguno.

A lo manifestado hay que añadir dos aspectos que, en general, perjudican la integración: el choque cultural y el choque lingüístico. En cuanto al primero, el grado que está experimentando dicha informante se puede calificar como moderado: en su atenuación ha podido influir el hecho de que hace unos años permaneciera en España durante dos semanas. Respecto al choque lingüístico, de sus respuestas se infiere que su

inseguridad en el uso del lenguaje le supone un obstáculo añadido para comunicarse con nativos.

En suma, el grado bajo de aculturación que presenta la informante al comienzo del estudio y la disposición afectiva que muestra hacen presagiar que tras dos meses y una semana esta informante no habrá avanzado de manera relevante en su proceso de aculturación.

Informante 5

Se trata de una informante que pertenece al programa cuatrimestral de IES. Reside en la vivienda de una familia formada por un matrimonio y por un niño de trece años. En el momento de comenzar el estudio afirma que emplea el español entre una y dos horas al día. El inglés lo utiliza a menudo, pues pasa la mayor parte del tiempo con sus compañeros de programa.

Su grado de aculturación en Salamanca al principio del estudio es bajo. Esto se debe a varias razones:

- Le resulta difícil establecer contacto con españoles. Afirma, por ejemplo, que se siente ignorada por estos.
- Presenta cierto choque lingüístico. Teme a menudo ser malentendida y, cuando tiene dificultades para expresarse en español, emplea el inglés.
- Carece de estrategias de socialización.

No obstante, tras el análisis de sus respuestas, se puede afirmar que presenta una disposición afectiva positiva para mejorar su aculturación. Así se desprende de los siguientes aspectos:

- Su motivación es instrumental e integradora.
- Su actitud hacia los españoles es positiva, puesto que afirma sentir cierta curiosidad por ellos.
- No presenta un choque cultural significativo. Dos circunstancias han podido ayudar a la atenuación de este: ha visitado España en dos ocasiones y dispone de parientes que residen permanentemente en nuestro país (en concreto, dos tíos).
- Su ego personal es moderadamente permeable.
- Aunque sus respuestas no resultan tan contundentes como las de la mayoría de sus compañeras (esta informante afirma que probablemente le gustaría perder su acento extranjero y que probablemente no le gustaría ser reconocida como una estadounidense en un país extranjero), su sentimiento de identidad no parece ser un obstáculo para su adquisición de la pronunciación.

En definitiva, se trata de una informante que, dada su apertura psicológica, quizá aumente su grado de aculturación en los próximos dos meses y una semana. Dicha mejora, en el caso de producirse, no parece previsible que le permita alcanzar un grado de aculturación superior al de un nivel intermedio.

Informante 6

Esta informante, cuya estancia se prolongará hasta el final del año académico, pertenece al programa IES. En el momento de comenzar el estudio, se relaciona de forma habitual con tres hispanohablantes (afirma que cuenta con dos amigos españoles) y su empleo del español lo estima entre dos y tres horas al día. No obstante, reconoce que pasa mucho tiempo con sus compañeros de programa y que utiliza el inglés de forma asidua.

Todo parece indicar que su aculturación, la cual al comienzo del estudio es considerable, aumentará de manera progresiva durante su estancia en la ciudad. Varios argumentos apoyan esta postura.

- Presenta una alta motivación instrumental (su segunda especialidad es el español) e integradora.
- Pese a que no se considera una persona extravertida, su actitud en Salamanca se corresponde con la de una persona sociable.
- Muestra interés por los españoles y afirma rotundamente que desea incrementar su contacto con ellos.
- No presenta un sentimiento de identidad muy arraigado.
- Dispone de un ego muy permeable.
- Parece sentirse cómoda en su nuevo entorno. Asegura que le gustaría prolongar su estancia en la ciudad.
- Es consciente de que la mejora de su español depende en buena medida de su contacto con hablantes nativos.

Ahora bien, pese a la evidente apertura psicológica que muestra, en su proceso de aculturación pueden interferir las siguientes circunstancias:

- Está experimentando cierto choque lingüístico. Reconoce que cuando está hablando con un nativo teme con frecuencia no ser comprendida.
- Si bien muchas de sus estrategias para solucionar y evitar problemas le resultan válidas en Salamanca, el hecho de tener que poner en práctica otras nuevas le provoca cierta inquietud.

Así pues, se trata de una persona con una buena disposición afectiva para la aculturación. Esta circunstancia le ha llevado a alcanzar un grado intermedio de aculturación en poco tiempo.

Informante 7

Es una estudiante del programa cuatrimestral de IES que se aloja, tras permanecer su primer mes de estancia en Salamanca en una vivienda familiar, en una residencia universitaria. Allí se relaciona con un buen número de estudiantes españoles (afirma que ya cuenta con más de cuatro amigos) y su empleo del español lo estima entre dos y tres horas al día. No obstante, continúa utilizando el inglés con frecuencia para comunicarse con sus compañeros de programa.

Esta informante, que en el momento del inicio del estudio ya ha alcanzado un grado intermedio, probablemente accederá a un nivel alto de aculturación en los dos meses siguientes. Varias razones pueden influir en ello:

- Su elevada motivación instrumental (su carrera es el español) e integradora (afirma que le gustaría trabajar y vivir en el ámbito hispanohablante).
- Presenta una personalidad muy extravertida. De hecho, asegura que le resulta muy fácil relacionarse con españoles.
- Cuenta con un ego personal muy permeable.
- Muestra gran interés por los españoles y cree que los españoles están también muy interesados en conocerla.
- No posee un sentimiento de identidad muy arraigado.

- Dispone de varias estrategias de socialización. Por ejemplo, acudir a las fiestas universitarias o participar en los viajes organizados en su residencia.
- No está experimentando un choque cultural significativo. En ello han podido influir su conocimiento de España antes de su llegada y sus breves estancias en tres países hispanoamericanos.

Esta disposición afectiva tan positiva hace que el choque lingüístico moderado que está experimentando (a menudo teme no ser comprendida y a veces la interlengua en que se halla no le permite expresarse completamente) no lastre el rápido avance de su proceso de aculturación.

Informante 8

Se trata de una estudiante del programa cuatrimestral de IES. Su contacto con hispanohablantes en el momento de iniciar el estudio es muy limitado. Aunque afirma que tiene un amigo español, su uso de la lengua meta es inferior a una hora al día y sostiene que, generalmente, no habla con ningún nativo más de quince minutos.

La aculturación de esta informante no parece que vaya progresar de forma relevante durante el estudio. Tal afirmación se infiere de lo siguiente:

- Muestra una actitud negativa hacia los españoles (afirma que los ignora). Ello se puede deber a su reacción a algunas actitudes y comentarios negativos hacia su persona provenientes de algunos españoles. Dichos actitudes y comentarios han sido relativos a su origen asiático; por ejemplo, hacerle reverencias, llamarla “chinita” o hacer la pantomima pronunciando palabras que parecen pertenecer al chino o al japonés.
- Presenta una personalidad introvertida.

- Está experimentando un choque cultural notable. Está teniendo que desarrollar un buen número de estrategias para resolver y evitar problemas, y no conocía la sociedad española antes de su llegada.
- No dispone de estrategias de socialización distintas a realizar intercambios lingüísticos.
- Está experimentando cierto choque lingüístico. Por ejemplo, afirma que acude a menudo al inglés cuando tiene problemas para expresarse en español y que probablemente parece menos inteligente cuando habla esta lengua.

Con todo, en otros aspectos parece mostrar una disposición menos negativa para la aculturación. Por ejemplo, muestra un ego permeable, carece de un sentimiento de identidad muy arraigado y a la pregunta de si desea prolongar su estancia en Salamanca responde que no lo sabe (de ello se puede inferir que su experiencia global en la ciudad, al menos, no está siendo negativa). De manera que cabe la posibilidad de que, hasta cierto punto, su aculturación pueda mejorar.

Informante 9

Se trata de una informante que trabaja como profesora asistente en un colegio bilingüe de la ciudad (su estancia se prolongará hasta el final del curso) y que asiste a clases de español en una academia privada (cuatro horas a la semana). En el momento de comenzar el estudio comparte una vivienda con tres estudiantes: una inglesa, una francesa y una española (si bien con esta última su contacto es mínimo). Afirma que diariamente habla en español más de quince minutos con más de cuatro personas y estima que habla esta lengua entre una y dos horas.

A pesar de que el trabajo que desempeña favorece el contacto con españoles, al inicio del estudio su grado de aculturación es bajo. Varios motivos parecen estar impidiendo que este sea superior:

- Manifiesta que le resulta difícil relacionarse con los españoles. De hecho, afirma sentirse ignorada por estos.
- Aunque visitó España hace dos años y, por tanto, conocía la sociedad española antes de su llegada a Salamanca, está sufriendo un choque cultural importante. En su nuevo entorno se ha visto obligada a desarrollar un gran número de estrategias.
- Está experimentando un choque lingüístico notable. El hecho de no dominar el lenguaje le provoca cierta frustración y está condicionando su contacto con los nativos.

No obstante, esta informante posee una buena disposición afectiva. Así se infiere de la siguiente enumeración:

- Cuenta con una motivación alta, tanto instrumental como integradora.
- Presenta un ego personal muy permeable.
- Es una persona extravertida.
- Muestra interés por los españoles y afirma con rotundidad que desea incrementar su contacto con estos.
- Está dispuesta a llevar a la práctica varias estrategias de socialización. Menciona las siguientes: conocer los amigos de los españoles que ya conoce, ir a bares o a otros lugares donde los españoles disfrutan de su tiempo libre o realizar intercambios lingüísticos.
- El sentimiento de identidad que posee no parece ser obstáculo para la aculturación.

Así pues, su apertura psicológica y su fácil acceso a los españoles por motivos laborales hacen presagiar que, pese a las dificultades que ha encontrado al principio de

su estancia, esta informante puede alcanzar un grado mayor de aculturación en los siguientes meses.

Informante 10

Se trata de una informante que trabaja en la Escuela de Oficial de Idiomas de Salamanca como profesora asistente de inglés y que toma, en la misma institución, clases de español (cuatro horas a la semana). Su estancia en la ciudad se prolongará hasta el final del año académico. Respecto a su contacto con hablantes nativos, al margen de las clases que imparte que, lógicamente, son en inglés, es notable: tiene contacto con algunos compañeros de trabajo, vive con dos chicas españolas (de 20 y 21 años) con las que comparte muchas actividades cotidianas y ya ha conocido a algunos de los amigos de estas. Su uso diario del español lo estima entre una y dos horas.

Si bien su aculturación en el momento del comienzo del estudio es considerable, podría ser mayor si no estuviera siendo obstaculizada por varias circunstancias:

- Pese a que no cree que hablar en español merme significativamente su capacidad para expresar sus ideas ni teme ser malinterpretada, de sus respuestas se infiere cierta frustración al no poder expresarse plenamente. Por ejemplo, afirma que con su nivel de español no puede hacer comentarios sarcásticos. Por tanto, está experimentando cierto choque lingüístico.
- Todavía se encuentra en una fase de adaptación a su nuevo entorno: manifiesta que no se siente integrada en la ciudad y muestra un choque cultural moderado (afirma que el hecho de desarrollar nuevas estrategias le provoca cierta inquietud).

Ahora bien, no parece que estas circunstancias vayan a impedir que en el tiempo en el que transcurre el estudio acceda a un grado superior de aculturación. Varias razones llevan hacia tal aseveración:

- Su motivación es instrumental e integradora. En cuanto a la segunda, como cabía esperar por los estudios universitarios que ha realizado (sociología y antropología), muestra gran interés por conocer una cultura distinta a la suya.
- El interés que esta informante muestra por los españoles es, a su juicio, recíproco: asegura que los españoles tienen mucho interés por conocerla.
- Presenta un ego personal muy permeable.
- Se considera una persona extravertida.
- Cuenta con numerosas estrategias de socialización. Ella menciona las siguientes: participar en actividades como clases de arte o de teatro, practicar deportes, viajar y salir de fiesta con españoles o hacer intercambios lingüísticos.

En suma, se trata de una informante cuyo proceso de aculturación avanza cada día. Por ello, es previsible que a lo largo del estudio alcance un nivel de aculturación superior.

4.4.5.2. Grado de acento extranjero al comienzo del estudio

El resultado de la lectura de las cinco frases al principio del estudio es el siguiente (tabla 1):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	3	1	1	2	3	2
Inform. 2	4	2	2	3	2	2,6
Inform. 3	5	4	4	2	4	3,8
Inform. 4	6	4	5	4	4	4,6
Inform. 5	3	1	2	2	3	2,2
Inform. 6	6	4	4	3	5	4,4
Inform. 7	7	3	5	4	4	4,6
Inform. 8	2	2	3	3	3	2,6
Inform. 9	3	2	3	3	4	3
Inform. 10	4	5	4	3	4	4
Media	4,3	2,8	3,3	2,9	3,6	3,38

De los resultados de la lectura de frases al comienzo del estudio destaca lo siguiente. En primer lugar, la amplitud en las medias de las informantes: 2,6 puntos separan la puntuación mínima (la informante 1 obtiene 2 puntos) de la máxima (las informantes 4 y 7 reciben 4,6 puntos). En segundo lugar, teniendo en cuenta la dificultad de las frases y la brevedad de la inmersión previa al comienzo del estudio (entre un mes y un mes y una semana), llaman la atención las altas puntuaciones de tres participantes: la informante 6 recibe 4,4 puntos y las informantes 4 y 7, 4,6 puntos. Finalmente, los resultados medios en esta prueba muestran cierta polaridad: por un lado, cuatro informantes (1, 2, 5 y 8) no superan los 2,6 puntos; por otro, cuatro informantes (4, 6, 7 y 10) obtienen una valoración de 4 o más puntos.

En la prueba de discurso libre se obtuvieron estos resultados (tabla 2):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	2	1	3	3	4	2,6
Inform. 2	4	3	3	4	4	3,6
Inform. 3	6	5	4	3	5	4,6
Inform. 4	6	6	5	4	4	5
Inform. 5	2	1	2	2	3	2
Inform. 6	6	4	4	3	6	4,6
Inform. 7	5	4	5	4	5	4,6
Inform. 8	2	4	3	3	4	3,2
Inform. 9	3	3	3	4	5	3,6
Inform. 10	5	6	6	5	6	5,6
Media	4,1	3,7	3,8	3,5	4,6	3,94

De los resultados en esta prueba se ha de poner de relieve lo siguiente. En primer lugar, la existencia de una gran amplitud en las medias de las informantes: entre la puntuación mínima (2 puntos de la informante 5) y la máxima (5,6 puntos de la informante 10) hay una diferencia de 3,6 puntos. En segundo lugar, destacan las considerables puntuaciones obtenidas por las informantes 3, 6, 7 y 10, sobre todo la de esta última (5,6 puntos). Estas puntuaciones elevan la media del grupo hasta los 3,94 puntos. Por tanto, la prueba de discurso libre refleja, al comienzo del estudio, una diferencia notable en la competencia de la pronunciación entre algunas de las participantes.

La media en ambas pruebas al comienzo del estudio es la siguiente (tabla 3):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Informante 1	2	2,6	2,3
Informante 2	2,6	3,6	3,1
Informante 3	3,8	4,6	4,2
Informante 4	4,6	5	4,8
Informante 5	2,2	2	2,1
Informante 6	4,4	4,6	4,5
Informante 7	4,6	4,6	4,6
Informante 8	2,6	3,2	2,9
Informante 9	3	3,6	3,3
Informante 10	4	5,6	4,8
Media	3,38	3,94	3,66

Esta tabla muestra que, salvo en las informantes 5 (quien obtiene 2 décimas más en la prueba de lectura) y 7 (que se mantiene con la misma puntuación), todas las informantes logran mejorar sus resultados en la prueba del discurso libre: la media en el progreso es de 0,56 puntos. Esta circunstancia, como se ha dicho en otras ocasiones, se debe a la gran dificultad de las frases. Por otra parte, las valoraciones medias de las informantes 4, 6, 7 y 10 (de entre 4,5 y 4,8 puntos) resultan de cierto mérito dada la escasa experiencia con la lengua. En el polo opuesto, las informantes 1 y 5 obtienen, respectivamente, 2,3 y 2,1 puntos.

4.4.6. La aculturación y el acento extranjero de los informantes al final del estudio

4.4.6.1. Grado de aculturación al final del estudio

Informante 1

Se trata de una estudiante que ha progresado solo de manera leve en su aculturación en el tiempo transcurrido. La única variación con respecto al principio es que realiza intercambios lingüísticos con un estudiante español una vez a la semana. La consecuencia de este contacto escaso con nativos es que su uso del español continúa siendo inferior a la hora diaria.

Varias razones explican esta situación:

- Su disposición afectiva durante este tiempo no ha sido la apropiada. Por ejemplo, tanto en el primer cuestionario como en el segundo, en la pregunta relativa a la actitud hacia los españoles afirma que los ignora.
- Continúa experimentando cierto choque cultural y lingüístico. En cuanto al primero, todavía se infiere cierto desajuste cultural de sus respuestas. Respecto a lo segundo, parece que su interlengua le impide desenvolverse socialmente del mismo modo que en su entorno habitual.
- Presenta una personalidad introvertida.

En suma, el contacto de esta informante con nativos durante el transcurso del estudio se ha limitado a sus profesores, a su familia de acogida y a un estudiante con el que hace intercambio lingüístico una vez por semana. Por tanto, se trata de una persona con un nivel de aculturación que se puede calificar como bajo.

Informante 2

Esta informante ha progresado significativamente en su aculturación. Su contacto con nativos ha pasado de ser únicamente con sus profesores y con la señora que la acoge a incluir también a algunos universitarios españoles (afirma que cuenta con tres amigos españoles). Con estos ha compartido algunas de las actividades habituales entre los estudiantes, como ir a los bares. De modo que la buena disposición afectiva y los escasos choques cultural y lingüístico que desde el comienzo del estudio ha mostrado han propiciado una mejora en su aculturación.

Por otro lado, parte del input que está recibiendo es de carácter modificado. Tanto su anfitriona como uno de sus profesores están ayudándola con su pronunciación mediante la advertencia de los errores que comete, la repetición de palabras que no entiende o hablándole más despacio.

Así pues, se trata de una informante que ha progresado moderadamente en su nivel de aculturación durante los dos meses y una semana; esta mejora parece suficiente para incluirla en un nivel intermedio de aculturación.

Informante 3

Es una informante que, pese a continuar mostrando gran interés por los españoles, no consigue aumentar su contacto con estos. Sus únicos interlocutores nativos habituales son los dos miembros del matrimonio español con el que vive (los cuales le proporcionan a menudo input modificado en forma de correcciones o de repeticiones) y una española con la que hace intercambio lingüístico una vez por semana. Ello hace que su uso del español se mantenga entre una hora y dos horas al día.

Varias causas explican el estancamiento de su aculturación:

- En sus clases no coincide con españoles.
- Si bien ha realizado intercambios lingüísticos con una española, otras estrategias de socialización que ha llevado a cabo no han sido eficaces. Por ejemplo, con el propósito de conocer españoles, se inscribió en una actividad de la Universidad de Salamanca que consiste en debatir distintos asuntos del mismo modo que en las sesiones de las Naciones Unidas; sin embargo, en esta actividad casi la totalidad de los participantes eran extranjeros.

En suma, se trata de una informante que no ha logrado avanzar en su nivel de aculturación en el transcurso del estudio. En consecuencia, dicho proceso se ha mantenido en un grado bajo.

Informante 4

Es una informante que, como se podía prever al principio del estudio, no ha mejorado su grado de aculturación en Salamanca en dos meses y una semana. Su contacto con nativos se sigue limitando a la dueña de la casa donde reside (esta señora, con quien mantiene una buena relación, le reporta cierto input modificado en forma de repeticiones o correcciones de la pronunciación); esto es, no se relaciona de forma habitual, a excepción de sus profesores y de la persona mencionada, con ningún hablante nativo. Como consecuencia de este escaso contacto con nativos al margen de las clases, su uso del español es inferior a la hora diaria.

Varias razones explican tal situación:

- La disposición afectiva desfavorable que muestra: falta de motivación (tanto instrumental como integradora) y de interés por los españoles.
- Su falta de determinación. En el primer cuestionario mencionó la realización de intercambios lingüísticos como un medio para practicar el idioma; sin embargo, apenas ha llevado a cabo esta estrategia.
- Su personalidad introvertida. Dicha personalidad no le incita al contacto con nativos.
- Continúa experimentando cierto choque cultural (no está segura sobre su integración en la ciudad y afirma con rotundidad que no le gustaría prolongar su estancia en ella) y lingüístico (señala que los nativos la entienden moderadamente y que tal vez parece menos inteligente cuando se expresa en español).

En suma, la informante muestra, al igual que al comienzo del estudio, un nivel bajo de aculturación.

Informante 5

Es una informante que no ha avanzado en su proceso de aculturación. Los únicos españoles con los que se relaciona, al margen de sus profesores, son los miembros de la familia que la acoge (la cual está formada por un matrimonio y por un niño de trece años). Como consecuencia de ello, su empleo del español es inferior a una hora al día.

Esta situación se debe a que, aunque afirma que está muy interesada en relacionarse con estudiantes españoles, no ha llevado a cabo ninguna estrategia de socialización. La razón de esta actitud tal vez se encuentre en que en su caso, al contrario que otros informantes de este estudio, el español no es su segunda especialidad; es decir, presenta una motivación instrumental menor.

En conclusión, esta informante no ha variado su grado de aculturación en el transcurso del estudio; por tanto, se ha mantenido bajo. Ello ha hecho que el input que ha recibido se corresponda exclusivamente con las clases a las que ha asistido y con los encuentros con su familia de acogida durante las comidas.

Informante 6

Se trata de una informante que tras alcanzar un grado considerable de aculturación al comienzo del estudio no ha continuado progresando; es más, aunque afirma tener más amigos españoles que al principio del estudio, ha reducido su contacto con los hablantes nativos. Prueba de ello es su uso del español: al principio del estudio empleaba el español entre dos y tres horas al día, y al final lo hace entre una hora y dos horas.

Varias razones explican tal descenso de su contacto con los españoles:

- Sus viajes frecuentes en los días no lectivos. Por tanto, buena parte de su tiempo libre lo ha dedicado a viajar.

- El aumento progresivo en la dedicación a sus estudios. En el segundo cuestionario, afirma que pasa gran parte del tiempo estudiando.

Así pues, se trata de una informante de la que, debido a una disposición afectiva excelente, al comienzo del estudio se podía vaticinar que alcanzaría un grado elevado de aculturación. Este proceso, sin embargo, no ha avanzado en el tiempo transcurrido; incluso, se podría decir que ha retrocedido. De modo que esta informante no ha superado un nivel intermedio de aculturación.

Informante 7

Esta informante se halla totalmente integrada entre los estudiantes españoles de su residencia. Con estos comparte actividades cotidianas, como las comidas, y disfruta de su tiempo libre, por ejemplo, yendo a bares o en viajes durante los días no lectivos.

Este contacto continuo y estrecho con sus compañeros de residencia, además de proporcionarle un input abundante (afirma que utiliza el español entre dos y tres horas al día) y variado (dice que tiene más de cuatro amigos españoles y que conversa durante más de quince minutos con al menos tres personas al día), le está permitiendo acceder a un input modificado, pues algunos de sus amigos le facilitan la comprensión e, incluso, la corrigen cuando comete errores de pronunciación.

Así pues, es una estudiante que, debido al lugar en que se aloja, a una disposición afectiva muy positiva y a una personalidad extravertida, en un plazo de tiempo no muy extenso (tres meses y medio en Salamanca, de los cuales ha pasado dos meses y medio en una residencia universitaria) ha logrado alcanzar un nivel alto de aculturación.

Informante 8

Se trata de una informante que, a pesar de que había algunos indicios de que no avanzaría, ha progresado significativamente en su proceso de aculturación. Si en un

principio su uso del español se limitaba a las clases de español que toma y al contacto con el matrimonio que la acoge, gracias a los intercambios lingüísticos que ha realizado, ha aumentado gradualmente su contacto con españoles. De hecho, afirma que tiene dos amigos españoles. Como consecuencia de ello, su uso del español ha pasado de ser inferior a una hora al día al comienzo del estudio, a ser de entre una hora y dos horas al final de este.

Por otra parte, la buena relación que ha surgido con el matrimonio que la acoge, ha propiciado que, además de practicar el idioma frecuentemente con ambos miembros, reciba cierto input modificado. Según afirma la informante, estos hablantes nativos repiten las palabras que no comprende y le hablan más despacio para que pueda seguir la conversación.

Así pues, el aprovechamiento de la única estrategia de socialización que ha utilizado para ponerse en contacto con hablantes nativos y la buena relación con la familia de acogida han propiciado que la informante haya aumentado su contacto con el español a lo largo del tiempo transcurrido. Por todo ello, se puede afirmar que ha alcanzado un grado intermedio de aculturación.

Informante 9

Es una informante que, pese a disponer de una gran apertura psicológica y encontrarse con frecuencia rodeada de nativos (trabaja en un colegio como profesora asistente de inglés), no ha progresado significativamente en su proceso de aculturación ni en su uso del español durante este tiempo: el número de nativos con los que se relaciona y su uso del español se han mantenido estables. Varios factores parecen haber influido en esta situación:

- El colegio donde trabaja (debido a la ausencia de otra asistente de conversación) le ha aumentado la carga lectiva. Ello ha provocado que haya dispuesto de menos tiempo para llevar a cabo algunas estrategias para relacionarse con nativos.

- Muestra todavía cierto choque lingüístico, el cual le genera inhibición.
- Debido a su condición de profesora de inglés, gran parte de su contacto con españoles se produce en esta lengua.

Así pues, se trata de una informante que a lo largo del estudio se ha mantenido en un grado bajo de aculturación, pues, si bien trabaja entre españoles, se relaciona habitualmente con personas de su misma nacionalidad o de otras distintas a la española.

Informante 10

Esta informante, de forma contraria a lo previsto en un primer momento, no ha avanzado en su proceso de aculturación; más bien, ha retrocedido. La razón fundamental de ello tiene que ver con la relación con las compañeras españolas de alojamiento: esta relación se ha ido deteriorando hasta tal punto que la informante decidió cambiar de residencia unas semanas antes del final del estudio. Dicha circunstancia ha influido de forma importante en su uso diario del español: ha pasado de entre una y dos horas al principio a menos de una hora al final. Asimismo, el hecho de que todavía manifieste cierto choque cultural (todavía no se siente integrada y siente cierta frustración al tener que desarrollar nuevas estrategias para solucionar y evitar problemas) parece estar obstruyendo ligeramente su aculturación.

En definitiva, esta informante presenta un grado de aculturación que, tras ser considerable durante parte del estudio, ha descendido notablemente hasta situarse en un nivel bajo.

4.4.6.2. Grado de acento extranjero al final del estudio

A continuación, se ofrece el resultado de la lectura de las cinco frases al final del estudio (tabla 4):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	1	2	2	2	2	1,8
Inform. 2	2	3	2	3	3	2,6
Inform. 3	3	5	4	3	5	4
Inform. 4	4	4	3	3	4	3,6
Inform. 5	2	1	2	2	3	2
Inform. 6	5	4	4	4	5	4,4
Inform. 7	7	4	4	4	5	4,8
Inform. 8	3	3	3	3	3	3
Inform. 9	3	1	2	2	4	2,4
Inform. 10	5	3	3	4	5	4
Media	3,5	3	2,9	3	3,9	3,26

En los resultados de esta prueba destaca lo siguiente. Primero, la amplitud de las medias: 3 puntos separan la puntuación mínima (1,8 puntos de la informante 1) de la máxima (4,8 puntos de la informante 7). Segundo, las puntuaciones bajas de las informantes 1, 2, 5 y 9 (sus resultados medios fueron, respectivamente, de 1,8, 2,6, 2 y 2,4 puntos), a pesar de haber asistido a cursos de español y de encontrarse en una situación de inmersión lingüística durante más de tres meses (el mes previo al estudio y los dos meses y una semana de este). La consecuencia de estas últimas puntuaciones es una media del grupo considerablemente baja (3,26).

En la siguiente tabla se comparan los resultados obtenidos en la lectura de las frases al comienzo del estudio y al final de este (tabla 5):

	Frases 1	Frases 2	Diferencia
Inform. 1	2	1,8	- 0,2
Inform. 2	2,6	2,6	0
Inform. 3	3,8	4	+ 0,2
Inform. 4	4,6	3,6	- 1
Inform. 5	2,2	2	- 0,2
Inform. 6	4,4	4,4	0
Inform. 7	4,6	4,8	+ 0,2
Inform. 8	2,6	3	+ 0,4
Inform. 9	3	2,4	- 0,6
Inform. 10	4	4	0
Media	3,38	3,26	- 0,12

Como se puede apreciar, salvo la informante 8 (quien mejora su resultado en 0,4 puntos) y las informantes 4 y 9 (quienes obtienen, respectivamente, 1 y 0,6 puntos menos la segunda vez), la diferencia de puntuación entre la primera y la segunda lectura se sitúa para la mayoría de los informantes entre $- 0,2$ y $+ 0,2$ puntos. La media en la segunda lectura es 0,12 puntos inferior en la segunda ocasión, lo cual supone un empeoramiento ligero que no es significativo. Por tanto, en la segunda lectura de las frases existe una tendencia evidente al estancamiento.

En la prueba de discurso libre se obtuvieron estos resultados (tabla 6):

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Media
Inform. 1	2	3	4	3	3	3
Inform. 2	2	2	2	3	3	2,4
Inform. 3	4	5	5	3	5	4,4
Inform. 4	4	5	5	5	5	4,8
Inform. 5	3	1	4	2	5	3
Inform. 6	6	5	5	5	6	5,4
Inform. 7	6	6	5	5	6	5,6
Inform. 8	5	4	4	3	4	4
Inform. 9	4	1	4	4	5	3,6
Inform. 10	6	4	4	5	6	5
Media	4,2	3,6	4,2	3,8	4,8	4,12

Los resultados de esta prueba muestran dos aspectos relevantes. En primer lugar, la notable puntuación media de las informantes 6 y 7 (5,4 y 5,6 puntos, respectivamente). En segundo lugar, el gran contraste entre la media de estas y la obtenida por la informante 2: la diferencia es de 3 puntos con la informante 6 y de 3,2 puntos con la informante 7.

En cuanto a las puntuaciones otorgadas por los jueces en el presente experimento, además de en esta última, las tablas en que aparecen reflejadas (1, 2 y 4) revelan cierta homogeneidad en el criterio de estos. Con la excepción de la tabla 1 en que la amplitud es de 1,5 puntos (la media del juez 1 es de 4,3 puntos y la del juez 2, 2,8 puntos), la diferencia entre la menor y la mayor media entre jueces no supera los 1,2 puntos (tabla 2, 1,1 puntos; tabla 4, 1 punto; y tabla 6, 1,2 puntos). Respecto a la mayor diferencia en las puntuaciones concedidas a una muestra de habla, esta es de 4 puntos en tres ocasiones: una vez, en la tabla 1, en la muestra de habla correspondiente a la primera lectura de frases de la informante 7 (el juez 2 le concede 3 puntos y el 1, 7 puntos) y dos veces, en la tabla 6, con los jueces 2 y 5 involucrados, en la segunda prueba de discurso libre (a los informantes 5 y 9, el juez 2 les otorga 1 punto y el 5, 5 puntos). Por tanto, las puntuaciones de los jueces tienden, si bien con una cierta fluctuación causada por la propensión del juez 2 a la valoración baja, a una homogeneidad moderada.

En lo que concierne a la comparación del discurso libre al comienzo y al final del estudio, los resultados son los siguientes (tabla 7):

	D. Libre 1	D. Libre 2	Diferencia
Inform. 1	2,6	3	+ 0,4
Inform. 2	3,6	2,4	- 1,2
Inform. 3	4,6	4,4	- 0,2
Inform. 4	5	4,8	- 0,2
Inform. 5	2	3	+ 1
Inform. 6	4,6	5,4	+ 0,8
Inform. 7	4,6	5,6	+ 1
Inform. 8	3,2	4	+ 0,8
Inform. 9	3,6	3,6	0
Inform. 10	5,6	5	- 0,6
Media	3,94	4,12	+ 0,18

En esta tabla se aprecian claramente tres tendencias distintas. En primer lugar, las participantes que han conseguido progresar de forma ostensible en el discurso libre: las informantes 5, 6, 7 y 8 mejoran entre 0,8 y 1 punto. En segundo lugar, las que han mejorado ligeramente o se han estancado. En cuanto a lo primero, la informante 1 recibe 0,4 puntos más; y respecto a lo segundo, las informantes 3, 4 y 9 obtienen la misma puntuación (como ocurre con la última de ellas) o retroceden ligeramente (las dos restantes). En tercer lugar, dos informantes (2 y 10) muestran un claro retroceso, que en el caso de la primera, de 1,2 puntos, resulta muy significativo.

A continuación, se ofrece la media en ambas pruebas al final del estudio (tabla 8):

	Lectura de frases	Discurso libre	Media
Informante 1	1,8	3	2,4
Informante 2	2,6	2,4	2,5
Informante 3	4	4,4	4,2
Informante 4	3,6	4,8	4,2
Informante 5	2	3	2,5
Informante 6	4,4	5,4	4,9
Informante 7	4,8	5,6	5,2
Informante 8	3	4	3,5
Informante 9	2,4	3,6	3
Informante 10	4	5	4,5
Media	3,26	4,12	3,69

La tabla revela que, excepto en la informante 2 (cuyo resultado en la segunda prueba es 0,2 puntos inferior), todas las informantes obtienen una mayor puntuación en la prueba de discurso libre: la mejora media es de 0,86 puntos. En este sentido, destacan las informantes 1, 4 y 9, quienes consiguen 1,2 puntos más que en la prueba de lectura de las frases.

La siguiente tabla muestra el resultado global (producto del incremento en ambas pruebas) durante el período que en que se ha desarrollado el experimento (tabla 9):

	Diferencia en las frases	Diferencia en el discurso libre	Diferencia media
Informante 1	- 0,2	+ 0,4	+ 0,1
Informante 2	0	- 1,2	- 0,6
Informante 3	+ 0,2	- 0,2	0
Informante 4	- 1	- 0,2	- 0,6
Informante 5	- 0,2	+ 1	+ 0,4
Informante 6	0	+ 0,8	+ 0,4
Informante 7	+ 0,2	+ 1	+ 0,6
Informante 8	+ 0,4	+ 0,8	+ 0,6
Informante 9	- 0,6	0	- 0,3
Informante 10	0	- 0,6	- 0,3
Media	- 0,12	+ 0,18	+ 0,03

Esta tabla refleja que el mejor resultado global, + 0,6 puntos, se corresponde con las informantes 7 y 8. La mayor parte del grupo obtiene un progreso más moderado, + 0,4 puntos (las informantes 5 y 6), un estancamiento (las informantes 1 y 3) o un empeoramiento ligero (las informantes 9 y 10). En dos casos (las informantes 2 y 4), se produce, incluso, un empeoramiento estimable en la media de ambas pruebas (- 0,6 puntos).

A continuación, se muestra una tabla en la que se confronta el grado de aculturación alcanzado tras dos meses y una semana en Salamanca con la evolución del acento extranjero en ambas pruebas (tabla 10):

	Aculturación	A. Extranjero 1	A. Extranjero 2	Diferencia
Infor.1	Baja	2,3	2,4	+ 0,1
Infor.2	Intermedia	3,1	2,5	- 0,6
Infor.3	Baja	4,2	4,2	0
Infor.4	Baja	4,8	4,2	- 0,6
Infor.5	Baja	2,1	2,5	+ 0,4
Infor.6	Intermedia	4,5	4,9	+ 0,4
Infor.7	Alta	4,6	5,2	+ 0,6
Infor.8	Intermedia	2,9	3,5	+ 0,6
Infor.9	Baja	3,3	3	- 0,3
Infor.10	Baja	4,8	4,5	- 0,3
Media	Baja-Intermedia	3,66	3,69	+ 0,03

En la tabla se aprecian, con las excepciones de las informante 2 (quien, presentando un nivel intermedio de aculturación, empeora su resultado en 0,6 puntos) y 5 (quien, con un nivel bajo de aculturación, mejora su resultado en 0,4 puntos), dos claras tendencias. Por un lado, las informantes que presentan un nivel intermedio o alto de aculturación (las informantes 6, 7 y 8) mejoran su puntuación significativamente. Por otro, las informantes cuyo grado de aculturación es bajo (las informantes 1, 3, 4, 9 y 10) muestran un estancamiento o, como sucede con la informante 4, un empeoramiento.

Así pues, en el presente experimento, a pesar de haberse desarrollado en un breve intervalo de dos meses y una semana (el estudio de Lybeck (2002), por ejemplo, se realizó en seis meses), se advierte, en general, una correlación positiva entre el grado de aculturación de las estudiantes estadounidenses en Salamanca y su avance en la pronunciación del español. Si bien no todos los resultados se atienen a esa afirmación (tal como se aprecia en los datos de la informante 2), varios casos, entre los que destaca sobremanera el de la informante 7, son prueba evidente de ello. Esta informante, quien pertenece al programa IES, debido, fundamentalmente, al tipo de alojamiento (una residencia universitaria con presencia escasa de estadounidenses), a su manifiesta extraversión y a su gran motivación (tanto instrumental como integradora) ha logrado integrarse totalmente entre los estudiantes españoles. Este contacto constante y prolongado durante dos meses y una semana con españoles ha propiciado una mejora considerable en su pronunciación (en este período ha pasado de 4,6 a 5,2 puntos).

Los resultados de otras participantes en este experimento reflejan, de forma menos evidente que en la informante 7, dicho vínculo entre el grado de aculturación y el proceso de adquisición de la pronunciación. Entre estas, se pueden mencionar a las informantes 6 y 8. Se trata también de dos estudiantes del programa IES que, gracias a su buena disposición afectiva y al uso de varias estrategias de socialización, han logrado entablar y mantener un contacto estimable con universitarios españoles. Ello ha supuesto que al input que les proporciona la instrucción formal y la familia de acogida haya que añadirle el de sus conversaciones habituales con estudiantes españoles. La consecuencia del input recibido y de las oportunidades para usar la lengua de las que han dispuesto es la mejora de la pronunciación en ambas (de 4,5 a 4,9 puntos en la informante 6 y de 2,9 a 3,5 puntos en la 8).

Otros casos sirven también para ejemplificar, aunque de modo inverso, el vínculo entre la aculturación y la adquisición de la pronunciación. La informante 4 muestra una situación radicalmente opuesta a la de la informante 7. Aquella informante, quien pertenece al mismo programa académico, presenta una disposición afectiva totalmente inapropiada para establecer contacto con nativos, pues, además de tratarse de una persona muy introvertida, no posee motivación integradora y experimenta cierto choque cultural y lingüístico. Todo ello ha provocado que su contacto con la lengua se limite a sus clases y a las conversaciones con la dueña de la vivienda en que reside. El uso escaso del idioma justifica que no haya avanzado en la pronunciación como las informantes anteriores.

El cotejo de la aculturación con la pronunciación de las informantes teniendo en cuenta únicamente el discurso libre acentúa en mayor modo la correlación positiva que existe entre ambas variables. Así se puede apreciar en la siguiente tabla (tabla 11):

	Aculturación	D. libre 1	D. libre 2	Diferencia
Infor.1	Baja	2,6	3	+ 0,4
Infor.2	Intermedia	3,6	2,4	- 1,2
Infor.3	Baja	4,6	4,4	- 0,2
Infor.4	Baja	5	4,8	- 0,2
Infor.5	Baja	2	3	+ 1
Infor.6	Intermedia	4,6	5,4	+ 0,8
Infor.7	Alta	4,6	5,6	+ 1
Infor.8	Intermedia	3,2	4	+ 0,8
Infor.9	Baja	3,6	3,6	0
Infor.10	Baja	5,6	5	- 0,6
Media	Baja-Intermedia	3,94	4,12	+ 0,18

En esta tabla, si bien el resultado de la informante 2 no apunta en la misma dirección, se observa una tendencia clara a la mejora en el discurso libre en las informantes que han accedido a un nivel de aculturación intermedio o alto. Tres (las informantes 6, 7 y 8) de las cuatro participantes con este grado de aculturación progresaron entre 0,8 y 1 punto, lo cual supone un avance significativo en su pronunciación.

Este realce en los resultados del discurso libre (el incremento en las informantes 6, 7 y 8 en la prueba de lectura es nulo en la primera, de 0,2 puntos en la segunda y de 0,4 puntos en la tercera) obedece, en nuestra opinión, a que la exposición a un input abundante y de calidad y la oportunidad de usar la lengua con frecuencia, como ocurre en una situación de inmersión lingüística acompañada de una aculturación notable, suele propiciar, sobre todo, una mejora considerable de la fluidez (el estudio de Lennon (1989) así lo atestigua). De modo que en la prueba de discurso libre dichas informantes han podido mostrar, en mayor medida que en la prueba de lectura (la lectura de cinco frases breves e independientes no parece la prueba más adecuada para poder apreciar el grado de fluidez de un hablante), la mejora que ha experimentado su pronunciación.

Por otro lado, el estudio revela que no sólo se puede producir avance en la pronunciación en los informantes que presentan un grado intermedio o alto de aculturación, los aprendices con un nivel bajo de aculturación también pueden progresar en su pronunciación. La informante 5, cuya aculturación se ha mantenido durante todo

el estudio en un nivel bajo, consigue mejorar su puntuación global en 0,4 puntos y en 1 punto en el discurso libre. Esta circunstancia se debe a que el input que ha recibido durante su inmersión (basado en las 20 horas de clase semanales y en la convivencia diaria con su familia de acogida) le ha resultado suficiente para mejorar su escasa competencia al inicio (2,1 puntos en la pronunciación global y 2 puntos en el discurso libre). Probablemente, con una competencia superior en la pronunciación al comienzo del estudio, ese input y las pocas oportunidades para usar la lengua de las que ha dispuesto no hubieran bastado para lograr tal mejora.

Al margen de la correlación positiva entre la aculturación y la adquisición de la pronunciación, los resultados de este estudio ponen de manifiesto una circunstancia reseñable: la gran dificultad de los estudiantes estadounidenses para entablar contacto con los españoles en Salamanca. Esta investigación evidencia que, a pesar de que la buena disposición es general (todas las informantes, excepto la 1 y la 4, poseen una motivación integradora notable), la mayoría de las participantes no logran relacionarse de manera continuada con españoles distintos a sus profesores o a los miembros de las familias de acogida.

Una de las razones que provoca esta situación es el acotamiento de los estudiantes estadounidenses. Esta situación es, en parte, obligada y, en parte, voluntaria. Se produce un acotamiento obligado en el ámbito académico. Aun en los programas que tratan de reducirlo, como es el caso del que se nutre, principalmente, esta investigación (el programa IES), los estudiantes reciben la mayor parte, algunos, incluso, la totalidad, de sus clases al margen de los universitarios españoles. Esta circunstancia restringe las posibilidades de aculturación. Por otro lado, el grado de acotamiento es, en lo que atañe al disfrute del tiempo libre, voluntario. El estudiante puede conformarse con el contacto que le proporciona la situación de partida (con sus profesores y, en el caso de convivir con una familia, con los miembros de esta) y disfrutar de su tiempo libre con sus compatriotas o, por el contrario, puede tratar de relacionarse con más españoles. El estudio señala que la mayoría de las estudiantes se decantan por la primera opción, pero también refleja que las que se esfuerzan por relacionarse con más españoles (como sucede con las informantes 2, 6, 7 y 8) suelen conseguirlo.

Entre las estrategias de socialización que a estas estudiantes les han resultado eficaces destaca, sobre todo, el uso continuado de los intercambios lingüísticos con universitarios españoles. El caso de la informante 8 es un ejemplo evidente de ello: esta estrategia le ha permitido incrementar significativamente su contacto con hablantes nativos. Otras estrategias mencionadas por las informantes que han entablado mayor contacto son ir a los bares frecuentados por estudiantes españoles o participar en actividades organizadas por la universidad.

Otro aspecto que en esta investigación se revela como determinante en la aculturación es el lugar de residencia. Pese a que, en general, las informantes destacan el buen trato que les dispensan las familias de acogida, el estudio señala que cuando los estadounidenses conviven con estudiantes españoles, bien en residencias universitarias o bien en viviendas compartidas, las posibilidades de una mayor aculturación aumentan considerablemente (el caso de la informante 7 lo ejemplifica de modo palmario). Esta situación resulta lógica pues la convivencia con personas de la misma edad y de cierta concordancia cultural (los cuestionarios muestran que los estudiantes estadounidenses y los españoles mantienen una afinidad moderada en lo que concierne a las aficiones y a la forma de relacionarse) favorece el surgimiento de lazos de amistad y, consecuentemente, la introducción de los foráneos en las redes sociales de los nativos.

En nuestra opinión, la mejor forma de favorecer la aculturación de los estudiantes estadounidenses es mediante la implicación de los programas académicos y de la propia universidad. Se podría promover la interacción entre los estudiantes estadounidenses y los españoles llevando a cabo distintas actuaciones. Tales actuaciones podrían consistir en la organización de actividades o encuentros, de tipo cultural o deportivo, y en la distribución de los estudiantes estadounidenses en residencias universitarias, en viviendas de familias que incluyeran a estudiantes universitarios entre sus miembros o en viviendas compartidas con estudiantes españoles.

En definitiva, el presente experimento, al igual que el de Lybeck (2002), corrobora la existencia de una correlación positiva entre la aculturación y la adquisición de la pronunciación. A pesar de haberse desarrollado en un intervalo de dos meses y una semana, el estudio señala que la mayoría de las informantes que lograron introducirse, parcial o totalmente, en las redes sociales de los hablantes nativos y, por tanto,

consiguieron progresar en su aculturación atenuaron su acento extranjero. En consecuencia, este estudio demuestra que el input y el uso de la lengua meta (según Schumann (1986) la aculturación conduce hasta el input apropiado; de manera que se trata de una cadena de causalidad en la que la aculturación es el primer eslabón) influyen significativamente en el proceso de adquisición de la pronunciación de un estudiante de nivel intermedio.

Por otra parte, el estudio revela que la mayoría de los estudiantes estadounidenses que permanecen en Salamanca durante un cuatrimestre, pese a mostrar, en general, una buena disposición afectiva, no consiguen acceder a un nivel de aculturación adecuado. La situación de acotamiento en que estos estudiantes se suelen hallar, tanto en el ámbito académico como en su tiempo libre, su abundante número en la ciudad y la escasez de situaciones de encuentro con los estudiantes españoles parecen ser los causantes de la baja aculturación general.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

El acento extranjero, o tal como lo hemos venido definiendo a lo largo de este trabajo, el conjunto de desviaciones, de índole no patológica, que presenta la pronunciación que hace de una segunda lengua un hablante no nativo respecto a la de los nativos de esa segunda lengua, viene determinado por un gran número de factores. Estos factores, cuya influencia es en unos casos directa y en otros indirecta sobre la pronunciación, son de naturaleza tan heterogénea como la edad de aprendizaje, la aptitud para la pronunciación, la instrucción específica de la pronunciación, el input recibido y el uso de la lengua, la capacidad de percepción, las estrategias del aprendiz, la interferencia gráfica, la distancia interlingüística entre las lenguas materna y meta, los factores afectivos (la motivación y la ansiedad) o los factores sociales (la extraversión, la aculturación y el sentimiento de identidad). Si bien todos ellos parecen afectar de alguna manera a la adquisición de la pronunciación, en el presente trabajo se ha experimentado con los que se consideran más influyentes: la edad de aprendizaje, la aptitud para la pronunciación, la instrucción específica, y el input recibido y el uso de la lengua (esto último llevado a cabo mediante un estudio sobre la aculturación en un grupo de estudiantes que se hallan en una situación de inmersión lingüística).

Para la realización de los cuatro experimentos se ha elegido a los aprendices de español de nacionalidad estadounidense. Esto se debe a que tanto el sistema fónico de su lengua materna, esto es, el de la variante del inglés denominada americano estándar, como el de la lengua meta son conocidos por el autor de esta investigación. Ello resulta indispensable para comprender las causas de los distintos fenómenos fonéticos que surgen en el proceso de adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera.

En lo que concierne a la metodología empleada para determinar el grado de acento extranjero de los informantes, esta ha sido la misma en todos los experimentos. Se han obtenido las muestras de habla mediante la lectura de cinco frases de especial dificultad para los estadounidenses y la respuesta, de 30 segundos de duración, a la pregunta *¿Qué haces en tu tiempo libre?* La evaluación se ha llevado a cabo por parte de cinco profesores de español con experiencia en la enseñanza a estadounidenses (todos ellos son hablantes nativos de la variante del centro-norte de España) mediante una escala Likert de nueve grados en la que el primer nivel representa la calificación *acento extranjero muy marcado* y el último, *sin acento extranjero*.

En cuanto a la influencia de la edad, parece evidente que esta es un factor que condiciona la aptitud para el aprendizaje de la pronunciación de segundas lenguas. Dicha aptitud, por lo común, disminuye con el paso de los años. Prueba de ello es que las personas que, durante la infancia, llegan a un país donde se habla otra lengua generalmente adquieren una pronunciación nativa, mientras que para los que lo hacen en la adolescencia o unos años después el resultado es variable: unos alcanzan el éxito y otros no logran desprenderse del acento extranjero. Ante la gran frecuencia con que se produce la última situación, Lenneberg (1967) aplicó su Hipótesis del Período Crítico a la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas. Según esta teoría, defendida posteriormente, entre otros, por Scovel (1988) y por Long (1990), si el aprendizaje de una lengua comienza tras la pubertad, el acento extranjero resulta inevitable. La mayor dificultad para adquirir la pronunciación de un nuevo idioma tras la infancia se ha justificado, fundamentalmente, por la pérdida de plasticidad neuronal y por la reorganización neurofuncional que se produce durante el desarrollo cerebral.

El propósito del experimento sobre la edad ha sido doble. Primero, rebatir la Hipótesis del Período Crítico en su versión más estricta, es decir, la imposibilidad de acceder a una pronunciación totalmente nativa tras la pubertad. Segundo, demostrar que no es inusual aproximarse al nivel nativo a pesar de haber comenzado el aprendizaje con mucha posterioridad al límite que establece la Hipótesis del Período Crítico (la primera inmersión lingüística de los informantes se produjo, como mínimo, después de los 20 años). En este experimento se ha examinado la pronunciación de un grupo de informantes no nativos que, al contrario que en la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre la influencia de la edad, cumplen varios requisitos para alcanzar una buena

pronunciación. Estos requisitos tienen que ver con la posesión de cierta aptitud para el aprendizaje de lenguas, de una motivación elevada, de un considerable conocimiento lingüístico y de los procesos de aprendizaje, así como con el acceso continuado a un input abundante y de calidad. De ahí que se haya elegido a profesores estadounidenses de español que residen temporal o permanentemente en España.

El resultado del estudio, en que se ha comparado la pronunciación de diez de estos profesores con la de cinco hablantes nativos de la variante del centro-norte de España, muestra lo siguiente. En primer lugar, uno de los informantes estadounidenses ha sido considerado, de modo unánime, un hablante nativo en las dos pruebas de pronunciación. En segundo lugar, tres de ellos han obtenido, sobre todo en la prueba del discurso libre, una puntuación próxima al umbral de pronunciación nativa (el cual, en esta ocasión, coincide con la puntuación máxima). En tercer lugar, el resto de los informantes estadounidenses se alejan significativamente de dicho umbral.

El caso del informante que ha logrado la puntuación máxima en las dos pruebas sirve para demostrar que algunas personas que comienzan el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta pueden alcanzar la pronunciación nativa. En consecuencia, ello revela que la Hipótesis del Período Crítico, al menos en su versión más estricta, no siempre se cumple. Dicho esto, es necesario reconocer que se trata de un caso de cierta excepcionalidad, pues es una persona que presenta un cúmulo de circunstancias óptimas para el aprendizaje de la pronunciación. Este informante, que ha estado expuesto a un input abundante y de calidad durante más de cinco años, cuenta con un grado sobresaliente en lo que concierne a la aptitud lingüística, a la motivación, así como al conocimiento lingüístico y de los procesos de aprendizaje.

Los resultados de los tres informantes que han obtenido una puntuación cercana a la nativa en la prueba del discurso libre indican que en un sujeto cuya primera inmersión lingüística en la lengua meta se produce tras los 20 años (en uno de ellos tuvo lugar a los 29 años) no es inusual alcanzar una buena pronunciación y, consecuentemente, neutralizar de manera parcial el efecto de la edad cuando concurren determinadas circunstancias relativas al individuo y a su contexto de aprendizaje. Por consiguiente, el informante que ha alcanzado el nivel nativo y los tres últimos muestran que el declive en la habilidad para el aprendizaje de la pronunciación que comporta el

avance de la edad es parcialmente, o incluso totalmente en algunos casos excepcionales, reversible.

Esta circunstancia hace que consideremos que es más apropiado hablar de Período Sensible que de Período Crítico para la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas. Aquel término, defendido por autores como Lamendella (1977) u Oyama (1979), en lugar de referirse a una conducta breve y abrupta que acaba de manera irreversible en la pubertad, alude a un proceso progresivo de degradación de la aptitud que tiene en la infancia su momento más favorable para la adquisición de segundas lenguas. En consecuencia, el término Período Sensible, siempre y cuando se entienda de una forma reversible en condiciones óptimas tanto del aprendiz como de su circunstancia de aprendizaje, explica, a nuestro parecer, el proceso de adquisición de la pronunciación de segundas lenguas.

Por último, en cuanto a los informantes del experimento que no han logrado aproximarse a la pronunciación nativa, el caso de uno de ellos, que ha residido durante más de 30 años en España (manteniendo un contacto frecuente con hablantes nativos), muestra claramente que en la adquisición de la pronunciación el factor individual, en lo que atañe de manera especial a la aptitud específica, influye determinantemente en el grado de neutralización del obstáculo que supone comenzar el aprendizaje en edad adulta.

En lo tocante al estudio sobre la aptitud para la pronunciación, este ha consistido en la comprobación de los vínculos que unen la capacidad de imitación y el acento extranjero en un grupo de quince estudiantes estadounidenses de español pertenecientes al nivel de competencia B1. Parece lógico que haya una estrecha relación entre ambas variables, pues en ellas interviene la misma combinación de habilidades: la sensibilidad auditiva y la realización fonética. Tanto para imitar como para pronunciar con eficacia una lengua extranjera, un sujeto ha de poseer, en primer lugar, una sensibilidad auditiva que le permita percibir el fenómeno con precisión y distinguirlo de su pronunciación habitual, y, en segundo lugar, la capacidad para convertir el modelo percibido en una realización fonética.

La hipótesis que se ha formulado en el experimento es que entre la capacidad de imitación y el acento extranjero existe una correlación positiva. De tal forma que, en unas condiciones semejantes relativas a la edad, la situación de aprendizaje, la competencia lingüística y la motivación (los informantes tienen entre 20 y 24 años, asisten a cursos de español, se encuentran en una situación de inmersión lingüística desde hace tres meses, al comienzo de esta eran prácticamente principiantes y presentan una motivación alta para mejorar su pronunciación), los aprendices que muestren una buena capacidad de imitación presentarán un acento extranjero menos marcado que quienes dispongan de dicha habilidad en un grado inferior.

El experimento se ha compuesto de dos partes: la determinación de la capacidad de imitación y la determinación del acento extranjero. En el primer caso, ha sido fruto de la media de tres pruebas: la imitación del acento británico, concretamente del hablado en el sudeste de Inglaterra, conocido como *Received Pronunciation* (RP), y de los acentos de dos variantes del español, la argentina y la andaluza, claramente distinguibles de la variante del centro-norte de España (que es a la que los informantes están expuestos, pues residen temporalmente en Salamanca). En las tres, los modelos de imitación los han proporcionado hablantes nativos. Los informantes han imitado cada una de las cinco frases (en las pruebas de los acentos argentino y andaluz se han usado las mismas) de las que se han compuesto las tres pruebas justo tras la segunda audición. Dichas frases han sido confeccionadas con el propósito de favorecer la pronunciación característica de los acentos que se han de imitar. La evaluación de la imitación del RP la han realizado cinco nativos del sudeste de Inglaterra y la de los acentos argentino y andaluz, los mismos cinco profesores encargados de evaluar el acento extranjero. En las tres ocasiones se ha utilizado una escala Likert de nueve valores en la que el primer nivel representa el grado mínimo de eficacia en la imitación y el último, el grado máximo. En lo concerniente a la prueba del acento extranjero, se ha empleado el mismo procedimiento que en el resto de los experimentos.

El estudio refleja que, excepto en dos casos en los que el resultado en la prueba de imitación no se proyecta en la prueba del acento extranjero (uno obtuvo una puntuación moderadamente alta en la prueba de imitación y baja en la del acento extranjero; y en otro se produjo todo lo contrario, una puntuación moderadamente baja en la primera y alta en la segunda), en todos los informantes la capacidad de imitación

guarda una relación estrecha con el grado de acento extranjero. De manera que las personas que obtienen los índices más elevados en las pruebas de imitación logran, del mismo modo, las puntuaciones más altas en la prueba del acento extranjero; y al contrario, las que obtienen las puntuaciones más bajas de imitación reciben una puntuación escasa en la prueba del acento extranjero. Esto es así, incluso, si solo se tiene en cuenta, en lo que a la capacidad de imitación se refiere, la prueba de imitación de la variante del inglés.

Los resultados del estudio llevado a cabo refrendan, pues, la existencia de una correlación positiva entre la capacidad de imitación y la pronunciación de una lengua extranjera en los individuos que, comenzando su aprendizaje en edad adulta, han alcanzado un nivel intermedio de competencia lingüística. Por consiguiente, de los resultados obtenidos en esta investigación se puede inferir que la capacidad de imitación está relacionada con la aptitud para la pronunciación de segundas lenguas.

Respecto al experimento sobre la instrucción de la pronunciación, este ha consistido en la comprobación del efecto que en la pronunciación de un grupo de estudiantes estadounidenses del nivel B1 supone participar en un curso de pronunciación del español especialmente confeccionado para atenuar su acento extranjero. El curso, que ha tenido una duración de diez horas (cinco sesiones de dos horas), se ha impartido de lunes a viernes y ha contado con la participación de diez alumnos.

En cuanto al contenido del curso, si bien se ha ofrecido una panorámica completa de todo aquello que interviene en la pronunciación (se han abordado los segmentos, los procesos silábicos, las secuencias consonánticas y la prosodia), se ha prestado mayor atención a los aspectos que resultan especialmente problemáticos para los aprendices estadounidenses de español. Así, se ha hecho énfasis en la realización de los fonemas vibrante múltiple /r/, oclusivo dental sonoro /d/ (especialmente en posición postónica), fricativo velar sordo /x/, fricativo palatal sonoro /j/, líquido alveolar /l/ en posición final de palabra, del diptongo /eu/, de los grupos consonánticos que incluyen un sonido vibrante (como pr-, br-, tr-, etc.), de algunas secuencias consonánticas como

-nr- o -lr-, de los encadenamientos silábicos y en el mantenimiento del timbre vocálico en las vocales inacentuadas. Igualmente, se ha prestado atención a la interferencia ortográfica ocasionada por las distintas relaciones fonológico-gráficas que existen en el inglés americano y el español.

La metodología empleada en el curso se ha fundamentado en dos aspectos. Primero, la sensibilización y la discriminación auditivas. Percibir las diferencias fonéticas que separa las lenguas materna y meta es, a nuestro juicio, el primer paso para la correcta realización de una categoría fonética nueva. Segundo, la sensibilización articulatoria. Para ello, se han empleado técnicas como la retroalimentación kinestética (esto es, el énfasis en la propia percepción de los movimientos articulatorios), la articulación silenciosa (consiste en la realización lenta y en silencio de los sonidos) y la visualización de los sonidos mediante diagramas faciales y animaciones.

Los ejercicios que se han utilizado se han basado, principalmente, en el análisis contrastivo. Con su empleo se ha tratado de, por un lado, evitar la interferencia fonética y, por otro, aprovechar los casos en que el aprendiz puede transferir los fenómenos compartidos por ambas lenguas. Con este doble propósito, se han usado, sobre todo en la instrucción del nivel segmental, los ejercicios de corte estructuralista como los pares mínimos o los pares de cognados. Además de estos, durante el curso se ha realizado otro tipo de ejercicios. Algunos de ellos han tenido que ver con las técnicas empleadas en la interpretación dramática, como la vocalización, la imitación o la representación de una situación. En otros ejercicios, el objetivo ha sido el fomento de la reflexión en el aprendizaje y la autoevaluación; por ejemplo, los alumnos han sido grabados y ellos mismos, bajo la tutela del instructor, han identificado sus propios errores.

Los resultados del experimento señalan que tras el curso, en general, se ha producido una mejora moderada en la atenuación del acento extranjero de los informantes. Ahora bien, la investigación también refleja dos aspectos importantes. En primer lugar, que en el discurso libre los resultados no han sido tan positivos como lo han sido en la prueba de lectura de frases. En segundo lugar, que el progreso de los aprendices ha resultado muy variable.

Para que en el discurso libre se produzcan avances significativos es necesario que las modificaciones articulatorias y prosódicas se automaticen (en el discurso libre, al contrario de lo que suele suceder en un ejercicio de pronunciación de frases breves e independientes, la atención del hablante se centra, sobre todo, en el contenido del mensaje; consecuentemente, si las modificaciones no han sido automatizadas antes, difícilmente se manifestarán). Dicha automatización solo se consigue mediante la práctica continuada. Por tanto, la brevedad del curso (diez horas) y del período transcurrido desde su comienzo hasta su final (cuatro días) no han permitido la práctica suficiente que da lugar a la consolidación y, posteriormente, a la automatización de los cambios fonéticos pretendidos en un curso de pronunciación.

En cuanto a la variabilidad en los resultados, estos señalan lo siguiente: tres informantes han avanzado de manera significativa (en dos de ellos la mejora ha sido, sobre nueve, superior al punto y medio); otros tres informantes han progresado ligeramente (entre 0,2 y 0,4 puntos); y en los cuatro restantes se ha advertido un estancamiento o un retroceso ligero. Estas diferencias notables en el progreso de los aprendices (que han recibido exactamente la misma instrucción sobre la pronunciación y que se hallan tan motivados para mejorar su pronunciación como para participar en un curso de esta índole), se deben a la distinta aptitud para el aprendizaje de la pronunciación. Mientras que algunos de los participantes en el curso han mostrado cierta facilidad para percibir los contrastes entre ambas lenguas y para llevar a cabo las modificaciones articulatorias y prosódicas sugeridas, en otros se han apreciado grandes dificultades.

En cualquier caso, este experimento demuestra que la instrucción de la pronunciación, cuando se proyecta directamente sobre las necesidades específicas de los aprendices, sirve, en general, para mitigar el grado de acento extranjero en estudiantes de nivel intermedio. En consecuencia, si se quiere que los aprendices se desprendan, o al menos lo atenúen, del marcado acento que por lo común presentan, la pronunciación, tal como sucede con el resto de los niveles lingüísticos, ha de tener cabida, bien como un inciso habitual en los cursos generales o bien como un curso específico, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En lo que respecta al experimento sobre la aculturación, con él se ha pretendido demostrar que, como señala Schumann (1978a), el grado en el que un aprendiz se integra en la cultura meta y, consecuentemente, se relaciona con hablantes nativos influye en su adquisición lingüística (en este caso, en la adquisición de la pronunciación). En este experimento han participado diez estudiantes estadounidenses de español (todos ellos de sexo femenino y de entre 19 y 24 años) del nivel B1 que han residido en la ciudad de Salamanca durante un cuatrimestre completo.

Antes del análisis particular de estas diez estudiantes, se ha examinado la situación general de los estudiantes estadounidenses en la ciudad y su distancia social con respecto a los estudiantes universitarios españoles (se ha considerado a estos el grupo meta). Este estudio, basado en las observaciones personales del autor y en las respuestas de 100 informantes (50 estudiantes estadounidenses y 50 estudiantes españoles) a un cuestionario, señala que, pese a la buena disposición para el encuentro en ambos grupos (se advierte una relativa concordancia cultural, la actitud hacia el grupo contrario y tanto el modo de percibirlo como de creer ser percibido son positivos), existe, en general, cierto alejamiento entre ellos. Esta situación la provocan, fundamentalmente, los siguientes factores:

- El acotamiento. El acotamiento de los estudiantes estadounidenses en Salamanca se produce en el ámbito académico y en el tiempo de ocio. En lo que atañe al primero, muchos de ellos no comparten clases con estudiantes españoles y los que las comparten lo hacen durante unas pocas horas a la semana. En cuanto al tiempo de ocio, la mayoría de estos estudiantes disfrutan de su tiempo de ocio al margen de los estudiantes españoles: en bares y restaurantes distintos, y en actividades, principalmente viajes, que organizan sus programas.
- La cohesión grupal. Los grupos de estudiantes estadounidenses suelen mostrar bastante cohesión debido, fundamentalmente, a dos razones: a que cualquier individuo que se adentra en un nuevo contexto social se apoya habitualmente en otros que se encuentran en la misma situación que él y a la frecuencia de la interacción (estos estudiantes pasan la mayor parte del tiempo juntos, pues comparten clases y actividades).

- Su número elevado en la ciudad. Salamanca, cuya población real se estima entre 180.000 y 190.000 habitantes, acoge anualmente en torno a 6.000 estudiantes de Estados Unidos. Esta proporción provoca que un estudiante estadounidense coincida a menudo con personas de su misma nacionalidad.
- La insuficiente estancia en Salamanca. La mayor parte de los estudiantes estadounidenses permanecen en la ciudad únicamente durante un cuatrimestre académico, es decir, entre tres meses y medio y cuatro. En este breve período les resulta difícil establecer lazos de amistad con estudiantes españoles.

En cuanto al estudio particular de las diez informantes, este ha consistido en el seguimiento de su aculturación y de su acento extranjero durante dos meses y una semana. Para ello, las informantes han completado un cuestionario al principio y otro al final del estudio y han sido grabadas, mediante el mismo procedimiento, en ambas ocasiones. En razón de la información recabada en los cuestionarios, se ha encuadrado a cada una de ellas en uno de los tres grados distintos de aculturación: bajo, intermedio y alto. El grado bajo de aculturación representa al estudiante cuyo único contacto con nativos se corresponde con el que la situación de partida le proporciona; es decir, el contacto con sus profesores de español y, en el caso de convivir con una familia, con los miembros de esta. El grado intermedio se corresponde con el estudiante que, además de con los mencionados antes, mantiene un contacto habitual con algunos españoles más. Por último, el grado alto tiene que ver con el estudiante que ha logrado integrarse entre los españoles como un estudiante más.

El estudio señala que una de las informantes ha alcanzado un grado alto de aculturación, tres han accedido al nivel intermedio y las seis restantes se han mantenido en un nivel bajo. El trabajo muestra, pues, que, pese a la buena disposición que se ha advertido en ellas (excepto dos, todas las informantes contaban con una alta motivación integradora), la mayoría de las informantes tienen grandes dificultades para entablar contacto con los estudiantes universitarios españoles en Salamanca. Su contacto con españoles se suele limitar a sus profesores y a los miembros de sus familias de acogida.

En lo tocante al vínculo entre el grado de aculturación y el progreso en la pronunciación, el estudio revela, con las excepciones de dos informantes, dos claras tendencias. Por un lado, las informantes que presentan un nivel intermedio o alto de aculturación han atenuado su acento extranjero de modo significativo. Por otro, las informantes cuyo grado de aculturación es bajo han mostrado un estancamiento o, como sucede con una de ellas, un empeoramiento en su acento extranjero. En consecuencia, a pesar de haberse desarrollado en un breve intervalo de dos meses y una semana, se advierte, en general, una correlación positiva entre el grado de aculturación de las estudiantes estadounidenses y su avance en la pronunciación del español.

La correlación entre ambas variables se aprecia mejor si únicamente se tiene en cuenta la prueba de discurso libre. Esto se debe a que la exposición a un input abundante y de calidad y la oportunidad de usar la lengua con frecuencia, como ocurre en una situación de inmersión lingüística acompañada de una aculturación notable, suele propiciar, sobre todo, una mejora considerable de la fluidez. De modo que en la prueba de discurso libre las informantes que han accedido a este nivel de aculturación han podido mostrar, en mayor medida que en la prueba de lectura (la lectura de cinco frases breves e independientes no parece el ejercicio más adecuado para poder apreciar el grado de fluidez de un hablante), el progreso que ha experimentado su pronunciación.

El experimento llevado a cabo con estudiantes estadounidenses de español que residen temporalmente en Salamanca corrobora, por tanto, que la aculturación y, consecuentemente, el input nativo que se recibe y las oportunidades de usar la lengua meta de que se disponen influyen de modo significativo en el proceso de adquisición de la pronunciación de un aprendiz de nivel intermedio.

En suma, en el presente trabajo se aprecia claramente la influencia de los cuatro factores con los que se ha experimentado en el acento extranjero, a pesar de que este se trata de un fenómeno caracterizado por su multicausalidad. El caso de la edad es evidente. El paso de los años provoca una degradación de la aptitud para el aprendizaje de la pronunciación. No obstante, el experimento que se ha realizado muestra que la Hipótesis del Período Crítico en su versión más estricta, según la cual resulta imposible desprenderse del acento extranjero cuando el aprendizaje comienza tras la pubertad, no se cumple en todos los casos. Esta circunstancia, junto con la posibilidad de

aproximarse a una pronunciación nativa cuando el aprendizaje empieza mucho después del límite señalado por dicha teoría, hace que consideremos más apropiado acudir al término Período Sensible para explicar el proceso de adquisición de la pronunciación de segundas lenguas.

En consecuencia, un comienzo tardío del aprendizaje de una segunda lengua no condena irremediabilmente a un acento extranjero marcado. Algunos factores como la instrucción específica y el input y el uso de la lengua ayudan a mitigarlo notablemente. En cuanto a la primera, el experimento realizado refleja que la instrucción de la pronunciación proyectada directamente sobre las necesidades específicas de los aprendices resulta muy eficaz. Asimismo, el experimento sobre la aculturación señala que la cantidad de input nativo recibido y el uso de la lengua también favorecen su atenuación de manera significativa.

Con todo, el grado en el que un aprendiz adulto consigue reducir su acento extranjero depende en buena medida de su aptitud para la pronunciación de lenguas extranjeras. Este trabajo cuenta con dos pruebas evidentes de ello: en primer lugar, uno de los informantes del experimento sobre la edad, pese a presentar unas condiciones favorables para alcanzar una buena pronunciación (se trata de una profesora de español que ha residido más de 30 años en España), no ha logrado, al contrario que en otros casos, aproximarse a la pronunciación nativa; en segundo lugar, el experimento sobre la instrucción de la pronunciación muestra como, habiendo recibido exactamente la misma enseñanza, se han producido diferencias notables en el progreso de los informantes. Si bien falta mucho por investigar sobre la naturaleza de dicha aptitud, el hecho de que el experimento realizado muestre que existe una estrecha relación entre la capacidad de imitación y el acento extranjero indica que aquella revela la aptitud para la pronunciación de lenguas extranjeras de un sujeto.

CAPÍTULO 6

APÉNDICES

6.1. Cuestionario del experimento sobre la edad

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Lugar de origen en Estados Unidos:

Correo electrónico:

Fecha:

1- ¿A qué edad y en qué lugar se produjo su primera inmersión en español?

2- ¿Durante cuánto tiempo ha vivido en un país hispanohablante? Especifique el país o los países y las fechas del comienzo y del final de su estancia.

3- Cuando reside en un país hispanohablante, ¿en qué medida utiliza el español para relacionarse con nativos?

muy poco – poco – ni poco ni mucho – mucho – muchísimo

4- Cuando reside en un país hispanohablante, ¿con cuántos nativos diferentes suele hablar en español?

con muy pocos – con pocos – ni con pocos ni con muchos – con muchos –
con muchísimos

5- Señale de 1 (mínimo) a 9 (máximo) su nivel de motivación para mejorar su pronunciación.

6- ¿Ha recibido instrucción sobre la pronunciación del español o ha realizado cursos específicos sobre este aspecto? Si es así, especifique.

6.2. Cuestionario del experimento sobre la habilidad de imitación

Name:

Age:

Gender:

E-mail address:

Major and minor:

Date:

Read the following questions carefully.

1- Is this your first time in a Spanish-speaking country? If not, explain.

2- When did you arrive in Salamanca?

3- Do you live with a Spanish family, in a dorm or in an apartment shared with students? Explain.

4- What courses are you taking currently?

5- Have you lived in the United Kingdom? If so, explain.

6- Have you met anyone from Argentina or Andalucia (Spain)?

7- If so, did you speak in Spanish with them? Explain

8-Assess your current motivation to improve your pronunciation in Spanish from 1 (minimum) to 9 (maximum).

9- Assess your general ability to imitate (English accents, foreign accents, people and so on) from 1 (minimum) to 9 (maximum).

6.3. Curso de pronunciación del español para estudiantes estadounidenses de nivel intermedio

Primera sesión: introducción al curso, la realización de vocales puras en sílaba abierta y el mantenimiento del timbre vocálico en sílaba inacentuada

Introducción al curso

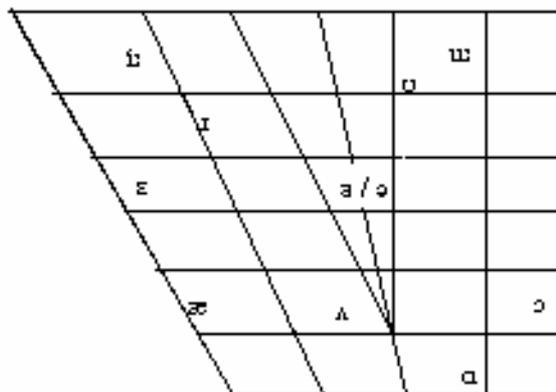
Cuando hablamos una lengua extranjera tenemos la tendencia inconsciente a pronunciar las palabras nuevas utilizando el sistema de pronunciación de nuestra lengua. Por ejemplo, los hispanohablantes tienden a pronunciar la palabra *school* añadiendo [e] al principio de la palabra debido a que la secuencia formada por [s] más otra consonante no puede comenzar una palabra en español. De modo que para hablar correctamente una lengua extranjera es necesario evitar la interferencia que provoca nuestra lengua materna y aprender a realizar los aspectos que son distintos.

La comparación de la pronunciación del español y del inglés americano muestra que existen muchas diferencias entre las dos lenguas. Estas diferencias las encontramos, sobre todo, en la realización de sonidos que parecen similares y en la situación en que aparecen esos sonidos.

1. Pronunciación de las vocales

1.1. Aproximación a los sistemas vocálicos del inglés americano y del español

El inglés americano tiene 10 u 11 vocales (en algunas zonas de Estados Unidos se pronuncian igual, [kət], las palabras *cot* y *caught*).



[i:] *feel, meal*

[ʌ] *sun, cut*

[ɔ] *saw, thought*

[ɪ] *fill, mill*

[ɜ] *bird, fur*

[u:] *shoe, fool*

[ɛ] *set, head*

[ə] *sofa, pasta*

[ʊ] *put, full*

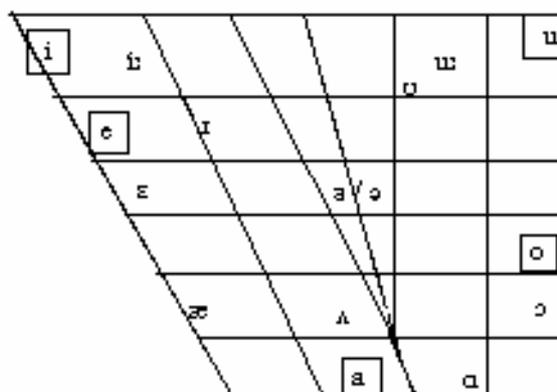
[æ] *man, had*

[ɑ] *hard, dock*

En inglés, una letra se puede pronunciar de distintas formas:

- La letra “i” se pronuncia, generalmente, [ɪ] *fit* o [aɪ] en *five*.
- La letra “e” se pronuncia [ɛ] *red* o [i:] *be*. En algunas palabras no se pronuncia, por ejemplo, en *face* [feɪs].
- La “a” se puede pronunciar [æ] *cat*, [ɑ] *car*, [ɔ] *ball*, [ɪ] *luggage*, [ɛ] *many* o [eɪ] *take*.
- La “o” también se pronuncia de distintas formas en inglés americano: [ɑ] *hot*, [ʌ] *come*, [ɔ] *pork* o [əʊ] *vote*.
- La “u” se pronuncia normalmente [ju] *university*, [ʌ] *sun* o [ʊ] *put*.

El español, en cambio, sólo tiene cinco vocales. Observa la comparación con el inglés:



[i] *ti, mi*

[a] *a, da*

[u] *tu, su*

[e] *te, me*

[o] *o, don*

Cada vocal se representa siempre mediante la misma letra:

- La letra “a” se pronuncia [a]. Por ejemplo, en *paso*.
- La “e” se pronuncia [e]. Por ejemplo, en *peso*.
- La letra “i”, [i]. Por ejemplo, en *piso*.
- La “o”, [o]. Por ejemplo, en *poso*.
- La letra “u” se pronuncia [u] (excepto en “que”, “qui”, “gue”, “gui”, en que no se pronuncia; por ejemplo, *queso, quiso, guerra o guitarra*). Por ejemplo, en *puso*.

1.2. Cómo se pronuncian las vocales del español

Aunque existen diferencias, el inglés americano tiene algunas vocales similares a las del español.

- La vocal anterior alta [i] es similar a la vocal tensa anterior alta del inglés [i:] que aparece en *sheep*, *tea* o *peace*. No obstante, la primera es una vocal breve y pura (es decir, no cambia el timbre), mientras que la segunda suele, sobre todo en sílaba abierta (es la sílaba que termina en vocal), diptongar ligeramente al final. Esta diptongación consiste en un movimiento de la lengua de aproximación al paladar (*palate*).

Compara la vocal [i:] del inglés y la [i] del español:

see – sí	pea – pi	knee – ni
tea – ti	me – mi	bee – bi

El inglés tiene otro sonido similar a [i] del español: el sonido [ɪ] que aparece en *sit*, *link* o *fit*. Este sonido del inglés se diferencia del español en que es más centrado y más relajado.

Compara la vocal [ɪ] del inglés y la vocal [i] del español:

mill – mil	fit – fito	mitt – mito
pill – pila	miss – misa	mid – mido
pit – pito	dim – dime	dig – digo
kit – kit	disc – disco	pin – pin

Ahora, practica la pronunciación de [i]:

pino	lino	misa	tí
bebí	comí	mi	y
dormí	liso	corrí	viví
carmesí	pinto	vi	volví
festín	tinto	listo	sí

- La vocal anterior media [e] del español es similar a la vocal [ɛ] del inglés de *pet*, *cent* o *let*.

El sonido del español, al contrario que en inglés, aparece en posición final de palabra; por ejemplo, en *dame*. Tienes que pronunciarlo de forma breve y sin diptongación.

Pronuncia las siguientes palabras:

me	dé	conde	carné
frente	verde	sé	te
café	tomate	coche	mate
lente	mente	ve	come

- La vocal central baja [a] del español es similar a la vocal central-posterior baja del inglés americano [ɑ] que aparece en *hot*, *dock* o *lot*. No obstante, la vocal del español se realiza con un mayor descenso de la mandíbula (*mandible* or *lower jaw*).

No se debe pronunciar la letra “a” como el sonido del inglés [æ] que aparece en *bank*, *family* o *man*.

Observa la diferencia entre el sonido [æ] del inglés y el sonido [a] del español.

Después pronuncia las palabras del español:

bank – banco	clan – clan	chat – chat
fan – fan	man – mano	lack – laca
family – familia	map – mapa	bat – bate
class – clase	plan – plan	flan – flan

- La vocal posterior media [o] del español es muy similar a la primera parte del diptongo del inglés americano [ou] de *coat*, *rose* o *know*. No obstante, en el sonido del español se redondean más los labios.

Compara la pronunciación de [ou] y de [o]:

no – no	bowl – bol	role – rol
goal – gol	focus – foco	polo – polo
solo – sólo	total – total	so – so
romance – romance	motor – motor	motive – motivo

Cuidado: la letra “o” en inglés americano, además del diptongo [ou], representa el sonido [ɑ]; por ejemplo, en *lot*, *dock* o *hot*.

Practica el sonido [o] en las siguientes palabras:

conquistar	conferencia	hospital	Boston
hostal	bomba	lotería	mosquito
congreso	hostilidad	posible	honor

- La vocal posterior alta [u] del español es similar a la vocal tensa posterior alta [u:] del inglés que aparece en *fool*, *pool* o *new*. No obstante, entre los dos sonidos hay dos diferencias: en primer lugar, la vocal del español se realiza con un gran redondeamiento de los labios, que al mismo tiempo avanzan; en segundo lugar, la vocal del inglés presenta una diptongación ligera al final, sobre todo en sílaba abierta, que la diferencia del sonido del español. Esta diptongación es un movimiento de aproximación al velo del paladar (*soft palate*).

Escucha y practica:

Sue – su	too – tú	moose – mus
cool – culo	goose – gusano	fruit – fruta
loose – luso	mood – mudo	root – ruta

El inglés tiene otra vocal que se parece a la [u] del español: el sonido [ʊ] que aparece en *put*, *foot* o *could*. No obstante, el sonido del inglés es más centrado y más relajado que el del español.

Compara la pronunciación del sonido [ʊ] del inglés y del sonido [u] del español:

look – Lucas	put – put	a good – agudo
full – ful	football – fútbol	puss – pus
soot – sutil	book – bucal	nook – nuca

Recuerda: el sonido [u] del español es tenso, breve y no diptonga.

Practica con las siguientes palabras:

tú	tabú	su	turno
uno	suma	ambigú	urbano
luna	cuna	champú	menú
último	única	sur	Cuba
universidad	duna	uso	burla

1.3. El mantenimiento del timbre vocálico en sílaba inacentuada

En inglés, se produce una gran variación según la vocal esté en sílaba acentuada (*stressed*) o en sílaba inacentuada (*unstressed*). Las vocales inacentuadas son más cortas y se relajan. Muchas de las vocales inacentuadas del inglés se convierten en schwa [ə], es decir, en un sonido relajado y breve que se articula con la lengua en el centro de la boca y con un descenso ligero de la mandíbula. La variación vocálica del inglés se puede apreciar en el siguiente ejemplo: la vocal de la palabra *man* es anterior baja [mæn]; en cambio, cuando forma parte de una palabra compuesta, en que el acento cae en otra sílaba, como *gentleman*, la vocal anterior se reduce, esto es, se convierte en [ə]: [ˈdʒentlmən].

En español, sin embargo, las vocales mantienen su timbre independientemente de que la vocal sea acentuada o inacentuada. Así, en una palabra como *calabaza* no se aprecia cambio de timbre en ninguna de las cuatro vocales.

Compara la pronunciación de los sonidos vocálicos inacentuados del inglés y los del español. Fíjate en la vocal subrayada de la palabra en inglés: es una vocal reducida.

past <u>a</u> – pasta	am <u>er</u> ic <u>an</u> – americano	ban <u>an</u> a – banana
dr <u>a</u> ma – drama	com <u>p</u> an <u>y</u> – compañía	J <u>e</u> s <u>u</u> s – Jesús
philos <u>o</u> ph <u>y</u> – filosofía	televis <u>i</u> on – televisión	Al <u>a</u> bam <u>a</u> – Alabama

Mantén el timbre vocálico en cada una de las vocales de las siguientes palabras:

basurero	lapicero	zapatero
ventanilla	panadero	sábado
computadora	carpintero	bicicleta
ecuatoriano	lavadora	papelera
Zaragoza	lámpara	suramericano
cenicero	jardinero	barrendero
mochila	compañero	camarero

Ahora, pronuncia los siguientes pares de palabras (la vocal final tiene que ser clara):

americano – americana	colombiano – colombiana
panadero – panadera	puertorriqueño – puertorriqueña
camarero – camarera	carnicero – carnicera
compañero – compañera	barrendero – barrendera
ganadero – ganadera	aventurero – aventurera
jardinero – jardinera	delantero – delantera

Segunda sesión: La realización de los diptongos y su distinción de los hiatos, la pronunciación de “r” y de “rr”, y la pronunciación de “l” al final de sílaba.

2. La realización de los diptongos y su distinción de los hiatos

2.1. Los diptongos

Un diptongo es una combinación de dos vocales en una misma sílaba (*ley*, *cuatro*). El español tiene muchos diptongos. Estos diptongos están formados por una vocal cerrada /i, u/ y una vocal abierta /a, e, o/ (que actúa como núcleo silábico), o por dos vocales cerradas (en este caso, generalmente, la segunda vocal actúa como núcleo silábico). En los diptongos del español, aunque el núcleo silábico tiene mayor tensión y mayor duración que el otro miembro del diptongo, no existe una diferencia tan clara como ocurre en inglés. Si comparamos los diptongos del inglés y del español, se puede apreciar que en los del inglés el segundo miembro dura menos y se realiza más relajado.

Escucha la diferencia entre los diptongos del inglés y los del español:

/aʊ/ – /au/	/eɪ/ – /ei/	/aɪ/ – /ai/
out – auto	lay – ley	fry – fray
couch – caucho	ray – rey	eye – hay
howl – jaula	may – meiga	try – traidor
/oʊ/ – /ou/	/ɔɪ/ – /oi/	
coal – COU	boy – voy	
boat – bou	soil – soy	
low – LOU	coin – coincidir	

En español hay dos tipos de diptongos: los crecientes, en los que el primer miembro es la vocal cerrada y el segundo es el núcleo silábico; y los decrecientes, en los que en primer lugar aparece el núcleo silábico y después la vocal cerrada. Los diptongos crecientes son los siguientes: /ia, ie, io, iu, ua, ue, ui, uo/. Los diptongos decrecientes son estos: /ai, ei, oi, au, eu, ou/.

Practica los diptongos crecientes (recuerda: en estos diptongos el segundo miembro es ligeramente más largo y más tenso):

/ia/	/ie/	/io/	/iu/
odiar	tiene	labio	ciudad
sucia	fiesta	odio	viuda
rabia	siete	radio	triunfo
cambiar	Vietnam	cambio	diurético
/ua/	/ue/	/ui/	/uo/
cuanto	bueno	ruido	arduo
agua	muerte	ruina	asiduo
cuatro	rueda	fui	antiguo
guarda	suelo	muy	vacuo

Practica los diptongos decrecientes:

/ai/	/ei/	/oi/	/au/	/eu/	/ou/
aire	peine	doy	causa	deuda	bou
baile	seis	soy	auto	Europa	COU
traigo	veinte	voy	aula	feudo	LOU
dais	rey	boina	cauto	euro	

Entre los decrecientes, el más difícil es el diptongo /eu/. Para pronunciarlo bien, pronuncia primero el hiato /e.u/ (es decir, en dos golpes de voz); después intenta hacer lo mismo de forma rápida en un solo golpe de voz.

2.2. Los hiatos

Un hiato lo forman dos vocales juntas que pertenecen a sílabas distintas.

Practica con los siguientes ejemplos:

/i.a/	/i.e/	/i.o/	/u.a/	/u.e/	/u.i/
guía	ríe	lío	rúa	sítue	huir
tía	fíe	río	grúa	actúe	destruir
mía	líe	tío	púa	actué	influir
/u.o/	/a.i/	/e.i/	/o.i/	/a.u/	/e.u/
dúo	caída	leí	oído	baúl	Seúl
sítuo	raíz	leísmo	loísmo	Raúl	reúne
continúo	país	ateísmo	oír	laúd	reúma

Como puedes observar, el hiato formado por una vocal cerrada acentuada y una abierta (*dúo*, *río*), o viceversa (*país*, *baúl*), se indica con una tilde o acento gráfico (*written accent*) en la vocal cerrada.

Asimismo, según la norma del español, dos vocales abiertas (a, e, o) forman siempre un hiato; por ejemplo, en las palabras *real*, *aseo* o *toalla*. Sin embargo, en el habla rápida muchos de estos hiatos se convierten en diptongos.

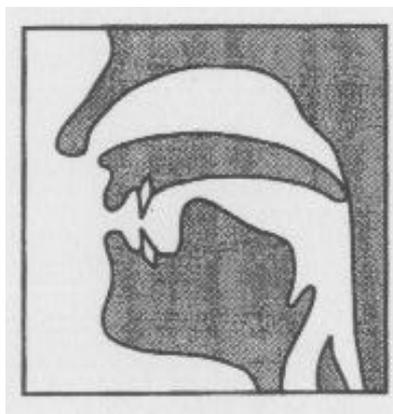
El español tiene algunos contrastes entre diptongo e hiato. Por ejemplo, *hacia* – *hacía*.

Practica con los siguientes pares:

rey – reí hoy – oí ley – leí pie – pié hay – ahí

3. La pronunciación de la “r” y de la “rr”

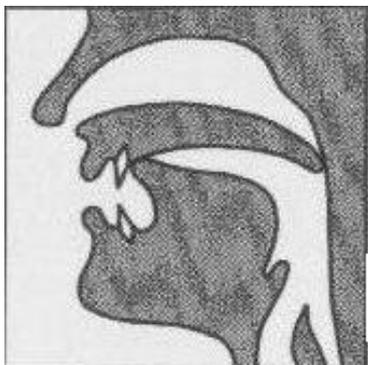
En inglés americano, la “r” se pronuncia con la punta de la lengua hacia atrás (*the tip of the tongue is backwards*). La lengua realiza este sonido sin tocar ningún miembro de la parte alta de la boca (este tipo de articulación se llama *retrofleja*).



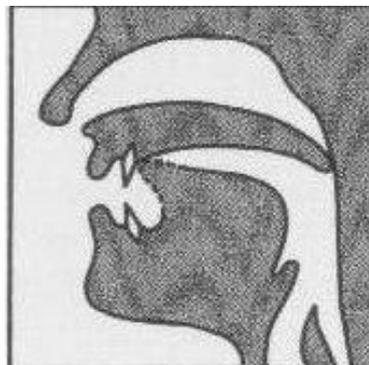
Sonido retroflejo del inglés [ɹ]

En español, la “r” se pronuncia de dos maneras distintas: vibrante simple [r] y vibrante múltiple [rr]. En la primera se produce una vibración breve de la punta de la lengua en los alvéolos (*alveolar ridge*). Esta articulación es la misma que la pronunciación en inglés de “t” y “d” después de sílaba acentuada (en inglés se llama *flapping*); por

ejemplo, en *writer*, *rider*, *latter* o *ladder*. En la vibrante múltiple la posición de la lengua es la misma que en el sonido anterior, pero, en este caso, la punta de la lengua golpea dos o más veces los alvéolos con gran energía.



Vibrante simple [r]



Vibrante múltiple [r]

La “r” se pronuncia como vibrante simple [r] cuando esta letra forma parte de un grupo consonántico (*pr*, *tr*, *cr*, *br*, *dr*, *gr* o *fr*), está entre vocales (*caro*, *pero* o *cero*) o está al final de sílaba (*árbol*, *amor* o *dormir*). Se pronuncia como múltiple [r] cuando está al principio de palabra (*rosa*, *rato*, *rito*), o después de “l” o “n” (*alrededor*, *honradez*). “rr”, que siempre aparece entre vocales (por ejemplo, en *perro*, *gorro* o *tierra*), se pronuncia como vibrante múltiple.

Observa la diferencia entre el sonido retroflejo del inglés [ɹ] y el vibrante múltiple del español [r]:

rose – rosa	rigid – rígido	ranch – rancho
rent – renta	rest – resto	rapt – rapto
rap – rap	remedy – remedio	record – récord
ruin – ruina	ranking – ranking	rat – rata

Ahora, observa la diferencia entre el sonido vibrante simple [r] y el vibrante múltiple [r]:

coro – corro	foro – forro	pera – perra
pero – perro	cero – cerro	carera – carrera
coral – corral	moro – morro	caro – carro
quería – querría	para – parra	mira – mirra
poro – porro	ahora – ahorra	careta – carreta

Por otra parte, en inglés, cuando una vocal precede a “r” en una misma sílaba (por ejemplo, en *car*), la vocal es afectada por la pronunciación de la “r” (es decir, por la pronunciación retrofleja). Comprueba como tu lengua en la pronunciación de la vocal se mueve hacia atrás: *hurt*, *part*, *smart*, *turn*. En español, en cambio, la realización de la “r” (normalmente la vibrante simple, excepto cuando se quiere hacer énfasis) hace que la vocal que está antes y forma parte de la misma sílaba se pronuncie más adelantada.

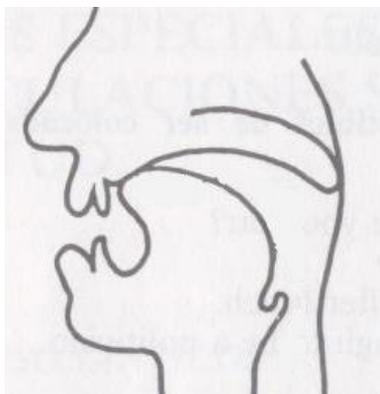
Observa la diferencia en la pronunciación de la vocal previa a “r” en español y en inglés:

part – parte	car – car	mark – marco
bar – bar	march – marcha	margin – margen
perfect – perfecto	port – porta	corner – córner

4. La pronunciación de “l” al final de sílaba

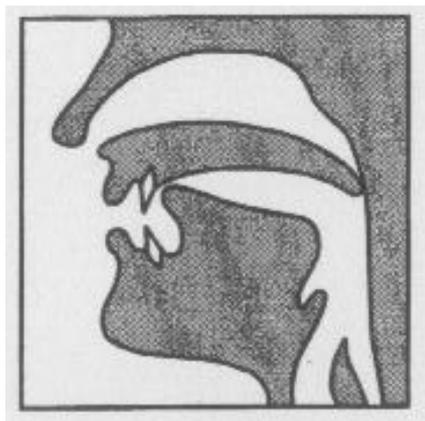
En inglés, se pronuncia la “l” de dos formas: la forma clara (*clear*) [l] y la forma oscura (*dark*) [ɫ]. La primera aparece en la posición inicial de sílaba (*lead, lately*) o como el segundo miembro de algunos grupos consonánticos como *pl-*, *bl-*, *fl-*, etc. (*plate, fly*). En este sonido la punta de la lengua toca los alvéolos.

Observa como se articula la “l” clara del inglés:



“l” clara del inglés

La “l” oscura del inglés aparece al final de sílaba y se realiza sin contacto entre la lengua y otro articulador. En este sonido la lengua se mueve hacia atrás; por ejemplo, en *feel* o *fault*.



“l” oscura del inglés [ɫ]

Ahora, escucha la diferencia que existe en inglés entre la “l” clara y la “l” oscura:

lee – feel

let – fell

lip – pill

let – tell

law – all

less – sell

loop – pool

lane – nail

La “l” oscura del inglés afecta a la vocal precedente, sobre todo cuando es una vocal anterior (/i, ɪ, e/): hace que la vocal se articule en una posición más retrasada.

Compruébalo con los siguientes ejemplos:

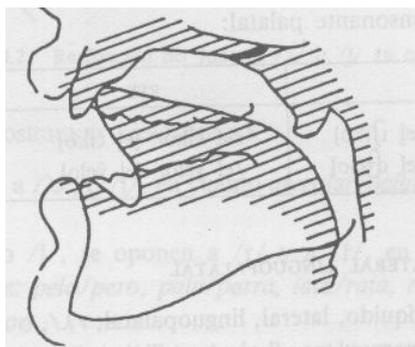
see – seal

may – mail

met – melt

my – mile

En español, /l/, aunque cambia su lugar de articulación dependiendo del sonido siguiente, se articula con la punta de la lengua tocando la zona alveolar y palatal. Es decir, como la “l” clara del inglés, pero un poco más elevada.



Sonido lateral alveolar [l] del español

Compara la “l” oscura del inglés y la “l” del español en posición final de sílaba:

mill – mil	feel – fiel	real – real	sell – sel
goal – gol	grill – grill	soul – sol	hotel – hotel
bowl – bol	role – rol	full – ful	casual – casual

Practica la “l” final del español:

mal	cartel	mástil	árbol	gandul
carnaval	papel	candil	sol	azul
pañal	mantel	fácil	col	baúl
tal	el	viril	farol	Raúl
canal	del	hábil	formol	tul

Tercera sesión: la pronunciación de las oclusivas sordas, de “t” y “d” después de sílaba acentuada, de “ll” e “y”, de “v” y de “z”.

5. La pronunciación de las oclusivas sordas /p, t, k/

Las consonantes oclusivas sordas en inglés se realizan con una gran aspiración (es decir, se expulsa aire después de la explosión) cuando, al principio de sílaba, están en sílaba acentuada inicial de palabra (*pencil, tunnel, kitchen*).

Observa la diferencia que existe en inglés entre la pronunciación de /p, t, k/ con aspiración y sin aspiración:

port – sport	top – stop	kate – skate
pray – spray	train – strain	cool – school

En español la aspiración de las oclusivas es mínima en todas las posiciones.

Observa la diferencia en la pronunciación del inglés y del español de las oclusivas en sílaba acentuada al principio de palabra:

Peter – Pedro	tennis – tenis	court – corte
port – porte	test – test	cart – carta
plant – planta	topic – tópico	car – car
pit – pito	traffic – tráfico	cap – capa
pin – pin	train – tren	camp – campo
pasta – pasta	triple – triple	copy – copia
parking – parking	trivial – trivial	Cuba – Cuba

Practica con las siguientes palabras acompañadas de artículo:

elpato	lacapa	unterco
elpeso	lacopa	unateja
lapata	lacoma	unatierra
elpelo	laculpa	unatinta
lapoca	lacola	unataza
elpez	lacasa	unatorre
elpino	lacota	unté
lapesa	elqueso	untonto

Ahora, pronuncia los sonidos oclusivos iniciales sin aspiración (para ello tienes que reducir la cantidad de aire al pronunciarlos):

pato	capa	terco
peso	copa	teja
pata	coma	tierra
pelo	culpa	tinta
poca	cola	taza
pez	casa	torre
pino	cota	té
pesa	queso	tonto

6. La pronunciación de “t” y de “d” después de sílaba acentuada

En inglés americano “t” y “d” entre vocales y después de sílaba acentuada se pronuncian [ɾ] (es decir, como la vibrante simple del español), por ejemplo, en *writer* y *rider* [ˈɹaɪɾəɪ] o en *latter* y *ladder* [ˈlæɾəɪ]. En cambio, en español “t” y “d” después de sílaba acentuada, al igual que en otras situaciones, se pronuncian /t/ y /d/ respectivamente.

Observa la pronunciación de “t” y “d” en inglés y en español de los siguientes pares de palabras:

motto – moto

photo – foto

burrito – burrito

meeting – mitin

mosquito – mosquito

Lolita – Lolita

body – body

media – media

Budha – Buda

pudding – púdin

medicine – medicina

medal – medalla

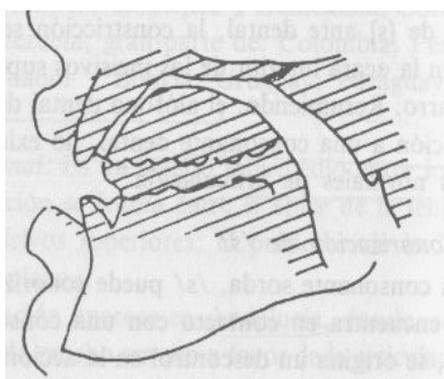
Observa, por otra parte, que la pronunciación de /t/ y /d/ en español no coinciden exactamente con las de /t/ y /d/ en inglés (por ejemplo, de *tennis* y *Daniel*). En español, estos sonidos se articulan en la zona dental (es decir, la punta de la lengua toca la parte trasera de los dientes frontales) y en inglés se articulan en los alvéolos (es decir, la punta de la lengua toca la parte superior de los dientes frontales).

Ahora, practica la pronunciación de /t, d, ɾ/ en las siguientes series de palabras:

cata – cada – cara	mito – mido – miro
pito – pido – piro	puto – pudo – puro
cota – coda – cora	mota – moda – mora
peto – pedo – pero	veta – veda – vera
pita – pida – pira	mita – mida – mira
coto – codo – coro	loto – lodo – loro

7. La pronunciación de “ll” y de “y”

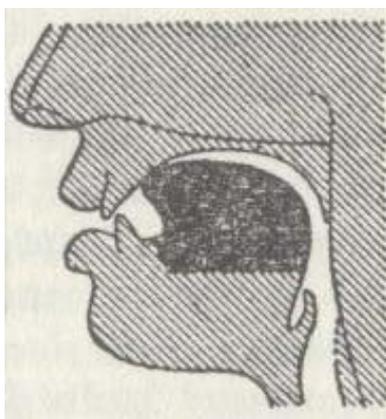
En español la “ll” y la “y” (al comienzo de sílaba; por ejemplo, *yo, yate, yeso*) se pronuncian como un sonido fricativo palatal sonoro [j]; por tanto, la pronunciación de *calló* y *cayó* es la misma. Para realizar este sonido, el predorso de la lengua (*the blade of the tongue*) tiene que tocar el paladar duro y formar un pequeño canal por el que sale el aire.



Sonido fricativo palatal sonoro [j]

El inglés tiene un sonido similar: el sonido africado post-alveolar [dʒ], que se representa con la letra “j” (*jump, jacket*) y con “g” (*general, engine*). Este sonido del inglés se

diferencia del español por varias razones: se articula mediante una pequeña explosión seguida de fricción, es más tenso y el punto de contacto de la lengua es ligeramente más bajo.



Sonido africado post-alveolar [dʒ] del inglés

Compara la pronunciación de los siguientes pares:

jaw – yo

majority – mayoría

jam – llama

jet – yeta

La pronunciación del español de “y” y de “ll”, como puedes apreciar, no se parece a la del inglés de *major* o *player*: el sonido del inglés en estas palabras es un sonido vocálico que se realiza con muy poca tensión. También es distinta a la de *young* o *yellow*.

Observa la diferencia:

yard – yarda

yankee – yanqui

yeti – yeti

yoga – yoga

Como hemos dicho, la pronunciación de “ll” y de “y” (al comienzo de sílaba) es [j]. Por tanto, la pronunciación de *vía* y *villa* es muy diferente.

Ahora, presta atención a la diferencia entre la pronunciación en los siguientes pares de palabras del español. Después practica con ellos:

pía – pilla	mía – milla	ahí – allí	brío – brillo
ardía – ardilla	trío – trillo	comías – comillas	varía – varilla

Practica con las siguientes palabras:

Sevilla	yerno	llorar	lluvia
llave	yeso	pollo	yugo
yate	llevo	llover	yunque
llamar	lleno	yogur	yuca
ella	Guillermo	hoyo	yugular
silla	huye	rollo	ayuda
tortilla	fluye	bollo	ayuno

Por otra parte, “y” forma diptongo o triptongo (es decir, tres vocales en la misma sílaba) con otras vocales cuando ocupa posición final de palabra; por ejemplo, *ley* /lei/, *convoy* /kon'boi/ o *buey* /buei/. Sin embargo, en el plural de estas palabras “y” se pronuncia [j] debido a que está entre vocales: *leyes* /'lejes/, *convoyes* /kon'bojes// o *bueyes* /'buejes/.

8. La pronunciación de “v”

Las letras “b” y “v” se pronuncian /b/ en español. De modo que los pares de palabras como *bota – vota* o *baka – vaca* se pronuncian exactamente de la misma forma.

Practica la pronunciación de “v”:

vaso	votar	vino	viernes
visa	uva	vulgar	avena
vecino	avión	vuelta	evento
varios	vacación	visita	voluntario

9. La pronunciación de la “z”

La “z” en inglés se pronuncia como un sonido fricativo alveolar sonoro [z]. En español, en cambio, se pronuncia como un sonido fricativo interdental sordo [θ] (los hablantes del centro-norte de España) o como un sonido fricativo alveolar sordo [s] (el resto de los hispanohablantes).

El sonido [θ] forma parte del inglés: se representa con “th”; por ejemplo, en *thing*, *thumb* o *throw*.

Observa la diferencia entre como se pronuncia “z” en inglés y en el español del centro-norte de España:

zone – zona	zebra – zebra	zoo – zoo
zulu – zulú	zombie–zombie	zodiac–zodiaco
zeppelin – zepelín	zoology – zoología	zinc – zinc
Zambia – Zambia	zigzag – zigzag	Zurich – Zurich

Ahora practica:

zapato	zorro	zurdo	azul
Zaragoza	zócalo	zumو	azúcar
zanahoria	azote	zueco	azud

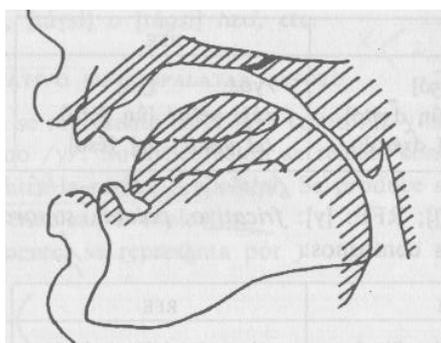
Recuerda que la letra “c” cuando va seguida de “e” o “i” también se pronuncia [θ] en el español del centro-norte de España (el resto de los hablantes la pronuncia [s]). Por ejemplo:

acero	cerilla	cita	cielo
cemento	cementerio	cine	cínico
cerrado	acérrimo	ácido	cigarro

Cuarta sesión: la pronunciación de las letras “g” y “j”, y la sílaba.

10. La pronunciación de la “j” y de la “g”

En español, la “j” y la “g” (seguida de “i” y “e”, por ejemplo, *gitano*, *gente*) se pronuncian como un sonido fricativo velar sordo [x]. En este sonido, que se realiza con gran tensión muscular, la parte trasera de la lengua se acerca al velo del paladar y provoca cierta fricción.



Sonido fricativo velar sordo [x]

Un sonido del inglés que se parece es el sonido fricativo glotal sordo [h] de *head*, *hill* o *hope*. Este sonido se produce al rozar el aire en la garganta o en la boca. El punto de roce depende de la vocal que lo acompaña.

Observa la diferencia entre el sonido del inglés y el del español:

he's – gis

hack – jaque

hen – gen

hill – Gil

hi – jai

hit – gitano

hem – gema

head – jeda

howl – jaula

Recuerda que la pronunciación de “g” cambia según la vocal que la sigue:

- “g” + “a” = [ga] Por ejemplo, *gato, haga, paga, ganga, ganar*.
- “g” + “o” = [go] Por ejemplo, *gota, gorra, golpe, hago, pago*.
- “g” + “u” = [gu] Por ejemplo, *gusto, guapo, guardar, agujero, agua*.
- “g” + “e” = [xe] Por ejemplo, *gente, geometría, general, ingenio, agente*.
- “g” + “i” = [xi] Por ejemplo, *gitano, girasol, gimnasio, gigante, girar*.

Las combinaciones de sonidos [ge] y [gi] se representan ortográficamente “gue” y “gui”; por ejemplo, *guerra* y *guitarra*. Cuando “ue” y “ui” representan un diptongo (/ue/ y /ui/), se coloca la diéresis (¨) sobre la “u”; por ejemplo, *antigüedad* o *pingüino*.

Practica la pronunciación de [x]:

jamón	genio	jirafa	jota	judío
jabón	jefe	gigante	ojo	justicia
paja	coger	giba	ajo	junio

11. La sílaba

11.1. La división silábica

En español la división silábica es muy clara: los hispanohablantes pueden dividir las palabras en sílabas sin problemas. Las reglas de la división silábica son las siguientes:

- a) Una consonante entre dos vocales siempre forma sílaba con la vocal que le sigue. Es decir, la estructura es V-CV. Por ejemplo, en *Ana* o en *lápiz*: *a-na*, *lá-piz*.
- b) Los grupos *pr*, *br*, *tr*, *dr*, *cr*, *gr*, *pl*, *bl*, *cl*, *fl* y *fr* forman sílaba con la vocal que les sigue. Por tanto, no hay frontera entre la consonante oclusiva (/p, b, t, d, k, g/) o /f/ y la líquida (/r/ o /l/). Esto es, V-CCV. Por ejemplo, en los términos *oprimir* o *ladrar*: *o-pri-mir*, *la-drar*.
- c) En cualquier otra combinación de dos consonantes, la primera forma sílaba con la vocal precedente y la segunda con la vocal siguiente. Es decir, VC-CV; por ejemplo, *alto* o *verde*: *al-to*, *ver-de*. Si hay tres consonantes consecutivas, las dos primeras forman el final silábico y la tercera el comienzo silábico (por ejemplo, en *instituto* o *transporte*: *ins-ti-tu-to*, *trans-por-te*), excepto si las dos últimas constituyen uno de los grupos mencionados en b), en ese caso se unen a la vocal siguiente. Por ejemplo, en *hombre* o *ancla*: *hom-bre*, *an-cla*. Si aparecen cuatro consonantes, el procedimiento es el mismo: las dos primeras forman el final silábico y las dos últimas, que tienen que pertenecer obligatoriamente al grupo mencionado en b), el comienzo de otra sílaba; por ejemplo, en *inscribir* o *transfronterizo*: *ins-cri-bir* o *trans-fron-te-ri-zo*.

Divide las siguientes palabras en sílabas y después pronúncialas:

apropiado	alrededor	hombre
broma	Enrique	instrumento
atrasado	perla	Alfredo
agramatical	obtener	abstracto
emblanquecer	lección	desprender
alto	esfera	instante
transporte	asamblea	saldré
redacción	instructor	enriquecer
enredar	enrojecer	enrabieta

Por otra parte, tienes que prestar atención a la pronunciación de los grupos consonánticos con “r”: “pr-“, “tr-“, “cr”, “br-“, “dr-“, “gr-“ y “fr-“. La pronunciación es distinta en inglés y en español. En inglés, estos grupos de consonantes se pronuncian casi como un único sonido. En español, en cambio, se diferencian claramente los dos sonidos.

Observa la diferencia en estos ejemplos:

practice – práctica	train – tren	critic – crítico	brass – brasa
press – presa	trip – tripa	crypt – cripta	Brazil – Brasil
drama – drama	green – gringo	fruit – fruta	
drill – dril	grand – grande	Africa – África	

Ahora, practica con estas palabras:

primo	trato	crisis	brazo	dragón	Grecia	frito
aproximar	teatro	cruel	brisa	droga	agrio	franco
prudente	tribu	cromo	broma	drástico	gracias	frontal

11.2. Los encadenamientos silábicos

El inglés tiende a separar las palabras en el discurso. Las fronteras entre las palabras se establecen mediante distintos procedimientos: la aspiración de las consonantes oclusivas sordas /p, t, k/ al comienzo de palabra (compara: *sin tax* y *sintax*), el golpeo glótico (es decir, se produce un cierre repentino de las cuerdas vocales; por ejemplo, *the owl* [ðɪ ? aʊl]) o con una breve pausa entre las palabras. En español, la pronunciación de un enunciado es un continuo que solamente permite la pausa para

tomar aire. Debido a esto, las palabras se unen en la cadena hablada, formando nuevos diptongos o triptongos y nuevas sílabas (esta es la causa de que parezca que los hispanohablantes hablan tan deprisa).

Ejemplos de diptongos formados por una vocal final de palabra y una vocal inicial de palabra:

Mi enemigo es Juan (mie-ne-mi-goes-juan)

Lo ideal es viajar mucho (loi-dea-les-via-jar-mu-cho)

Su hermano es actor (suer-ma-noe-sac-tor)

tu estilo me gusta (tues-ti-lo-me-gus-ta)

Me hizo mucha ilusión (mei-zo-mu-chai-lu-sión)

Ejemplos de triptongos formados en la cadena hablada:

Si hoy viene Luis, saldré con él (sioi-vie-ne-luis, sal-dré-co-nél)

Mi auténtico nombre es Jesús (miau-tén-ti-co-nom-bres-je-sús)

Y aunque no te guste, cómetelo (iaun-que-no-te-gus-te, có-me-te-lo)

Su autonomía es muy poca (suau-to-no-mía-es-muy-po-ca)

Tu airbag no funciona (tuair-bag-no-fun-cio-na)

Las consonantes finales de palabra se unen con las vocales iniciales formando sílabas nuevas.

Observa los ejemplos:

El hijo de Luis es alto (e-li-jo-de-lui-se-sal-to)
Los hombres son fuertes (lo-som-bre-son-fuer-tes)
Los alumnos están en el aula (lo-sa-lum-no-ses-ta-ne-ne-lau-la)
En España son alegres (e-nes-pa-ña-so-na-le-gres)
Esos estudiantes viven allí (eso-ses-tu-dian-tes-vi-ve-na-llí)

Este proceso, también conocido como *resilabización*, provoca que el oyente en algunos casos sólo pueda deducir el significado de una oración por el contexto. Por ejemplo:

El hijo <i>o</i> elijo	La sabes <i>o</i> las aves
Un aparte <i>o</i> una parte	Su ave <i>o</i> suave

Como puedes observar, la pronunciación del español entre dos pausas es como una palabra larga. Debido a ello tienes que prestar atención a dos aspectos: a las sílabas nuevas que se van formando (muchas de ellas acaban en vocal) y a la fluidez de tu discurso (tienes que evitar las pausas entre las palabras de un grupo fónico (*breath group*)).

Por otra parte, cuando dos vocales iguales, pertenecientes a palabras diferentes, se encuentran, generalmente, se reducen a una sola vocal.

Así se puede ver en los siguientes ejemplos:

Mi <u>h</u> ijo no está (mí-jo-noes-tá)	La <u>a</u> miga de Carlos (la-mi-ga-de-car-los)
Juan <u>s</u> e enfadó (juan-sen-fa-do)	Lo <u>o</u> día (lo-día)
Vi una <u>a</u> raña (viu-na-ra-ña)	Le <u>e</u> ncanta el fútbol (len-can-tael-fút-bol)

Con las consonantes también se produce el mismo proceso de reducción, sobre todo con “s”, “n”, “r” y “l”. Por ejemplo, en los siguientes casos:

Los <u>s</u> ábados estoy en casa (lo-sá-ba-do-ses-toy-en-casa)
En <u>n</u> oviembre conocí a Luis (e-no-viem-bre-co-no-cía-Luis)
El color <u>r</u> ojo (el-co-lo-ro-jo)
El <u>l</u> oro habla (e-lo-roa-bla)

Ahora, practica con las siguientes frases:

El hombre del abrigo	Mi amigo Luis
Lo oyó en la calle	Mis amigos Luis y Juan
Un negocio bueno	En Ávila nos encontramos
Hoy han estado en casa	Su abrigo es azul
La última vez vino su hermano	Ana es alta
Me gusta la habitación	Lo único que dijo
El limón me gusta	El árbol es alto

Quinta sesión: algunas secuencias consonánticas, el acento, el ritmo y la entonación.

12. Algunas secuencias consonánticas difíciles

La presencia del sonido vibrante múltiple /r/ hace que algunas combinaciones de sonidos que no pertenecen a la misma sílaba sean difíciles de pronunciar. Entre estas combinaciones, destacan las siguientes: /l.r/ (*alrededor*), /n.r/ (*honra*) o /s.r/ (*las rosas*). Para pronunciar estas secuencias correctamente, tienes que pronunciar en primer lugar las sílabas con claridad. En segundo lugar, debes tratar de pronunciar la palabra con mayor velocidad. Finalmente, intenta hacer una transición suave de un sonido a otro; de modo que no es necesario que pronuncies completamente los sonidos como si estuvieran aislados.

Escucha y practica con los siguientes ejemplos:

el rojo me gusta	estoy enredado	dame las raquetas
voy al río	está en racha	Israel es bonito
coge el recibo	es muy honrado	mira los relámpagos
escucha el ritmo	ven rápido	¿has recibido la carta?

En el caso de /s.r/ puedes pronunciar el primer sonido como una aspiración [h]. Así lo hacen muchos hablantes nativos en el habla rápida; por ejemplo, *dame las raquetas* ['damelahra'ketas].

Otras combinaciones que es necesario practicar son las siguientes: /s.θ/ (*los zapatos*), /k.θ/ (*acción*) o /r.d/ (*verde*). Utiliza el mismo procedimiento que en los ejemplos anteriores.

Escucha y practica con los ejemplos:

come muchas zanahorias	es una distracción	la madera arde
me gustan las ciencias	son las elecciones	es un cobarde
son las cinco	eso es ficción	suelo dormir demasiado
¿bebes cerveza?	¿Esta es tu sección?	guarda el dinero

13. El acento

El acento es el relieve que se le da a una sílaba para distinguirla del resto. Este relieve se consigue mediante el aumento de la intensidad, la duración y el tono. En inglés, la diferencia entre las sílabas acentuadas y las inacentuadas es muy grande, ya que, además de los tres aspectos mencionados, influye el timbre vocálico (las vocales inacentuadas se relajan, es decir, se articulan con menos tensión y en la zona central de la boca, y se convierten en [ə, ɪ, ʊ]). En español, en cambio, no existe una diferencia tan grande entre los dos tipos de sílabas debido a que las vocales de las sílabas inacentuadas, además de tener una duración similar a las de las sílabas acentuadas, mantienen el timbre; por ejemplo, en la palabra *papá* la primera [a] tiene el mismo timbre que la segunda.

Señala la palabra pronunciada por el profesor y después pronuncia los contrastes (recuerda: no pronuncies la vocal acentuada tan larga como lo haces en inglés y mantén el timbre en las vocales inacentuadas):

hábito – habito – habitó	célebre – celebre – celebré	límite – limite – limité
término – termino – terminó	árbitro – arbitro – arbitró	estudio – estudió
canto – cantó	amo – amó	bailo – bailó
paso – pasó	rayo – ralló	callo – cayó

En las dos lenguas el acento puede ocupar distintas posiciones en la palabra. No obstante, en inglés la tendencia general es acentuar la primera sílaba de la palabra (*market, coffee*); y en español suele llevar el acento la penúltima (*mercado*), así ocurre en la mayoría de las palabras, o la última (*café*).

En español, existen algunas reglas: llevan el acento en la última sílaba las palabras terminadas en *-al* (*normal, animal*) y *-dad* (*nacionalidad, comunidad*) y los infinitivos (*cantar, comer, vivir*).

Por otra parte, el acento ortográfico o tilde y su ausencia sirven para saber cuál es la sílaba acentuada:

- Las palabras sin tilde que terminan en una vocal, “n” o “s” llevan el acento en la penúltima sílaba. Por ejemplo, *casa* o *libros*.
- Las palabras sin tilde que terminan en una consonante distinta a “n” o “s” llevan el acento en la última sílaba. Por ejemplo, *reloj* o *canal*.

Las palabras en plural no cambian la posición de su acento respecto al singular (excepto en tres palabras: *espécimen – especímenes*, *carácter – caracteres* y *régimen – regímenes*).

Observa los ejemplos:

<u>ca</u> sa – <u>ca</u> sas	orden <u>a</u> dor – orden <u>a</u> dores	am <u>i</u> go – am <u>i</u> gos
ciud <u>a</u> d – ciud <u>a</u> des	gen <u>i</u> al – gen <u>i</u> ales	pinc <u>e</u> l – pinc <u>e</u> les

En algunas palabras, al añadir *-es*, y tener una sílaba más, la tilde puede ser necesaria o puede desaparecer.

Observa los ejemplos:

j <u>o</u> ven – j <u>ó</u> venes	crim <u>e</u> n – crim <u>e</u> nes	ex <u>a</u> men – ex <u>á</u> menes
canc <u>i</u> ón – canc <u>i</u> ones	inter <u>e</u> s – inter <u>e</u> ses	ladr <u>ó</u> n – ladr <u>o</u> nes

Todas las palabras pronunciadas de forma aislada tienen una sílaba acentuada, pero en la cadena hablada, al igual que en inglés, unas palabras tienen acento y otras no. Las palabras que aportan información llevan acento, como los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios. Las palabras que cumplen únicamente una función gramatical no llevan acento, como las preposiciones (*de, a, con...*), las conjunciones (*y, o, que...*), el artículo (*el* o *la*) o los pronombres con función de objeto directo e indirecto (*lo, la, le...*).

Las palabras inacentuadas se unen a las palabras acentuadas próximas. Fíjate en los ejemplos:

mi amigo /mia'migo/	el lunes /e'lunes/
la hermana /laer'mana/	Luis y Andrés /luis ian'dres/
los abrigos /losa'brigos/	vivo como quiero /'bibo komo'kiero/
soy de Madrid /'soi dema'drid/	Luis Carlos viene /luis'karlos 'biene/

Ahora, practica con estos ejemplos:

El domingo viene	su amiga vive cerca	come de todo
voy con Carlos	la casa de Ana	la chica morena
el amor es ciego	tu perro me gusta	sal de allí
lo llamó	se lo comió	la miró

Por otra parte, cuando los hablantes quieren hacer énfasis, pueden acentuar sílabas inacentuadas o reforzar las acentuadas.

Fíjate en los ejemplos:

Díselo pronto /'dise'lo 'pronto/	Es tu problema /'es 'tu pro'blema/
----------------------------------	------------------------------------

Por último, las palabras que se escriben igual o de forma similar en inglés y en español tienen, en muchos casos, el acento en posiciones distintas. De modo que cuando te encuentres con una palabra que existe o se parece en inglés presta atención a la posición del acento.

Observa los ejemplos:

<u>pr</u> esident – presidente	dem <u>oc</u> racy – dem <u>oc</u> racia	<u>vis</u> it – <u>vis</u> ita
<u>pill</u> ar – <u>pil</u> ar	<u>h</u> istory – <u>h</u> istoria	<u>men</u> tion – <u>men</u> ción
tele <u>vis</u> ion – tele <u>visi</u> ón	<u>res</u> idence – <u>resid</u> encia	phil <u>os</u> ophy – fil <u>osof</u> ía
<u>dor</u> mitory – <u>dor</u> mitorio	phot <u>og</u> raphy – fot <u>og</u> rafía	ge <u>og</u> raphy – ge <u>og</u> rafía

Ahora, pronuncia estas palabras teniendo en cuenta la tilde o su ausencia.

permanente	versátil	oportunidad
acróbata	comunicar	resistir
imaginación	sidecar	Arkansas
contacto	París	talento
monumento	identidad	conferencia
admisión	biología	residente
inaugurar	instructor	profesor

14. El ritmo

El tipo de ritmo es distinto en inglés y en español. En inglés, la gran diferencia de duración y de timbre vocálico entre las sílabas acentuadas y las inacentuadas, y el establecimiento de fronteras entre las palabras hacen que el ritmo sea entrecortado (*choppy*) y lleno de altibajos (*sing-song*). El ritmo del español, en cambio, es plano (*flat*) y monótono. Esto se debe a la misma duración de las sílabas inacentuadas y las acentuadas, al mantenimiento del timbre en las vocales inacentuadas, y a los encadenamientos silábicos entre las consonantes y las vocales (*los hombres* /lo'sombres/) y entre las vocales (*su amigo* /sua'migo/).

Observa el ritmo en esta frase:

<p>the BOOKS are on the TAbLe los LIBros esTÁN en la MEsa</p>
--

En la frase del inglés hay dos sílabas que destacan mucho sobre el resto: *books* y *ta-*. Este relieve, como hemos dicho, se consigue con un aumento de la intensidad, la duración y el tono, y también con un timbre distinto a las vocales de las otras sílabas. En la frase del español, hay varias sílabas acentuadas (*li-*, *-tán*, *me-*), pero ninguna de ellas destaca tanto como lo hacen las dos sílabas del inglés mencionadas.

Ahora, presta atención a estas frases y a las sílabas en letras mayúsculas:

I THINK his Attitude those days was inaPPROpiate

CREo que su actiTUD Esos Días FUE inaproPIAda

the CHILdren have been PLAYING in the YARD

los NIños HAN esTAdo juGANdo en el jarDÍN

Cuando hables en español es necesario que pronuncies los grupos fónicos (*breath group*) como una sola palabra, esto es, sin pausas entre las palabras.

Practica con las siguientes frases:

Los sábados por la tarde nos gusta ir al cine con amigos

Estamos pensando en ir de vacaciones al Caribe en agosto

Ayer por la tarde jugamos al fútbol hasta las ocho y media

La semana pasada Andrés y Juan tuvieron el examen de gramática

Este verano quiero hacer un curso de alemán por las mañanas

María ha estado enferma las dos últimas semanas

En la calle donde vivo hay ruido todo el día, y no puedo dormir

Últimamente llueve mucho, así que no podemos jugar al tenis

El fin de semana pasado salí con mis amigos, pero éste tengo que trabajar

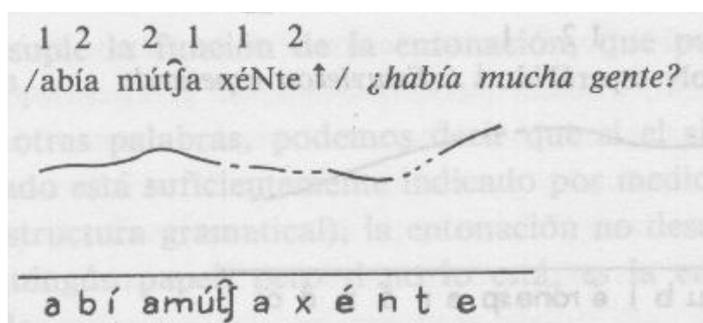
Mi piso nuevo está en la Plaza de España, justo al lado de una farmacia

15. La entonación

La entonación es el conjunto de subidas y bajadas del tono que se producen en la lengua hablada. La parte más importante en la entonación de una oración es el final, que puede ser descendente, mantenido o ascendente. En general, el español y el inglés coinciden en la entonación de la parte final de los enunciados. En los dos idiomas se produce un descenso al final de las oraciones afirmativas y en las preguntas que contienen un elemento interrogativo (como *qué, cómo, dónde*, etc.), se mantiene la entonación en los enunciados no terminados o que expresan duda, y se produce un ascenso en la entonación en las preguntas que se contestan con *sí* o *no* (por ejemplo, *¿Conoces a María?*).

No obstante, en inglés, estas últimas preguntas se realizan, normalmente, con una elevación del tono moderada, y en el caso de las preguntas largas se produce a menudo un descenso ligero. Esto se debe a que la estructura gramatical del enunciado (*Are there, Do you*, etc.) indica que se trata de una pregunta. En español, en cambio, la estructura gramatical y el orden de los elementos de la afirmación y de la pregunta es el mismo frecuentemente (*Llegó Carlos – ¿Llegó Carlos?*); por ello, la entonación es la única forma de distinguir una afirmación de una pregunta. De modo que cuando hagas una pregunta de este tipo tienes que elevar la entonación al final de la pregunta.

Observa la entonación en la frase *¿Había mucha gente?*:



Practica los distintos tipos de entonación:

Hay chocolate	Viene Luis	Llueve mucho
¿Hay chocolate?	¿Viene Luis?	¿Llueve mucho?
Tienes hambre	Conoces a Sergio	Roma es bonita
¿Tienes hambre?	¿Conoces a Sergio?	¿Roma es bonita?
¿Adónde vas?	¿Quién es?	¿Cómo te llamas?
¿Cuál es tu coche?	¿Cuándo lo viste?	¿Qué te dijo?
¿Dónde está Ana?	¿De quién es el libro?	¿Cuánto cuesta?

Practica con estas preguntas:

¿Había mucha gente en la sala de espera cuando llegaste al hospital?
¿Recorriste el país entero montado en una bicicleta de montaña?
¿Es verdad que pudiste jugar todo el partido con un esguince en el tobillo?
¿Pudiste reconocer a María José en la fiesta después de tantos años?
¿Estudiaste en la Universidad de Salamanca en el curso 2001-2002?

Ahora, combina varios tipos de entonación al pronunciar dos oraciones seguidas:

Llamé a tu hermana pero no contestó. ¿Está enferma?

¿No te gusta este cuadro? A mí me encanta.

Ayer no vi el partido. ¿Sabes quién ganó?

¿No recibiste la carta? A mí me llegó hace dos días.

¿Viste a mi sobrino ayer? Ha crecido mucho

¿Sabes jugar al tenis? Yo juego desde que era niño.

Te sienta muy bien ese vestido. ¿Es nuevo?

Parece un coche caro. ¿Sabes cuánto vale?

Es una chica muy atractiva. ¿Tiene novio?

Por último, practicaremos las preguntas de respuesta *sí* o *no* mediante *El juego de las 20 preguntas*. Un estudiante piensa en un personaje famoso y el resto de la clase tiene que hacer preguntas hasta que logre adivinar el personaje. Las preguntas pueden tratar sobre la nacionalidad, el aspecto físico, la profesión, etc.

6.4. Cuestionarios del experimento sobre la aculturación

6.4.1. Cuestionario para estudiantes estadounidenses sobre la distancia social con respecto a los estudiantes españoles

Name:

Age:

Gender:

E-mail address:

Date:

Read the following questions carefully. If there are several options for answering a question, circle the option that you most closely identify with.

1- How long have you been in Salamanca?

2- Do you have contact with university students from Spain?

3- If so, explain what kind (conversation exchanges, classmates, friends, sport partners, and so on).

4- If you do not have contact with them, would you like to have it?

definitively not – probably not – I do not know – probably yes – definitively yes

5- What is your general opinion about the university students from Spain?

very bad – bad – neither bad nor good – good – very good

6- What do you think is the general opinion of the university students of Spain about the American students in Salamanca?

very bad – bad – neither bad nor good – good – very good

7- What is your attitude towards university students from Spain?

disdain – I ignore them – the same as with other people – some curiosity – a lot of interest

8- When you address a young Spaniard, what language do you use?

always Spanish – usually Spanish but I occasionally use English – sometimes Spanish and sometimes English – usually English but I occasionally use Spanish – always English

9- When a young Spaniard realizes that you are American and he/she addresses you, what language does he/she use?

Spanish – usually Spanish but a few use English – some use Spanish and some use English – usually English but a few use Spanish – English

10- Do you think that the Spanish youth is similar to you in regard to the following aspects?

Hobbies (music, sports, going out):

very different – different – different in some points and similar in others – similar – very similar

Ways of relating to other people:

very different – different – different in some points and similar in others – similar – very similar

6.4.2. Cuestionario para estudiantes españoles sobre la distancia social con respecto a los estudiantes estadounidenses

Nombre:

Edad:

Sexo:

Fecha:

Correo electrónico:

Carrera que estudia:

Lea con atención las siguientes preguntas. Cuando tenga varias opciones, marque con un círculo la que más le represente.

1- ¿Se relaciona con estudiantes de Estados Unidos en Salamanca?

2- Si es así, ¿con cuántos?

con uno – con dos – con tres – con cuatro – con más de cuatro

3- Si no lo hace, ¿le gustaría hacerlo?

definitivamente no – probablemente no – no lo sé – probablemente sí – definitivamente sí

4- ¿Cómo es, en general, su opinión de los estudiantes estadounidenses que residen en Salamanca?

muy mala – mala – ni mala ni buena – buena – muy buena

- 5- ¿Cómo cree que es, en general, la opinión de los estudiantes estadounidenses sobre los jóvenes españoles que residen de Salamanca?

muy mala – mala – ni mala ni buena – buena – muy buena

- 6- ¿Coincide con estudiantes estadounidenses en algún lugar (universidad, bares, pistas deportivas, etc.)? Si es así, explique dónde.

- 7- Si coincide con ellos, ¿con qué frecuencia sucede?

rara vez – pocas veces – con cierta regularidad – bastantes veces – constantemente

- 8- Si coincide con ellos, ¿cuál es su actitud hacia ellos?

desdén – los ignoro – la misma actitud que hacia otras personas – cierta curiosidad – mucho interés

- 9- Si, creyendo que es estadounidense, se dirige a alguno de ellos, ¿en qué lengua lo hace?

siempre en español – generalmente en español – unas veces en español y otras en inglés – generalmente en inglés – siempre en inglés

10- ¿En qué medida cree que los jóvenes estadounidenses se asemejan a usted respecto a las aficiones y a la forma de relacionarse?

- Aficiones (deportes, música, salir de fiesta...):

muy distintos – distintos – distintos en algunos aspectos y parecidos en otros – parecidos – muy parecidos

- Forma de relacionarse:

muy distintos – distintos – distintos en algunos aspectos y parecidos en otros – parecidos – muy parecidos

6.4.3. Primer cuestionario sobre la aculturación

Name:

Age:

Gender:

E-mail address:

Place of residence in the United States:

Major and minor:

Date:

Date of arrival in Salamanca:

Date of expected departure from Salamanca:

Read the following questions carefully. If there are several options for answering a question, circle the option that you most closely identify with.

1- Is this your first time in Spain or in a Spanish speaking country? If not, explain.

2- Do you live with a Spanish family, in a dorm or in an apartment?

3- If you live with a Spanish family, is there any member who is approximately your age? Explain.

If so, do you spend time together?

never – rarely – sometimes – often – a lot

4- If you live in an apartment with students, do you live with Spaniards?

If so, do you spend time together?

never – rarely – sometimes – often – a lot

5- If you live in a dorm, do you spend time with Spaniards?

never – rarely – sometimes – often – a lot

6- Do you have Spanish friends?

none – one – two – three – four or more

7- If not, would you like to change this situation?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

8- Would you like to increase your contact with Spaniards?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

9- If so, how would you do it?

10- With approximately how many different Spaniards (your teachers are not included) do you speak Spanish for at least 15 minutes on a typical day?

with no Spaniard – with one – with two – with three – with four or more

11- Approximately how many hours a day do you speak Spanish with native speakers?

less than an hour – between one and two hours – between two and three hours –
between three and four hours – more than four hours

12- Do you share any place with young Spaniards (university, bars, sports centers, etc.)?

Say where.

13- If you do, how often?

never – rarely – sometimes – often – a lot

14- How many friends from your country do you have in Salamanca?

none – one – two – three – four or more

15- Do you always go out with them?

never – rarely – sometimes – often – a lot

16- How often do you use English each day in Salamanca?

never – rarely – sometimes – often – a lot

17- When you address a Spaniard, what language do you use?

always Spanish – usually Spanish but I occasionally use English – sometimes Spanish and sometimes English – usually English but I occasionally use Spanish – always English

18- When a Spaniard realizes that you are American and he/she addresses you, what language does he/she use?

Spanish – usually Spanish but a few use English – some use Spanish and some use English – usually English but a few use Spanish – English

19- Do you think it is easy or difficult to come into contact with young Spaniards?

very difficult – difficult –like it is with other people – easy – very easy

20- Do you feel integrated into life in Salamanca?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

21- Have you experienced discrimination or negative attitudes from Spaniards towards you in Salamanca?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

22- What is your attitude towards young Spaniards?

disdain – I ignore them – the same as with other people – some curiosity – a lot of interest

23- What is the attitude from young Spaniards towards you?

disdain – they ignore me – the same as other people – some curiosity – a lot of interest

24- Do you think that the Spanish youth is similar to you in regard to the following aspects?

Hobbies (music, sports, going out):

very different – different – different in some points and similar in others – similar – very similar

Ways of relating to other people:

very different – different – different in some points and similar in others – similar – very similar

25- Assess your current foreign accent from one (very strong) to nine (no foreign accent at all).

26- Are you satisfied with your pronunciation?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

27- How much has your pronunciation been improving since you have been in Salamanca?

not at all – a little – moderately – a lot – quite a lot

28- Would you like to lose your American accent completely?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

29- When you are in a foreign country, do you like being easily recognized as an American?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

30- When you are talking to a Spaniard in Spanish, how much do you think he/she understands you?

nothing at all – a little – moderately – a lot – quite a lot

31- Does your level of Spanish allow you to express your ideas?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

32- How often do you turn to English when you have a problem expressing your ideas in Spanish?

never – rarely – sometimes – often – a lot

33- Are you afraid of being misunderstood when you are speaking Spanish?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

34- Do you think that you look less intelligent when you are speaking Spanish?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

35- Do your strategies for solving and avoiding problems work in Spain the way they do in the United States?

none - only a few – some of them – many of them – all of them

36- Did you have to develop new strategies in Spain for solving and avoiding problems?

no one – only a few – several – many – quite a few

37- Can you mention some new strategies that you have developed in Salamanca?

38- Did you feel lost, stressed and/or frustrated because you had to develop new strategies for solving and avoiding problems in Spain?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

39- Why are you learning Spanish?

- Because I want to complete my education.
- Because it allows me to better know the people of the Spanish-speaking countries and their culture.
- For both reasons.
- For other reasons. Explain.

40- If you had to modify your way of being (for instance, being more extrovert) in order to have more contact with native speakers, would you do it (even that change were small)?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

41- Do you consider yourself an extrovert person?

definitively not – probably not – I do not know – probably yes – definitively yes

42- Did you have information about the Spanish society before arriving in Spain?

definitively not – probably not – I do not know – probably yes – definitively yes

43- Would you like to stay longer in Salamanca?

definitely not – probably not – I do not know – probably yes – definitely yes

6.4.4. Segundo cuestionario sobre la aculturación

Name:

Date:

Read the following questions carefully. If there is more than one option for answering a question, circle the option that you most closely identify with.

1- Have you moved in the last two and a half months?

If so, explain.

2- Currently, how many Spanish friends do you have in Salamanca?

none – one – two – three – four or more

3- Currently, with approximately how many different Spaniards (not including your teachers) do you speak Spanish for at least 15 minutes on a typical day?

with no Spaniards – with one – with two – with three – with four or more

4- At present, approximately how many hours a day do you speak Spanish with native speakers?

less than an hour – between one and two hours – between two and three hours – between three and four hours – more than four hours

5- During the last two and a half months in Salamanca, has any of the Spaniards you talk with (except your teachers) helped you with your Spanish pronunciation (correcting you, repeating words when you could not understand, speaking more slowly, and so on)? If so, explain.

6- During the last two and a half months, have your teachers of Spanish helped you to improve your pronunciation (correcting you, giving examples, comparing English and Spanish)? If so, explain.

7- In the last two and a half months, have you carried out your plans to meet Spaniards? If so, explain.

8- If you have done so, were your plans effective? Explain.

9- Currently, how often do you use English each day in Salamanca?

never – rarely – sometimes – often – a lot

10- Do you think it is easy or difficult to come into contact with young Spaniards?

very difficult – difficult –like it is with other people – easy – very easy

11- Currently, do you feel integrated into life in Salamanca?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

12- What is your attitude towards young Spaniards?

disdain – I ignore them – the same as with other people – some curiosity – a lot of interest

13- What is the attitude from young Spaniards towards you?

disdain – they ignore me – the same as other people – some curiosity – a lot of interest

14- Assess your current foreign accent on a scale from 1 (very strong) to 9 (no foreign accent at all)?

15- Are you satisfied with your pronunciation?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

16- How much has your pronunciation been improving since you have been in Salamanca?

not at all – a little – moderately – a lot – quite a lot

17- When you are talking to a Spaniard in Spanish, how much do you think he/she understands you?

not at all – a little – moderately – a lot – quite a lot

18- Does your current level of Spanish allow you to express your ideas?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

19- How often do you turn to English when you have a problem expressing your ideas in Spanish?

never – rarely – sometimes – often – a lot

20- Are you afraid of being misunderstood when you are speaking Spanish?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

21- Do you think that you seem less intelligent when you are speaking Spanish?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

22- During the last two and a half months, how much has your level of Spanish affected your relations with Spaniards?

not at all – a little – moderately – a lot – quite a lot

23- Do you feel lost, stressed and/or frustrated because you have to develop new strategies for solving and avoiding problems in Spain?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

24- Would you like to stay in Salamanca longer?

definitely not – probably not – I don't know – probably yes – definitely yes

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1968) *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alcaraz, E. y B. Moody (1990) *Fonética inglesa para españoles. Teoría y práctica*. Alcoy: Marfil. 2ª edición (1ª edición 1984).
- Alpert, R. y R. Haber (1960) "Anxiety in academic achievement situations". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp. 207-215.
- Anderson-Hsieh, J., R. Johnson y K. Koehler (1992) "The relationship between native speaker judgement of nonnative pronunciation and deviance in segmental, prosody, and syllable structure". *Language Learning*, 42 (4), pp. 529-555.
- Arellano, S. I. y J. E. Drapper (1972) "Relations between musical aptitudes and second language learning". *Hispania*, 55 (1), pp. 111-121.
- Asher, J. y R. García (1969) "The optimal age to learn a foreign language". *Modern Language Journal*, 53, pp. 334-341.
- Asher, J. y B. Price (1967) "The learning strategy of total physical response: Some age differences". *Child Development*, 38, pp. 1219-1227.
- Aston, G. (1986) "Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier?". *Applied Linguistics*, 7, pp. 128-143.
- Bacon, S. (1992) "The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in second-language listening". *Modern Language Journal*, 76, pp. 160-178.
- Bailey, K. M. (1983) "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies". En H. Seliger y M. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 67-103.
- Barrutia, R. y A. Schwegler (1994) *Fonética y fonología españolas: Teoría y práctica*. Nueva Cork: Wiley. 2ª edición (1ª edición 1990).
- Birdsong, D. (1999) *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (2004) "Second language acquisition and ultimate attainment". En A. Davies y C. Elder (eds.) *Handbook of applied linguistics*. London: Blackwell, pp. 82-105.

- Birdsong, D. (2005) "Nativelike pronunciation among late learners of French as a second language". En S. O. Bohn y M. Munro (eds.) *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*, (in press).
- Bley-Vroman, R. (1989) "The logical problem of second language learning". En S. Gass y J. Schachter *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-68.
- Bohn, S. O. y J. E. Flege (1992) "The production of new and similar vowels by adult German learners of English". *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 131-158.
- Bongaerts, T. (1999) "Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners". En D. Birdsong (ed.) *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 133-159.
- Bongaerts, T., S. Mennen y F. Van der Slik (2000) "Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language". *Studia Linguistica*, 54 (2), pp. 298-308.
- Bongaerts, T., B. Planken y E. Schils (1995) "Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the Critical Period Hypothesis". En D. Singleton y Z. Lengyel (eds.) *The age factor in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 30-50.
- Bongaerts, T., C. Van Summeren, B. Planken y E. Schils (1997) "Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 447-465.
- Boyle, J. (1987) "Sex differences in listening vocabulary". *Language Learning*, 37, pp. 273-284.
- Brennan, E. M. y J. S. Brennan (1981) "Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican American English speech". *Language and Speech*, 24 (3), pp. 207-221.
- Brenan, E. M., E. B. Ryan y W. E. Dawson (1975) "Scaling of apparent accentedness by magnitude estimation and sensory modality matching". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (1), pp. 27-36.
- Brown, G. (1990) *Listening to spoken English*. New York: Longman. 2ª edición (1ª edición 1977).

- Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman. 4ª edición (1ª edición 1980).
- Burstall, C. (1975) "Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some recent search findings". *Language Teaching and Linguistics Abstract*, 8, pp. 5-25.
- Burstall, C. (1977) "Primary French in the balance". *Foreign Language Annals*, 10, pp. 245-252.
- Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen y M. Hargreaves (1974) *Primary French in the balance*. Windsor: NFER Publishing Co. Ltd.
- Busch, D. (1982) "Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students". *Language Learning*, 32, pp. 109-132.
- Canellada, M. J. y J. Kuhlmann (1987) *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- Carroll, J. B. (1967) "Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college". *Foreign Language Annals*, 1, pp. 131-151.
- Carroll, J. B. (1981) "Twenty-five years of research on foreign language aptitude". En K. Diller (ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Massachussets: Newbury House, pp. 83-118.
- Carroll, J. B. y S. Sapon (1959) *Modern Language Aptitude Test*. New York: The psychological corporation.
- Cartier, F. A. (1975) "Criterion-referenced testing in language skills". En L. A. Palmer y B. Spolsky (eds.) *Papers on language testing 1967-1974*. Washington: Tesol, pp. 19-24.
- Castino, J. (1996) "El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 6, pp. 44-47.
- Catford, J. (1988) *A practical introduction to phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Catford, J. y D. Pisoni (1970) "Auditory vs. articulatory training in exotic sounds". *Modern Language Journal*, 54, pp. 477-481.
- Celce-Murcia, M., D. M. Brinton y J. M. Goodwin (1996) *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. y M. L. García Lecumberri (1999) "The effect of training on the discrimination on English vowels". *International Review of Applied Linguistics*, 37 (4), pp. 261-275.

- Chamot, A. U. (1987) "The power of learning strategies". *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, 4, pp. 6-11.
- Champagne-Muzar, C., E. I. Schneiderman y J. S. Bourdages (1993) "Second language accent: The role of the pedagogical environment". *International Review of Applied Linguistics*, 31 (2), pp. 143-160.
- Cheek, J. M. y A. H. Buss (1981) "Shyness and sociability". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (2), pp. 330-339.
- Cheng, Y., E. K. Horwitz y D. L. Schallert (1999) "Language anxiety: Differentiating writing and speaking components". *Language Learning*, 49 (3), pp. 417-446.
- Chiasson-Lavoie, M. y S. Laberge (1971) *Attitudes face au français parlé à Montréal et degrés de conscience de variable linguistique*. Miméo: Université de Montréal.
- Chihara, T. y J. Oller (1978) "Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers". *Language Learning*, 28, pp. 55-68.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of the syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Clément, R. (1987) "Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics". *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (4), pp. 271-290.
- Clément, R., R. C. Gardner y P. Smythe (1977) "Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, pp. 123-133.
- Clément, R., R. C. Gardner y P. Smythe (1980) "Social and individual factors in second language acquisition". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, pp. 293-302.
- Clément, R., L. J. Major, R. C. Gardner y P. C. Smythe (1977) "Attitudes and motivation in second language acquisition: An investigation of Ontario francophones". *Working Papers on Bilingualism*, 12, pp. 1-20.
- Coates, J. (1986) *Pronunciation and personality*. Bochum: AKS-Verlag.
- Cochrane, R. (1977) *The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language*. University of Connecticut.
- Cochrane, R. y J. Sachs (1979) "Phonological learning by children and adults in a laboratory setting". *Language and Speech*, 22, pp. 145-149

- Cohen, A. D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cooper, R. y J. Fishman (1977) "A study of language attitudes". En J. Fishman, R. Cooper y A. Conrad (eds.) *The spread of English: The sociology of English as an additional language*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 239-276.
- Coppieters, R. (1987) "Competence differences between native and near native speakers". *Language*, 63, pp. 544-573.
- Crowne, D. y D. Marlowe (1964) *The approval motive*. New York: Wiley.
- Crystal, D. (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1988) *The English language*. London: Pinguin.
- Cummins, J. (1979) "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 198-203.
- Cummins, J. (1980) "The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issues". *TESOL Quarterly*, 14, pp 175-187.
- Dalbor, J. (1997) *Spanish pronunciation. Theory and practice*. New York. Holt Rinehart Winston. 3ª edición. (1ª edición 1969).
- Dalton, C. y B. Seidlhofer (2000) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dauer, R. M. (1983) "Stress-timing and syllable-timing re-analyzed". *Journal of Phonetics*, 11, pp. 51-62.
- De Bot, K. (1983) "Visual feedback of intonation I: Effectiveness and induced practice behavior". *Language and Speech*, 26, pp. 331-350.
- De Keyser, R. (2000) "The robustness of critical period effects in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), pp. 499-533.
- Delattre, P. (1969) "An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages". *International Review of Applied Linguistics*, 7, pp. 295-325.
- Derwing, T., M. Munro y G. Wiebe (1997) "Pronunciation instruction for «fossilized» learners: Can it help?". *Applied Language Learning*, 8, pp. 217-235.
- Derwing, T., M. Munro y G. Wiebe (1998) "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, 48, pp. 393-410.

- Derwing, T. y M. Rossiter (2003) "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech". *Applied Language Learning*, 13, pp. 1-17.
- Desrochers, A. y R. C. Gardner (1981) *Second language acquisition: An investigation of a bicultural excursion experience*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Dewaele, J. M. (2002) "Individual differences in L2 fluency: The effect of neurobiological correlates". En V. Cook (ed.) *Portraits of the L2 users*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 198-218.
- Dewaele, J. M. y A. Furnham (2000) "Personality and speech production: A pilot study of second language learners". *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 355-365.
- Dornyei, Z. (1990) "Conceptualising motivation in foreign language learning". *Language Learning*, 40, pp. 45-78.
- Duppenthaler, P. (1991) "What about pronunciation?". *English Today*, 27, pp. 32-36.
- Dyson, P. (1986) "An evaluation of the year spent abroad by undergraduates in terms of improvement in oral competence". *Language and Linguistic Seminar*, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College. Dublin.
- Eckman, F. (1977) "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language Learning*, 27, pp. 315-330.
- Edwards, M. (1992) "Modelos lingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: la enseñanza-aprendizaje del sistema fonológico del inglés en hispanohablantes". En F. Etxeberría y J. Arzamendi (eds.) *Bilingüismo y adquisición de lenguas: Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 219-230.
- Ehrman, M. y R. L. Oxford (1989) "Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult's second language learning strategies". *Modern Language Journal*, 73, pp. 1-13.
- Ehrman, M. y R. L. Oxford (1995) "Cognitio plus: Correlates of adult proficiency". *Modern Language Journal*, 79 (1), pp. 67-89.
- Eilers, R., W. Wilson y J. Moore (1979) "Speech discrimination in the language innocent and the language wise: A study in the perception of voice onset time". *Journal of Child Language*, 6, pp. 1-18.

- Ekstrand, L. (1971) "Varför engelska redan i åk 3?". En I. Berglun, S. Jakohson y L. Mellgren (eds.) *Metodik och Praktisk Språkfärdighet 2*. Kristianstad: Hermods.
- Ekstrand, L. (1976) "Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language leaning". En G. Nickel (ed.) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics (Vol. 3)*. Stuttgart: Hochschulverlag, pp. 179-198.
- Ekstrand, L. (1977) "Social and individual frame factors in L2 learning: Comparative aspects". En T. Skutnabb-Kangas (ed.) *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors: Universitetet.
- Ekstrand, L. (1978) *English without a book revisited: The effect of age on second language acquisition in a formal setting*. Didakometry No. 60. Department of Educational and psychological Research, School of Education. Malmö.
- Elliot, A. R. (1995a) "Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language". *Modern Language Journal*, 79, pp. 356-371.
- Elliot, A. R. (1995b) "Foreign language phonology: Field independence, attitude, and success of formal instruction in Spanish pronunciation". *Modern Language Journal*, 79, pp. 530-542.
- Elliot, A. R. (1997) "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach". *Hispania*, 80 (1), pp. 95-108.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. (1986) "Language learning motivation: A descriptive and causal analysis". *Modern Language Journal*, 70, pp. 28-35.
- Enríquez, E., C. Casado y A. Santos (1989) "La percepción del acento español". *LEA*, 11, pp. 241-269.
- Ervin-Tripp, S. (1974) "Is second language learning like the first?". *TESOL Quarterly*, 8, pp. 111-127.
- Eysenck, S. y J. Chan (1982) "A comparative study of personality in adults and children: Hong Kong vs. England". *Personality and Individual Differences*, 3, pp. 153-160.

- Eysenck, H. y S. Eysenck (1963) *Eysenck personality inventory, form A*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Fathman, A. (1975) "The relationship between age and second language productive ability". *Language Learning*, 25, pp. 245-253.
- Fathman, A. y L. Precup (1983) "Influences of age and setting on second language oral proficiency". En K. Baley, M. Long y S. Peck (eds.) *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 151-161.
- Fayer, J. y E. Kransinski (1987) "Native and non-native judgements of intelligibility and irritation". *Language Learning*, 37, pp. 313-326.
- Felix, S. (1981) "On the (in)applicability of piagetian thought to language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), pp. 201-220.
- Felix, S. (1985) "More evidence on competing cognitive systems". *Second Language Research*, 1, pp. 47-72.
- Ferguson, C. A. (1971) "Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins". En D. Hymes (ed.) *Pidginization and creolization of language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 141-150.
- Fernández, J. y J. De Santiago (1997) *Fonética básica del español para anglohablantes*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Finch, D. F. y H. Ortiz (1982) *A course in English phonetics for Spanish speakers*. London: Heineman Educational Books.
- Fish, L. (1984) *Relationships among eighth-grade German students' learning styles, pitch discrimination, sound discrimination, and pronunciation of German phonemes*. Master's thesis. University of Minnesota.
- Flege, J. E. (1984) "The detection of French accent by American listeners". *Journal of the Acoustical Society of America*, 76, pp. 692-707.
- Flege, J. E. (1987a) "A critical period for learning to pronounce foreign languages?". *Applied Linguistics*, 8, pp. 162-177.
- Flege, J. E. (1987b) "Effects of Equivalence Classification on the production of foreign language speech sounds". En A. James y J. Leather (eds.) *Sound pattern in second language acquisition*. Dordrecht: Foris, pp. 9-39.
- Flege, J. E. (1988) "Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences". *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, pp. 70-79.

- Flege, J. E. (1991a) "The interlingual identification of Spanish and English vowels: Orthographic evidence". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43 A (3), pp. 701-731.
- Flege, J. E. (1991b) "Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonologic learning". En T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 249-290.
- Flege, J. E. (1992) "Speech Learning in a Second Language". En C. A. Ferguson, L. Menn y C. Stoel-Gammon (eds.) *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, Maryland: York Press, pp. 565-604.
- Flege, J. E. (1993) "Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast". *Journal of the Acoustical Society of America*, 93 (3), pp. 1589-1608.
- Flege, J. E. (1995) "Second language speech learning: Theory, findings and problems". En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, Maryland: York Press, pp. 233-277.
- Flege, J. E. (1997) "Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2". *Journal of Phonetics*, 25, pp. 169-186.
- Flege, J. E., O. S. Bohn y S. Jang (1997) "Effects of experience on non-native speakers' production and perception of English vowels". *Journal of Phonetics*, 25, pp. 437-470.
- Flege, J. E. y W. Eefting (1987) "The production and perception of English stops by Spanish speakers of English". *Journal of Phonetics*, 15, pp. 67-83.
- Flege, J. E. y K. L. Fletcher (1992) "Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent". *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, pp. 370-389.
- Flege, J. E. y S. Liu (2001) "The effect of experience on adults' acquisition of a second language". *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 527-552.
- Flege, J. E. y M. J. Munro (1994) "The word unit in second language speech production and perception". *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (4), pp. 381-411.
- Flege, J. E., M. J. Munro y I. R. A. MacKay (1995) "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language". *Journal of the Acoustical Society of America*, 97 (5), pp. 3125-3134.

- Flege, J., N. Takagi y V. Mann (1995) "Japanese adults can learn to produce English /ɪ/ and /I/ accurately". *Language and Speech*, 38 (1), pp. 25-55.
- Flege, J. E., G. H. Yeni-Komshian y S. Liu (1999) "Age constraints on second-language acquisition". *Journal of Memory and Language*, 41, pp. 78-104.
- Foss, D. y D. Hakes (1978) *Psycholinguistics: An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gardner, R. C. (1980) "On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations". *Language Learning*, 30, pp. 255-270.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988) "The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues". *Language Learning*, 38, pp. 101-126.
- Gardner, R. C., R. H. Lalonde, R. Moorcroft y F. T. Evers (1985) *Second language attrition: The role of motivation and use*. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. y W. Lambert (1959) "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272.
- Gardner, R. C. y W. Lambert (1965) "Language aptitude, intelligence, and second language achievement". *Journal of Educational Psychology*, 56, pp. 191-199.
- Gardner, R. C. y W. Lambert (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. C. y P. D. MacIntyre (1991) "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?". *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 57-72.
- Gardner, R. C. y P. D. MacIntyre (1992) "A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables". *Language Teaching*, 25, pp. 211-220.
- Gardner, R. C. y P. D. MacIntyre (1993) "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching*, 26, pp. 1-11.
- Gardner, R. C., P. C. Smythe y R. Clément (1979) "Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency". *Language Learning*, 29, pp. 305-320.

- Gardner, R. C., P. C. Smythe, R. Clément y L. Glikzman (1976) "Second language acquisition: A social psychological perspective". *Canadian Modern Language Review*, 32, pp. 198-213.
- Gass, S. (1988) "Integrating research areas: A framework for second language studies". *Applied Linguistics*, 9, pp. 198-217.
- Gatbonton, E. (1975) *Systematic variation in second language speech: A sociolinguistic study*. PhD dissertation. McGill University.
- Genesee, F. (1976) "The role of intelligence in second language learning". *Language Learning*, 26, pp. 267-280.
- Genesee, F. (1978) "Is there an optimal age for starting second language instruction?". *McGill Journal of Education*, 13, pp. 145-154.
- Giles, H. (1970) "Evaluational reactions to accents". *Educational Review*, 22, pp. 211-227.
- Gili Gaya, S. (1975) *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos.
- Gimson, A. C. (1989) *An introduction to the pronunciation of English*. London: Edward Arnold. 4th edition revised by Susan Ramsaran (1^a edición 1962).
- Guerra, R. (1983) "Estudio estadístico de la sílaba en español". *Estudios de Fonética Experimental*, 1, Madrid CSIC, Collectanea Phonetica, 7, pp. 9-112.
- Guiora, A., W. Acton, R. Erad y F. Stricklanf (1980) "The effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries". *Language Learning*, 30, pp. 351-363.
- Guiora, A., B. Beit-Hallahmi, R. Brannon, C. Dull y T. Scovel (1972) "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study". *Comprehensive Psychiatry*, 13, pp. 421-428.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1970) *A course in spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press.
- Hammon, R. M. (2001) *The sounds of Spanish: Analysis and application*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- Harkness, S. (1977) "Aspects of social environment and first language acquisition in rural Africa". En C. Snow y C. Ferguson (eds.) *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 309-316.

- Harley, B. (1986) *Age in second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Harley, B. y B. Wang (1997) "The Critical Period Hypothesis: Where are we now?". En A. M. B. de Croot y J. F. Kroll (eds.) *Tutorial in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 19-51.
- Hawkins, B. (1985) "Is an appropriate response always so appropriate?". En S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Roley, Mass.: Newbury House, pp. 162-177.
- Heidelberger Forschungsprojekt (1978) "The acquisition of German syntax by foreign migrant workers". En D. Sankoff (ed.) *Linguistic variations: Model and methods*. New York: Academic Press, pp. 1-22.
- Hermann, G. (1980) "Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the Resultative Hypothesis". *English Language Teaching Journal*, 34, pp. 247-254.
- Holden, K. y J. Hogan (1993) "The emotive impact of foreign intonation: An experiment in switching English and Russian intonation". *Language and Speech*, 36, pp. 67-88.
- Horwitz, E. K. (1986) "Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale". *TESOL Quarterly*, 20, pp. 559-562.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz y J. A. Cope (1986) "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- Huang, X. y M. Van Naerssen (1987) "Learning strategies for oral communication". *Applied Linguistics*, 8 (3), pp. 287-307.
- Ioup, G. (1984) "Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition". *Language Learning*, 34, pp. 1-17.
- Ioup, G. (1995) "Evaluating the need for input enhancement in post-critical period language acquisition". En D. Singleton y Z. Lengyel (eds.) *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 95-123.
- Ioup, G., E. Boustagui, M. El Tigi y M. Moselle (1994) "Reexamining the Critical Period Hypothesis: A case study in a naturalistic environment". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 73-98.
- James, C. V. (1979) "Foreign languages in the school curriculum". En G. E. Perren (ed.) *Foreign languages in education*. London: CILT, pp. 7-28.

- Jia, G. y D. Aaronson (1999) "Age differences in second language acquisition: The dominant switch and maintenance hypothesis". En A. Greenhill, H. Littlefield y C. Tano (eds.) *Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 301-312.
- Jilka, M. (2000) "Testing the contribution of prosody to the perception of foreign accent". *New Sounds*, 4, pp. 199-207.
- Johnson, J. S. y E. L. Newport (1989) "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Joiner, E. (1981) *The older language learner: A challenge for colleges and universities*. Washington DC: Center of Applied Linguistics.
- Kelley, P. (1982) *Interlanguage variation and social/psychological influences within a development stage*. PhD Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Kendrick, H. (1997) "Keep them talking! A project for improving students' L2 pronunciation". *System*, 25, pp. 545-560.
- Kleinmann, H. (1977) "Avoidance behavior in adult second language acquisition". *Language Learning*, 27, pp. 93-107.
- Krashen, S. D. (1973) "Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence". *Language Learning*, 23, pp. 63-74.
- Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language learning*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D., M. Long y R. Scarcella. (1979) "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 13, pp. 573-582.
- Krashen, S. D., R. C. Scarcella y M. Long (eds.) (1982) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1991) "The intersection on sex and social class in the course of linguistic change". *Language Variation and Linguistic Change*, 2, pp. 205-251.

- Ladefoged, P. (1982) *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 2ª edición (1ª edición 1975).
- Ladefoged, P. (2000) *Vowels and consonants: An introduction to the sounds of languages*. Malden: Blackwell.
- Lado, R. (1957) *Linguistic across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E. (1974) "Culture and language as factors in learning and education". En F. E. Aboud y R. D. Meade (eds.) *Cultural factors in learning and education*. Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning, pp. 91-122.
- Lambert, W. E., R. Hodgson, R. C. Gardner y S. Fillenbaum (1960) "Evaluational reactions to spoken languages". *Journal of Abnormal Social Psychology*, 60, pp. 44-51.
- Lamendella, J. (1977) "General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition". *Language Learning*, 27, pp. 155-196.
- Larsen-Freeman, D. (1983) "The importance of input in second language acquisition". En R. Anderson (ed.) *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 64-86.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991) *Introduction to second language acquisition research*. London: Longman. (Traducción española) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (1994) Madrid: Gredos.
- Leino, A. L. (1982) "Learning process in terms of styles and strategies". Helsinki, Department of Education, *Research Bulletin*, 59.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons. (Traducción española) *Fundamentos biológicos del lenguaje* (1975) Madrid: Alianza Editorial.
- Lennon, P. (1989) "Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition". *Language Learning*, 39 (3), pp. 375-396.
- Lett, J. y F. E. O'Mara (1990) "Predictors of success in an intensive language learning context: Correlates of language learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center". En T. S. Parry y C. W. Stansfield (eds.) *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall Regents, pp. 222-260.

- Llisterri, J. (2003) “La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua: En M. V. Reyzábal (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
- Logan, J. S., S. E. Lively y D. B. Pisoni (1991) “Training Japanese listeners to identify /r/ and /l/: A first report”. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89, pp. 874-886.
- Long, M. (1985) “Input and second language acquisition theory”. En S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 337-393.
- Long, M. (1990) “Maturational constraints on language development”. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-286.
- Lukmani, Y. (1972) “Motivation to learn and language proficiency”. *Language Learning*, 22, pp. 261-273.
- Lybeck, K. (2002) “Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway”. *The Modern Language Journal*, 86 (2), pp. 174-191.
- MacIntyre, P. D. (1995) “How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow”. *Modern Language Journal*, 79, pp. 90-99.
- MacIntyre, P. D y R. C. Gardner (1989) “Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification”. *Language Learning*, 32, pp. 251-275.
- MacIntyre, P. D y R. C. Gardner (1994) “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”. *Language Learning*, 44, pp. 283-305.
- MacIntyre, P. D., K. A. Noels y R. Clément (1997) “Biases in self-rating of second language proficiency: The role of language anxiety”. *Language Learning*, 47, pp. 265-287.
- Magen, H. S. (1998) “The perception of foreign-accented speech”. *Journal of Phonetics*, 26 (4), pp. 381-400.
- Major, R. C. (1986) “Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English”. *Second Language Research*, 2 (1), pp. 53-71.
- Major, R. C. (1987) “Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1), pp. 63-82.

- Major, R. C. (2001) *Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maple, R. (1982) *Social distance and the acquisition of English as a second language: A study of Spanish-speaking adult learners*. PhD Dissertation. University of Austin at Austin.
- Maraco, E. (2001) *Learning strategies in foreign and second language classroom*. London: Continuum.
- Marinova-Todd, S. H. (2003) "Know your grammar: What the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for second/foreign language acquisition". En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (eds.) *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59-75.
- Marinova-Todd, S. H., D. B. Marshall y C. E. Snow (2000) "Three misconceptions about age and L2 learning". *TESOL Quarterly*, 34 (1), pp. 9-34.
- Martínez Celdrán, E. (1989) *Fonética*. Barcelona. Teide. 3ª edición (1ª edición 1984).
- Matthews, J. (1997) "The influence of pronunciation training on the perception of second language contrast". En J. Leather y A. James (eds.) *New sounds 1997: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*. Klagenfurt: University of Klagenfurt, pp. 223-229.
- McDermott, W. L. C. (1986) *The scalability of degrees of foreign accent*. PhD Dissertation. Ithaca, NY: Cornell University.
- McDonough, S. H. (1999) "Learner strategies". *Language Teaching*, 32, pp. 1-18.
- McLaughlin, B. (1978) *Second language acquisition in childhood. Volume I. Preschool children*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1990) "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 113-128.
- Milroy, L. (1987) *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, L. y J. Milroy (1992) "Social network and social class: Towards an integrated sociolinguistic model". *Language and Society*, 21, pp. 1-26.
- Missaglia, F. (1999) "Contrastive prosody in SLA: An empirical study with adult Italian learners of German". *Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences*, 1, pp. 555-558.
- Morley, J. (1991) "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, 25 (1), pp. 51-74.

- Morris, B. S. K. y L. J. Gerstman (1986) "Age contrast in the learning of language – relevant materials: Some challenges to Critical Period Hypothesis". *Language Learning*, 36, pp. 311-352.
- Moyer, A. (1999) "Ultimate attainment in L2 phonology". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 81-108.
- Muchnick, A. y D. Wolfe (1982) "Attitudes and motivation of American students of Spanish". *Canadian Modern Language Review*, 38, pp. 262-81.
- Munro, M. J. (1995) "Nonsegmental factors in foreign accent". *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (1), pp. 17-34.
- Munro, M. J. y T. M. Derwing (1995) "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners". *Language Learning*, 45, pp. 73-97.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern y A. Todesco (1978) *The good language learner*. Research in Education Series N. 7, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nation, R. y B. McLaughlin (1986) "Experts and novices: An information-processing aptitude to the good language learners problem". *Applied Psycholinguistics*, 7, pp. 41-56.
- Navarro Tomás, T. (1948) *Manual de entonación española*. Nueva York. Hispanic Institute. 2ª edición (1ª edición 1944).
- Navarro Tomás, T. (1980) *Manual de pronunciación española*. Madrid. CSIC. 20ª edición (1ª edición 1918).
- Neufeld, G. (1978) "On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning". *The Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 163-174.
- Neufeld, G. (1980) "On the adult's ability to acquire phonology". *TESOL Quarterly*, 14, pp. 285-298.
- Neufeld, G. (1988) "Phonological asymmetry in second language learning and performance". *Language Learning*, 38 (4), pp. 531-559.
- Novoa, L., D. Fein y L. Obler (1988) "Talent in foreign languages: A case study". En L. Obler y D. Fein (eds.) *The exceptional brain. Neuropsychology of talent and special abilities*. New York: Guilford Press, pp. 294-302.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Nyikos, M. (1987) *The effect of color and imagery as mnemonic strategies on learning and retention of lexical items in German*. PhD Research. Purdue University.
- Nyikos, M. (1990) "Sex related differences in adult language learning: Socialization and memory factors". *Modern Language Journal*, 3, pp. 273-287.
- Nyikos, M. y R. L. Oxford (1993) "A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology". *The Modern Language Journal*, 77, pp. 11-22.
- Ochs, E. (1982) "Talking to children in Western Samoa". *Language in Society*, 11, pp. 77-104.
- Oller, J. y N. Nagato (1974) "The long-term of FLES: An experiment". *Modern Language Journal*, 58, pp. 15-19.
- Oller, J. y J. Perkins (1978) "Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables". *Language Learning*, 28, pp. 85-97.
- Olson, L. y S. Samuels (1973) "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation". *Journal of Educational Research*, 66, pp. 263-267.
- O'Malley, J. M. y A. U. Chamot (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osburne, A. G. (2003) "Pronunciation strategies of advanced ESOL learners". *International Review of Applied Linguistics*, 41 (2), pp. 131-143.
- Oxford, R. L. (1990a) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1990b) "Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning". En T. S. Parry y C. W. Stansfield (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 67-125.
- Oxford, R. L. y M. Ehrman (1989) "Psychological type and adult language learning strategies". *Journal of Psychological Type*, 16, pp. 22-32.
- Oxford, R. L. y M. Nyikos (1989) "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal*, 73 (3), pp. 291-300.
- Oyama, S. C. (1976) "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system". *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, pp. 261-285.
- Oyama, S. C. (1979) "The concept of the sensitive period in developmental studies". *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, pp. 83-103.

- Oyama, S. C. (1982) "The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system". En S. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 39-51.
- Parkinson, B. y C. Howell-Richardson (1990) "Learner diaries". En C. Brumfit y R. Mitchell (eds.) *Research in the Language Classroom*. ELT Documents 133. Modern English Publications, pp. 128-140.
- Patkowski, M. S. (1980) *The sensitive period for the acquisition of syntax in a secondary language*. Unpublished doctoral dissertation. New York University.
- Patkowski, M. S. (1990) "Age and accent in second language: A reply to James Emil Flege". *Applied Linguistics*, 11 (1), pp. 73-89.
- Patkowski, M. S. (1994) "The critical age hypothesis and interlanguage phonology". En M. Yavas (ed.) *First and second language phonology*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, pp. 205-221.
- Penfield, W. y L. Roberts (1959) *Speech and brain mechanism*. New York: Atheneum.
- Pennington, M. C. (1998) "The teachability of phonology in adulthood: A re-examination". *International Review of Applied Linguistics*, 36 (4), pp. 323-341.
- Pennington, M. C. y J. C. Richards (1986) "Pronunciation revisited". *TESOL Quarterly*, 20, pp. 207-225.
- Pica, T. (1994) "Questions from the language classroom". *TESOL Quarterly*, 28, pp. 49-79.
- Pike, E. V. (1959) "A test for predicting phonetic ability". *Language Learning*, 9, pp. 35-41.
- Pimsleur, P. (1966) *The Pimsleur language aptitude battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pinker, S. (1994) *The language instinct: How the mind creates language*. New York: HarperPerennial. (Traducción española) *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente* (1995) Madrid: Alianza Editorial.
- Piske, T., I. R. A. MacKay y J. E. Flege (2001) "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review". *Journal of Phonetics*, 29, pp. 191-215.
- Poch, D. (1993) "La corrección fonética en español lengua extranjera". En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera I*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, pp. 193-200.

- Poch, D. (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Politzer, R. y L. Weiss (1969) "Developmental aspects of auditory discrimination, echo response and recall". *Modern Language Journal*, 53, pp. 75-85.
- Polivanov, E. (1931) "La perception des son d'une langue étrangère". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, pp. 111-114.
- Purcell, E. T. y R. W. Suter (1980) "Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination". *Language Learning*, 30 (2), pp. 272-287.
- Quilis, A. (1999) *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. 2ª edición (1ª edición 1993).
- Quilis, A. y J. A. Fernández (1996) *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: CSIC. 15ª edición (1ª edición 1964).
- Recaj, F. (2004) *Los sonidos en la clase de ELE*. Trabajo de Grado. Universidad de Salamanca.
- Renard, R. (1979) *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Renard, R. (1993) *Variations sur la problématique SGAV*. Bruxelles: Didier.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1986) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riney, T. J. y J. E. Flege (1998) "Changes over time in global foreign accent and liquid identifiability and accuracy". *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 213-243.
- Riney, T. J., M. Takada y M. Ota (2000) "Segmental and global foreign accent: The Japanese flap in EFL". *TESOL Quarterly*, 34 (4), pp. 711-737.
- Riney, T. J. y N. Takagi (1999) "Global foreign accent and voice onset time among Japanese EFL speakers". *Language Learning*, 49 (2), pp. 275-302.
- Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press. 3ª edición (1ª edición 1983).
- Roads, J. (1999) "Teachers' beliefs and practices in the teaching of intonation in English". *Speak Out! (Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group)*, 25, pp. 18-25.
- Rochet, B. L. (1995) "Perception and production of L2 speech sounds by adults". En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Timonium: York Press, pp. 379-410.

- Rossier, R. (1976) *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. PhD Dissertation. University of Souththern California.
- Rubin, J. (1975) "What the «good learner» can teach us". *TESOL Quarterly*, 9, pp. 41-51.
- Ryan, E. y M. A. Carranza (1975) "Evaluative reactions of adolescents toward speakers of standard English and Mexican American accented English". *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 855-863.
- Scherer, K. R. y H. Giles (1979) *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1983) "Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence". En N. Wolfson y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 137-174.
- Schneiderman, E. y C. Desmarais (1988) "The talented language learner. Some preliminary findings". *Second Language Research*, 4, pp. 91-109.
- Schumann, J. (1978a) "The acculturation model for second language acquisition". En R. Gingras (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center of Applied Linguistics, pp. 27-50.
- Schumann, J. (1978b) *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Schumann, J. (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, pp. 379-392.
- Schumann, J., J. Holroyd, R. Campbell y F. Ward (1978) "Improvement of foreign language pronunciation under hypnosis: A preliminary study". *Language Learning*, 28, pp. 143-148.
- Scovel, T. (1978) "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research". *Language Learning*, 28, pp. 129-142.
- Scovel, T. (1988) *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- Seco, M. (1999) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa. 10ª edición (1ª edición 1961).

- Segalowitz, N. y E. Gathbonton (1977) "Studies of the non-fluent bilingual". En P. Hornby (ed.) *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press.
- Sekiyama, K. y Y. Tohkura (1993) "Interlanguage differences in the influence of visual cues in speech perception". *Journal of Phonetics*, 21, pp. 427-444.
- Seliger, H. W. (1978) "Implications of a multiple Critical Period Hypothesis for second language learning". En W. Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic, pp. 11-19.
- Seliger, H. W., S. D. Krashen y P. Ladefoged (1975) "Maturational constraints in the acquisition of second language accent". *Language Sciences*, 36, pp. 20-22.
- Singleton, D. (1989) *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2001) "Age and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistic*, 21, pp. 77-89.
- Singleton, D. (2003) "Critical period or general age factor(s)". En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (eds.) *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-22.
- Skehan, P. (1982) *Memory and motivation in language aptitude testing*. PhD Dissertation. University of London.
- Skehan, P. (1985) *Where does language aptitude come from?*. BAAL Seminar. University of Edinburgh.
- Skehan, P. (1989) *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Smith, L. E. y J. A. Bissaza (1982) "The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries". *Language Learning*, 32, pp. 259-269.
- Snow, C. (1986) "Relevance of the notion of a critical period to language acquisition". En M. Bernstein (ed.) *Sensitive periods in development: An interdisciplinary perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (in press).
- Snow, C. (1993) "Using L1 skills for L2 proficiency: Why older L2 learners are better". *Actas of the Conference of the English Teachers' Association of Israel*. Jerusalem.
- Snow, C. y M. Hoefnagel-Höhle (1977) "Age differences in the pronunciation of foreign sounds". *Language and Speech*, 20, pp. 357-365.

- Snow, C. y M. Hoefnagel-Höhle (1978) "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning". *Child Development*, 49, pp. 1114-1128.
- Snow, C. y M. Hoefnagel-Höhle (1979) "Individual differences in second language ability: A factor-analytic study". *Language and Speech*, 22, pp. 151-162.
- Solé, M. J. (1984) "Experimentos sobre la percepción del acento". *Estudios de Fonética Experimental*, 1, pp. 131-242.
- Southwood, M. H. y J. E. Flege (1999) "Scaling foreign accent: Direct magnitude estimation versus interval scaling". *Clinical Linguistics and Phonetics*, 13 (5), pp. 335-349.
- Sparks, R. L. y L. Ganschow (1991) "Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?". *Modern Language Journal*, 75, pp. 3-16.
- Spolsky, B. (1969) "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning*, 19, pp. 271-285.
- Stapp, Y. F. (1999) "Neural plasticity and the issue of mimicry tasks in L2 pronunciation studies". *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3 (4).
- Stauble, A. (1981) *A comparative study of a Spanish-English and Japanese-English second language continuum: Verb phrase morphology*. PhD Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Stevens, S. (1989) "A «dramatic» approach to improving the intelligibility of ITA's". *English for Specific Purposes*, 8, pp. 181-194.
- Stockwell, R. P. y D. J. Bowen (1965) *The sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago.
- Suter, R. W. (1976) "Predictors of pronunciation accuracy in second language learning". *Language Learning*, 26 (2), pp. 233-253.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, pp. 235-253.
- Tahta, S., M. Wood y K. Loewenthal (1981) "Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language". *Language and Speech*, 24 (3), pp. 265-272.

- Takagi, N. (1993) *Perception of American English /r/ and /l/ by adult Japanese learners of English: A unified view*. PhD Dissertation. Universidad de California-Irvine.
- Tanaka, Y. (1991) "Comprehension and L2 acquisition: the role of interaction". Tokio: University of Tokio.
- Tardif, C. y A. d'Anglejan (1981) "Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale". *Canadian Modern Language Review*, 37, pp. 706-723.
- Tarone, E. (1980) "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage". *Language Learning*, 30, pp. 417-431.
- Taylor, L. (1993) *Pronunciation in action*. New Cork: Prentice Hall.
- Thogmartin, C. (1982) "Age, individual references in musical and verbal aptitude, and pronunciation achievement by elementary school children learning a foreign language". *International Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 66-72.
- Thompson, I. (1991) "Foreign accent revisited: The English pronunciation of Russian immigrants". *Language Learning*, 41 (2), pp. 177-204.
- Towell, R. (1987) *An analysis of the oral language development of British undergraduate learners of French*. PhD Dissertation. University of Salford.
- Trubetzkoy, N. S. (1939) *Grundzüge der phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Traducción española) *Principios de fonología* (1987) Madrid: Cincel.
- Trylong, V. L. (1987) *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationship to achievement in the foreign language classroom*. PhD Dissertation. Pardue University.
- Universidad de Iowa. *Fonética: Los sonidos del español*, <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>.
- Ur, P. (1996) *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van, R. J. y R. G. Abraham (1990) "Strategies of unsuccessful language learners". *TESOL Quarterly*, 24 (2), pp. 177-198.
- Varonis, E. M. y S. Gass (1982) "The comprehensibility of non-native speech". *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 114-135.
- Wakamoto, N. (2000) "Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion". *International Review of Applied Linguistics*, 38, pp. 71-81.

- Walker, R. (1999) "Proclaimed and perceived wants and needs among Spanish teachers of English". *Speak Out! (Newletters of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group)*, 24, pp 25-32.
- Walsh, T. y K. Diller (1981) "Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning". En K. Diller (ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 3-21.
- Weil, S. A. (2001) *Foreign Accented Speech: Adaptation and generalization*. Master's Thesis. Ohio. The Ohio State University.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York Publication no. 2.
- Weinreich, U. (1957) "On the description of phonic interference". *Word*, 13, pp. 1-11.
- Wells, J. C. (1982) *Accents of English 3: Beyond the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J. C. (2003) *Longman Pronunciation Dictionary*. London: Longman. 2ª edición (1ª edición 1990).
- Wenden, A. L. (1985) "Learner strategies". *TESOL Newsletter*, 19, pp. 1-7.
- Wesche, M. (1981) "Language aptitude measures in streaming matching students with methods and diagnosis of learning problems". En K. Diller (ed.) *Differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Massachussets: Newbury House, pp. 83-118.
- Williams, K. (1991) "Anxiety and formal/foreign language learning". *RELC Journal*, 22, pp. 19-28.
- Willing, K. (1988) *Learning strategies in adult migrant education*. Adelaide: NCRC.
- Yamazaki, A. (1991) *The effect of interaction on second language comprehension and acquisition*. Tokio. University of Tokio.
- Yeni-Komshian, G. H., J. E. Flege y S. Liu (2000) "Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals". *Bilingualism: Language and Cognition*, 3 (2), pp. 131-149.
- Young, D. J. (1986) "The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings". *Foreign Language Annals*, 12, pp. 439-448.
- Young, D. J. (1991) "Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?". *Modern Language Journal*, 75, pp. 426-439.

- Young, D. J. (1992) "Language anxiety from foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin". *Foreign Language Annals*, 25, pp. 157-172.
- Yule, G., P. Hoffman y J. Damico (1987) "Paying attention to pronunciation: The role of self-monitoring in perception". *TESOL Quarterly*, 21, pp. 765-768.
- Yule, G. y D. MacDonald (1995) "The different effects of pronunciation teaching". *International Review of Applied Linguistics* , 33 (4), pp. 345-350.
- Zaidel, E. (1983) "On multiple representations of the lexicon in the brain —The case of two hemispheres". En M. Studdert-Kennedy (ed.) *Psychobiology of language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Zampini, M. (1994) "The role of native language transfer and task formality in the acquisition of spanish spirantization". *Hispania*, 77, pp. 470-481.