



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

LA PRONUNCIACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:

EL FACTOR EDAD Y OTROS FACTORES QUE AFECTAN A LA PERCEPCIÓN DEL ACENTO EXTRANJERO

Autor: Miguel García Caraballo

Tutora: Dra. Susana Martín Leralta

**Máster Universitario en Lingüística aplicada
a la enseñanza de español como lengua extranjera
2010/2011**

AGRADECIMIENTOS

Quiero en primer lugar agradecer a mi tutora, Susana Martín Leralta, por haber aceptado la tarea de dirigir y orientar la elaboración de este trabajo, así como su disponibilidad y predisposición a ayudar en los diferentes pasos que he ido dando hasta llevar este proyecto a buen término. Sin sus ánimos y apoyo habría sido imposible concluir este trabajo.

Así mismo me siento muy agradecido a todos los informantes que han aportado sus voces con total generosidad, compartiendo conmigo el entusiasmo por este proyecto. Agradecer también a los jueces su tiempo y dedicación, que tan desinteresadamente me han prestado. A todos ellos mil gracias por su colaboración.

Gracias también a Matz Mainka, que puso a mi disposición sus fantásticos dibujos.

Y, por último, mi más sincera gratitud para Stefano de Marco, cuyas orientaciones metodológicas contribuyeron en gran medida a que consiguiera vislumbrar la luz al final del túnel.

Madrid, agosto de 2012

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3.- LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.	13
3.1.- Definición de pronunciación	13
3.2.- El recipiente fonológico	14
3.3.- El acento extranjero	15
3.4.- La Hipótesis del Periodo Crítico (HPC).....	17
3.5.- La pronunciación del español.....	19
4.- FACTORES QUE INCIDEN EN LA ADQUISICIÓN DE UN IDIOMA EXTRANJERO: LA PRONUNCIACIÓN.	23
4.1.- Edad de adquisición	24
4.2.- Frecuencia de uso de la lengua materna y de la lengua meta.....	28
4.3.- Tiempo de aprendizaje de la L2 y tiempo de residencia	29
4.4.- Grado de motivación.....	31
4.5.- Grado de extroversión/introversión	33
4.6.- Instrucción formal y formación específica sobre pronunciación.....	34
4.7.- Capacidad de imitación	35
5.- ESTUDIO EMPÍRICO	37
5.1.- Objetivos del estudio.....	37
5.2.- Metodología.....	39
5.3.- Procedimiento	40
5.3.1.- Informantes	40
5.3.2.- Tipología de las pruebas	42
5.3.3.- Procedimiento de evaluación	43

5.4.- Análisis cuantitativo de los datos	46
5.4.1.- Fiabilidad de las evaluaciones de los jueces	47
5.4.2.- Fiabilidad de medición de las diferentes pruebas.....	47
5.4.3.- Estudio de la existencia de casos atípicos entre los informantes	48
5.4.4.- Análisis de las variables que afectan a la percepción del acento extranjero	50
5.4.5.- Interpretación de los resultados obtenidos.....	52
5.4.6.- Sugerencias para futuros estudios cuantitativos.....	55
5.5.- Análisis cualitativo	57
5.5.1.- Comparación de los resultados obtenidos a través de las dos pruebas.....	59
5.5.2.- Comparación de los resultados obtenidos por los informantes extranjeros y los nativos de control.....	60
5.5.3.- Análisis interpretativo de casos.....	61
6.- CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	75

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de informantes extranjeros.....	1
Anexo II: Cuestionario de nativos.....	5
Anexo III: Prueba de lectura de frases.....	9
Anexo IV: Prueba de habla espontánea.....	11
Anexo V: Cuestionario de jueces.....	13
Anexo VI: Ejemplo de parrilla de evaluación.....	17

*Nicht da ist man daheim, wo man seinen Wohnsitz hat,
sondern wo man verstanden wird.*¹

Christian Morgenstern

1.- INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones más importantes y relevantes para cualquiera de los agentes involucrados en el aprendizaje de un idioma extranjero es el hecho de si es posible alcanzar un grado de dominio del mismo cuanto menos similar al de un hablante nativo iniciando su adquisición² ya de adulto.

Existe una creencia comúnmente aceptada de que para poder hablar bien y dominar un idioma extranjero hay que empezar a estudiarlo desde niño, es decir, cuanto antes se comience el contacto con dicho idioma, mejor. Si bien los niños puede ser que precisen en un primer momento más tiempo que los adultos a la hora de avanzar en la adquisición de una segunda lengua, a largo plazo suelen alcanzar con mayor frecuencia que un aprendiente adulto competencias lingüísticas en la lengua extranjera próximas a las de un hablante nativo.

Numerosos estudios (Abrahamsson y Hyltenstam 2009) han demostrado que los aprendientes que se inician en el estudio de un segundo idioma durante la niñez disponen de una mayor ventaja comparativa sobre los aprendientes adultos en diferentes aspectos lingüísticos como la gramática, la fonología y el procesamiento del lenguaje, pudiendo llegar a mostrar un grado de dominio de esta segunda lengua como el de un hablante nativo. Por el contrario, es habitual que los aprendientes adultos muestren diferencias de actuación en una lengua extranjera respecto a los hablantes nativos, necesitando mayor tiempo para procesar la información y, en concreto a nivel fonológico, reflejen con mayor frecuencia diferencias en la percepción y en la pronunciación en la lengua extranjera.

¹ Nos sentimos en casa, no donde residimos, sino donde nos comprenden.

² Si bien es cierto que en la bibliografía se suele diferenciar entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* de una lengua extranjera, entendiéndose por el primero su apropiación en un contexto “natural”, similar al de la lengua materna, es decir, por mera exposición a la misma, y por el segundo la mediación explícita de instrucción formal, a los efectos del presente trabajo utilizaremos ambos términos indistintamente. Cuando consideremos oportuno realizar esa diferenciación, así se indicará expresamente.

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta un aprendiente adulto es la adquisición de una pronunciación en la lengua extranjera libre del denominado “acento extranjero”, incluso para aquellos que muestran un comportamiento similar al de un nativo en otros aspectos del lenguaje.

Los factores que afectan al grado de dominio en la adquisición de una lengua extranjera son numerosos y además algunos de ellos covarían entre sí o son difícilmente descriptibles y operativizables. Siguiendo a Sanz (2005) podemos dividirlos en **factores internos y factores externos**.

Dentro de los factores internos la edad es una variable que desde el principio del estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) ha atraído gran cantidad de atención y controversia. La supuesta existencia de un Periodo Crítico alrededor de la pubertad, a partir del cual ya no es posible alcanzar el grado de competencia de un nativo en una lengua extranjera (Lenneberg 1967), ha sido objeto de numerosas investigaciones con resultados muy dispares. Pero, no obstante, estamos de acuerdo con Birdsong (2006, p.12) cuando afirma: “*Age of Acquisition is reliably the strongest predictor of ultimate attainment*”. La discusión sigue abierta y es especialmente importante cuando hablamos expresamente de la pronunciación en contraposición con otras competencias o destrezas a alcanzar en la lengua extranjera (L2). Para ello delimitaremos el concepto “edad” y analizaremos las posibles correlaciones que subyacen a ella. En concreto veremos cómo el constructo “edad” puede esconder tras de sí otra serie de variables, desde las puramente neuro-cognitivas, hasta la motivación, pasando por otras como la calidad del input de la L2 y ciertos componentes de la personalidad.

Otros factores internos que abordaremos en nuestro estudio son el tiempo de residencia en un país donde la L2 es dominante, el tiempo de aprendizaje, el grado de motivación por desprenderse del acento extranjero, el grado de extroversión/introversión y la capacidad de imitación del aprendiente.

En cuanto a los factores externos hemos optado a la hora de realizar este trabajo por profundizar en el estudio del grado de exposición a la lengua materna (L1) y por extensión a la lengua meta, en nuestro caso el español. Nos hemos basado en el hecho de que se trata de una variable introducida recientemente (Piske *et al.* 2001) tanto en la bibliografía como en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas cuando son llevadas a cabo en un contexto de inmersión, es decir, en el caso de aprendientes extranjeros que residen o han

residido durante periodos de tiempo prolongados en un país donde la L2 tiene un carácter predominante. Asimismo entre los factores externos tendremos en cuenta el hecho de haber recibido formación específica sobre pronunciación.

En otro orden de cosas, en el contexto de la ASL la pronunciación ha sido tradicionalmente relegada a un segundo plano y es considerada por muchos esa gran desatendida, esa “asignatura pendiente” (Poch 2004). Y ello no sólo en lo que a la enseñanza de lenguas se refiere sino también a nivel de investigaciones realizadas. Pero la pronunciación es nuestra tarjeta de visita, ofrece mucha información sobre la persona que habla y contribuye en gran medida a ser mejor aceptado en la cultura meta.

...una buena pronunciación es digna de admiración y de elogio. En cambio, una pronunciación defectuosa exigirá una mayor atención por parte del interlocutor, pudiendo llevar al cansancio o a la pérdida de paciencia. (Usó 2008, p.122).

Si bien el enfoque comunicativo ha puesto el énfasis en la inteligibilidad del aprendiente, no es menos cierto que para muchos de ellos alcanzar la pronunciación de un nativo es una aspiración legítima y deseable. Es más, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) recoge en su apartado de pronunciación y prosodia que “la aspiración de la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras es llegar a “sonar” como un nativo” (A1/A2, p.163).

Por otra parte, la escasa atención que se ha prestado a la pronunciación en las clases de idiomas ha sido sobre todo a nivel de sonidos aislados y no tanto a nivel suprasegmental: acento, ritmo y entonación fundamentalmente, cuando parece constatado que el error en la pronunciación de sonidos aislados es más tolerado y afecta menos la inteligibilidad que los errores a nivel prosódico.

Si unimos a ello el hecho de que la mayoría de los manuales e investigaciones sobre el tema que nos ocupa se han basado en el inglés o bien en otras lenguas como sobre todo el alemán, el árabe, el chino, el francés, el neerlandés y el sueco, el focalizar este trabajo sobre la pronunciación del español, lengua tradicionalmente considerada como “fácil de pronunciar” (trataremos este aspecto en el apartado 3.5), supone un aliciente añadido a la realización de este estudio. Esperamos con él realizar nuestra aportación sobre la adquisición por parte de aprendientes de español de una pronunciación que podríamos denominar “prácticamente sin acento extranjero”, es decir, cuanto menos muy próxima a la de un nativo³, respondiendo a

³ Abrahamson (2012) propone en este sentido el término inglés *near-native* como más fiel a la realidad que el acuñado con anterioridad en la bibliografía *nativelike*.

los siguientes interrogantes: ¿Es esto posible? ¿Cuáles son los factores que afectan a la percepción del acento extranjero? ¿Qué influencia tiene la edad en el grado de dominio de la pronunciación en una lengua extranjera? ¿Qué caracteriza a aquellos aprendientes que ya de adultos, contradiciendo la Hipótesis del Periodo Crítico, consiguen hablar español habiéndose desprendido del acento extranjero? Pretendemos con el presente trabajo arrojar alguna luz sobre estas cuestiones.

A la hora de diseñar nuestro estudio empírico sobre la pronunciación del español nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Determinar el grado de corrección en la pronunciación de una muestra de aprendientes extranjeros de español en contexto de inmersión, es decir, que residen o han residido en un país hispanohablante durante periodos de tiempo prolongados.
2. Identificar a aquellos aprendientes cuya pronunciación sea evaluada cuanto menos como muy próxima a la de un nativo.
3. Analizar qué factores han podido influir en el grado de dominio de la pronunciación en español de los aprendientes, especialmente de aquellos identificados como prácticamente sin acento extranjero y que hayan comenzado su aprendizaje del español ya de adultos.

Para ello hemos recogido un corpus de producciones orales de 25 informantes de diferentes procedencias mediante dos tipos de pruebas: una prueba de lectura de 10 frases elaboradas al efecto y otra a través de una muestra de habla espontánea a partir de unas viñetas. Asimismo se recogieron producciones orales de 5 nativos de español con el objetivo de poder comparar los resultados obtenidos por ambos grupos. Todas las producciones orales fueron evaluadas por un panel de 28 jueces nativos de español que debían valorar el grado de acento extranjero percibido para cada una de las frases y para las muestras de habla espontánea, oscilando las evaluaciones entre “fuerte acento extranjero” y “sin acento extranjero”.

Con el fin de recabar datos sobre nuestros informantes relativos tanto a su biografía personal como a todos aquellos factores que se estimaron relevantes para nuestro estudio, se elaboró un cuestionario que fue cumplimentado por todos ellos. Del mismo modo se procedió para los nativos del grupo de control y los jueces.

A continuación realizamos en primer lugar un análisis cuantitativo de los datos obtenidos con un doble propósito:

- a) Determinar qué variables resultaron ser significativas a la hora de explicar las diferencias individuales que arrojaron las evaluaciones emitidas sobre los diferentes grados de acento extranjero percibido por los jueces.
- b) Identificar a aquellos aprendientes que mostraron poseer un dominio de la pronunciación en español cuanto menos próxima a la de un nativo.

Previamente, y con el fin de comprobar la bondad del procedimiento utilizado, estimamos necesario medir la fiabilidad de las evaluaciones emitidas por dichos jueces, la fiabilidad en la medición del grado de acento extranjero a través de las pruebas diseñadas y comprobar la posible existencia de casos atípicos entre los informantes objeto de estudio.

Una vez determinadas las variables que resultaron ser explicativas de las diferencias individuales del grado de acento extranjero percibido e identificados los aprendientes que mostraron un elevado grado de dominio de la pronunciación en español, procedimos a realizar un análisis cualitativo de estos casos concretos. Especialmente relevante en nuestro estudio era detectar la posible existencia de aprendientes de español que, contradiciendo la Hipótesis del Periodo Crítico, hubieran conseguido desprenderse en gran medida del característico acento extranjero habiendo comenzado la adquisición de nuestro idioma ya de adultos. A través de un análisis interpretativo de casos investigamos qué factores han sido capaces de contrarrestar los efectos de un aprendizaje tardío y han podido contribuir a ese elevado grado de dominio de la pronunciación del español.

La estructura del presente trabajo responde, por tanto, al siguiente esquema:

- En primer lugar presentaremos una síntesis descriptiva de la evolución de los estudios que se han realizado en torno a la adquisición de la pronunciación.
- En segundo lugar delimitaremos aquellos conceptos especialmente relevantes para nuestro trabajo, proporcionando los fundamentos teóricos necesarios que nos permitan profundizar en el estudio de la pronunciación y el acento extranjero.
- En tercer lugar realizaremos una breve descripción de aquellos factores que inciden en la adquisición de una lengua extranjera, analizando expresamente aquellos que se vinculan más directamente a la adquisición de la pronunciación. Haremos referencia a las investigaciones llevadas a cabo en este campo.
- En cuarto lugar presentaremos con detalle el estudio realizado: objetivos, metodología, procedimiento y análisis de los resultados obtenidos.

- Por último formularemos las conclusiones que se deducen de la realización de nuestro estudio, analizando las limitaciones del mismo, y apuntaremos posibles vías para futuras investigaciones en el ámbito de la pronunciación. Asimismo haremos referencia a las implicaciones didácticas que, a nuestro juicio, parecen desprenderse de los resultados obtenidos.

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

La adquisición de la pronunciación en una lengua extranjera se explicaba tradicionalmente a partir de la influencia de la lengua materna. Conforme a esta perspectiva, el aprendiente de una L2 realiza transferencias de su lengua materna a la hora de reconocer y reproducir los sonidos de la L2, lo que llevó en los años 50 y 60 a la aparición de la Hipótesis del análisis contrastivo. El enfoque conductista imperante en aquella época llevó a la creencia de que para facilitar la adquisición de un nuevo sistema fónico había que incidir en la introducción de los nuevos patrones de pronunciación de la L2, sustituyendo gradualmente los hábitos de aplicación de la pronunciación de la L1 por los nuevos de la L2. Pero posteriormente, en la década de los años 70, en estrecha vinculación al concepto de interlengua acuñado por Selinker, se detectó la presencia de errores de pronunciación que no podían ser explicados a través de la influencia de la L1, lo que llevó a Tarone (1978) a afirmar que “*transfer is only a part – and often a small part- of the influence on interlanguage phonology*”. Además, otra fuerte limitación de la Hipótesis del análisis contrastivo está ligada a la imposibilidad de explicar la variabilidad en el éxito en la adquisición de la pronunciación de una L2 por diferentes sujetos con una L1 común.

Con el fin de intentar explicar esta variabilidad en la adquisición de una lengua extranjera por diferentes aprendientes se han ido introduciendo a lo largo del tiempo diferentes variables. Ya en 1967 Lenneberg apuntó la edad como el factor con mayor valor explicativo de dicha variabilidad, postulando su Hipótesis del Periodo Crítico, según la cual a partir de la pubertad resultaría imposible la adquisición de una corrección en la pronunciación de una L2 similar a la de un hablante nativo. Hoy en día se sigue atribuyendo a esta variable un papel decisivo, tal y como apuntábamos en la introducción, especialmente en lo que a la adquisición de la pronunciación se refiere y continúa siendo objeto de controversia. De ahí que numerosos estudios hayan investigado su influencia, y no solo ya por sí misma, sino por los factores aptitudinales y actitudinales estrechamente vinculados a ella. En relación con la aptitud para las lenguas, aunque en un principio fue asociada estrechamente con la inteligencia general del individuo, fueron Carroll y Sapon en 1959 quienes en primer lugar elaboraron una prueba *ex profeso* para medir esta habilidad, el MLAT (*Modern Language Aptitude Test*), en la que se incluía expresamente un apartado correspondiente a la aptitud de codificación fonética. No obstante para el caso concreto de la pronunciación, posturas más recientes señalan la capacidad de imitación del aprendiente como la habilidad que refleja

una mayor incidencia en el grado de éxito alcanzado en la adquisición de la pronunciación (Sobkowiak *et al.* 2005). En cuanto a la actitud, podríamos recoger multitud de factores afectivos o psicosociales, como por ejemplo la motivación y el grado de introversión/extraversión, entre otros. Todas estas variables, que serán desarrolladas de forma pormenorizada en el apartado 4 del presente trabajo, configuran entre sí un entramado complejo de interrelaciones, contrarrestando o sumando sus efectos. Resulta por tanto generalmente aceptado que el éxito conseguido en el aprendizaje de la pronunciación en una lengua extranjera es atribuible a la interacción de un conjunto de variables y no a una en concreto.

En consonancia con la evolución sobre el poder explicativo de determinadas variables sobre el grado de corrección en la pronunciación de una L2 anteriormente descrita, las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la pronunciación han reflejado asimismo esa tendencia. En un primer momento Scovel (1969) y Tarone (1978) investigaron la influencia de la edad en el grado de dominio alcanzado en la pronunciación de la L2, si bien la controversia existente sobre esta variable ha favorecido que el número de estudios dedicados a analizar el efecto de la edad en el proceso de adquisición de segundas lenguas y de la pronunciación en particular se extienda hasta la actualidad (Abrahamsson 2012), siendo esta la variable que ha sido analizada en un mayor número de investigaciones. La divergencia de resultados obtenidos sobre el factor edad se desarrollará con detalle en el apartado 4.1.

La siguiente variable que con mayor frecuencia ha sido objeto de estudio en las diversas investigaciones emprendidas es el grado de exposición a la L2. Como criterio de operativización de la misma se ha tomado en la mayoría de los casos el tiempo de residencia (*length of residence* – LOR) en un país donde la L2 tiene carácter dominante, provocado fundamentalmente por el hecho de que los sujetos investigados eran inmigrantes residentes en dicho país. Piske *et al.* (2001) resaltan los resultados contradictorios obtenidos por las investigaciones realizadas y apuntan como posible causa la propia definición del constructo.

El sexo de los aprendientes, la instrucción formal sobre pronunciación, la motivación, la aptitud para las lenguas y la frecuencia de utilización de la L2 han sido otras variables que se han introducido en las investigaciones sobre los factores que afectan a la adquisición de la pronunciación en una lengua extranjera. En cuanto al sexo, la mayoría de las investigaciones no han mostrado resultados significativos (Elliott 1995). Bongaerts *et al.* (1997), entre otros, encontraron una relación significativa entre la instrucción formal y la pronunciación, siempre y cuando aquella recogiera de forma específica formación sobre pronunciación. La

variable motivación ha sido objeto de diferentes acepciones, a las que haremos referencia en el apartado 4.4, si bien la mayoría de las investigaciones que han intentado medir su influencia en el grado de corrección alcanzado para la pronunciación (Bongaerts et al. 1997, Moyer 1999) han arrojado resultados positivos en mayor o menor medida. La aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras parece tener su mejor reflejo en el caso de la pronunciación en la capacidad de imitación. Prácticamente todas las investigaciones consultadas (Flege *et al.* 1999) apuntan una relación significativa en este sentido. Y por último la frecuencia de utilización de la L2 refleja en varios casos una correlación importante con la pronunciación en la L2 (Piske *et al.* 2001, Guion *et al.* 2000).

En lo que se refiere a los métodos y procedimientos empleados en los estudios sobre la percepción del acento extranjero, estos han variado en función de los sujetos implicados en ellos y las técnicas utilizadas para la recogida y evaluación de las muestras de producción oral.

- a) **Sujetos:** La mayoría de las investigaciones han sido realizadas para el caso de aprendientes de inglés como lengua extranjera, partiendo de sujetos cuya lengua materna era el español, el italiano, el holandés, el chino, el ruso o el coreano fundamentalmente. La adquisición de la pronunciación de otras lenguas como el francés, el sueco, el alemán, el árabe o el español han sido también, en menor medida, objeto de investigación. Son escasos los estudios en los que se han considerado informantes procedentes de varias nacionalidades, como los de Suter (1976) y Purcell y Suter (1980). En ambos se llegó al resultado de que los hablantes nativos de árabe y persa conseguían mejores resultados en pronunciación inglesa que los japoneses y los tailandeses, pero puesto que el resto de variables también mostraba importantes diferencias individuales, la importancia relativa de la L1 en relación con el resto de variables sigue siendo discutible.

No todas las investigaciones realizadas han incluido dentro de los sujetos un grupo de nativos de control, pero los defensores de esta forma de proceder aluden que en caso contrario se presentan dos problemas: por un lado no se podría saber cómo se desenvolverían los nativos de la L2 objeto de estudio bajo las condiciones del experimento en cuestión y, por otro, en qué medida los jueces de las producciones orales serían capaces de distinguir entre las de un hablante nativo y otro no nativo.

- b) **Técnicas de recogida de las muestras orales:** La técnica más frecuentemente empleada para recoger las producciones orales de los aprendientes de una L2 ha consistido en la lectura de unas frases, textos breves o palabras aisladas. También se han recogido muestras a través de situaciones en las que se provocaba el habla espontánea y mediante procesos de repetición de un modelo nativo de referencia. Todas ellas tienen defensores y detractores. Tarone (1978) aboga por el habla espontánea y Thompson (1991) indica a este respecto que la competencia lectora del aprendiente juega un papel importante en el caso de técnicas basadas en la lectura. Por el contrario los detractores de las pruebas de habla espontánea aducen la imposibilidad de evaluar en estas pruebas exclusivamente la pronunciación y no tener en cuenta los errores de carácter léxico o morfosintáctico y la facultad del individuo sujeto a evaluación de evitar sonidos, palabras o estructuras que considera de difícil producción. El número de estudios que han combinado varias técnicas de recogida de muestras de habla han sido escasos (Jilka *et al.* 2008, Molnár 2010) y han encontrado que los resultados obtenidos fueron mejores en las pruebas de habla espontánea, si bien existe la creencia de que este hecho se ha podido deber a que los sujetos disponían de una capacidad lectora reducida, por ejemplo en el caso de ciertos colectivos de inmigrantes.
- c) **Técnicas de evaluación:** A estos efectos se ha venido utilizando normalmente una escala de 5 apartados entre los que los jueces deben elegir, variando estos entre “fuerte acento extranjero” y “sin acento extranjero” (Molnár 2010). También se han empleado escalas de 9 apartados (Guion *et al.* 1999). Flege *et al.* (1995) utilizaron en su estudio una escala continua entre los valores 0 y 255, obtenidos a través de los desplazamientos de un dispositivo que accionaban los jueces. En cuanto al número de jueces, este ha oscilado entre 1 y 85 (Neufeld 1979) y parece existir cierto consenso en que no es necesaria una experiencia previa de los mismos en la realización de este tipo de evaluaciones (Bongaerts *et al.* 1997, Llisterri 2003).

El análisis cuantitativo de los datos recogidos ha sido la metodología de investigación empleada con mayor frecuencia. En menor medida también se han realizado estudios de casos de carácter cualitativo (Molnár 2010, Ioup *et al.* 1994). La escasez de estudios que

combinaban estos dos enfoques metodológicos es lo que motivó el diseño de nuestra investigación. Estimamos que recurrir a un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en las evaluaciones nos permitiría perfilar los factores que a nivel global influyen de forma significativa en el grado de corrección en la pronunciación alcanzado por los aprendientes de español. Pero es precisamente el carácter excepcional de algunos aprendientes el que necesita ser analizado de forma individual mediante metodologías cualitativas. En concreto para el factor edad, donde la controversia existente no deja de constituir un aliciente añadido para su estudio, nos interesaba detectar cuáles son los patrones descriptivos generalmente aplicables con el fin de estudiar en detalle aquellos casos divergentes de los mismos.

Otra aportación que consideramos importante a la hora de diseñar nuestro estudio fue abrir lo más posible el abanico de pronunciaciones sometidas a evaluación. Ya indicábamos que la inmensa mayoría de las investigaciones realizadas en el ámbito de la adquisición de la pronunciación tomaban como informantes sujetos que compartían la misma lengua materna con el propósito de neutralizar su posible efecto. Nuestro objetivo fue exactamente el contrario: incrementar la variabilidad de pronunciaciones a evaluar, así como los criterios de evaluación mediante la incorporación de jueces de las más diversas procedencias, puesto que restringir el espectro de pronunciaciones no deja de ser un artificio alejado de la realidad. El español es un idioma de amplia extensión geográfica y, por tanto, de enorme riqueza en lo que a acentos se refiere. Consideramos que nuestra investigación debía hacerse eco de esta diversidad y, por otra parte, dado que los estudios sobre la pronunciación del español siguen siendo escasos en comparación con otras lenguas, ostentando el inglés un papel preponderante, nos propusimos realizar un estudio que aportara mayor información sobre los factores que afectan al proceso de adquisición de su pronunciación.

Asimismo en relación con los sujetos de nuestro estudio queremos señalar que normalmente, sobre todo en investigaciones focalizadas en sujetos con un elevado grado de competencia en la L2, se trata de colectivos de inmigrantes de una determinada L1 en un país donde se habla la L2. Nuestros informantes, por el contrario, muestran un elevado grado de variabilidad también en relación con sus periodos de inmersión en un contexto hispanohablante, dado que algunos residen de forma permanente en España o Latinoamérica, otros lo han hecho de forma intermitente y otros han retornado a sus países de origen.

Por último, nos propusimos recoger muestras de producción oral mediante los dos tipos de pruebas utilizadas con mayor frecuencia en la bibliografía, lectura de frases y habla

espontánea, con el fin de poder comparar los resultados obtenidos a través de ellas para nuestros informantes, en vez de restringirnos a una de las dos opciones como es habitual en las investigaciones realizadas. De esta forma esperamos contribuir con nuestra aportación a la discusión sobre cuál de las dos vías resulta más adecuada para evaluar el grado de acento extranjero percibido.

3.- LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1.- Definición de pronunciación

En primer lugar deberemos establecer ciertas bases terminológicas, empezando por la propia definición de pronunciación. Cantero (2003) define la pronunciación como “la producción y la percepción del habla”. Importante es recalcar que la pronunciación no es solo la producción, sino también la percepción del habla. De esta doble perspectiva se hace igualmente eco el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa 2002) cuando define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y en la producción de fonemas y alófonos, rasgos fonéticos, prosodia, etc.”. Sin embargo, a la hora de concretar los niveles de dominio de la pronunciación (desde el A1 hasta el C2), vuelve únicamente sobre los aspectos relativos a la producción.

Dentro de la pronunciación tenemos que delimitar la diferencia a nivel segmental (sonidos aislados y, si acaso, en contacto con los que le rodean) y suprasegmental (acento, ritmo y entonación, fundamentalmente). Tradicionalmente se ha trabajado más en el aula de idiomas la pronunciación a nivel segmental que suprasegmental. Resulta paradójico que así sea cuando es generalmente admitido que el error a nivel suprasegmental suele bloquear más la comunicación que el error a nivel segmental. Además, aquel “delata” con mayor frecuencia el acento extranjero (Gil 2007). Cabría aquí hablar de cierto paralelismo con el hecho de que el error léxico o sintáctico “se perdona”, mientras que el error pragmático se interpreta como una característica de personalidad o de la cultura del hablante. Del mismo modo el error segmental es tolerado mayoritariamente como característica del habla extranjero, mientras que el suprasegmental suele interpretarse como marca de identidad y puede dar lugar a situaciones de comprensión defectuosa o incluso invocar ciertos prejuicios de tipo cultural (Bartolí 2005). De cara a las aplicaciones didácticas, debería iniciarse al aprendiente de una L2 en los aspectos suprasegmentales⁴, puesto que “... un buen ritmo y una buena entonación no solo influyen extraordinariamente en el éxito de la comunicación, sino que de hecho facilitan la adquisición de los sonidos individuales.” (Gil 2012).

En definitiva, queremos recalcar que por pronunciación entendemos no solo la articulación de sonidos aislados, como tradicionalmente ha sido considerada, sino también por un lado la

⁴ A este respecto comentar que se ha constatado que ya desde el útero materno se percibe claramente la información suprasegmental, mientras que la segmental se pierde a través de los tejidos maternos.

percepción del habla en su conjunto y por otro la distribución acentual de la L2, el ritmo y organización de las palabras en grupos fónicos, así como la entonación significativa y expresiva correspondiente en función de la intención comunicativa (Planas 2009). Incluso el empleo de fórmulas prosódicas de carácter fático, bien para regular los turnos de habla, bien utilizados como “muletillas” con el fin de ganar tiempo para continuar el discurso, entrarían en este concepto amplio de pronunciación.

En relación con el aprendiente de una lengua extranjera, el logro de una buena pronunciación será normalmente digno de elogio, resultará en un mayor grado de aceptación en la comunidad hablante de la L2 y contribuirá a potenciar su autoestima.

3.2.- El recipiente fonológico

Otro concepto relacionado con la pronunciación es el de recipiente fonológico. Los conocimientos lingüísticos de un individuo desde el momento en que nace hasta aproximadamente los 6 años de edad van configurando el recipiente fónico de su lengua materna y este se convierte en una especie de filtro perceptivo que mediatizará también la producción, pudiendo servir de explicación a ciertas manifestaciones del aprendiente de una L2, como la existencia de un determinado grado de acento extranjero o provocar la fosilización, es decir, obstaculizar el acercamiento a una pronunciación próxima a la de un nativo. En el modelo desarrollado por Flege, el *Speech Learning Model* (Flege *et al.* 1995), para una producción correcta en la L2 es imprescindible una percepción que discrimine los aspectos diferenciales de la L2 frente a la L1 del hablante⁵, puesto que los errores de pronunciación son debidos en gran parte a la interferencia fonética de ambas lenguas que comparten un espacio fonológico común. En relación con este tema es generalmente aceptado que aquellos sonidos de la L2 que no existen en la L1 son más fácilmente detectables y por tanto reproducibles. Por el contrario, aquellos sonidos de la L2 similares a otros existentes en la L1 suelen ser más problemáticos de identificar y suelen estar más marcados de acento extranjero al ser asimilados por los correspondientes sonidos semejantes de la L1 (Piske *et al.* 2001). En concreto para el caso del español y el portugués, Ramos (2009) realiza un estudio detallado de las diferencias y similitudes entre los sistemas

⁵ A esta ausencia de discriminación entre determinados aspectos de la pronunciación se le conoce frecuentemente con el nombre de “sordera fonológica”.

fonéticos de ambos idiomas y recomienda el empleo de la fonética contrastiva como un primer paso de prevención de errores de pronunciación para lusohablantes.

3.3.- El acento extranjero

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) define el acento como el conjunto de hábitos articulatorios que indica la procedencia geográfica o sociocultural de los hablantes. En cuanto a la procedencia geográfica de un hablante nativo de español tenemos que hacer referencia a las variedades de la lengua española en España e Hispanoamérica. En el plano sociocultural es necesario distinguir entre las variaciones del habla en función del ámbito social de procedencia y desde el punto de vista situacional un mismo hablante puede reflejar diferencias de pronunciación dependiendo del contexto de comunicación en el que se encuentre inmerso.

Martinet (1970, citado por Vieri-Dimulescu 2008, p. 15) define el acento extranjero como “*quelque chose d’assez marginal qui se surajoute à l’articulation normale des sons du langage.*”⁶ Según esta definición el acento extranjero sería un “añadido” del que es necesario desprenderse para articular correctamente una lengua extranjera. La propia etimología de la palabra “acento”, del latín *ad cantum*, calco del griego *prosôidia*, revela un carácter prosódico y un habla divergentes de la norma estandarizada. Podríamos, por tanto, definir el acento extranjero (*foreign accent* en terminología anglosajona) como todas aquellas desviaciones, no provenientes de problemas de índole patológica, que presenta la pronunciación de un hablante no nativo en una L2 respecto a la de los hablantes nativos de esa misma lengua (Recaj 2008).

Dentro de estas desviaciones podemos distinguir a nivel segmental los procedentes de la imprecisión en la producción de fonemas y alófonos, o bien su sustitución por otros, y a nivel suprasegmental las posibles modificaciones de estructuras silábicas, el empleo de patrones acentuales y rítmicos divergentes de los propios de la lengua meta y la aplicación de curvas entonativas diferentes. Cabría añadir en este apartado, tal y como se ha constatado en la realización de nuestro estudio, otros aspectos como el empleo de elementos fáticos de

⁶ Algo bastante marginal que se superpone a la articulación normal de los sonidos del lenguaje.

apoyo a la elaboración del discurso con el fin de regular la propia producción oral y la interacción entre los hablantes⁷.

La existencia de cierto grado de acento extranjero puede afectar a la inteligibilidad del mensaje como ya se apuntara anteriormente. El enfoque comunicativo ha puesto el énfasis en la capacidad de un aprendiente de emitir enunciados inteligibles por parte del receptor de dicho mensaje, se encuentren estos en mayor o menor medida matizados de marcas características que delaten el origen no nativo del emisor del mismo. En el aula de idiomas la corrección de la pronunciación se basa fundamentalmente en aquellos aspectos que interfieren de forma decisiva en la comprensión del aprendiente por un hablante nativo. Pero no debemos olvidar que incluso en el caso de enunciados inteligibles, un hablante nativo puede interpretar la existencia de un marcado acento extranjero como desinterés por la lengua y la cultura del país donde se habla la L2, invocar ciertos prejuicios hacia los sujetos de una nacionalidad concreta e incluso vincularlo a posibles deficiencias de carácter intelectual por parte del aprendiente. En el extremo opuesto de estas creencias conviene mencionar la existencia del denominado *foreigner talk* o habla para extranjeros. Se trata en este caso de la adaptación del habla de un nativo a la interacción con un hablante extranjero, normalmente mediante la ralentización de sus producciones, utilizando más pausas y alargándolas, haciendo hincapié en los acentos, cuidando su articulación, exagerando la entonación y eliminando las contracciones, entre otros aspectos.

En cuanto al calificativo “extranjero”, así como una lengua extranjera en contraposición a una lengua materna o nativa, este se encuentra estrechamente ligado a la idea de nación, particularmente en Europa, si bien en lenguas de extensa implantación geográfica como el español o el inglés este concepto resulta de más difícil delimitación.

No queremos dejar de mencionar en este apartado el hecho de que un nativo no siempre se expresa de forma correcta. Lo primordial del habla nativa es su vinculación al concepto de pertenencia a un grupo. El entorno inmediato (con toda la flexibilidad que queramos otorgar a este término) reconocerá a un hablante determinado como perteneciente al grupo de referencia. Sánchez y Sánchez-Herrero (1992) indican que la lengua “...es uno de los símbolos de identidad más claros y diferenciadores”.

⁷ Nos referimos en concreto al alargamiento consonántico nasal (“mmm”) característico de un hispanohablante como marca de aceptación del enunciado del emisor o al alargamiento vocálico (“queee”, “eee”) representativo de posibles vacilaciones discursivas con el fin de ganar tiempo o ceder el turno de habla. En otros idiomas estas marcas son de diferente naturaleza (por ejemplo la utilización del fonema /Ø:/ como sonido recurrente en el habla de un francés, sobre todo de la región parisina).

A la hora de abordar nuestro estudio nos planteamos la conceptualización del concepto “acento extranjero” como perteneciente a un hablante cuya lengua nativa no fuera el español y, como se verá más adelante, su interpretación por parte de los jueces que han colaborado en nuestra investigación dista bastante de ser uniforme.

3.4.- La Hipótesis del Periodo Crítico (HPC)

La Hipótesis del Periodo Crítico (HPC), o *Critical Period Hypothesis* en terminología anglosajona, es postulada ya en 1967 por Lenneberg. Conforme a la misma dominar una lengua extranjera comenzando su aprendizaje una vez superada la pubertad es imposible. Sin embargo diferentes autores defienden la existencia de diversos Periodos Críticos (Long 1990) en función de la habilidad lingüística contemplada. La primera habilidad en perderse sería la correspondiente a la adquisición de una pronunciación similar a la de un hablante nativo.

Como causas posibles de dicha imposibilidad se mencionan, entre otras, la lateralización del cerebro. La plasticidad neuronal del cerebro humano se pierde al alcanzar la pubertad, debido a la especialización de los dos hemisferios cerebrales. A este respecto es importante señalar que autores como Geschwind y Galaburda (1985) apuntan otros rasgos distintivos del ser humano que pueden contribuir a mantener dicha plasticidad incluso una vez superada la pubertad. Según estos autores, los zurdos, los hermanos gemelos, los homosexuales y algunos individuos con cierto tipo de desórdenes en el sistema inmunológico estarían comprendidos en este grupo, lo que supuestamente les podría otorgar una mayor plasticidad entre ambos hemisferios cerebrales.

A nivel cerebral, el empleo de técnicas de resonancia magnética ha permitido localizar con precisión aquellos sectores del cerebro activos ante determinadas tareas lingüísticas. Kim *et al.* (1997) observaron que los bilingües que adquirieron una L2 en la infancia activan para la L1 y la L2 una zona común del cerebro dentro del área de Broca, mientras que los que han aprendido una L2 de adultos localizan ambos idiomas en lugares separados de esta área. Por

otra parte, a nivel neuronal se apunta como otra posible causa la mielinación⁸ de determinadas células nerviosas predominantes en el área motriz del lenguaje.

Otra argumentación de carácter biológico a favor de la HPC consiste en atribuir dicha limitación a la interacción entre los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2. Cuanto más desarrollado se encuentre el sistema de la L1 en el momento de comenzar el aprendizaje de la L2, más intensa será la influencia de la L1 sobre la L2 (Flege y MacKay 2011).

Las posiciones respecto a la HPC oscilan desde la defensa de la imposibilidad de adquirir un dominio de la L2 una vez transcurrido el primer año de edad (Abrahamsson y Hyltenstam 2009), al menos en lo que a la adquisición de la pronunciación se refiere, hasta admitir la posibilidad de adquirir de adulto un grado de dominio de la L2 cuanto menos similar al de un nativo. Dentro de la primera postura se argumenta, por ejemplo, que ni siquiera la competencia de los niños bilingües es comparable a la de un hablante monolingüe. En concreto Scovel (1988) baraja la cifra de un 1%, o por el contrario, como indica Iruela (2004), "... la edad es un obstáculo, pero no una barrera infranqueable." En esta línea autores como Schlak (2005) arguyen que la cifra de aprendientes adultos que consiguen alcanzar un nivel de dominio muy próximo al de un nativo es de aproximadamente un 10%. Los defensores de un Periodo Crítico suelen establecer dicho periodo en dos momentos determinados: hacia los 6-7 años (Long 1990, Larsen-Freeman y Long 1991) y los 12-13 (Abrahamsson 2012, Meisel 2011), coincidiendo este último con la pubertad.

Existe un consenso generalizado de que precisamente la pronunciación es la capacidad del lenguaje más directamente afectada por la HPC. Autores como Mizuno (2008) apuntan como explicación la mera pérdida de flexibilidad muscular de los órganos fonadores, pues no debemos olvidar que la pronunciación es la única faceta del lenguaje con base neuromuscular. Scovel (1988) lo formulaba del siguiente modo:

Pronunciation is the only part of language which is directly "physical" and which demands neuromuscular programming. Only pronunciation requires an incredible talent for sensory feedback of where the articulators are and what they are doing. And only pronunciation forces us to time and sequence motor movements. All other aspects of language are entirely "cognitive" or "perceptual" in that they have no physical reality.

⁸ La mielinación es un proceso de aislamiento de determinadas células neuronales a través de una sustancia llamada mielina, por medio del cual estas células pierden su adaptabilidad a nuevos impulsos sensorio motrices, dificultando así la formación de nuevas sinapsis requeridas por el nuevo sistema fónico de la L2.

Esta aseveración sugiere que si realmente la adquisición de una lengua extranjera se ve influenciada por la existencia del Periodo Crítico, este puede ser diferente para la percepción que para la producción.

Por último remarcar el hecho, como bien indica Abrahamsson (2012), de que para corroborar o refutar definitivamente la Hipótesis del Periodo Crítico son necesarios estudios a largo plazo de carácter longitudinal, donde se pueda observar la evolución a lo largo del tiempo de aprendientes concretos. Sin embargo, este análisis cualitativo de casos resulta desgraciadamente muy complicado de acometer debido a las mayores dificultades e inversiones necesarias para su realización. En concreto nuestro estudio no puede reflejar este carácter longitudinal, puesto que exigiría un seguimiento durante varios años de la evolución de la pronunciación de nuestros informantes, excediendo de esta forma el horizonte temporal previsto para su realización.

3.5.- La pronunciación del español

Ya apuntábamos en la introducción que el español es considerado tradicionalmente como un idioma fácil de pronunciar. Esta idea se basa en el hecho de que en español, en contraposición a otros idiomas como el inglés o el francés (por no hablar de lenguas más distantes como por ejemplo el chino o el japonés), la distancia percibida entre la ortografía y la pronunciación no es tan notable. Probablemente debido a esta creencia, como bien indica Face (2006), la cantidad de trabajos relativos a la adquisición del sistema fonológico del español es relativamente pequeña en relación con otras áreas de la adquisición de nuestro idioma.

No pretendemos en este apartado presentar una descripción exhaustiva de la pronunciación del español⁹, pues excedería el propósito de este documento, pero hemos estimado conveniente realizar al menos una breve mención a los contenidos básicos que deberían ser cubiertos en cualquier programa de formación en pronunciación española. El reflejo de estos contenidos en el habla de un aprendiente extranjero de español será el que nos permita valorar en qué medida presenta ese “añadido” al que hacíamos mención en el apartado 3.3 que caracteriza el acento extranjero y que constituye el objeto de evaluación del presente trabajo.

⁹ En este sentido nos permitimos recomendar la obra a la que ya hemos hecho referencia: *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* de J. Gil Fernández, 2007. Madrid: Arco/Libros

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) en su introducción al epígrafe dedicado a la pronunciación se hace eco, tras una primera parte dedicada a la base articulatoria del español, de la diferencia entre el plano segmental y el suprasegmental, comenzando por este último como factor más importante de cara a la inteligibilidad del aprendiente. El desglose de contenidos que presenta es el siguiente:

- A. Disposición (base) articulatoria del español
- B. Plano suprasegmental:
 - 1. La sílaba
 - 2. El acento en español
 - 2.1. El acento léxico
 - 2.2. El acento oracional
 - 2.3. El acento enfático
 - 3. Distribución y tipos de pausas
 - 3.1. El grupo fónico
 - 3.2. El tempo
 - 4. El ritmo en español
 - 5. La entonación en español
 - 5.1. Las formas entonativas básicas
 - 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas
- C. Plano segmental:
 - 1. Las vocales del español
 - 1.1. Modificaciones contextuales
 - 1.2. Secuencias vocálicas
 - 1.3. Fenómenos dialectales
 - 2. Las consonantes del español
 - 2.1. Variantes contextuales
 - 2.2. Variantes agrupadas
 - 2.3. Variantes dialectales

Estimamos importante resaltar que este marco normativo de referencia recoge fundamentalmente la pronunciación del español como reflejo del modelo estándar escrito. Aunque se mencionan aspectos relativos a diferentes dialectos, normalmente se sigue tomando como base la escritura o cuanto menos así es en la mayoría de los casos a la hora de llevarlo al aula. Sin embargo, somos de la opinión de que como mínimo a nivel de

percepción deberían incluirse dentro de los contenidos relativos a la competencia fónica de los aprendientes de español aspectos propios de la lengua oral como por ejemplo la reducción vocálica, la relajación articulatoria y la elisión de ciertos sonidos consonánticos. Si por el contrario la pronunciación del español que se sigue enseñando en el aula se reduce a este marco normativo de carácter estrictamente fonológico, el aprendiente de español se encontrará a nivel perceptivo con serias dificultades de comprensión y a nivel de producción reflejará una formalidad que, en el mejor de los casos, resultará artificial a oídos de un hablante nativo, delatando su condición de “extranjero”.

A este respecto, en relación con los modelos de pronunciación estándar, es obligado hacer referencia en este breve apartado dedicado a la pronunciación del español al volumen que lleva el título “Las voces del español, tiempo y espacio” publicado en el año 2011 como complemento al manual de *Fonética y fonología* de la *Nueva gramática de la lengua española* editado por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Mediante una selección de informantes, titulados universitarios procedentes de las capitales de todos los países del mundo hispánico, se han recopilado grabaciones del habla de nativos de español y se han recogido en un DVD dichas grabaciones junto con las imágenes, enriqueciendo así el estudio teórico con ejemplos sonoros y visuales que apoyan los temas tratados.

4.- FACTORES QUE INCIDEN EN LA ADQUISICIÓN DE UN IDIOMA EXTRANJERO: LA PRONUNCIACIÓN

Si queremos explicar las diferencias en el grado de dominio alcanzado por los aprendientes de una lengua extranjera, es necesario mencionar aquellos factores que se han venido barajando como determinantes o explicativos de dicha variabilidad. La siguiente relación no pretende ser exhaustiva, dado que algunos de los factores recogidos pueden considerarse subfactores de otros, o bien se puede echar en falta alguno que hemos considerado incluido en otro¹⁰. Tampoco la ordenación que sigue intenta reflejar el grado de importancia de cada uno de ellos, tarea esta prácticamente imposible debido a la disparidad de resultados obtenidos en las investigaciones realizadas. Estos son:

- 1) Lengua materna (L1)
- 2) Edad del primer contacto o inmersión en la L2
- 3) Sexo
- 4) Tiempo de aprendizaje
- 5) Tiempo de residencia en el país donde se habla la L2
- 6) Grado de Exposición a la L2
- 7) Grado de Exposición a la L1
- 8) Nivel y tipo de instrucción formal
- 9) Motivación
- 10) Grado de aculturación, distancia social y psicológica
- 11) Factores de personalidad: introversión/extroversión y empatía, entre otros.
- 12) Aptitud para el aprendizaje, “talento”, memoria de trabajo
- 13) Creencias de profesores y alumnos: autoimagen, autoestima, autoeficacia y locus de control, entre otros.
- 14) Estilos de aprendizaje
- 15) Nivel de competencia en la L1

A la hora de abordar la relación específica que estos factores muestran con la adquisición de la pronunciación, objetivo de este trabajo, hemos optado por centrarnos en aquellos factores que son considerados especialmente significativos a este respecto. Hemos reducido y a la vez reagrupado dichos factores basándonos en la revisión bibliográfica que de los mismos hacen Piske *et al.* (2001) en relación con el grado de acento extranjero percibido en una lengua extranjera. Hemos excluido expresamente el sexo del aprendiente por la escasa significatividad que las investigaciones realizadas sobre pronunciación han otorgado a esta

¹⁰ Para una relación detallada de todos los factores considerados relevantes a la hora de explicar las diferencias individuales en la ASL, recomendamos la expuesta por Sanz (2005, p.105). La misma autora reconoce que “*the list of individual differences relevant to Second Language Acquisition is long and continues to grow as a result of the deconstruction of broad concepts such as aptitude and motivation.*”

variable (Suter 1976, Elliott 1995 en concreto para el español). El grado de exposición a la L1 y a la L2, lo hemos reagrupado en uno solo, pues entendemos que están fuertemente correlacionados y es en este apartado donde haremos mención expresa a la lengua materna del aprendiente. En cuanto a la aptitud, habilidad o “talento” para la adquisición de segundas lenguas, parece existir cierta unidad de criterio entre los investigadores del grado de dominio de la pronunciación en que la habilidad más determinante en este sentido es la capacidad de imitación del aprendiente (Purcell y Suter 1980, Sobkowiak *et al.* 2005). El nivel de instrucción lo concretaremos en la realización de formación y entrenamiento específicos sobre pronunciación. La motivación por conseguir desprenderse del acento extranjero, en su concepción más reciente (Ortega 2009), la entenderemos como incluyente del grado de aculturación que el aprendiente persigue alcanzar, así como de la distancia social y psicológica respecto de los hablantes de la lengua meta. Por último, de los factores de personalidad hemos optado por el grado de extroversión e introversión del aprendiente por ser al que frecuentemente se atribuye una mayor influencia en el grado de éxito alcanzado en la pronunciación de un idioma extranjero. A continuación abordamos estos factores en el siguiente orden:

1. Edad de adquisición
2. Frecuencia de uso de la lengua materna y de la lengua meta
3. Tiempo de aprendizaje y de residencia
4. Grado de motivación
5. Grado de extraversión/introversión
6. Instrucción formal y formación específica sobre pronunciación
7. Capacidad de imitación

4.1.- Edad de adquisición

Como ya adelantábamos en la introducción, el factor edad parece ser el factor que en mayor medida explica el grado de éxito alcanzado en la adquisición de un idioma extranjero. No obstante, la discusión entre los profesionales dedicados a la ASL a este respecto, dista mucho de estar zanjada. Dimroth y Haberzettel (2008) lo expresan del siguiente modo:

La influencia de la edad sobre la capacidad del ser humano para apropiarse del lenguaje es uno de los temas más emocionantes, y a la vez controvertidos, de la investigación sobre su adquisición.

En primer lugar debemos precisar el concepto edad de adquisición. En muchas investigaciones (por ejemplo, Johnson y Newport 1989) se asimila el término edad de adquisición (*Age of Learning*, normalmente referido en la bibliografía como AOL) con el momento de llegada (*Age of Arrival* - AOA), frecuentemente en calidad de inmigrantes, a un país donde domina la L2. Si bien en determinados contextos esa asimilación puede ser correcta, no tiene por qué ser así en todos los casos. En otros puede iniciarse en el extranjero el aprendizaje de una L2 y residir posteriormente en el país donde se habla esa L2 durante periodos de tiempo prolongados, con continuidad o sin ella, circunstancia esta que podría diferenciar claramente ambos conceptos.

Analizando los resultados de las investigaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa, la adquisición de segundas lenguas y el factor edad, estos son en parte contradictorios, aunque hay ciertos aspectos generalmente aceptados:

- Cuanto más desarrollado se encuentre el sistema de la lengua materna al comenzar con el aprendizaje de la L2, más condicionará la L1 la L2.
- En las etapas iniciales de la adquisición de una L2 los adultos avanzan más rápidamente debido al mayor desarrollo de sus estrategias de aprendizaje que los niños, si bien estos llegan generalmente a alcanzar niveles superiores a largo plazo.
- No todas las competencias lingüísticas se comportan de igual forma: por ejemplo en relación con el léxico, la sintaxis y la pragmática no parece haber tantas diferencias como en la competencia fonológica, es decir, en la adquisición de un acento similar al de un nativo.

¿Existe por tanto un Periodo Crítico (frente a Periodo Sensible)¹¹ a partir del cual la adquisición de un idioma extranjero hasta alcanzar un nivel próximo al de un nativo, es imposible? Existen autores que en base a investigaciones realizadas apoyan esta teoría (Long, 1990). Otros en cambio se muestran más flexibles (Molnár y Schlak 2005, Bongaerts *et al.* 1997). Incluso algunos como Abrahamsson y Hyltenstam (2009) defienden la postura de que ya desde los 12 meses de edad decae esa capacidad. Scovel (1988) y Meisel (2011) sitúan la edad del Periodo Crítico en los 12 años, Long (1990) indica que a partir de los 6 años es prácticamente imposible desprenderse del acento extranjero.

¹¹ En la bibliografía más reciente predomina el término *Periodo Sensible* sobre el de *Periodo Crítico*, pues supone un declive gradual de la capacidad de adquisición de competencias en la L2 frente a un declive abrupto de la misma, como defiende la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC).

No obstante, existen investigaciones que aportan evidencias en contra de una acepción estricta de la Hipótesis del Periodo Crítico. Por ejemplo Moyer (1999) en su investigación sobre la percepción del acento extranjero en alemán, encontró un nativo inglés cuya edad de adquisición del alemán fue a los 22 años y obtuvo una puntuación mayor en las pruebas de pronunciación que uno de los alemanes nativos de control. Bongaerts *et al.* (1997) a su vez encontraron 5 aprendientes de inglés ya de adultos, que consiguieron ser evaluados dentro del grupo de nativos de control.

Uno de los estudios más frecuentemente mencionados en relación con la edad y el grado de dominio alcanzado en una L2 es el realizado por Ioup *et al.* (1994). Se trata del estudio del caso de Julie, una británica que se trasladó a Egipto a la edad de 21 años tras casarse con un egipcio. Se instaló en El Cairo con su marido, tuvo dos hijos y trabajó como profesora de inglés. Julie nunca recibió clases de árabe y no sabía leer ni escribir en este idioma y sin embargo pasaba con facilidad por un nativo de este idioma ya a los dos años y medio de residir en Egipto. En el momento del estudio llevaba 26 años residiendo en El Cairo. Una de las pruebas a las que fue sometida consistió en una explicación de su receta favorita y 7 de los 13 jueces la evaluaron como nativa. En el mismo estudio Ioup y sus colegas investigaron también el caso de Laura, de características similares a Julie, si bien Laura sí disponía de estudios universitarios en árabe y ejercía como profesora de este idioma en una universidad de El Cairo. Salvo en una prueba de discriminación de acentos árabes, en la que incluso los nativos de control tuvieron serios problemas, Laura obtuvo unos resultados similares a los de Julie.

La mayoría de estas investigaciones se han basado en el inglés y han tenido como informantes aprendientes de diversas lenguas maternas: italiano, húngaro, chino, español, sueco y neerlandés fundamentalmente.

En cualquier caso, parece existir cierta unanimidad en la consideración de que aprender una lengua extranjera desde muy temprana edad tampoco es garantía de llegar a dicho nivel de perfección. Hyltenstam y Abrahamsson (2003) de acuerdo con su posición más restrictiva llegan a decir que es condición necesaria pero no suficiente.

Como indicábamos en la introducción, el factor edad parece esconder otros tras de sí. Algunos investigadores, como recientemente Flege y MacKay (2011), lo categorizan como una “macro-variable”. Uno de estos posibles factores analizado últimamente es el que pone el énfasis en el hecho de que el aprendizaje de la pronunciación en un adulto se encuentra en

gran medida mediatizado por una base lecto-escritora, es decir, en cierto modo la impone. Se han realizado estudios evitando la mediación lecto-escritora y se han obtenido mejores resultados en pronunciación que a través de ella (Giralt 2005). Cantero (1994) lo expresa del siguiente modo: “formamos alumnos básicamente lecto-escritores, no hablantes de una lengua extranjera”. Algunas investigaciones sobre adquisición de lenguas más distantes para los occidentales (chino, japonés, etc.), donde la escritura no interfiere con la pronunciación, incluso en casos aislados de aprendices analfabetos, se ha llegado a las mismas conclusiones, como es el caso de la investigación realizada por Neufeld (1979) a la que haremos especial mención en el punto 4.6.

Así mismo, el grado de exposición a la lengua materna y a la lengua meta se encuentra normalmente relacionado con la edad de adquisición de la L2, por ejemplo, debido a una escolarización temprana en la L2. No hablamos solo de frecuencia de exposición, sino también de la calidad del input recibido.

La edad del primer contacto con la L2 tiene también una influencia decisiva sobre componentes de la personalidad del aprendiente, sobre todo cuando se trata de contextos de inmersión. Entre ellos podemos citar el propio deseo de integración en la cultura meta, estableciendo una cierta distancia social o no, y la permeabilidad del ego. Si hablamos de edades tempranas donde la propia personalidad se está formando, esta es muy permeable a las influencias del entorno, mientras que ya en edades más avanzadas resulta menos frecuente esa readaptación de la propia personalidad, todo lo cual tiene su reflejo en la propia motivación por desprenderse del acento extranjero.

En definitiva, además de los factores puramente biológicos, podríamos concluir que existen factores cognitivos y socio-afectivos que covarían con la edad y que podrían ser responsables del efecto de la edad en el aprendizaje de una L2. Verdía (2010) lo resume de la siguiente forma:

Hoy en día sabemos que, además de la edad, son muchos más los factores que condicionan el aprendizaje de la pronunciación pues se reconoce que los factores biológicos imponen ciertas limitaciones de la misma manera que lo hacen los psicológicos o los socioculturales, pero que ninguna de estas variables, de forma aislada, impone un límite absoluto.

4.2.- Frecuencia de uso de la lengua materna y de la lengua meta

La primera vez que se investigó sobre la frecuencia de uso de la lengua meta (L2) fue en una investigación realizada por Suter en 1976 sobre el inglés como lengua extranjera. En 1980 Purcell y Suter pidieron a los informantes de su estudio que estimaran el tiempo que hablaban inglés en casa, en el trabajo o en sus centros de estudio e indicaran el tiempo que habían vivido con hablantes nativos de inglés y definieron una variable que combinaba el tiempo de residencia en los EE.UU. y el número de meses que habían convivido con hablantes nativos. Esta variable así definida explicaba en tercera posición el grado de acento extranjero percibido, tras la lengua materna y la actitud hacia la pronunciación. Thompson (1991) recabó información de hablantes nativos de ruso residentes en los EE.UU. sobre su porcentaje de uso del inglés en casa, en el trabajo y con sus amistades, y esta variable no consiguió ser identificada como explicativa del grado de acento extranjero a pesar de que estos sujetos oscilaban en su tiempo de residencia entre los 2 y los 42 años. A partir de estos resultados comenzó a especular sobre la posible influencia del uso de su lengua materna, el ruso, en la pronunciación de la L2. Todos ellos mantenían un elevado grado de competencia en su L1, lo que le llevó a atribuir a esta variable la presencia del marcado acento extranjero. Parece razonable asumir que aquellos individuos que utilizan con frecuencia su lengua materna mantienen un nivel de competencia elevado en la misma, aunque residan durante largos periodos de tiempo en un país extranjero. Flege *et al.* (1999) realizaron un estudio con informantes coreanos que utilizaban con frecuencia el inglés y con relativamente escasa frecuencia el coreano y encontraron que estos disponían de una mejor pronunciación en inglés que aquellos cuya frecuencia de uso era la inversa, es decir, utilizaban predominantemente el coreano en sus interacciones. Flege *et al.* (1995) realizaron una investigación similar con italianos inmigrantes en Canadá y obtuvieron que la frecuencia de uso de ambos idiomas explicaba un 15% de la varianza. En concreto para el caso del español, Guion *et al.* (2000) estudiaron en 30 informantes ecuatorianos nativos de quechua la influencia del uso de la L1 en la L2 y encontraron que la frecuencia de uso de la L1, el quechua, influía en el grado de acento extranjero manifestado en sus producciones en español.

Flege *et al.* (2011, 1997) estudian en detalle el grado de exposición a la lengua materna (L1) y cómo este afecta a las producciones en la L2, independientemente de la edad de adquisición, y discuten su influencia en función del tema de conversación en cuestión (un

campo lingüístico aprendido en una L2 puede resultar incluso más difícil de acometer en la propia L1) y en función del momento en que la conversación tenga lugar. En el caso de realización de producciones orales para su posterior evaluación, estas pueden verse modificadas por la eventual utilización de la L1 en los momentos inmediatamente anteriores a la realización de las pruebas. Asimismo investigan también sobre la influencia de la pronunciación de la L2 en la L1. A este respecto Vieru-Dimulescu (2008) analiza imágenes cerebrales mediante tomografía computarizada de niños coreanos adoptados entre los 3 y los 8 años por familias francesas y constata que las imágenes cerebrales reflejan resultados idénticos a los mostrados por los nativos franceses. El hecho de haber dejado de utilizar su lengua materna ha facilitado enormemente la adquisición del francés permitiendo que este ocupara las zonas cerebrales destinadas a la L1. Sin llegar a casos tan extremos, Flege (1987) observó que la producción del fonema /t/ en franceses aprendientes de inglés y estadounidenses aprendientes de francés se había desplazado en sus propias lenguas maternas en la dirección que caracteriza la producción de este fonema en la lengua meta¹².

Parece existir también un consenso generalizado de que a mayor distancia fonológica entre la lengua materna del aprendiente y la lengua meta, más difícil resultará la adquisición de una buena pronunciación en la L2. En el apartado 2.2. relativo al recipiente fónico ya mencionábamos a este respecto que por otra parte parece empíricamente contrastado (Piske *et al.* 2001, Bongaerts *et al.* 1997) que precisamente son aquellos aspectos fonológicos donde la L1 y la L2 se encuentran más próximas donde se producen las mayores dificultades de percepción y de articulación, produciéndose con mayor frecuencia transferencias e interferencias de la L1 sobre la L2. Ortega (2009) concluye a este respecto:

All L1 groups will traverse the same series of approximations to the target L2 system, and will be challenged, broadly speaking, by the same aspects of the L2. However, certain L1 groups may stay longer in a given stage.

4.3.- Tiempo de aprendizaje de la L2 y tiempo de residencia

La diferenciación entre estos dos conceptos, el tiempo de aprendizaje de la L2 y el tiempo de residencia en un país donde la L2 es dominante, se encuentra con frecuencia difusa en la bibliografía consultada. Estas dos variables pueden ser coincidentes en investigaciones

¹² Esta apreciación se realizó a partir del estudio del VOT (*Voice Onset Time* – Tiempo de inicio de la sonoridad, es decir, el tiempo que transcurre entre la explosión y la vibración de las cuerdas vocales en los sonidos oclusivos) característico de ambos idiomas para el fonema /t/, aproximándose para los nativos franceses al valor del inglés en su propio idioma materno y para los nativos de inglés asimismo al valor del francés.

cuyos informantes son inmigrantes residentes de forma ininterrumpida en un país extranjero y cuyo primer contacto significativo con la L2 ha tenido lugar en el momento en que se ha producido dicha inmigración, pero no siempre es este el caso. La mayor parte de las investigaciones sobre el grado de acento extranjero toman como informantes inmigrantes en un país extranjero (por ejemplo DeKeyser, 2000, estudia la pronunciación de inmigrantes húngaros en los EE.UU.), por lo que no diferencian entre ambos tiempos. Por otra parte, estamos de acuerdo con Birdsong (2006) cuando afirma que asimilar el tiempo de residencia con el de aprendizaje presupone cuanto menos cierta intencionalidad por parte del sujeto de progresar en su dominio de la L2, pues una mera exposición pasiva a la misma no tiene por qué verse reflejada en dicho dominio. Reseñar asimismo el caso en que el informante ya no continúe residiendo en un país donde se hable la L2 y siga, no obstante, contribuyendo de forma activa al aprendizaje de la L2.

Una vez realizada esta precisión a nivel conceptual, pasemos a comentar los resultados a los que han conducido algunas investigaciones sobre estas variables.

Flege y Fletcher (1992) investigaron las producciones orales de nativos de español en inglés pertenecientes a dos grupos diferenciados por su periodo de residencia en los EE.UU., variando aquel entre los 0,7 y los 14,3 años y no detectaron una relación directa mediante un análisis de regresión entre el grado de acento extranjero y el tiempo de residencia. A los mismos resultados llegó Elliott (1995) en el estudio anteriormente mencionado para el español.

En otras investigaciones donde sí se ha tenido expresamente en cuenta el tiempo de aprendizaje, como en Flege *et al.* (1995), se apunta como importante la consideración de en qué fase del aprendizaje se encuentran dichos informantes. Meador *et al.* (2000) volvieron a investigar este efecto en el mismo grupo de informantes de la investigación anterior transcurridos 4 años adicionales y aquellos informantes que ya disponían de una amplia experiencia en la L2 no mostraron grandes diferencias en el grado de acento extranjero percibido, mientras que aquellos que partían de niveles más bajos sí mostraron claros avances. No obstante, estudios de carácter longitudinal como el que acabamos de ilustrar son todavía muy escasos para poder extraer conclusiones generalizables.

Más recientemente Flege y MacKay (2011) identifican el tiempo de residencia (*Age of Arrival*) como una variable que se podría a su vez descomponer en otras dos: el input recibido en la L2 (cuanto más, mejor) y el grado de actividad de la L1 (cuanto más activa permanezca la L1, peores resultados en la pronunciación de la L2), puesto que la mera residencia en un país donde la L2 es la lengua mayoritaria no implica necesariamente que el input recibido en la L2 prevalezca sobre el de la L1. Concluyen señalando que esta variable así definida era responsable del 50,2 % de la varianza en el dominio de la pronunciación en la L2, en este caso el inglés, en el estudio que llevaron a cabo con inmigrantes italianos en Canadá.

4.4.- Grado de motivación

Hemos consultado diversas investigaciones en las que se ha analizado el efecto del grado de motivación del aprendiente por desprenderse del acento extranjero y alcanzar una pronunciación en la L2 tan próxima a la de un nativo como fuera posible. Es importante destacar que en el caso de la motivación nos encontramos ante una variable difícilmente operativizable. No obstante, Flege *et al.* (1995) consiguieron identificar la motivación de carácter integrador y la de carácter utilitario como explicativas del grado de acento extranjero percibido. En la investigación ya mencionada de Bongaerts *et al.* (1997), se analizaron 11 nativos de holandés, 9 de ellos profesores de inglés en las universidades holandesas, que comenzaron su estudio del inglés ya de adultos. Cinco de estos últimos obtuvieron evaluaciones similares a las de los nativos del grupo de control, lo que parece demostrar que una fuerte motivación de carácter utilitario contribuye en gran medida a que consiguieran desprenderse del acento extranjero. Moyer (1999) realizó una investigación similar en aprendientes nativos de lengua inglesa que trabajaban como profesores de alemán, aunque solo uno de los 24 aprendientes ya de adultos consiguió una evaluación que estuviera dentro de los márgenes de los nativos alemanes del grupo de control. Como posible causa de esta discrepancia se apunta el hecho de que, si bien todos los sujetos comenzaron el aprendizaje de la L2 una vez transcurrido el Periodo Crítico, en Holanda lo normal es que los programas de televisión de producción extranjera se emitan en versión original con subtítulos en holandés, por lo que de alguna forma la exposición al inglés es muy habitual en los Países Bajos desde muy temprana edad.

No obstante, como ya indicábamos anteriormente, el propio concepto de motivación ha sido contemplado en el campo de la ASL desde muy diversos puntos de vista. Al carácter integrador y utilitario analizado en las investigaciones mencionadas, Ellis (2008) añade otros seis más:

- confianza en el propio éxito a la hora de aprender una L2
- atribuciones o locus de control, entendido este concepto como la explicación que los aprendientes atribuyen a su éxito (o fracaso) en el aprendizaje de la L2,
- motivación intrínseca y autodeterminación
- autorregulación, referida a la capacidad de monitorizar el propio aprendizaje y a las estrategias empleadas para su logro
- fases motivacionales, es decir, el aspecto temporal y dinámico de la motivación, sujeto a variaciones con el transcurso del tiempo
- el grado de dominio ideal que el aprendiente se marca como objetivo

Desde otro punto de vista Ortega (2009) diferencia entre la motivación intrínseca y la extrínseca. La primera responde a la propia elección por el aprendizaje, sustentada en el mero placer del logro personal y la búsqueda de una situación ideal que el aprendiente pretende alcanzar partiendo de su situación actual. La extrínseca se basa en la posible recompensa proveniente del exterior que de dicho aprendizaje se puede derivar, como por ejemplo, la obtención de un mejor puesto de trabajo.

Otros factores, como por ejemplo la actitud hacia la propia situación de aprendizaje (el profesor, el currículo y los materiales, entre otros) pueden ejercer asimismo una fuerte influencia sobre el grado de motivación, sobre todo en contextos de no inmersión o en estadios iniciales del aprendizaje de la L2, donde el factor integrador no puede aún desempeñar un papel decisivo.

En cualquier caso, lo que resulta evidente una vez presentadas las múltiples acepciones que el concepto motivación puede esconder tras de sí, es la dificultad de operativización y medición de esta variable.

En resumen, varias investigaciones realizadas (Bongaerts *et al.* 1997) atribuyen a un alto grado de motivación por desprenderse del acento extranjero, entre otras causas, los excelentes resultados obtenidos por algunos aprendientes extranjeros que comenzaron el

aprendizaje de la L2 ya de adultos. Esta motivación especial unida a otros factores como por ejemplo una mayor flexibilidad neurocognitiva y una elevada perseverancia en el estudio parecen ser capaces de contrarrestar la desventaja inicial de los aprendientes adultos.

4.5.- Grado de extroversión/introversión

Si por extroversión entendemos la propensión de un individuo a interactuar con otros con confianza en sí mismo y la capacidad de asumir riesgos en esta dirección, parece evidente que los sujetos extrovertidos tendrán más oportunidades de poner en práctica sin reticencias la expresión oral en la L2 y a su vez, se involucrarán con mayor frecuencia en la realización de interacciones con hablantes nativos. Por el contrario los individuos introvertidos dispondrán de menos ocasiones de práctica de la expresión oral. No obstante, parece constatado el hecho de que la capacidad del aprendiente de centrar su atención en la forma de la lengua también contribuirá a su progreso en el grado de dominio de la pronunciación y esta capacidad no tiene por qué estar expresamente ligada al grado de extroversión/introversión. En otras palabras, un aprendiente extrovertido que no preste especial atención a la pronunciación no progresará en su adquisición, mientras que otro introvertido que reflexione sobre la percepción y uso de la misma, es de suponer que mejorará en su dominio de la pronunciación en la L2.

Un problema añadido a la hora de estudiar los efectos de la introversión/extraversión en el rendimiento en una L2 es el instrumento de medida utilizado. Eysenck y Eysenck (1963) desarrollaron la llamada Escala de Introversión-Extraversión de Eysenck que ha sido objeto de numerosas críticas (Naimen *et al.* 1978).

Estudios en el ámbito de la psicología han demostrado que los individuos extrovertidos disponen de una mayor capacidad de memoria a corto plazo y de memoria de trabajo (Lieberman 2000). Esto es debido a que los individuos extrovertidos disponen de menores niveles de dopamina, una hormona neurotransmisora, y tienen cierta tendencia a involucrarse en actividades que conlleven mayores estimulaciones de carácter sensorial que provoquen la producción de dopamina. De ahí que los sujetos introvertidos alcancen antes el umbral de tolerancia e intenten evitar situaciones de sobreexcitación, mientras que los extrovertidos son menos sensibles a señales de alarma y ofrecen mayor resistencia ante situaciones de estrés. Naimen *et al.* (1978) realizaron un estudio de estudiantes canadienses

aprendientes de francés y no consiguieron encontrar ninguna relación entre esta dimensión y los resultados de ciertas pruebas de rendimiento en francés. Sin embargo, otros estudios como el de Dewaele y Furnham (2000) constataron una relación positiva entre la extraversión y ciertas medidas de fluidez en expresión oral bajo situaciones de estrés, mostrando una menor ansiedad a la hora de comunicar en la L2.

4.6.- Instrucción formal y formación específica sobre pronunciación

Muchas de las investigaciones que han analizado la influencia de la instrucción formal en la L2 no han mostrado resultados esperanzadores para los profesores de idiomas. En concreto la investigación anteriormente mencionada de Flege y Fletcher (1992) no ha conseguido demostrar un efecto realmente positivo de esta variable, la instrucción formal, sobre el grado de acento extranjero percibido. Esta variable conseguía explicar tan solo un 5% de la varianza en las evaluaciones otorgadas a hablantes nativos de español sobre el acento extranjero en lengua inglesa. Estos resultados se atribuyen normalmente a la escasa atención que recibe la pronunciación en las clases de idiomas.

Pero en el caso de formación específica sobre pronunciación, encontramos investigaciones que han demostrado la existencia de una mayor influencia sobre el grado de acento extranjero señalado por los jueces. Un primer experimento realizado por Neufeld (1978) consistió en enseñar pronunciación del chino y del japonés a 20 estudiantes de edades comprendidas entre los 19 y los 22 años sin mediar explicaciones gramaticales o de significado. Los alumnos simplemente aprendieron a repetir lo que oían y tras ser evaluados por hablantes nativos resultó que 9 de ellos (un 45%) fueron tomados por nativos en japonés y 8 de ellos (40%) en chino. Más recientemente, Bongaerts *et al.* (1997) identificaron cinco aprendientes ya de adultos los cuales, tras recibir formación específica sobre percepción y pronunciación del inglés, lograron ser evaluados dentro de los márgenes atribuibles al grupo de nativos de control. Moyer (1999) investigó nativos de lengua inglesa aprendientes de alemán y constató que aquellos que habían recibido formación específica sobre pronunciación, tanto a nivel segmental como suprasegmental, se aproximaban más a las evaluaciones recibidas por los nativos de control.

Podemos concluir apuntando que se han encontrado pocas evidencias de que la instrucción formal en un idioma extranjero consiga mejorar notablemente la pronunciación en dicho

idioma. Ahora bien, si la formación se ha enfocado de forma dirigida al adiestramiento de la pronunciación, sí se han podido constatar mejoras importantes en la capacidad de los aprendientes de desprenderse del acento extranjero.

4.7.- Capacidad de imitación

Como comentábamos al inicio de este apartado, la capacidad de imitación (*oral mimicry*, en inglés) parece ser el mejor predictor de la aptitud o “talento” de un individuo para la producción de sonidos y patrones prosódicos nuevos en una lengua extranjera inexistentes en su lengua materna. Se han realizado investigaciones que intentaban poner en relación el grado de acento extranjero con pruebas que venían siendo utilizadas para medir la capacidad de aprendizaje para las lenguas extranjeras en general, como el MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) de Carroll y Sapon (1959), o la habilidad musical (Flege *et al.* 1995), sin arrojar resultados significativos. Sin embargo un gran número de investigaciones (Purcell y Suter 1980, Sobkowiaka *et al.* 2005) han encontrado una relación significativa entre la capacidad de imitación y el grado de acento extranjero percibido, oscilando el porcentaje de variabilidad explicado entre un 2 y un 5%, lo cual no deja de ser un porcentaje muy bajo en relación con los otros factores mencionados con anterioridad.

5.- ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo general del estudio que a continuación presentamos consiste en determinar la influencia de la edad y de otros factores que afectan a la percepción del acento extranjero, con especial hincapié en el grado de exposición a la lengua materna (L1) y al español (L2), en la pronunciación de hablantes no nativos de español en un contexto de inmersión lingüística, es decir, tras un periodo prolongado de residencia en un país hispanohablante. Para ello hemos recogido un corpus de muestras orales de hablantes de español como lengua extranjera a partir de dos actividades diseñadas *ex profeso*. Posteriormente se ha sometido a evaluación el grado de acento extranjero percibido en la pronunciación de dichos informantes por un panel de evaluadores (jueces, en general, en la bibliografía). Dichos jueces, hablantes nativos de español de características similares a los informantes, han valorado el grado de acento extranjero presente en las producciones orales recogidas. Hemos analizado las evaluaciones efectuadas con el fin de corroborar o refutar nuestras hipótesis de partida que presentamos a continuación y, por último, hemos comparado nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones similares llevadas a cabo en los últimos años con el objetivo de poder formular conclusiones válidas sobre la relación existente entre la pronunciación en español, por un lado, y la edad, el grado de exposición a la L1 y a la L2 y otros factores, por otro.

5.1.- Objetivos del estudio

El presente estudio como ya apuntábamos en la introducción parte de las siguientes preguntas:

- 1) ¿Podemos encontrar aprendientes de español que consiguen alcanzar un grado de corrección en su pronunciación tal que los hace pasar por hablantes nativos de español?
- 2) En caso de ser así, dentro del grupo anterior, ¿existen algunos de ellos que han logrado alcanzar dicho dominio de la pronunciación iniciando su estudio del idioma o su inmersión en el mismo a partir del denominado Periodo Crítico, o lo que es lo mismo, ya de adultos?

- 3) Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿qué caracteriza a estos aprendientes? ¿Qué factores pueden contribuir a ello y consiguen contrarrestar el efecto de un aprendizaje tardío?
- 4) ¿Qué influencia tiene el grado de exposición a la lengua materna (L1) y, por extensión, a la lengua meta (L2) en el grado de dominio de la pronunciación alcanzado?

A partir de estas preguntas formulamos las hipótesis de nuestra investigación del siguiente modo:

- 1) Existen aprendientes de español que tras un periodo prolongado de residencia en un país hispanohablante consiguen alcanzar un grado de perfección en su pronunciación tal que pueden llegar a ser confundidos con nativos.
- 2) En contraposición a la Hipótesis del Periodo Crítico existen aprendientes de español que aun a pesar de haber comenzado sus estudios de español o su inmersión en un país hispanohablante ya de adultos logran desprenderse del denominado “acento extranjero”.
- 3) El grado y frecuencia de exposición a la lengua materna del aprendiente está inversamente relacionado con el nivel de perfección en la pronunciación española adquirido. Es decir, cuanto mayor sea el uso de la lengua materna, menos se acercará la pronunciación del aprendiente a la de un nativo.

Por tanto, los objetivos perseguidos por el presente trabajo son:

- 1) Determinar el grado de corrección en la pronunciación de una muestra de aprendientes extranjeros de español en contexto de inmersión, es decir, que residan o hayan residido en un país hispanohablante durante periodos de tiempo prolongados.
- 2) Identificar las características de aquellos aprendientes cuya pronunciación sea evaluada cuanto menos como muy próxima a la de un nativo.
- 3) Determinar la influencia que el factor edad y la frecuencia de exposición a la lengua materna y a la lengua meta tienen sobre el grado de dominio de la pronunciación del español alcanzado.

- 4) Analizar otros factores que hayan podido influir en el grado de dominio de la pronunciación en español de los aprendientes, especialmente de aquellos identificados como prácticamente sin acento extranjero y que hubieran comenzado su aprendizaje del español ya de adultos.

5.2.- Metodología

El estudio empírico de este trabajo se divide en dos fases:

1.- La primera de las fases tiene un carácter marcadamente **cuantitativo** y en ella valoraremos a través de los datos recogidos qué variables son las que pueden afectar de forma significativa a la capacidad de un aprendiente de español de desprenderse del característico “acento extranjero”.

2.- La segunda fase del estudio, de carácter **cualitativo**, pretende responder a la cuestión de si existen aprendientes de español que han conseguido alcanzar un grado de pronunciación en nuestro idioma tal que, bajo determinadas circunstancias, sean capaces de ser tomados por hablantes nativos de español. En caso de que existan, profundizaremos en el grupo de extranjeros que ha logrado ser evaluado como carentes o prácticamente carentes de acento extranjero y que han comenzado a estudiar el español una vez superado el denominado Periodo Crítico, es decir, una vez alcanzada la pubertad, a partir de los 12 años. Conforme a las hipótesis formuladas investigaremos en primer lugar el grado de exposición a la lengua materna y al español para a continuación analizar aquellas otras variables que hayan podido ser capaces de contrarrestar un aprendizaje tardío de nuestro idioma a efectos de adquisición de una pronunciación similar a la de un nativo.

La primera parte de nuestro estudio relativa a la contrastación de las hipótesis presentadas en el punto anterior se encuadra en la denominada *investigación deductiva*. No obstante, pretendemos ir aún más allá en nuestra investigación y concluirla con una *fase heurística* en la que a partir de los datos obtenidos pretendemos poder generar alguna hipótesis adicional sobre otros factores o variables que puedan explicar el porqué esos adultos consiguen adquirir ese elevado nivel de pronunciación en español, es decir, qué otros factores pueden caracterizar a ese grupo concreto de aprendientes, si es que existen.

5.3.- Procedimiento

En este apartado detallaremos el procedimiento llevado a cabo para poder posteriormente realizar un análisis de los datos obtenidos. Para ello describiremos en primer lugar el modo de elección y las características de nuestros informantes, en segundo lugar presentaremos las pruebas a las que fueron sometidos para recoger las muestras de producción oral y en tercer lugar comentaremos el *modus operandi* del procedimiento de evaluación de dichas producciones orales.

5.3.1.- Informantes

La muestra de los sujetos cuyas producciones orales fueron evaluadas está formada por 30 informantes, 25 de origen extranjero y 5 nativos de español como grupo de control.¹³

a) Informantes extranjeros: Para la selección de los 25 extranjeros aprendientes de español se tomaron principalmente sujetos con una pronunciación en español estimada, *a priori*, bastante próxima a la de un nativo, si bien para poder garantizar la variabilidad de los mismos se seleccionaron también algunos informantes con diferentes grados de acento extranjero. Asimismo las lenguas maternas de los informantes se eligieron de forma que quedase cubierto el mayor número de procedencias posible. Por familias lingüísticas, 4 eran nativos de árabe, 7 de lenguas románicas (francés, italiano, portugués y rumano), 7 de lenguas sajonas (alemán e inglés), 4 de lenguas eslavas (polaco y ruso), 2 de griego y uno de chino. La finalidad perseguida era forzar a los jueces a evaluar un abanico lo más amplio posible de pronunciaciones y a tener que discriminar entre ellas. Por otra parte y con el fin de intentar verificar nuestras hipótesis, se seleccionaron en mayor medida informantes que hubieran comenzado su aprendizaje del español a partir del mencionado Periodo Crítico, es decir, a partir de los 12 años, y con un elevado grado de dominio de la pronunciación del español, puesto que de acuerdo con Long (1993) “...for the critical period hypothesis to be put to a real test, studies should be conducted that focus on very advanced learners”. Delimitamos la variable edad no como la edad actual de nuestros informantes sino como la edad de comienzo de aprendizaje del español (AOL: *Age of Learning*) o de inmersión en la cultura meta (AOA: *Age of Arrival*) como ya

¹³ Si bien se recogieron muestras orales de 54 informantes, 43 no nativos y 11 nativos de español, optamos por reducirlas a 30 al tomar en consideración que las sesiones de evaluación no debían exceder de dos horas, así como la variabilidad de orígenes, el grado de corrección de la pronunciación, la edad de adquisición y el sexo de los informantes.

presentamos en el apartado 4.1, es decir, la edad en la que se ha realizado un primer contacto significativo con el español. La edad actual de los informantes no es relevante para este tipo de estudios, como señalan MacKay *et al.* (2006), entre otros.

Otras características de los informantes extranjeros fueron recogidas gracias a la cumplimentación de un cuestionario diseñado al efecto (Anexo I)¹⁴. Los más relevantes son:

- frecuencia de uso de su idioma materno (L1) y del español (L2) durante su residencia en un país hispanohablante
- tiempo de aprendizaje
- grado de motivación por conseguir desprenderse de su acento extranjero de origen a la hora de expresarse en español
- nivel de formación
- tiempo de residencia en un país hispanohablante
- grado de extroversión/introversión
- el hecho de haber recibido formación específica sobre pronunciación
- capacidad de imitación

El cuestionario se diseñó respetando, en gran medida, las recomendaciones que Dörnyei (2007) sugiere en cuanto a formato (4 páginas máximo que puedan formar un cuadernillo de dos hojas), tipología de preguntas y agradecimientos.

En cuanto a la distribución por sexos, 15 informantes eran mujeres frente a 10 hombres.

b) Informantes nativos: A la hora de seleccionar a los 5 nativos integrantes del grupo de control, se optó por una elección que garantizara, al igual que en el caso de los informantes extranjeros, una gran variabilidad en la tipología de pronunciación a evaluar por parte de los jueces. De los cinco nativos, tres eran de origen español y dos de origen sudamericano, en concreto, peruano. Los tres españoles eran de procedencia diversa: uno era asturiano, otro catalán y el último castellano. Tres de ellos eran hombres y los otros dos mujeres. En cuanto al resto de características como edad actual y nivel de formación, los informantes nativos poseían unas características similares a los del grupo de informantes extranjeros. Para realizar dicha comprobación, se pidió a este grupo que

¹⁴ La totalidad de cuestionarios cumplimentados, así como una tabla resumen de los mismos, se encuentran recogidos en el CD que acompaña a este trabajo.

cumplimentara un cuestionario similar al diseñado para el grupo de informantes extranjeros (Anexo II), si bien adaptado a las características de este grupo. A tal fin se sustituyeron las preguntas correspondientes al aprendizaje del español y el empleo de su lengua materna (L1) por otras relativas a su biografía de aprendizaje de idiomas extranjeros y su posible contacto con hablantes extranjeros de español.

5.3.2.- Tipología de las pruebas

Para la recogida de producciones orales por parte de los 30 informantes, optamos por dos tipos de pruebas diferentes diseñadas *ex profeso*:

- a) **Lectura en voz alta y grabación de 10 frases.** Dichas frases eran parte integrante de unos pequeños diálogos (compuestos por 4, 5 o 6 frases, donde intervenían dos interlocutores) con el fin de facilitar a los informantes la contextualización de las mismas (Anexo III). Los informantes dispusieron del tiempo necesario para familiarizarse con los contextos y las frases a leer y se les pidió que repitieran esta lectura tres veces. De las tres lecturas se escogió aquella con la dicción más clara y libre de titubeos y de ruidos externos que pudieran dificultar la percepción. Para el diseño de las frases objeto de lectura pretendimos que las mismas reflejaran la mayor riqueza posible de aspectos tanto suprasegmentales (entonación, ritmo y pausas) como segmentales (fonemas y alófonos). Se buscó que dichas frases recogieran todos aquellos aspectos considerados de especial dificultad para los aprendientes de español y que supuestamente delatan más claramente el denominado “acento extranjero”.
- b) **Producción de habla libre y espontánea a partir de unas viñetas.** Con el fin de evitar posibles vacíos e indecisiones en la producción del habla espontánea, así como indicaciones de carácter personal (nombres, lugares geográficos, etc.) que pudieran denotar indicios sobre la procedencia de los informantes, se presentó a los 30 sujetos una historia reflejada a través de una serie de viñetas (Anexo IV)¹⁵. Se pidió a los informantes que hablaran de forma espontánea sobre la historia representada en dichos dibujos, adoptando para ello la forma que les resultara más cómoda: narrativa, descriptiva, en primera o tercera persona, realizando especulaciones sobre los

¹⁵ Las viñetas han sido gentilmente cedidas por Matz Mainka y están extraídas de su cómic *El retorno a Novogorod II*, 2009. Valencia: Edicions de Ponent.

antecedentes de la historia representada o posibles desenlaces de la misma, etc. Al igual que en la prueba anterior se dejó a los informantes el tiempo suficiente para familiarizarse con las viñetas y la historia antes de comenzar con la grabación propiamente dicha. Se dispuso un límite de dos minutos para la producción oral y se pidió que realizaran dos grabaciones de la misma, indicando que no era necesario que ambas historias fueran coincidentes. Elegimos, del mismo modo que en el caso de las frases, la grabación más clara y libre de interferencias externas. Además se tuvo en cuenta, en la medida de lo posible, la no existencia de errores de tipo gramatical o léxico que pudieran influir en los jueces a la hora de evaluar el grado de acento extranjero de dichas producciones.¹⁶

Optamos por la realización de estas dos pruebas porque si bien la mayoría de las investigaciones realizadas se basan en el primer tipo de pruebas, es decir, lectura de unas frases o textos prefijados (Flege *et al.* 1997 para el inglés, Palmen *et al.* 1997 para el francés) por entender que son las que más fielmente recogen exclusivamente la pronunciación de un hablante extranjero, existen también detractores de este tipo de pruebas (Bongaerts *et al.* 1997, Tarone 1978) que indican que el habla dirigida es fundamentalmente artificial y que solo el habla espontánea puede reflejar con exactitud el dominio de la pronunciación en un idioma extranjero. A su vez los detractores de las pruebas de habla espontánea consideran que es muy difícil, si no imposible, valorar a través de ellas exclusivamente la pronunciación, obviando aspectos gramaticales y de vocabulario. Decidimos por todo lo anteriormente expuesto realizar los dos tipos de recogida de datos con el propósito de poder comparar los resultados arrojados por ambas pruebas, de forma similar a como se realizó en el estudio llevado a cabo por Molnár (2010). Jilka *et al.* (2008) también realizaron estas dos clases de pruebas junto con otras de imitación con el fin de medir el grado de talento fonológico de sus informantes y su actividad cerebral.

5.3.3.- Procedimiento de evaluación

Las producciones orales de los 25 informantes extranjeros y los 5 hispanohablantes fueron evaluadas por un panel de 28 jueces nativos de español de diversas procedencias,

¹⁶ Las producciones orales de cada una de las pruebas que fueron sometidas a evaluación por parte de los jueces, así como las combinaciones aleatorias de las mismas, se encuentran recogidas en el CD que acompaña al presente trabajo.

fundamentalmente castellanos, si bien, por los mismos motivos de variabilidad argüidos anteriormente para los informantes extranjeros y para el grupo hispanohablante de control, a saber, la posible variabilidad en la percepción del acento extranjero, se obtuvieron evaluaciones de un juez de procedencia chilena, otro de procedencia sevillana, otro de procedencia gallega y dos de origen vasco. Asimismo se pidió a los jueces que cumplimentaran un cuestionario similar al que rellenaron los informantes nativos de control, incidiendo sobre posibles dificultades con las que se hubieran podido encontrar a la hora de realizar las evaluaciones (Anexo V). En dichos cuestionarios no se señalaron dificultades a este respecto dignas de mención. A la hora de seleccionar a los jueces siguiendo entre otros a Llisterri (2003), no resulta relevante el hecho de que se trate de profesionales vinculados a la enseñanza de idiomas. Si acaso esta vinculación puede resultar incluso contraproducente al encontrarse estos profesionales, con el tiempo, más familiarizados con los acentos extranjeros.

Las evaluaciones se realizaron en base a unas parrillas de evaluación diseñadas al efecto. Adjuntamos como Anexo VI el ejemplo correspondiente a la evaluación de la primera de las frases. Se optó, siguiendo las indicaciones de Molnár (2010), quien en su investigación señala los problemas surgidos al utilizar una escala de 5 apartados, por una escala Likert en número par de 4 apartados con el fin de evitar valoraciones intermedias sin compromiso. La escala se definió de la siguiente forma:

- a) Fuerte acento extranjero
- b) Moderado acento extranjero
- c) Prácticamente sin acento extranjero
- d) Sin acento extranjero

En todas las sesiones de evaluación (5 sesiones) se insistió a los jueces previamente sobre los siguientes aspectos:

- Se trataba de **evaluar únicamente la pronunciación** de los informantes sin tener en cuenta otro tipo de consideraciones (por ejemplo, de tipo léxico o gramatical).
- Debían entender el concepto **“acento extranjero” como no perteneciente a un hispanohablante**, es decir, como perteneciente a **hablantes cuya lengua materna no fuera el español**. Fueron prevenidos de que encontrarían dentro del grupo de control de hispanohablantes nativos de español procedentes de diferentes regiones de

España y de Hispanoamérica, así como dentro de los aprendientes de español informantes cuyo aprendizaje o residencia podía haber tenido lugar en España o Hispanoamérica.

- Los jueces fueron informados de las partes sujetas a evaluación: Lectura de 10 frases y narración de una historia representada a través de unas viñetas que pudieron observar con anterioridad. **En ningún momento se informó a los jueces de la composición del grupo de informantes** en lo que respecta a número de nativos de español y aprendientes extranjeros entre los 30 sujetos cuyas producciones orales iban a escuchar.
- La **no existencia de respuestas correctas o erróneas**. Se pretendía recoger la primera impresión que dichas producciones orales despertaran en cada uno de los jueces. En concreto en el caso de la lectura de las frases, los 3 segundos existentes entre la lectura de un informante y la del siguiente no permitían una mayor reflexión, sino que efectivamente la evaluación realizada debía responder a esa primera sensación.
- Si bien era preciso identificar las diferentes evaluaciones de un mismo juez, así como el cuestionario que debían cumplimentar, **fue garantizado el anonimato** de los mismos. Podían, por tanto, utilizar un seudónimo o cualquier otro distintivo que identificara las diferentes aportaciones de un mismo juez.

Todas las sesiones de evaluación comenzaron con una evaluación de prueba de 5 producciones orales de la primera de las frases con el fin de familiarizar a los evaluadores con la tarea requerida y, fundamentalmente, con la escala de valoración. Para esta lectura de prueba de la primera de las frases se escogieron 5 informantes que no formaban parte de los 30 que deberían evaluar posteriormente. Entre estos cinco informantes se escogió únicamente un nativo de español.

Para la evaluación de la lectura de cada una de las 10 frases y de la producción de habla espontánea a partir de las viñetas se realizó una combinación aleatoria de los 30 informantes, de tal forma que el orden de las intervenciones de cada uno de ellos no siguiera ningún

patrón reconocible por parte de los jueces, evitando así la búsqueda de coherencia de las propias evaluaciones por parte de un juez para un mismo informante.

Cada sesión de evaluación duró aproximadamente unas 2 horas. Uno de los factores que condicionó la limitación a 30 de los informantes a evaluar fue precisamente el sopesar el factor cansancio de los jueces. Consideramos que extender las sesiones de evaluación más allá de las 2 horas habría supuesto una disminución en la capacidad de concentración de los mismos y, por otra parte, disgregar en dos sesiones distintas cada proceso de evaluación habría restado coherencia interna a las evaluaciones emitidas.

5.4.- Análisis cuantitativo de los datos

Una vez efectuadas las evaluaciones por parte de los 28 jueces para los 30 informantes y con el fin de poder realizar un tratamiento cuantitativo de los datos, se hicieron corresponder las evaluaciones emitidas con diferentes valores numéricos conforme a la siguiente escala:

Escala de evaluación	Correspondencia numérica
Fuerte acento extranjero	1
Moderado acento extranjero	2
Prácticamente sin acento extranjero	3
Sin acento extranjero	4

El análisis estadístico de los datos ha sido realizado mediante el programa informático SPSS conforme a los siguientes objetivos:

- 1.- Fiabilidad de las evaluaciones de los jueces
- 2.- Fiabilidad de medición de las diferentes pruebas
- 3.- Estudio de la existencia de casos atípicos entre los informantes
- 4.- Análisis de las variables que afectan a la percepción del acento extranjero
- 5.- Interpretación de los resultados obtenidos
- 6.- Sugerencias para futuros estudios

5.4.1.- Fiabilidad de las evaluaciones de los jueces

En primer lugar hemos realizado un análisis de las valoraciones emitidas por los jueces sobre el grado de acento extranjero percibido en la lectura de las 10 frases con el fin de comprobar la fiabilidad de dichas evaluaciones. Para ello hemos llevado a cabo un análisis exploratorio a través de correlaciones bivariadas comparando las medias de las evaluaciones emitidas por cada juez con cada uno de los 27 jueces restantes para cada informante. De esta forma ha sido posible constatar la consistencia de las apreciaciones de cada juez en relación con el resto. Se ha optado por un criterio de inclusión muy estricto: todas las correlaciones inferiores a 0,85 han sido consideradas insuficientes. Solo 4 jueces (3, 8, 17 y 22), cuyos valores medios oscilaban entre el 2,44 y el 2,71, muestran un coeficiente de correlación superior al 0,85. La correlación mínima entre las puntuaciones de estos 4 jueces ha resultado ser de 0,860. Una vez realizado este paso previo se ha calculado la correlación intraclase (basada en un ANOVA) entre los 4 jueces mencionados anteriormente que ha resultado ser de 0,815 ($F=18,564$; $p<0,001$). Estos resultados nos indican un elevado nivel de acuerdo interjueces acerca de las evaluaciones emitidas, por lo que para el posterior análisis de datos nos basaremos exclusivamente en las apreciaciones de estos 4 jueces.

5.4.2.- Fiabilidad de medición de las diferentes pruebas

Hemos reproducido el mismo análisis para las calificaciones obtenidas en la lectura de las 10 frases con el objetivo de comprobar el nivel de homogeneidad de medición y de excluir aquellas frases cuyas valoraciones se distanciaran en gran medida del resto. También en este caso hemos optado por un criterio de inclusión muy estricto, excluyendo las frases que arrojaran un índice de correlación inferior a 0,85. Operando de este modo solo tres de las frases cumplían este requisito, en concreto las frases 4 (*Podíamos ir al cine o a tomar algo, ¿no?*; $\bar{X} = 2,57$), 7 (*Llevo esperando desde las siete y media*; $\bar{X} = 2,69$) y 10 (*Nada, decir que el coche ya está arreglado y que me pase mañana a por él*; $\bar{X} = 2,42$), las cuales arrojaban un índice de correlación mínimo de 0,874. Se ha obtenido así un índice de correlación intraclase (basada, del mismo modo que en el caso de las evaluaciones de los jueces, en un ANOVA) de 0,817 ($F=14,406$; $p<0,001$), destacando una elevada fiabilidad de la medida proporcionada por las 3 frases señaladas.

Con la intención de ver si la prueba de habla espontánea (narración de una historia a partir de unas viñetas) permitía obtener puntuaciones similares a la prueba de la lectura de las frases, calculamos una nueva correlación intraclase incluyendo también las puntuaciones de los sujetos en esta prueba. Obtuvimos un valor de 0,804 ($F=17,390$; $p<0,001$) que, aun siendo bueno, es inferior al previamente obtenido. En consecuencia optamos por no utilizar esta prueba de forma conjunta con la de la lectura de las frases, puesto que el grado de fiabilidad del conjunto de las pruebas resultaría menor.

Una vez analizadas la fiabilidad de las evaluaciones emitidas por los jueces y la fiabilidad de las puntuaciones generadas por la lectura de las frases, los resultados obtenidos aconsejan reducir el número de jueces a 4 y el número de frases a 3. A partir de este momento proseguimos con el análisis estadístico de los datos tomando solo las evaluaciones de las frases 4, 7 y 10 y reduciendo el número de jueces a 4 (números 3, 8, 17 y 22). Tomamos por tanto las evaluaciones otorgadas por esos cuatro jueces en las tres frases. El hecho de disponer de 25 sujetos justifica la utilización de un número reducido de jueces ya que, de no ser así, los juicios emitidos tenderían a uniformarse alrededor de un valor medio de referencia, reduciendo la variabilidad entre nuestros informantes. Por otra parte cabe señalar que varias investigaciones consultadas (Molnár 2010, Giralt 2005) disponen igualmente de un número reducido de jueces, entre 4 y 6, y de un número relativamente pequeño de frases a evaluar (Piske *et al.* 2001, Flege *et al.* 1997), entre 3 y 5 respectivamente.

5.4.3.- Estudio de la existencia de casos atípicos entre los informantes

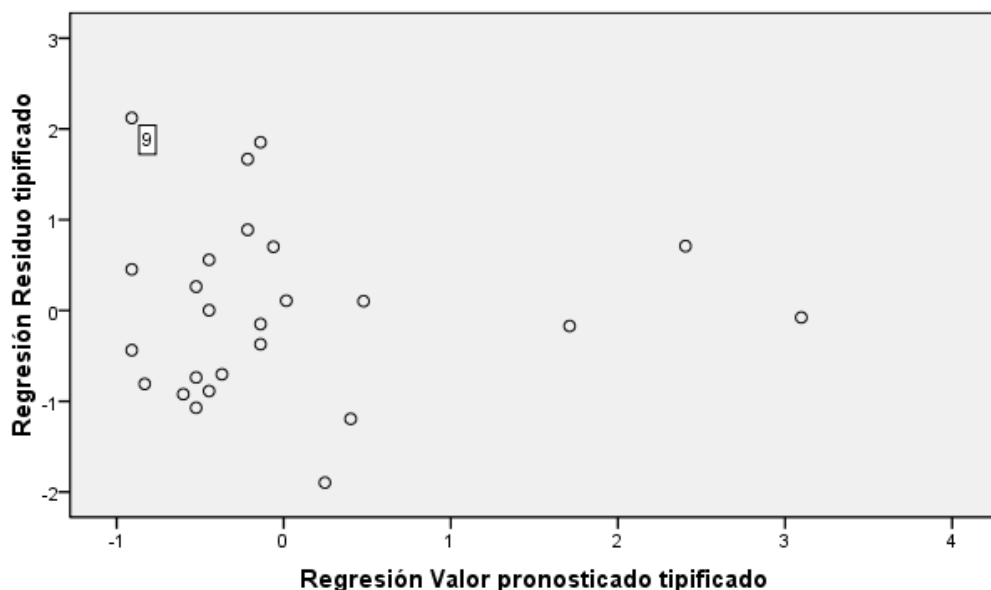
La siguiente fase de nuestro análisis estadístico de los datos consistió en la realización de un estudio de residuos tipificados con la finalidad de comprobar la posible existencia de casos atípicos entre nuestros informantes, cuya incorporación al análisis posterior pudiera contribuir a una menor fiabilidad de los datos obtenidos, tal y como se ha llevado a cabo previamente con los jueces y las producciones orales. Una vez excluidos los nativos del grupo de control hemos estudiado la eventual presencia de casos atípicos. Para ello se han estudiado los residuos estandarizados recurriendo a diferentes modelos de regresión, tomando como variable dependiente la puntuación media obtenida por cada informante y como independiente el resto de variables recogidas a través del cuestionario y que, conforme a la bibliografía a la que hacíamos referencia en el capítulo número 4 de este trabajo, son

consideradas explicativas de la variabilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera. En concreto, estas fueron:

- edad del primer contacto significativo o de inmersión en español
- lengua materna (L1)
- frecuencia de uso de su idioma materno (L1) y del español durante su residencia en un país hispanohablante
- tiempo de aprendizaje
- tiempo de residencia en un país hispanohablante
- grado de motivación para conseguir desprenderse del acento extranjero a la hora de expresarse en español
- grado de extroversión/introversión
- el hecho de haber recibido formación específica sobre pronunciación
- capacidad de imitación

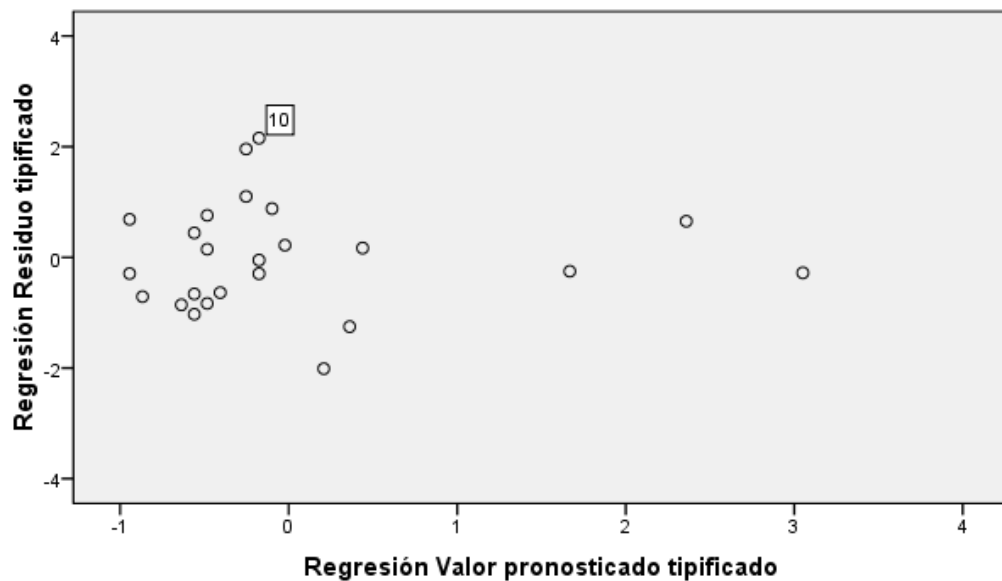
Solo en el caso del tiempo de aprendizaje como variable independiente se ha detectado un caso atípico, no así en el resto de variables. Esta situación queda reflejada en el diagrama de dispersión recogido en la Figura 1, en el que apreciamos que el informante número 9 presenta un residuo tipificado en valor absoluto superior a dos, lo que aconseja su exclusión de posteriores análisis (Moore 2005).

Figura 1: Análisis de residuos tipificados: Tiempo de aprendizaje sobre puntuación media (Beta=.450; p<0,05)



Utilizando el mismo modelo de regresión lineal, se ha vuelto a repetir el análisis de los residuos tipificados para el mismo par de variables: puntuación obtenida por los 24 sujetos restantes (tras eliminar el sujeto número 9 de los 25) como variable dependiente y tiempo de aprendizaje como variable independiente. También en este caso hemos detectado la presencia de otro caso atípico, el informante número 10. Recogemos estos resultados en la Figura 2.

Figura 2: Análisis de residuos tipificados: Tiempo de aprendizaje sobre puntuación media (Beta=.548; $p < 0,01$)



Realizamos nuevamente un análisis de residuos tipificados y ya no se detectaron más casos atípicos. Como consecuencia de estos resultados, decidimos excluir a los informantes 9 y 10 de los análisis posteriores.

5.4.4.- Análisis de las variables que afectan a la percepción del acento extranjero

Una vez comprobada la fiabilidad de las valoraciones emitidas por los jueces (4 jueces), la fiabilidad de las puntuaciones otorgadas a la lectura de las diferentes frases (3) y eliminados los dos casos de informantes atípicos detectados (informantes 9 y 10), el último paso de nuestro análisis cuantitativo consistió en llevar a cabo un análisis de correlación bivariada que explorase la relación existente entre la puntuación media obtenida para cada sujeto y el resto de variables recogidas en nuestro estudio: edad de adquisición, lengua materna, frecuencia de uso de su idioma materno (L1) y del español durante su residencia en un país

hispanohablante, tiempo de aprendizaje, tiempo de residencia en un país hispanohablante, grado de motivación para conseguir desprenderse de su acento extranjero, grado de extroversión/introversión, el hecho de haber recibido formación específica sobre pronunciación y capacidad de imitación.

De todas estas variables, tres de ellas son las que han arrojado un coeficiente de correlación significativo ($p < 0,05$), en concreto:

- la edad de comienzo de aprendizaje del español
- el tiempo dedicado a su estudio
- el hecho de disponer de una motivación especial para intentar alcanzar un grado de perfección en su pronunciación tan próximo al de un nativo como sea posible

El resto de variables no han mostrado un coeficiente de correlación significativo.

Recogemos los resultados obtenidos en la Tabla I.

TABLA I

Variable	Coefficiente de correlación de Pearson	Nivel de Significación (2 colas)
Edad de comienzo de aprendizaje	-0,476	0,022
Tiempo de aprendizaje	0,606	0,002
Motivación especial para desprenderse del acento extranjero	0,477	0,021

Tanto el grado de correlación, como el nivel de significación, permanecen invariables al excluir cada una de las variables del modelo de correlación, lo que nos lleva a la conclusión de que la interacción entre cada una de estas tres variables y la variable dependiente es pura, es decir, no se ve influenciado por la relación con las otras dos variables.

5.4.5.- Interpretación de los resultados obtenidos

Se constata una relación negativa de la variable edad de comienzo de aprendizaje con la puntuación obtenida en las pruebas de pronunciación, lo que indica que cuanto más tarde se comienza el aprendizaje del español, más difícil es conseguir un grado de pronunciación similar al de un hablante nativo. Para las otras dos variables los resultados arrojan una correlación positiva, lo que muestra que cuanto mayor sea el tiempo de aprendizaje y la motivación para alcanzar una pronunciación libre de acento extranjero, mejores resultados se alcanzarán en las evaluaciones realizadas por los jueces. Analicemos con mayor detalle cada una de estas relaciones:

a) Relación entre la edad de comienzo de aprendizaje del español y la existencia de “acento extranjero”

Al igual que en investigaciones anteriores a las que ya hicimos alusión en el apartado 4.1, hemos constatado que la edad de comienzo de aprendizaje del español está inversamente relacionada con la proximidad de la pronunciación a la de un nativo. Cuanto antes se produzca el contacto con el español, vía adquisición (exposición “natural” al español, normalmente mediante la residencia en un país hispanohablante) o vía aprendizaje (comienzo del estudio de nuestro idioma), más probable es que el grado de pronunciación alcanzado se aproxime más al de un nativo. El hecho de que hayamos detectado un coeficiente de correlación significativo entre estas dos variables parece indicar asimismo que sería más correcto hablar de Periodo Sensible que de Periodo Crítico a la hora de hablar de esta relación, es decir, de un declive progresivo en la capacidad de adquisición de un grado de pronunciación próximo al de un nativo con el transcurso de la edad más que de un declive abrupto una vez alcanzada la pubertad.

b) Relación entre el tiempo dedicado al aprendizaje del español y la existencia de “acento extranjero”

El coeficiente de correlación obtenido para estas dos variables, el más elevado de los tres, resulta realmente esperanzador tanto para los profesionales dedicados a la enseñanza del español como para los propios aprendientes. En la mayoría de las investigaciones consultadas previamente sobre la percepción del acento extranjero como ya se señaló en el apartado 4.3, esta variable, el tiempo de aprendizaje de la L2, se

identificaba en la mayoría de los casos con el tiempo de residencia en un país donde dicha lengua era predominante y donde los sujetos evaluados residían de manera permanente. Somos de la opinión de que esto no tiene por qué ser así. Ciertamente es que dichas investigaciones se basaban en sujetos inmigrantes en el país donde se hablaba la L2 y quizá pudiera ser asimilable al tiempo de residencia en el país, pero no tienen por qué ser coincidentes y de hecho no lo son en la mayoría de los casos de nuestro estudio. Nuestros informantes han residido durante periodos prolongados en un país hispanohablante pero en algunos casos ha sido de forma intermitente y en otros han regresado a sus países de origen. Además lo habitual es que hayan comenzado su estudio del español antes de residir en un país hispanohablante y su continuidad en el aprendizaje una vez establecida su residencia en dicho/s país/es es estimada de forma variable por los mismos: algunos consideran que continúan su aprendizaje durante todo el tiempo que residen en el extranjero, mientras que otros establecen un punto durante su residencia en el que interrumpen el aprendizaje. Probablemente en estos últimos casos el aprendizaje se valore como la realización de acciones específicas en este sentido (asistencia a clases, aprendizaje activo y consciente u otras). Estimamos que en futuras investigaciones sería conveniente incidir sobre este punto y diseñar las preguntas del cuestionario en esta dirección de forma que arrojaran más luz sobre estas diferencias. Como bien apuntan Piske *et al.* (2001), sería más que conveniente realizar investigaciones de carácter longitudinal que permitieran incidir más en este aspecto.

Sea como fuere, la relación positiva encontrada a través del coeficiente de correlación indica claramente que la labor emprendida en este sentido por parte de los aprendientes de español arroja resultados optimistas y, por tanto, resulta claramente esperanzadora de cara a las posibilidades de contribuir con el tiempo a la reducción del acento extranjero percibido. Retomaremos este aspecto nuevamente en el apartado dedicado al análisis interpretativo de casos concretos.

c) Relación entre la motivación y la existencia de “acento extranjero”

La elevada correlación encontrada en el conjunto de nuestros informantes entre el grado de motivación y la percepción del acento extranjero parece indicar, como bien recoge Ortega (2009), que es necesario redefinir el concepto de motivación. Tradicionalmente este concepto se ha visto asociado con el deseo de identificación con la cultura meta,

mientras que esta autora lo asocia con el deseo de corregir la discrepancia existente entre las capacidades actuales del individuo y las capacidades ideales que el mismo individuo aspira a poseer, sean estas de carácter instrumental (por ejemplo, en el ámbito laboral) o actitudinal (por ejemplo, en el ámbito personal). En concreto, para nuestros informantes el grado de motivación se ha basado fundamentalmente en las propias apreciaciones sobre la aspiración personal de desprenderse de su acento extranjero. Los factores más relevantes de carácter actitudinal apuntados han sido encontrarse bien entre los hispanohablantes (algunas veces por tener pareja o familia de origen español o latinoamericano) y el afán de superación personal; de carácter instrumental fundamentalmente motivos laborales (algunos incluso son profesores de español en el extranjero o aspiran a serlo). Detectada esta fuerte correlación entre el grado de motivación y la pronunciación alcanzada en español, para futuros estudios sería conveniente definir una escala de valoración más precisa para esta variable.

En cuanto a la imposibilidad de constatar una relación significativa entre el resto de variables y la existencia de acento extranjero entre nuestros informantes, destacar fundamentalmente la inexistencia de correlación significativa entre la frecuencia de uso de su idioma materno (L1) y, por extensión, del español y el grado de acento extranjero percibido. Creemos que este hecho se debe a que la recogida de datos a través del cuestionario diseñado al efecto no ha sido todo lo afortunada que cabría desear. Quizá la autovaloración de empleo de la lengua materna y del español en base a porcentajes de uso de las mismas para los diferentes ámbitos de actuación de nuestros informantes (familia, compañeros de trabajo o estudios, amigos o en la calle), no haya resultado lo suficientemente clarificadora, puesto que ha dado pie a diferentes interpretaciones, según se ha podido constatar a la hora de cuantificar dichos valores. Nuestro propósito era que repartieran el 100% de sus actuaciones en los ámbitos descritos entre los diferentes idiomas empleados y este no ha sido siempre el caso. Por otra parte, ámbitos como el familiar, podían interpretarse de varias formas: la familia “de origen” (por ejemplo padres y hermanos) y familia “adquirida” (pareja e hijos fundamentalmente), con lo que los datos aportados resultaban a veces confusos. Por tanto, sería necesario definir más inequívocamente la forma de recoger estas apreciaciones para poder evaluar de forma más asertiva la relación existente entre el empleo de la lengua materna en contexto de inmersión y el grado de pronunciación alcanzado por un informante extranjero.

Para el resto de variables no se ha podido constatar la existencia de una correlación significativa entre las mismas y el grado de acento extranjero percibido.

5.4.6.- Sugerencias para futuros estudios cuantitativos

Este trabajo representa un primer acercamiento exploratorio al estudio de la pronunciación de los hablantes no nativos de español. El hecho de que gracias a él hayamos encontrado una coherencia interjueces solamente para cuatro evaluadores y hayamos reducido el número de frases a tres, parece aconsejar esta disminución en el número de jueces y el número de producciones orales sujetas a evaluación. Esto permitiría ampliar el número de sujetos y quizá de esta forma otras variables, como la frecuencia de uso de la lengua materna (L1) y del español (L2), el hecho de haber recibido instrucción específica sobre pronunciación, su capacidad de imitación y la influencia del grado de introversión/extroversión del aprendiente, pudieran entrar con mayor poder explicativo en nuestro análisis de correlación.

En una segunda fase de recogida de datos, podrían utilizarse las mismas tres frases ya testadas. En caso de ser posible se podría recurrir a los mismos cuatro jueces que han mostrado una gran coherencia evaluadora e incorporar nuevos jueces al estudio que pudieran arrojar una correlación significativa con los cuatro precedentes, siempre y cuando se hubiera incrementado, como recogíamos anteriormente, el número de informantes. Sugerimos también ampliar la escala de valoración a 9 apartados, como por otra parte se ha realizado en otras investigaciones similares (MacKay *et al.* 2006, Guion *et al.* 2000), para de esta forma generar una mayor variabilidad entre los informantes cuya pronunciación pretendemos investigar, dado que la utilización de esta escala de 4 apartados reduce en gran medida la diferenciación entre las evaluaciones otorgadas, las cuales tienden a unos valores medios de escasa dispersión¹⁷. En definitiva, se trataría con esta escala de 9 apartados de intentar conseguir una mayor discriminación entre sujetos por parte de los jueces.

Otro aspecto que queremos destacar de cara a futuras investigaciones es la posibilidad de basar la evaluación del acento extranjero únicamente en la prueba correspondiente a la

¹⁷ Ya indicábamos en el apartado 5.3.3. que la decisión de optar por una escala de evaluación en número par (4 en este caso) se tomó con el fin de evitar valoraciones intermedias sin compromiso por parte de los jueces. El hecho de decidimos en concreto por 4 fue debido a que la mayor parte de las investigaciones consultadas recogían 5 categorías, así como al carácter exploratorio de nuestro estudio y a la inexperiencia de los jueces en tareas de evaluación del acento extranjero.

narración de una historia en base a unas viñetas. El hecho de que la correlación intraclase descienda hasta el 0,804 al introducir la prueba de la narración de la historia a través de unas viñetas (prueba de habla espontánea), no aporta evidencias ni a favor ni en contra de la bondad de este tipo de prueba para la medición del acento extranjero de nuestros informantes.

Por otra parte, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, creemos que es necesario redefinir el proceso de obtención de datos a través del cuestionario para algunas variables como la motivación y el empleo de la lengua materna.

5.5.- ANÁLISIS CUALITATIVO

Para el análisis cualitativo de los datos obtenidos tomaremos nuevamente las evaluaciones emitidas por los 28 jueces para la lectura del conjunto de las 10 frases y la narración de la historia a partir de las viñetas. En esta parte del análisis recurrimos a todas las evaluaciones para cada una de las pruebas ya que precisamente esas evaluaciones que guardan una menor consistencia con el resto, tal y como vimos en el análisis cuantitativo, pueden resultar ahora importantes para la interpretación de un caso concreto y arrojar información adicional a la que de otra forma no tendríamos acceso. Dicho de otro modo: es precisamente ese carácter atípico de ciertas evaluaciones el que en este momento puede aportar datos relevantes que nos ayuden a interpretar el porqué de determinados resultados para algunos casos concretos de informantes. No obstante, con el fin de verificar si los valores de las puntuaciones medias obtenidas por cada informante variaban en gran medida basándonos exclusivamente en los 4 jueces y las 3 frases con mayor fiabilidad detectadas en el análisis cuantitativo del apartado anterior, llevamos a cabo un cálculo de puntuaciones medias que arrojó unos resultados muy similares a los obtenidos a través del conjunto de pruebas y de jueces, por lo que optamos por tener en cuenta, tal y como indicábamos anteriormente, la totalidad de las evaluaciones emitidas por los jueces (28) y la lectura de la totalidad de las frases (10).

Asimismo recurriremos al conjunto de nuestra muestra, es decir, los 25 informantes extranjeros y los 5 informantes hispanohablantes del grupo de control, estos últimos en la medida en que nos puedan suministrar elementos de comparación relevantes entre el grupo de extranjeros y los hablantes nativos de español. Para ello recogeremos en primer lugar los valores medios obtenidos traducidos a la escala numérica anteriormente mencionada para cada uno los 25 informantes extranjeros en la siguiente tabla. Para mayor claridad hemos marcado en color amarillo en la columna correspondiente al valor medio de las evaluaciones de la lectura de las 10 frases aquellas evaluaciones entre 3 y 4 que son las que a nuestro juicio muestran prácticamente la ausencia de acento extranjero. Por el mismo motivo hemos marcado en verde aquellas puntuaciones entre 3 y 4 en la columna correspondiente al valor medio de las evaluaciones de la narración de la historia.

Tabla II

Informantes extranjeros	Valor medio de las evaluaciones de la lectura de las 10 frases	Valor medio de las evaluaciones de la narración de la historia
1	2,60	2,46
2	2,45	2,29
3	2,12	2,00
4	1,84	1,68
5	2,41	2,32
6	2,49	1,93
7	1,61	1,25
8	2,69	2,36
9	3,12	2,71
10	3,48	3,21
11	2,14	3,25
12	1,83	1,61
13	3,76	3,64
14	2,01	1,50
15	3,07	2,79
16	2,91	2,46
17	2,52	1,57
18	2,63	2,43
19	3,55	2,11
20	1,72	1,29
21	1,64	1,57
22	2,56	2,50
23	2,66	2,75
24	1,62	1,25
25	3,34	3,57

Trasladando estos valores a una tabla de frecuencias agrupados por intervalos los resultados son los siguientes:

Tabla III

Intervalos de evaluación	Número de informantes extranjeros. Lectura de las frases	Número de informantes extranjeros. Narración de la historia
4 – 3	6	4
2,99 – 2	13	12
1,99 - 1	6	9

En cuanto a los 5 hispanohablantes que constituían el grupo de control, los resultados fueron los siguientes:

Tabla IV

Informantes nativos	Valor medio de las evaluaciones de la lectura de las frases	Valor medio de las evaluaciones de la narración de la historia
26	3,96	4,00
27	3,27	3,93
28	3,96	3,89
29	3,91	3,86
30	3,25	3,82

Los valores marcados en rojo son las puntuaciones correspondientes a los dos informantes de origen peruano.

5.5.1.- Comparación de los resultados obtenidos a través de las dos pruebas.

Como ya se indicara anteriormente se optó por la utilización de dos tipos de pruebas diferentes, a saber, lectura de frases (habla dirigida) y narración de una historia a través de unas viñetas (habla espontánea) con el fin de poder comparar los resultados de ambas pruebas. En el apartado 5.3.2 ya mencionamos que la mayor parte de las investigaciones similares realizadas con el fin de evaluar el grado de acento extranjero de los aprendientes de una lengua extranjera estaban basadas en este tipo de pruebas, aunque normalmente el número de frases a leer era menor que el empleado en nuestro estudio. Muchas de las críticas que han recogido estas investigaciones se basaban precisamente en el hecho de que estas producciones no se corresponden con el habla espontánea “natural”. Una de las posibles vías de provocar el habla libre (*free speech*, en terminología inglesa) es a través de la descripción de una historia a través de unas viñetas.

Los resultados obtenidos en la prueba de habla espontánea, a saber, cuatro informantes extranjeros que recibieron calificaciones en el intervalo comprendido entre 3 y 4 por término medio (informantes número 13, 25, 11 y 10, por orden de puntuación) frente a los seis que obtuvieron esa misma calificación en la prueba de lectura de las frases (informantes número 13, 19, 10, 25, 9 y 15, por orden de puntuación) indican que la prueba de habla libre refleja un mayor grado de acento extranjero en el conjunto de nuestros informantes. Un aspecto que

puede contribuir a ello es el de que en el habla espontánea resulta más difícil que las evaluaciones, a pesar de las indicaciones que los jueces recibieron al respecto, se basen exclusivamente en la pronunciación de los informantes y no tengan en cuenta factores de tipo léxico o gramatical que delaten igualmente el carácter no nativo del informante en cuestión. Elliot (2003) en un estudio sobre el aprendizaje del español en universitarios norteamericanos detectó que en la prueba de habla espontánea utilizada se produjeron más errores de transferencia que en la prueba de repetición de palabras o frases.

5.5.2.- Comparación de los resultados obtenidos por los informantes extranjeros y los nativos de control.

Si bien es cierto que la totalidad de los cinco nativos de control han sido valorados en el intervalo superior (entre 3 y 4 puntos, es decir, entre *prácticamente sin acento extranjero* y *sin acento extranjero*), tenemos que destacar que solamente uno de ellos y en una sola de las pruebas ha recibido la puntuación máxima por parte de los 28 evaluadores de forma unánime. Resulta digno de mención el hecho de que los dos informantes de origen sudamericano, en concreto peruano (informantes nº 27 y 30), han recibido por término medio una calificación por debajo de 4 de los informantes extranjeros en la prueba correspondiente a la lectura de las frases (informantes 13, 19, 10 y 24, por orden de puntuación), no así en la narración de la historia, donde los 5 hispanohablantes han recibido la mayor puntuación. Podemos interpretar que este hecho se debe a que prácticamente todos los evaluadores, a excepción de un chileno, son de origen español, con lo que las evaluaciones de la lectura de las frases pueden resultar en su opinión matizadas de un cierto “acento extranjero”. Por el contrario, en la narración de la historia en base a unas viñetas, como se desprende de la tabla anterior, el grupo de los 5 hispanohablantes de control obtuvo unas valoraciones bastante homogéneas en la parte superior de la escala (de 4 a 3,82).

Resulta, por tanto, procedente plantearse la propia definición del concepto “acento extranjero”. Como indicábamos en el apartado 5.3.3, los jueces fueron prevenidos de que encontrarían producciones orales de hispanohablantes procedentes de diferentes regiones de España e Hispanoamérica y que debían entender el término “acento extranjero” como procedente de un hablante cuya lengua materna no fuese el español. Aun así, los resultados parecen indicar que a un evaluador español le resulta difícil no asimilar el acento percibido de un hispanohablante procedente de América Latina al calificativo de “extranjero”.

5.5.3.- Análisis interpretativo de casos

Tal y como se desprende de la tabla de frecuencias recogida más arriba (Tabla II), seis informantes extranjeros (informantes número 13, 19, 10, 24, 9 y 15, por orden de puntuación) obtuvieron una calificación media entre los valores 3 (*Prácticamente sin acento extranjero*) y 4 (*Sin acento extranjero*) en las evaluaciones correspondientes a la lectura de las frases. Sin embargo, en las evaluaciones correspondientes a la narración de la historia a través de unas viñetas (producción libre), solo cuatro informantes (informantes número 13, 24, 11 y 10, por orden de puntuación) recibieron esta calificación. De estos cuatro informantes, tres coinciden con los de la lectura de las frases, mientras que uno (número 11) no se encuentra entre los seis mencionados anteriormente. Podemos intuir que dicha discrepancia se pueda deber al hecho de que dicho informante posee un marcado acento hispanoamericano y de que prácticamente no haya cometido errores de tipo gramatical o léxico en su habla espontánea y disponga de un elevado grado de fluidez expresiva. Comentaremos más extensamente el caso de este informante más adelante.

En cuanto a los tres informantes que recibieron esa calificación en el rango superior en la prueba de lectura de frases y no en la de producción libre, es de reseñar que la lengua materna de dos de ellos (números 9 y 15) es el griego. Esto parece indicar que el hecho de que el griego sea fonéticamente un idioma de características similares al español ha contribuido en gran medida a esa elevada calificación.

A continuación realizamos un análisis interpretativo de casos más exhaustivo, valorando para cada informante los resultados obtenidos y la posible contrastación de nuestras hipótesis. Comenzaremos por aquellos informantes que corroboren en mayor medida dichas hipótesis sin tener para ello en cuenta si la puntuación obtenida es coincidente entre las dos pruebas o no. Haremos igualmente referencia a los datos aportados a través del cuestionario.

a) Informante nº 10:

Este informante ha obtenido una puntuación media de 3,47 en la prueba de la lectura de las frases y un 3,21 en la narración de la historia a través de las viñetas. Su primer contacto con el español tuvo lugar a los 15 años de edad e indica un periodo de aprendizaje de 10 años. De origen norteamericano y lengua materna el inglés, ha residido en España desde 1984 hasta 1992 (8 años) y desde el año 2007 hasta la actualidad (5 años). Por todo lo dicho anteriormente nos encontramos ante un caso que contradice la Hipótesis del Periodo Crítico, es decir, un aprendiente que ha

comenzado su estudio del español con posterioridad a la pubertad y cuyas valoraciones del grado de acento extranjero percibido por los jueces en las dos pruebas pertenecen al intervalo comprendido entre el 3 y el 4, entre *prácticamente sin acento extranjero* y *sin acento extranjero*. Ello corrobora nuestra segunda hipótesis de trabajo. Si pasamos a analizar otros datos aportados por este informante gracias al cuestionario, este informante señala un uso del español en el ámbito familiar de un 100%, pues reside en nuestro país junto a su cónyuge español, factor que entendemos contribuye, junto a un marcado interés de integración, a un alto grado de motivación por conseguir desprenderse de su acento extranjero de origen a la hora de comunicarse en español. En el resto de ámbitos de actuación señala igualmente un 100% de empleo del español. Podríamos por tanto suponer que a la vista de los resultados este factor ha jugado un papel decisivo en su grado de dominio de la pronunciación del español, lo que podría corroborar nuestra tercera hipótesis.

b) Informante nº 19:

Las puntuaciones medias obtenidas por este informante son de 3,54 para la prueba de lectura de las frases y de 2,11 para la prueba de habla espontánea, mostrando la mayor divergencia entre ambas puntuaciones dentro de este grupo de informantes. Se trata de un hablante nativo de francés hijo de inmigrantes portugueses en Francia. Comenzó su estudio del español con 14 años e indica haber estudiado español durante 9 años. Reside en España desde el año 2000, es decir, desde hace 12 años. En cuanto a los porcentajes manifestados de empleo del español estos son de un 100% para todos los ámbitos de actuación excepto para el laboral que es de un 50%. Destacar que este informante no refleja el 50% restante atribuible a sus lenguas maternas, el francés o el portugués, sino al inglés, dado que trabaja como profesor de este idioma. El plurilingüismo de este informante es por tanto evidente pues domina ampliamente cuatro idiomas. Podemos atribuir el dominio de la pronunciación española de este informante (tomando como base la prueba de la lectura de las frases) a este marcado carácter plurilingüe, al elevado porcentaje de uso de nuestro idioma y al grado de motivación por adquirir una pronunciación en español libre de acento extranjero. No obstante, la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas demuestra que en el habla espontánea es más fácilmente detectable su acento extranjero que en las producciones dirigidas de lectura de las frases.

En cuanto a la contrastación de nuestras hipótesis, la primera de ellas parece verse corroborada (insistimos, únicamente para una de las pruebas consideradas). En relación con la segunda hipótesis, la edad de 14 años es considerada por algunos autores (Patkowsky 1990) como todavía perteneciente al tránsito entre la infancia y la edad adulta y quedaría en el límite del Periodo Crítico, con lo que la interpretación estaría en función de dónde establecemos el límite del paso a la pubertad. Ahora bien, si como la mayoría de autores (Scovel 1988, Meisel 2011) establecemos ese límite en los 12 años, rechazaríamos la hipótesis nula y nos encontraríamos con un nuevo caso que contradiría la Hipótesis del Periodo Crítico. En cuanto a la tercera hipótesis el resultado parece indicar que podría verse igualmente corroborada si tenemos únicamente en cuenta las puntuaciones obtenidas a través de la prueba de lectura de las frases.

c) Informante nº 9:

Los valores de las puntuaciones medias obtenidas por este informante son 3,12 en la prueba de la lectura de las frases y 2,71 en la prueba de habla espontánea. Se trata de un informante de origen griego que indica que solamente ha recibido instrucción formal de nuestro idioma durante un mes y medio y aproximadamente 50 horas de clases particulares. A su vez ha residido en España durante breves periodos de tiempo intermitentes en diversas ciudades, contabilizando en su conjunto un periodo de un año. Estos dos motivos, la escasa duración alegada de su aprendizaje del español y su reducido periodo de residencia en España, en contraposición con la elevada puntuación alcanzada en las evaluaciones de los jueces, son los que claramente desaconsejaban su inclusión a la hora de llevar a cabo el análisis cuantitativo de los datos (estudio de residuos tipificados), pues se trata de un caso atípico en comparación con el resto de informantes. Otro factor que quizá haya podido contribuir al carácter atípico de este informante es que como factor de motivación para aprender y hablar correctamente nuestro idioma aduce el mero deseo de poder comunicarse con los hispanohablantes. Como mencionábamos anteriormente todo parece indicar que su origen griego, dada la proximidad a nivel fonético entre el griego y el español, ha contribuido en gran medida a la elevada calificación obtenida por este informante. También señalar que en cuanto a los porcentajes de uso del español durante sus periodos de residencia en España, estos

oscilan entre el 80 y el 90%, salvo para el ámbito familiar, donde indica que siempre utiliza su lengua materna.

La edad de comienzo de su estudio del español fue a los 23 años, por lo que nos encontramos ante la constatación de nuestras dos primeras hipótesis de investigación. Si bien el aspecto relativo al periodo prolongado de residencia no se ve reflejado en este caso, creemos que ello no reporta ninguna objeción a nuestras hipótesis, puesto que se trata de una consideración de apoyo a las mismas y no invalida los resultados obtenidos por este informante. Si acaso, todo lo contrario. El hecho de que haya conseguido un resultado tan elevado en la prueba de lectura de las frases habiendo residido en España y aprendido el español durante tan poco tiempo, no hace sino corroborar aún en mayor medida nuestras dos primeras hipótesis. En cuanto a la tercera, los datos aportados parecen indicar que el escaso uso de su lengua materna durante sus estancias en España ha jugado igualmente un papel importante en la práctica ausencia de acento extranjero percibida por los jueces en la prueba de lectura de las frases.

d) Informante nº 11:

Se trata del caso de un informante de origen polaco que ha vivido durante un año en México y 6 meses en España. Además convive desde hace algunos años en Alemania con su pareja de origen chileno. Por tanto, sus producciones orales en español se encuentran marcadas por un fuerte acento hispanoamericano. Todo ello parece indicar que la puntuación media relativamente baja en la prueba de la lectura de las frases (2,14), en contraposición con la de la prueba de expresión libre (3,25), responde más bien a su acento hispanoamericano que a un marcado acento extranjero. Recordemos que la puntuación alcanzada por los dos informantes peruanos pertenecientes al grupo de control fue igualmente baja en la prueba de lectura de las frases en relación con la del habla espontánea y con el resto de nativos de control de origen español. El grado de fluidez y expresividad de este informante es muy elevado sin apenas cometer errores de tipo léxico y/o gramatical, lo que sin duda contribuye a esa elevada puntuación. En relación con los porcentajes de estimación de uso del español en los diferentes ámbitos de actuación, estos varían entre el 90 y el 100%, siendo por tanto muy elevados. Por último señalar que su grado de motivación para conseguir desprenderse del acento extranjero es muy alto,

tanto por los motivos de carácter afectivos mencionados anteriormente, como por los de carácter instrumental, pues actualmente imparte clases de español.

Si pasamos a valorar en qué medida se ven corroboradas nuestras hipótesis en función de estos datos y teniendo en cuenta que este informante comenzó su aprendizaje del español a los 20 años podemos entender que las tres hipótesis son ciertas si tomamos como referencia la prueba relativa al habla espontánea.

e) Informante nº 15:

Nos encontramos nuevamente ante el caso de un informante de origen griego. Las puntuaciones medias alcanzadas son 3,06 para la prueba de lectura de las frases y de 2,79 en la prueba de producción libre. La diferencia de ambas puntuaciones es la menor en este segundo grupo de informantes con puntuaciones divergentes en las dos pruebas. Este informante comenzó su estudio del español a la edad de 19 años y su tiempo de aprendizaje asciende a 9 años. Lo más característico de este informante es el hecho de que no ha residido en ningún país de habla hispana con carácter permanente, sino que se ha tratado siempre de estancias de corta duración en periodos vacacionales o de estudios. Al igual que en el caso del informante número 9 creemos que la similitud fonética entre el griego y el español ha contribuido en gran medida a la elevada puntuación alcanzada. Por tanto estimamos que la actuación de este informante en la prueba correspondiente a la lectura de las frases corrobora nuestras dos primeras hipótesis. En cuanto a la tercera, este informante indica un porcentaje del 60% de uso del español en las interacciones con compañeros de estudios o de trabajo durante sus cortos periodos de residencia en España, mientras que estima en un 100% el uso de su lengua materna, el griego, en el resto de circunstancias y ámbitos, por lo que no aporta evidencias a favor de nuestra tercera hipótesis.

f) Informante nº 25:

En el caso de este informante, el contacto con el español se ha producido desde muy temprana edad. Se trata de un nativo de habla inglesa, procedente de Inglaterra, con un ascendiente en segundo grado de origen español, si bien estima que el porcentaje de uso de su lengua materna, el inglés, en su ámbito familiar es de un 100%, es decir, no emplea el español como lengua vehicular en sus relaciones familiares. Las puntuaciones medias obtenidas por este informante son de 3,57 para la lectura de las

frases y 3,33 para la prueba de habla espontánea. La primera se encuentra por encima de las otorgadas a los informantes peruanos como ya se indicara anteriormente. Reside en España desde hace 27 años y estima su uso del español entre un 98% y un 60% en sus interacciones en los diferentes ámbitos de actuación.

Nos hallaríamos por tanto ante un caso que corroboraría nuestra primera hipótesis, es decir, la existencia de aprendientes de español que tras un periodo prolongado de residencia en un país hispanohablante (España) consiguen alcanzar un grado de perfección en su pronunciación tal que pueden llegar a ser confundidos con hablantes nativos de español. Este informante no puede ser tenido en cuenta a la hora de validar la segunda hipótesis relativa al Periodo Crítico, al tratarse de un aprendiente de español que ha comenzado su contacto con nuestro idioma ya desde su infancia. En cuanto a la tercera hipótesis, la relación entre la pronunciación y el grado de exposición a la lengua materna, salvo en el ámbito familiar (100% inglés), en el resto de ámbitos el empleo del español es dominante (85% en el trabajo, 60% con los amigos y 98% en la calle), lo que nos permite intuir que este pueda ser un factor relevante en el dominio de la pronunciación adquirido tal y como apuntábamos en nuestra tercera hipótesis. Adicionalmente, en cuanto al grado de motivación de este informante por desprenderse de su acento extranjero de origen, este es igualmente elevado debido a su contacto a nivel familiar (abuela materna), laboral (lo considera importante para su trabajo como intérprete) y de índole personal (deseo de integración).

g) Informante nº 13:

Nos encontramos ante la mayor puntuación media obtenida por un informante extranjero tanto para la lectura del conjunto de las frases (3,76), como para la narración de la historia a través de las viñetas (3,64). En el caso de la lectura de las frases incluso por encima de la puntuación media otorgada a los dos informantes de origen peruano. En cuanto a la biografía de este informante, comenzó su contacto con el español desde el momento de su nacimiento al tratarse de un descendiente de inmigrantes españoles en Francia. Ha residido en España de forma continuada solamente durante un año, si bien visita este país con frecuencia en periodos vacacionales. Estima su uso del español en un 50% en el ámbito familiar, un 20% en los ámbitos profesional y de amistades e indica no utilizar el español en el ámbito “en la calle” al residir de forma permanente en Francia.

Al tratarse de un informante bilingüe desde su nacimiento no aporta evidencias a favor ni en contra de nuestras hipótesis e incluso podríamos cuestionarnos su inclusión dentro del grupo de informantes extranjeros. No obstante, nos parece importante constatar claramente su capacidad de ser considerado, en gran medida, como carente de acento extranjero. Por otra parte podríamos valorar su grado de motivación en alcanzar un dominio de la pronunciación española como muy elevado, dado que su entorno familiar así lo parece indicar y, además, se dedica profesionalmente a la enseñanza del español como lengua extranjera.

En resumen, si recopilamos los resultados obtenidos a través del análisis interpretativo de casos efectuado, podemos concluir en relación con nuestras hipótesis de partida lo siguiente:

1) Primera hipótesis relativa a la existencia de aprendientes de español que tras un periodo prolongado de residencia en un país hispanohablante consiguen un grado de pronunciación similar al de un nativo:

Seis de nuestros 25 informantes (un 24%) han confirmado esta hipótesis, si bien dos de ellos ni siquiera han residido de forma prolongada en un país hispanohablante. En la bibliografía consultada (Johnson y Newport 1989, Piske *et al.* 2001) se suele considerar un periodo de entre 3 y 5 años como el tiempo de estimación de una residencia prolongada. Como ya indicábamos en el caso del informante nº 9, el hecho de no haber residido durante largo tiempo no hace sino apoyar aún más el resultado obtenido. De estos seis informantes dos de ellos consiguen este resultado en ambas pruebas, mientras que los cuatro restantes lo reflejan solo en una de las pruebas, tres en la prueba de la lectura de las frases y uno en la narración de la historia.

2) Segunda hipótesis correspondiente a la práctica inexistencia de acento extranjero habiendo comenzado el estudio del español una vez superado el Periodo Crítico:

Esta hipótesis se ha visto corroborada en cinco de nuestros informantes (un 20%), si bien solo uno de ellos lo ha hecho en las dos pruebas de evaluación efectuadas. Los otros cuatro han obtenido resultados discrepantes en función de la prueba considerada, en concreto tres en la prueba de lectura de las frases y uno en la de la narración de la historia. Estos resultados indican que efectivamente la prueba de habla espontánea resulta más restrictiva que la del habla dirigida.

3) Tercera hipótesis respecto a la relación inversa entre el empleo de la lengua materna del aprendiente y el grado de dominio alcanzado en la pronunciación del español.

Cuatro de nuestros informantes (un 16%) han conseguido desprenderse prácticamente del acento extranjero y muestran un elevado porcentaje de empleo del español en sus diferentes ámbitos de actuación. Dos de ellos lo reflejan en ambas pruebas y los otros dos solamente en una de ellas.

En cuanto al resto de variables querríamos hacer las siguientes valoraciones:

- Lengua materna (L1): Si bien el análisis cuantitativo no arrojó una relación significativa entre esta variable y el grado de dominio alcanzado en la pronunciación del español, creemos que este hecho se debió a la eliminación del estudio de uno de los dos informantes de origen griego (el informante nº 9) a raíz del análisis de residuos tipificados. En el análisis cualitativo constatamos que los dos informantes de origen griego obtuvieron evaluaciones medias superiores a 3 en alguna de las pruebas y como ya se mencionó anteriormente atribuimos este resultado a la similitud fonética entre el griego y el español.
- Motivación: Salvo uno de los informantes, el resto de los que alcanzaron una elevada puntuación mostraron un elevado grado de motivación por desprenderse del acento extranjero, lo que está en consonancia con los resultados arrojados por el análisis estadístico de los datos y aboga por una gran importancia de este factor en el conjunto de factores.
- Formación específica en pronunciación: Solo dos de los 7 informantes que alcanzaron la calificación referida como prácticamente sin acento extranjero han recibido formación específica sobre la pronunciación del español. En concreto los informantes 19 y 25.
- Extroversión/introversión y capacidad de imitación: Los resultados alcanzados para estas dos variables se encuentran distribuidos de igual forma entre los dos extremos de la valoración. Cuatro informantes (números 11, 13, 15 y 19) se califican de extrovertidos y tres (9, 10 y 25) de introvertidos. De igual modo cuatro se valoran como buenos imitadores (10, 13, 15 y 19) y los tres restantes (9, 11 y 25) no se consideran poseedores de una buena capacidad de imitación. Por lo tanto no podemos extraer ninguna conclusión que vincule el dominio de la pronunciación con estos factores, al igual que sucedió en nuestro análisis cuantitativo.

6.- CONCLUSIONES

El grado de éxito alcanzado en el aprendizaje de una lengua extranjera parece estar inversamente relacionado con la edad de comienzo de aprendizaje o adquisición de la misma. Esta teoría resulta ser especialmente defendida cuando nos referimos concretamente a la pronunciación, es decir, a la posibilidad de que un aprendiente de un idioma extranjero consiga alcanzar un grado de perfección en su pronunciación tal que pueda llegar a ser confundido con un hablante nativo de ese idioma. Al diseñar nuestro estudio pretendimos profundizar en esta dirección, intentando constatar o refutar esta idea, incidiendo en la posible existencia de un Periodo Crítico, alrededor de los 12 años de edad, el tránsito de la edad infantil a la edad adulta, a partir del cual resulte imposible que el aprendiente de un idioma extranjero consiga desprenderse del denominado “acento extranjero”.

Como se deduce de nuestro estudio cuantitativo, la edad de comienzo de aprendizaje del español es uno de los factores que mayor poder explicativo arrojan sobre el grado de acento extranjero percibido. Esta tendencia se traduce en que cuanto antes se produzca el primer contacto con nuestro idioma, más fácilmente se podrá conseguir alcanzar un grado de pronunciación que pueda llegar a confundirse con el de un hablante nativo. Por el contrario, cuanto más tarde se inicie el estudio del español, más difícil resultará desprenderse del acento extranjero percibido.

Nuestro análisis interpretativo de casos nos lleva asimismo, en base a los resultados obtenidos, a corroborar la creencia comúnmente aceptada de que, cuando el primer contacto con la lengua extranjera, en nuestro caso el español, tiene lugar con anterioridad al Periodo Crítico (12 años de edad), encontramos algunos casos en los que dichos aprendientes son considerados como prácticamente carentes de acento extranjero. Así ha sido en dos de los casos de nuestros 25 informantes (8%). No obstante, también hemos podido constatar algunos casos, en concreto otros dos, en los que si bien la edad de comienzo de aprendizaje de nuestro idioma es anterior a los 12 años, estos informantes siguen siendo evaluados como poseedores de un marcado acento extranjero, lo que corrobora la opinión de algunos autores, como Hyltenstam y Abrahamsson (2003), de que comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde muy temprana edad, es condición necesaria aunque no suficiente para lograr desprenderse del acento extranjero percibido.

Pero también hemos podido constatar casos (2 ó 4, en función de la prueba de evaluación tomada como referencia, o lo que es lo mismo, un 9% y un 18% respectivamente) en los que se contradice la Hipótesis del Periodo Crítico. Se trata de informantes que habiendo comenzado el estudio de nuestro idioma ya de adultos han conseguido ser evaluados como prácticamente carentes de acento extranjero, lo que corrobora la segunda hipótesis que formulamos en el planteamiento de nuestro estudio. Estamos, por tanto, de acuerdo con Meisel (2011) cuando se expresa del siguiente modo: “No todas son malas noticias para los aprendientes adultos”.

En relación con nuestra tercera hipótesis, la influencia que el uso de la lengua materna del aprendiente ejerce en el grado de acento extranjero percibido, este ha resultado ser no significativo a nivel global. No obstante, analizando casos concretos de informantes cuyas producciones orales han sido calificadas de prácticamente carentes de acento extranjero, parece apuntarse una cierta relación en este sentido. Estimamos necesario replantearse la forma de recogida de datos a este respecto, pues creemos que la ausencia de significatividad obtenida en la relación con esta variable puede deberse más a una obtención escasamente precisa del concepto “uso de la lengua materna” que a la inexistencia de dicha relación, como por otro lado se ha constatado en otras investigaciones como Flege *et al.* (1997). En investigaciones futuras deberá prestarse especial atención a la obtención de dichas estimaciones por parte de los informantes.

Especialmente reveladora ha sido en nuestro estudio la existencia de una relación significativa entre las puntuaciones obtenidas por nuestros informantes en las pruebas de evaluación del acento extranjero percibido y el tiempo de aprendizaje del español. La mayoría de las investigaciones realizadas con el fin de contrastar la existencia del Periodo Crítico se han basado en colectivos de inmigrantes de una determinada nacionalidad residentes en un país donde la lengua extranjera es predominante. En nuestro estudio hemos tomado como referencia informantes extranjeros de diversas nacionalidades que en su inmensa mayoría han residido en un país de habla hispana durante periodos prolongados de tiempo, si bien esta residencia puede haber sido intermitente y en algunos casos estos informantes han retornado a sus países de origen. El tiempo de aprendizaje del español de muchos informantes no coincide con el tiempo de residencia, cuando estas dos variables eran asimiladas en el caso de los inmigrantes residentes en un país extranjero como se apuntaba anteriormente. Tanto para los propios aprendientes como para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras esta relación positiva entre el tiempo de aprendizaje y

los resultados obtenidos en la pronunciación de aquellos resulta muy esperanzadora. Con frecuencia se ha referido la supuesta fosilización del acento extranjero a partir de un determinado periodo de residencia en un país donde predomina la L2, fijándose este alrededor de los 5 años. Nuestros resultados no parecen corroborar esta idea, sino que apuntan la posibilidad de que a mayor tiempo de aprendizaje, mejores resultados alcanzados a nivel de pronunciación. Por tanto las actuaciones emprendidas en esta dirección pueden ser acometidas con optimismo, puesto que realmente sí parecen influir en el grado de acento extranjero percibido por nuestros jueces.

En relación con las variables estudiadas, queremos incidir en la significatividad del grado de motivación manifestado por nuestros informantes en relación con la capacidad de desprenderse del acento extranjero a la hora de expresarse en español. El hecho de que dicha variable haya contribuido a explicar de forma significativa el grado de corrección en la pronunciación de nuestros informantes, tanto a nivel global como en la interpretación de casos concretos, invita a ahondar en el estudio de esta variable de cara a futuras investigaciones. La variable motivación es una variable difícilmente operativizable y sujeta a diferentes interpretaciones a lo largo de la evolución del estudio de la adquisición de segundas lenguas, pero nuestros resultados animan a profundizar en su estudio y definición.

En cuanto a la metodología de investigación empleada estimamos que queda puesta de manifiesto la necesidad de aplicar metodologías mixtas de carácter cuantitativo y cualitativo en este tipo de estudios. El análisis cuantitativo de los datos es necesario para poder valorar la coherencia de las evaluaciones registradas, la bondad de los instrumentos de evaluación empleados y para poder perfilar los patrones descriptivos generalmente aplicables. Pero es el análisis cualitativo el que nos permite precisamente contemplar en detalle aquellos casos o valores que difieren de las tendencias generales y que deben ser considerados y analizados de forma pormenorizada.

Nuestro estudio ha planteado, no obstante, algunas limitaciones. De cara a futuras investigaciones con el objetivo de evaluar la percepción del acento extranjero de aprendientes extranjeros de español, sería deseable una mayor precisión en el empleo de las pruebas utilizadas. Como indicábamos en el apartado 5.4.6 relativo a las sugerencias para futuros estudios, podrían utilizarse las tres frases diseñadas que han mostrado un elevado grado de fiabilidad interfrases, incrementar el número de informantes y ampliar la escala de

evaluación del acento extranjero percibido a un mayor número de categorías (por ejemplo 9 como en otras investigaciones similares). Asimismo estimamos necesario a la vista de las limitaciones y divergencias de las pruebas efectuadas perfeccionar la recogida de datos de nuestros informantes a partir del cuestionario diseñado al efecto, especialmente los referentes al uso de su lengua materna en contexto de inmersión y a su grado de motivación por desprenderse del acento extranjero.

No queremos concluir nuestro estudio sin formular la siguiente cuestión: ¿Qué entendemos bajo el concepto “acento extranjero”? Ya comentamos este aspecto en el apartado 3.3 y los resultados obtenidos, a la vista de las puntuaciones otorgadas por nuestros jueces a los diferentes nativos del grupo de control, apuntan la necesidad de replantearse la propia definición de este concepto. El español, idioma hablado como lengua materna por más de 400 millones de personas repartidas por muy diversos países, no puede ser una lengua en la que exista una única acepción del término “acento extranjero”. Es más, nos atreveríamos a decir que cada hablante nativo de español tiene su propia concepción de lo que para él es un “acento extranjero” y todo parece apuntar que este se asimila, en gran medida, con el concepto de nacionalidad. Así ha quedado constatado en nuestro estudio, donde la mayoría de los jueces de origen español han señalado las producciones orales de hablantes nativos de español originarios no ya de países, sino incluso de regiones diferentes a las suyas, como matizadas de un cierto acento extranjero.

Nuestros resultados coinciden parcialmente con los apuntados por Molnár y Schlak (2005) cuando manifiestan: “Un elevado grado de motivación y una instrucción sistemática de la pronunciación son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los aprendientes adultos de una L2 consigan un alto grado de perfección en su pronunciación (p. 94)”.

Partiendo de esta última afirmación y en consonancia con los resultados obtenidos, las implicaciones didácticas resultan evidentes: se constata la necesidad de incluir en los planes de estudio un tratamiento sistemático de la pronunciación en el aula de idiomas, comenzando por los aspectos suprasegmentales e intentar, en la medida de lo posible, que este acercamiento se realice desde nuevos enfoques que refuercen el grado de motivación del alumnado por mejorar su dominio de la pronunciación en la lengua extranjera. En este sentido es necesario diseñar actividades para el aula de idiomas que resulten motivadoras y

ayuden tanto a profesores como a alumnos a desterrar ciertos prejuicios que tradicionalmente han contribuido a contemplar la enseñanza de la pronunciación como una actividad aburrida, inútil e incluso cargada de miedos y frustraciones por ambas partes. Los modernos sistemas informáticos de captura y tratamiento de la voz, como por ejemplo el programa Praat, descargable de forma gratuita a través de internet (www.praat.org), así como la combinación de materiales audiovisuales existentes en el mercado con otros de elaboración propia, pueden contribuir en gran medida a conseguir que así sea.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahamsson, N., 2012. Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 187-214.

Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K., 2009. Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception versus Linguistic Scrutinity. *Language Learning*, vol. 59-2, 249-306.

Bartolí, M., 2005. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, vol. 1, 1-27.

Birdsong, D.P., 2006. Age and Second Language Acquisition: A Selective Overview. *Language Learning*, 56, 9-49.

Bongaerts, T., Planken, B. y Schils, E., 1997. Age and ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language. *Second Language Research*, 19, 447-465.

Cantero, F.J., 1994. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En: J. Sánchez e I. Santos, eds. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Cantero, F.J., 2003. Fonética y didáctica de la pronunciación. En: A. Mendoza, coord. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Prentice Hall, pp. 545-572.

Carroll, J.B. y Sapon, S.M., 1959. *Modern Language Aptitude Test. MLAT Manual*. Nueva York: Psychological Corporation.

Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, versión en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en la página web del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

DeKeyser, R., 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.

Dewaele, J. y Furnham, A., 2000. Personality and speech production: a pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28, 355-365.

Dimroth, C. y Haberzettl, S., 2008. Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. En: B. Ahrenholz, U. Bredel, W. Klein, M. Rost-Roth y R. Skiba, eds. *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-*

Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Berlin: Lang, pp. 227-239.

Dörnyei, Z., 2007. *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Elliott, A. R., 1995. Field independence/dependence, hemispheric specialization and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language. *Modern Language Journal*, 79, 356-371.

Elliott, A. R., 2003. Staking Out the Territory at the Turn of the Century: Integrating Phonological Theory, Research, and the Effect of Formal Instruction in the Acquisition of Spanish as a Second Language. En: B.A. Lafford y R. Salaberry, eds. *Spanish Second Language Acquisition. State of the Science.* Washington: Georgetown University Press, pp. 19-46.

Ellis, R., 2008. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Eysenck, H. y Eysenck, L., 1963. *Eysenck personality inventory, form A.* San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Face, T., 2006. Intervocalic rhotic pronunciation by adult learners of Spanish as a second language. En: Carol A. Klee and Timothy L. Face, eds. *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages.* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 47-58.

Flege, J.E., 1987. A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.

Flege, J.E. y Fletcher, K.L., 1992. Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.

Flege, J.E., Munro, M. y MacKay, I., 1995. Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.

Flege, J.E., Frieda, E.M. y Nozawa, T., 1997. Amount of native-language (L1) use effects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.

Flege, J.E., Yeni-Komshian, G. y Liu, H., 1999. Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.

Flege, J.E. y MacKay, I., 2011. What accounts for “age” effects on overall degree of foreign accent? En: M. Wrembel, M. Kul y K. Dziubalska-Kotaczyk, eds. *Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech.* Bern: Peter Lang, pp. 65-82.

Disponible en la página web del autor: http://jimflege.com/L2_Research.html [Fecha consulta 17 enero 2012].

Geschwind, N. y Galaburda, A., 1985. Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations and pathology: A hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 42, 428-459, 521-552 y 634-654, citado por Bongaerts *et al.* 1997.

Gil, J., 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

Gil, J., 2012. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Editorial Edinumen.

Giralt, M., 2005. El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. *PHONICA*, vol. 2, 1-26.

Guion, S., Flege, J.E. y Loftin, J., 2000. The effect of L1 use on pronunciation in Quichua-Spanish bilinguals. *Journal of Phonetics*, 28, 27-42.

Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N., 2003. Maturation Constraints in SLA. En: C. J. Doughty y M. H. Long, eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 539-588.

Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ioup, G., Boustagoui, E., Tigi, M. y Moselle, M. 1994. Reexamining the critical period hypothesis: a case of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.

Iruela, A., 2004. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura.

Jilka, M., Anufryk, V., Baumotte, H., Lewandowski, N., Rota, G. y Reiterer, S., 2008. Assessing Individual Talent in Second Language Production and Perception. En: Rauber, A. S. *et al.* (eds.). *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. Florianópolis: Federal University of Santa Catarina, 224-239.

Johnson, J. y Newport, E., 1989. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60-69.

Kim, K., Relkin, N., Lee, K. y Hirsch, J. 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.

- Lafford, B.A. y Salaberry, R., 2003. *Spanish Second Language Acquisition. State of the Science*. Washington: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H., 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman Group.
- Lenneberg, E., 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley
- Lieberman, M. D., 2000. Introversion and working memory: central executive differences. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 479-486.
- Llisterri, J., 2003. La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua. En: M. V. Reyzábal, ed. *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.
- Long, M., 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 251-285.
- Long, M., 1993. Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues En: K. Hyltenstam y A.Viberg, eds. *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 196-221.
- MacKay, I., Flege, J. e Imai, S., 2006. Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent, *Applied Psycholinguistics*, 27, 157-183.
- Martinet, A., 1970. *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin. Citado por Vieri-Dimulescu 2008.
- Meador, D., Flege, J.E. y MacKay, I., 2000. Factors affecting the recognition of words in a second language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 55-67.
- Meisel, J., 2011. *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mizuno, N., 2008. *Ist das Aussprachelernen nach der kritischen Periode eigentlich erfolglos?* [en línea]. Disponible en <http://www2.dokkyo.ac.jp/~gsemi010/Mizuno.pdf> [Fecha consulta 12 de marzo de 2012].
- Molnár, H. y Schlak, T., 2005. Zum Zusammenhang von Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 73, 70-99.

- Molnár, H., 2010. Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (1), 42-60.
- Moore, D., 2005. *Estadística aplicada básica*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Moyer, A., 1999. Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A., 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neufeld, G., 1979. Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, 29, 227-241.
- Ortega, L., 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education
- Palmen, M.J., Bongaerts, T. y Schils, E., 1997. L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique: des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 173-191.
- Patkowski, M., 1990. Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Piske, T., MacKay, I. y Flege, J., 2001. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Planas, S., 2009. Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos. *redELE*, 17.
- Poch, D., 2004. *La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. redELE, Junio 2004. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885 [Fecha consulta 9 diciembre 2011].
- Purcell, E. y Suter, R., 1980. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, 30, 271-287.
- Ramos, A., 2009. Los alumnos hablan, pero ¿cómo, cuándo y qué corregirles? *marcoELE*, 9, 1-28.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011. *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología. Las voces del español, tiempo y espacio*. Madrid: Espasa Libros.

Recaj, F., 2008. *Factores que influyen en el acento extranjero: Estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Salamanca, Facultad de Filología.

Sánchez López, M.P. y Sánchez-Herrero Arbide, S., 1992. *Psicología Diferencial del Aprendizaje de una Segunda Lengua*. Valencia: Promolibro.

Sanz, C., 2005. *Mind & context in adult second language acquisition: method, theory and practice*. Washington: Georgetown University Press.

Scovel, T., 1969. Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245-254.

Scovel, T., 1988. *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.

Sobkowiak W. y Waniek-Klimczak, E., (2005). *Predictors of pronunciation inaccuracy*. Neofilologia [en línea] Tom V. Disponible en: <http://www.nkjoleszno.pl/predictors.htm> [Fecha consulta 22 mayo 2012].

Suter, R.W., 1976. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26, 233-253.

Tarone, E., 1978. The phonology of interlanguage. En: J. Richards, ed. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Thompson, I., 1991. Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.

Usó, L. 2008. La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. *PHONICA*, vol. 4, 104-130.

Verdía, E., 2010. Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y Propuestas. *marcoELE*, 10, 223-242.

Vieru-Dimulescu, B. 2008. *Caractérisation et Identification d'accents étrangers en français*. Tesis Doctoral (PhD). Université Paris-Sud 11, Faculté de Sciences d'Orsay.

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario informantes extranjeros.....	1
Anexo II: Cuestionario nativos.....	5
Anexo III: Prueba de lectura de las frases.....	9
Anexo IV: Prueba de habla espontánea.....	11
Anexo V: Cuestionario jueces.....	13
Anexo VI: Ejemplo de parrilla de evaluación.....	17

Queremos conocer más sobre la pronunciación en español, ¿nos ayudas?

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Estos cuestionarios son anónimos, no necesitamos conocer el nombre de la persona que los ha rellenado.
- Contesta por favor con sinceridad

Si necesitas consultar o aclarar algo, escribe por favor a:

mgarcia5@alumnos.nebrija.es

Muchas gracias por tu ayuda.



Instrucciones:

- ▶ Verás, normalmente, una frase o pregunta donde falta tu opinión.
- ▶ Marca por favor de alguna manera la respuesta que mejor refleje tu opinión.
- ▶ Si te equivocas puedes tachar la primera opción y marcar una segunda.
- ▶ Para las preguntas sin opciones, contesta en el recuadro o en los puntos suspensivos.
- ▶ No hay tiempo límite para rellenar el cuestionario. No obstante, 30 minutos deberán ser tiempo más que suficiente para cumplimentarlo con tranquilidad.
- ▶ Pregunta todo aquello que no entiendas.
- ▶ Cuando ya lo tengas relleno, entrégaselo a la persona que te lo ha dado o envíalo por correo electrónico a la dirección indicada más arriba.

I.- BIOGRAFÍA DE APRENDIZAJE

- 1) ¿Cuántos años tienes?
- 2) ¿A qué edad empezaste a aprender español?
- 3) ¿Durante cuánto tiempo?
- 4) ¿Vives o has vivido en un país donde se habla español?

Indica dónde y cuánto tiempo:

- 5) ¿Y otros idiomas?

- 6) ¿Qué estudios tienes? Indica si has estudiado en tu lengua materna y/o en español.

- 7) ¿Has recibido en las clases, o por otros medios, formación específica sobre la pronunciación del español? Indica cómo ha sido.

II.- CONTACTO CON EL ESPAÑOL

- 1) Indica por favor con qué frecuencia hablas (o has hablado, cuando vivías en un país hispanohablante) tu lengua materna y el español, con un porcentaje (%). Si quieres poner dos valores, presente y pasado, pon el pasado entre paréntesis.

	% Lengua materna	% Español	% Otros idiomas
-con la familia			
-con los compañeros de clase o de trabajo			
-con los amigos			
-en la calle			

III.- LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL

- 1) La pronunciación del español es **muy fácil - fácil - difícil - muy difícil**
- 2) ¿Para ti es importante tener una buena pronunciación en español?
a. SI b. NO c. Me conformo con que me entiendan
- 3) ¿Crees que tienes una buena pronunciación en español? **SI NO**
- 4) ¿Dónde están, en tu opinión, los principales problemas de la pronunciación española?

IV.- TUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES

- 1) ¿Crees que tienes facilidad para aprender idiomas? **SI NO**
- 2) ¿Y para pronunciarlos? **SI NO**

3) ¿Imitas bien otros acentos, por ejemplo, contando chistes? SI NO

4) ¿Te sientes cómodo hablando en español? SI NO

5) ¿Podrías indicar tu(s) principal(es) motivación(es) para aprender y hablar bien español?

6) ¿Te consideras una persona.....

- a. abierta (extrovertida) b. reservada (introvertida)

7) ¿Te has sentido alguna vez ridículo hablando en español?

- a. nunca b. alguna vez c. muchas veces

V.- OTROS

1) ¿Quieres añadir algo más? (Sobre ti, tu experiencia con el español, con otros idiomas, sobre la pronunciación, dar algún ejemplo, etc.)

¿Tienes interés en recibir los resultados de este trabajo? SI NO

¿Estarías dispuesto/a a realizar una entrevista personal para completar este cuestionario? SI NO

Si tu respuesta es afirmativa a alguna de las dos preguntas anteriores, déjanos tu dirección de correo electrónico:

¡Gracias de nuevo por tu tiempo y sinceridad!



Queremos conocer más sobre la pronunciación en español, ¿nos ayudas?

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Estos cuestionarios son anónimos, no necesitamos conocer el nombre de la persona que los ha rellenado.
- Contesta por favor con sinceridad

Si necesitas consultar o aclarar algo, escribe por favor a:

mgarcia5@alumnos.nebrija.es

Muchas gracias por tu ayuda.



Instrucciones:

- ▶ Verás, normalmente, una frase o pregunta donde falta tu opinión.
- ▶ Marca por favor de alguna manera la respuesta que mejor refleje tu opinión.
- ▶ Si te equivocas puedes tachar la primera opción y marcar una segunda.
- ▶ Para las preguntas sin opciones, contesta en el recuadro o en los puntos suspensivos.
- ▶ No hay tiempo límite para rellenar el cuestionario. No obstante, 30 minutos deberán ser tiempo más que suficiente para cumplimentarlo con tranquilidad.
- ▶ Pregunta todo aquello que no entiendas.
- ▶ Cuando ya lo tengas relleno, entrégaselo a la persona que te lo ha dado o envíalo por correo electrónico a la dirección indicada más arriba.

I.- BIOGRAFÍA DE APRENDIZAJE

8) ¿Cuántos años tienes?

9) Cuéntanos donde has vivido y durante cuánto tiempo:

10)¿Qué idiomas has aprendido o hablas? Valora tu conocimiento del idioma o idiomas en cuestión.

11) ¿Qué estudios tienes?

12)¿Has recibido en las clases, o por otros medios, formación específica sobre pronunciación? Indica cómo ha sido.

II.- CONTACTO CON HABLANTES DE OTROS IDIOMAS

1) ¿Tienes algún contacto con hablantes de otros idiomas? SI NO

2) Si tu respuesta es SI, danos por favor algunos detalles: lengua materna, frecuencia, si te relacionas con ellos en español o en su lengua materna, etc.

III.- TUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES

8) ¿Crees que tienes facilidad para aprender idiomas? SI NO

9) ¿Y para pronunciarlos? SI NO

10) ¿Imitas bien otros acentos, por ejemplo, contando chistes? SI NO

11) ¿Te has sentido cómodo realizando las grabaciones? SI NO

12) ¿Tu trabajo tiene alguna relación directa con el aprendizaje o la enseñanza de idiomas? SI NO

13) Si tu respuesta es SI, danos por favor algunos detalles:

IV.- OTROS

1) ¿Quieres añadir algo más? (Sobre ti, tu experiencia con el mundo del aprendizaje de idiomas, sobre la pronunciación, etc.)

¿Tienes interés en recibir los resultados de este trabajo? **SI** **NO**

¿Estarías dispuesto/a a realizar una entrevista personal para completar este cuestionario? **SI** **NO**

Si tu respuesta es afirmativa a alguna de las dos preguntas anteriores, déjanos tu dirección de correo electrónico:

¡Gracias de nuevo por tu tiempo y sinceridad!



Dos compañeros de trabajo despidiéndose el viernes por la tarde.

Compañero 1: Bueno, por fin llegó el fin de semana.

Compañero 2: ¿Y vas a hacer algo especial?

Compañero 1: Voy a ir a Granada a visitar a unos amigos. ¿Y tú?

Compañero 2: Yo tengo entradas para un musical de la Gran Vía.

Compañero 1: Vale, pues que te diviertas. Nos vemos el lunes.

Una pareja sentada en el sofá viendo la televisión.

Persona A: ¡Vaya rollo de programa!

Persona B: ¿Quieres que cambie de canal?

Persona A: No, es igual. A estas horas todo es un aburrimiento.

Persona B: ¿Te apetece que salgamos a dar una vuelta?

Persona A: Podíamos ir al cine o a tomar algo, ¿no?

Persona B: Vale, buena idea.

Dos niños en casa.

Niño 1: ¿Y si nos bajamos a la calle?

Niño 2: Con esta lluvia no podemos bajar a la calle.

Niño 1: ¿Y si cogemos el paraguas?

Niño 2: ¡Pero si el paraguas está roto!

Niño 1: Bueno, vale.

En la sala de espera de la consulta del dentista.

Paciente 1: ¿Lleva usted ya mucho esperando?

Paciente 2: Llevo esperando desde las siete y media.

Paciente 1: ¿Y a qué hora estaba citado?

Paciente 2: Pues tenía cita para las ocho y cuarto.

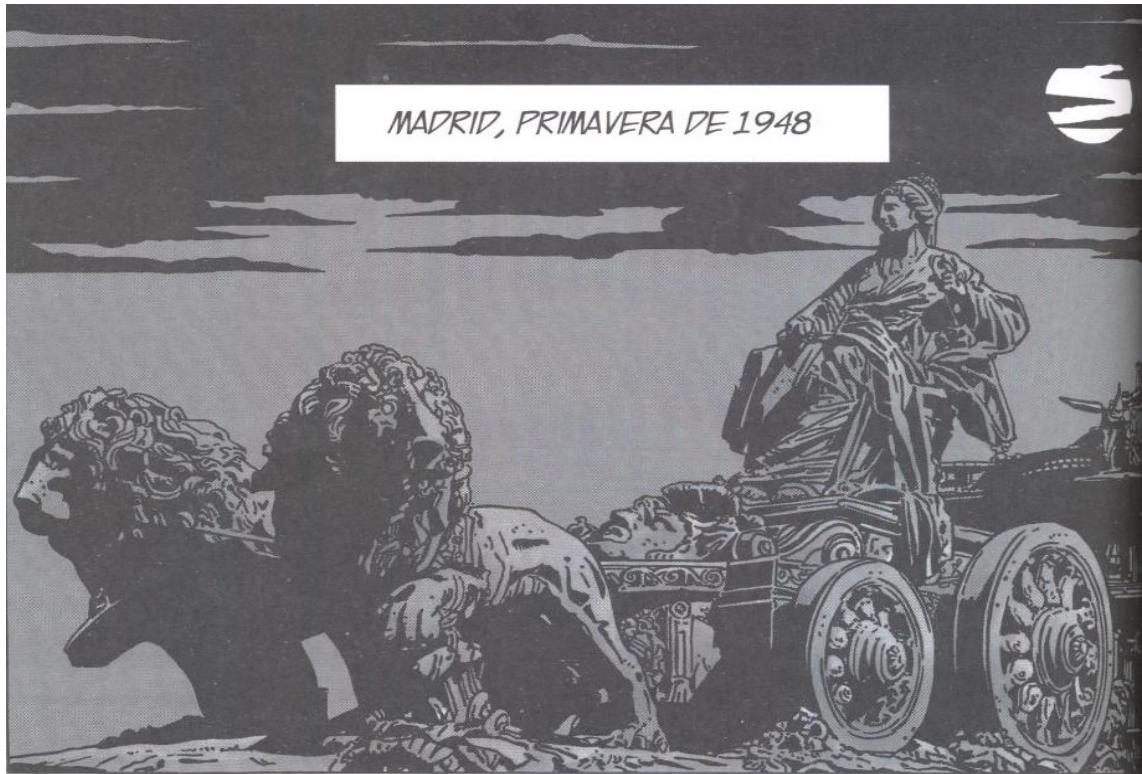
**En casa. Suena el teléfono. El hijo (20 años) contesta y habla un rato.
Después cuelga.**

La madre: ¿Quién era?

El hijo: Era el del taller de coches.

La madre: ¿Y qué quería?

El hijo: Nada, decir que el coche ya está arreglado y que me pase mañana a por él.





Queremos conocer más sobre la pronunciación en español, ¿nos ayudas?

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Estos cuestionarios son anónimos, no necesitamos conocer el nombre de la persona que los ha rellenado.
- Contesta por favor con sinceridad

Si necesitas consultar o aclarar algo, escribe por favor a:

mgarcia5@alumnos.nebrija.es

Muchas gracias por tu ayuda.



Instrucciones:

- ▶ Verás, normalmente, una frase o pregunta donde falta tu opinión.
- ▶ Marca por favor de alguna manera la respuesta que mejor refleje tu opinión.
- ▶ Si te equivocas puedes tachar la primera opción y marcar una segunda.
- ▶ Para las preguntas sin opciones, contesta en el recuadro o en los puntos suspensivos.
- ▶ No hay tiempo límite para rellenar el cuestionario. No obstante, 30 minutos deberán ser tiempo más que suficiente para cumplimentarlo con tranquilidad.
- ▶ Pregunta todo aquello que no entiendas.
- ▶ Cuando ya lo tengas relleno, entrégaselo a la persona que te lo ha dado o envíalo por correo electrónico a la dirección indicada más arriba.

I.- BIOGRAFÍA DE APRENDIZAJE

13)¿Cuántos años tienes?

14)Cuéntanos dónde has vivido y durante cuánto tiempo:

15)¿Qué idiomas has aprendido o hablas? Valora tu conocimiento del idioma o idiomas en cuestión.

16)¿Qué estudios tienes?

17)¿Has recibido en las clases, o por otros medios, formación específica sobre pronunciación? Indica cómo ha sido.

II.- CONTACTO CON HABLANTES DE OTROS IDIOMAS

3) ¿Tienes algún contacto con hablantes de otros idiomas? **SI NO**

4) Si tu respuesta es **SI**, danos por favor algunos detalles: lengua materna, frecuencia, si te relacionas con ellos en español o en su lengua materna, etc.

III.- TUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES

14) ¿Crees que tienes facilidad para aprender idiomas? **SI NO**

15) ¿Y para pronunciarlos? **SI NO**

16) ¿Imitas bien otros acentos, por ejemplo, contando chistes? **SI NO**

17) ¿Tu trabajo tiene alguna relación directa con el aprendizaje o la enseñanza de idiomas? **SI NO**

18) Si tu respuesta es **SI**, danos por favor algunos detalles:

IV.- TU TAREA COMO EVALUADOR

1) ¿Te has sentido cómodo realizando las evaluaciones? **SI NO**

2) ¿Has sentido alguna dificultad al realizar las evaluaciones? (Demasiado largas, poco tiempo de reflexión, casos de indecisión, escala de valoración, ausencia de contexto en las frases u otras dificultades percibidas).

3) En los casos en que has identificado un acento extranjero, ¿has identificado claramente la lengua materna del hablante? ¿Puedes dar algún ejemplo?

4) ¿Has identificado diferentes acentos de hispanohablantes? ¿Puedes dar algún ejemplo?

V.- OTROS

1) ¿Quieres añadir algo más? (Sobre ti, tu experiencia con el mundo del aprendizaje de idiomas, sobre la pronunciación, etc.)

¡Gracias de nuevo por tu tiempo y sinceridad!



PARRILLA DE EVALUACIÓN SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL

FRASE nº1: "¿Y vas a hacer algo especial?"

	Fuerte acento extranjero	Moderado acento extranjero	Prácticamente sin acento extranjero	Sin acento extranjero
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				