

Acento extranjero en la formación del docente de inglés: un estudio experimental

*Pedro Luis Luchini*¹

Presentación

Incuestionablemente, hoy en día, dada su importancia en el plano comunicacional, la pronunciación en LE (lengua extranjera) ha recobrado su lugar de relevancia en la agenda de la Lingüística Aplicada. Es común que al hablar de la pronunciación en LE nos refiramos al nivel de *acento extranjero* en la producción de los alumnos. Frecuentemente, la mayoría de los estudiantes de una LE resaltan el deseo de lograr una pronunciación libre de *acento extranjero*, o al menos cercana a la empleada por los hablantes nativos de un determinado lugar. Sabemos que adquirir un acento cercano al nativo no es una tarea fácil, dada la complejidad de los sistemas involucrados en el proceso. También somos conscientes de que una meta más factible y realista es lograr que los alumnos desarrollen una pronunciación en LE que les permita

¹ Pedro Luis LUCHINI es Doctor en Letras (UNMDP), MA in ELT & Applied Linguistics (King's College, Univ. London, UK), Profesor de Inglés (UNMDP). Sus tesis, *Monitoring the implementation of a new methodology for teaching English pronunciation: An evaluative case study* (MA), e *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto* (Doctorado), dan cuenta de su recorrido por el área de la pronunciación en L2. Actualmente, es Profesor Titular Exclusivo y director del Grupo de Investigación "Cuestiones del Lenguaje", UNMDP. Experiencias académicas: College of DuPage, Illinois, EE.UU. (1997/1998); Shanghai Normal University, China (2003/2004); Concordia University, Montreal, Canadá (2007 & 2010), Universidade Federal Rio Grande Do Sul, Puerto Alegre, Brasil (2017). Grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje", Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

ser comprendidos cómodamente. Sin embargo, el deseo de sonar *nativelike* se profundiza cuando se trata de alumnos que serán futuros profesores de lenguas extranjeras, porque, según ellos, un acento cercano al nativo los ubicará en un lugar de privilegio, prestigio y seguridad en sus profesiones. El objetivo de este trabajo es determinar la incidencia que tuvo la incorporación de un componente comunicativo en la clase de pronunciación del inglés como LE, tomando como parámetro de medición el *grado de acento extranjero*. Participaron dos grupos de alumnos del Profesorado de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Cada grupo fue expuesto a tratamientos diferentes. El grupo B, a diferencia del otro, incluyó un componente comunicativo, basado en tareas con foco en el desarrollo suprasegmental. Ambos grupos grabaron un pre- y post-test (pre-, post-intervención). Un grupo de 10 evaluadores canadienses juzgaron las grabaciones para determinar el grado de acento extranjero de cada muestra. Los datos estadísticos revelaron que el grupo B redujo notablemente su acento extranjero con respecto al otro grupo. En relación con los datos obtenidos se brindarán algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones.

Introducción

El fenómeno conocido como acento extranjero es un aspecto lingüístico complejo de dilucidar que afecta tanto a los hablantes como a los oyentes en cuanto a la percepción y producción del habla, y en consecuencia, a las interacciones sociales. En este contexto, cuando se habla de acento se hace referencia a las diferentes maneras de producir el habla. Todos tenemos un acento, nativo o no nativo, y ninguno es mejor o peor que el otro. En el caso del inglés y su enseñanza como LE (lengua extranjera), el acento consiste en las formas en las que el habla de un hablante no nativo difiere de la variedad local del inglés hablada en un determinado contexto, y en el impacto que estas diferencias tienen en los oyentes y otros hablantes nativos/no nativos de inglés (Derwing y Munro, 2009).

En el marco de la enseñanza de LE y la adquisición de segundas lenguas (L2), el acento extranjero es un tema de interés y discusión recurrente en la agenda de la Lingüística Aplicada. A partir de los últimos 20 años, se ha comenzado a observar un esfuerzo sistemático tendiente a explorar e investigar empíricamente el impacto que el acento extranjero tiene sobre la comunicación

por habla. Sin embargo, hasta ahora y comparativamente hablando, se han realizado menos estudios de investigación en el campo de la pronunciación en LE que en otras áreas de la Lingüística, como la gramática y el vocabulario. También se sabe que, actualmente y en varios contextos, el diseño de materiales para la enseñanza de la pronunciación en LE y las prácticas docentes siguen estando altamente influenciadas por el sentido común y la intuición (MacDonald, 2002). Y si bien ambas condiciones de trabajo suelen responder a la experiencia práctica, pudiendo ser de gran valor en algunos contextos y situaciones áulicas, la confiabilidad de la evidencia anecdótica y de las impresiones personales puede ocasionar efectos adversos. Por lo tanto, es necesario contar con una mayor cantidad de estudios empíricos y replicables sobre la enseñanza y el desarrollo de la pronunciación de LE.

Con el fin de brindar respuestas a estas inquietudes, en este trabajo se explorará la incidencia que tuvo la incorporación de un componente comunicativo a un curso tradicional de pronunciación del inglés como LE (con foco en el desarrollo de la fonología suprasegmental) y se compararán estos resultados con los provenientes de otro grupo, que no integró dicho componente. El componente comunicativo consistió en una secuencia progresiva de tareas comunicativas, focalizadas en el desarrollo de ciertos aspectos de la prosodia (acentos léxico/sintáctico y nuclear, ritmo y entonación), seguidas de períodos cortos de análisis y reflexión metalingüística. El análisis se realizó teniendo en cuenta como parámetro de medición el grado de acento extranjero de las producciones de ambos grupos.

En la primera parte del trabajo se presentará el marco teórico, seguido de la pregunta conducente a la investigación. Posteriormente, se describirá el método en el que se incluirá el contexto, los participantes y los instrumentos para la recolección de datos. A esta sección le seguirá el análisis de los datos y la discusión. A título de cierre, se presentarán las conclusiones, seguidas de las limitaciones del estudio y, finalmente, se brindarán algunas recomendaciones para la realización de futuros estudios en el área.

Marco teórico

El acento extranjero es una consecuencia del aprendizaje de una LE (Derwing y Murno, 2015). Numerosos estudios han demostrado que la mayoría de las personas que adquieren una LE luego del período de la pubertad

exhiben patrones de pronunciación diferentes a los que usan los hablantes nativos de esa lengua (Samuel y Larraza, 2015; Munro y Derwing, 2006; Gattabontón, Trofimovich y Magid, 2005; Sung, 2016). La fortaleza y naturaleza de estos acentos varía con la L1 (lengua madre), la edad de los estudiantes cuando comienzan a estudiar la LE, el uso de L1-L2 (lengua madre, lengua segunda), la experiencia en LE, y factores ligados a la motivación (Piske, MacKay y Flege, 2001).

Aun cuando los estudiantes de LE estén sometidos a extensos períodos de exposición a la lengua meta, sus acentos extranjeros pueden igualmente ser percibidos. Y esto se debe a que no logran adquirir completamente los aspectos segmentales y suprasegmentales del sistema fonológico de la LE (Flege, Munro y Mackay, 1995a, 1995b; Flege, Yeni-Komshian y Liu, 1999; Major, 2001; Oyama, 1982; Tahta, Wood y Loewenthal, 1981).

La adquisición de segmentos depende en general del tiempo de exposición y de la experiencia con el uso de L2 (Flege, 1995). El desarrollo de la percepción y producción del habla se realiza cuando las representaciones cognitivas del lenguaje son materializadas por medio del input (Scovel, 1969). Las *formas* del lenguaje son almacenadas en memoria, donde se crea la base de las representaciones a largo plazo (Nygaard y Pisoni, 1998). A partir de este escenario, se podría afirmar que una mayor experiencia en interacciones con hablantes de L2 es un factor conducente a una mayor precisión en la producción de sonidos en L2 (Flege, 1995). No obstante, la relación entre experiencia y aprendizaje no es un tema simple de dilucidar. Se sabe que la edad a la que un hablante de L2 es expuesto a la lengua meta, por ejemplo, es un factor determinante para el logro de la adquisición, no solamente en términos de una pronunciación global que incluya los rasgos prosódicos, sino también en cuanto a la producción de vocales y consonantes (Flege, Frieda y Nozawa, 1997; Flege y cols., 1995a; Munro, Flege y MacKay, 1996).

Numerosos estudios sobre el habla en L2 aportan resultados empíricos sobre los efectos de la experiencia en la adquisición y presentan comparaciones acerca de estudiantes con y sin experiencia que difieren en cuanto a la duración de sus estadías en los países donde la L2 es utilizada como medio de comunicación. En estos casos, el tiempo de residencia es tomado como indicador del nivel o grado de experiencia con la L2. Piske y cols. (2001),

por ejemplo, observaron que varios estudios sobre acentos extranjeros fracasaron en brindar una explicación clara en cuanto a los efectos que produce la duración de la estadía en países donde la L2 es hablada (cfr. Oyama, 1979; Tahta y cols., 1981; Thompson, 1991). Asimismo, otras investigaciones han demostrado que los alumnos que cuentan con vasta experiencia en el uso de L2 han tenido mejoras significativas en la producción de su acento extranjero, cercano al nativo (Flege y Fletcher, 1992). De los distintos enfoques, se infiere que se trata de resultados en cierto sentido contradictorios o al menos inconsistentes. En primer lugar, es importante señalar que el tiempo de residencia puede *no* ser un buen indicador del nivel o grado de experiencia de uso de L2, porque los estudiantes pueden hacer un mejor o peor uso de la calidad y cantidad de esa exposición y uso de L2 en esos lugares donde se habla esa lengua. Flege y MacKay (2004) sugieren que existen otros indicadores de experiencia que son más contundentes y relevantes. Estos investigadores demostraron que los hablantes de L2 que hacen mayor uso de L1 perciben menor distinción entre vocales en L2 que los alumnos que hacen menor uso de L1. Piske y cols. (2001), por su parte, señalan que el proceso de aprendizaje de los aspectos fonéticos de L2 se acelera en un inicio, pero luego de un tiempo sufre una especie de estancamiento (Flege, 1988; Flege, Munro y Skelton, 1992). Por lo tanto, pasados los primeros meses, la exposición adicional tiene efectos mínimos en la calidad de la producción. Una tercera explicación es que los efectos de la experiencia en el aprendizaje cambian en relación con los diferentes fenómenos segmentales analizados. Trofimovich y Baker (2006), por ejemplo, señalan que existen algunos sonidos que son resistentes a la influencia de la experiencia con L2. Para determinar con precisión estas cuestiones es necesario llevar a cabo otras investigaciones de carácter longitudinal, y que requieren de comparaciones entre grupos de estudiantes con diferentes características en cuanto a sus experiencias con L2.

Derwing y Murno (2008), por su parte, llevaron a cabo un experimento longitudinal de escucha perceptiva durante doce meses en el que compararon los efectos de la instrucción explícita de la pronunciación con los efectos del aprendizaje natural por medio de la exposición, ambos casos en contexto de enseñanza de inglés como L2. Trabajaron con tres grupos de alumnos (n=20 c/u): (i) eslovacos, (ii) chinos y (iii) hablantes nativos de inglés. Examinaron

cinco casos problemáticos: acento léxico, acento sintáctico, entonación, *can/can't*, *-ty/-teen* en números, con el objetivo de determinar cuáles son más factibles de mejorar sin intervención explícita y cuáles no mejoran con el tiempo de exposición. Los resultados indicaron diferencias significativas con respecto al efecto del tiempo de exposición para los casos de acento sintáctico, entonación y las distinción entre *-teen/-ty*, en los números. Esto indica que para estos casos, la percepción mejoró en ambos grupos. Sin embargo, la diferencia entre *can/can't* y el acento léxico necesitan intervención explícita para ser mejorados. Para comprender acabadamente cómo los alumnos desarrollan la habilidad de la pronunciación de una LE se requiere del estudio de la percepción y de la producción del habla. En el marco de los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas (Levis, 1999), a pesar de que una excelente *performance* en tareas de escucha puede indicar que no hace falta enseñar explícitamente la habilidad de escucha perceptiva, la producción de los alumnos en términos de conexiones de pronunciación con significado y lengua en uso (Larsen-Freeman, 1995) requiere de este tipo de enseñanza.

En un estudio realizado en Canadá, en el que participaron 100 estudiantes adultos de L2, Derwing (2003) observó que la meta deseable por la gran mayoría (95%) era adquirir una pronunciación perfecta, igual a la de los hablantes nativos. Timmis (2002) identificó que el 67% de sus encuestados aspiraba a lograr el mismo objetivo. A pesar de que existen casos ocasionales de estudiantes adultos de L2 que han logrado adquirir una pronunciación cercana a la nativa, este fenómeno parece estar restringido a sólo unos pocos individuos que mostraron una motivación (Moyer, 2004) o una aptitud especiales (Ioup, Boustagi, El Tigi y Moselle, 1994). No se registran estudios empíricos a la fecha que den cuenta de la conexión entre instrucción en pronunciación en L2 y la erradicación, por completo, del acento extranjero. Si bien se puede alentar a los alumnos a lograr una pronunciación en LE cercana a la nativa, sería ilusorio hacerles creer que la eliminación de un acento extranjero es posible por medio de la instrucción formal (Derwing y Munro, 2005). Munro y Derwing (1995) subrayan tres aspectos que caracterizan al habla con acento extranjero: (a) el grado en el que el enunciado del hablante es realmente comprendido por el oyente (*inteligibilidad*); (b) la percepción del oyente acerca del grado de dificultad encontrada para comprender un enunciado (*comprensibilidad*);

y (c) en qué medida un acento extranjero difiere de la variedad del inglés comúnmente hablada por los hablantes nativos (*grado de acento extranjero*).

A pesar de que se asume que un mayor grado de acento extranjero implica una reducción en la inteligibilidad y comprensibilidad, esta ecuación no siempre se cumple. De hecho, investigaciones que estudian las correlaciones entre estas dimensiones demuestran que operan de manera independiente (Trofimovich y Isaac, 2012). Normalmente, los enunciados en L2 señalados por los oyentes como ininteligibles e incomprensibles son percibidos con un alto grado de acento extranjero. Sin embargo, la situación inversa no se verifica, por lo que los oyentes frecuentemente asignan puntajes altos en comprensibilidad a los mismos enunciados que perciben con un alto grado de acento extranjero (Derwing y Munro, 2009). Isaac y Trofimovich (2012, p. 479) señalan que “*accentedness does not necessarily lead to poor comprehensibility or communication breakdowns but tends to be overemphasized due to its perceptual salience*”. En otra investigación Trofimovich y Isaac (2012) sugieren que, a pesar de observarse una estrecha relación entre grado de acento extranjero, inteligibilidad y comprensibilidad, un acento no nativo no impide necesariamente la comunicación por habla porque todas estas dimensiones funcionan de manera independiente.

Estudios sobre la inteligibilidad realizados con la técnica de transcripción indican que algunas muestras de habla cargadas de un alto grado de acento extranjero son completamente inteligibles, mientras que otras no lo son (Derwing y Munro, 1997; Murno y Derwing, 1995). La brecha entre lo inteligible y lo que es percibido con un alto grado de acento extranjero, pero comprensible, puede explicarse en parte por medio del contexto. A pesar de que la investigación en el área indica que la inteligibilidad es una meta plausible y realista, aún se necesita explorar en profundidad la relación entre el fenómeno del acento y la interferencia con el significado.

La mayoría de los materiales didácticos diseñados para la enseñanza de la pronunciación en LE centran su atención fundamentalmente en el desarrollo de ciertos segmentos (Trofimovich y Issac, 2012). Si bien esta decisión es válida, en tanto que el aspecto segmental contribuye significativamente al desarrollo de la inteligibilidad, relega en cierto modo la importancia y el rol que cumple el entrenamiento de la Fonología suprasegmental (McNerney

y Mendelsohn, 1992; Orion, 1997) para conseguir este objetivo. De hecho, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996, 2010), Firth (1992), Gilbert (1993; 2008) y Pennington y Richards (1986) sostienen que los rasgos prosódicos *velocidad de habla, ritmo y entonación* contribuyen significativamente al desarrollo de la comprensibilidad.

Anderson-Hsieh y cols. (1992) también argumentan a favor de la prioridad que se les debe asignar a los rasgos suprasegmentales para facilitar la comunicación. Estos investigadores llevaron adelante un proyecto con 60 hablantes no nativos de 11 nacionalidades diferentes. Demostraron que, a diferencia de las desviaciones sonoras, el factor que produjo el mayor efecto en los resultados fue el prosódico. Asimismo, Derwing, Munro y Wiebe (1998) abogan por el efecto que los rasgos suprasegmentales tienen sobre los segmentales para el desarrollo de la comprensibilidad. Demostraron que la comprensibilidad de algunos hablantes de L2 aumenta cuando utilizan una velocidad de habla más alta que la que normalmente emplean.

A pesar de que estos estudios dan cuenta de la importancia que los factores prosódicos tienen para el desarrollo de la inteligibilidad/comprensibilidad en contexto de enseñanza de inglés como L2, los efectos de la instrucción en contextos donde se enseña inglés como LE no han sido aún explorados empíricamente. Couper (2003), Derwing y cols. (1997, 1998), MacDonald y cols. (1994) y Perlmutter (1989), por ejemplo, sugieren que la enseñanza de la pronunciación de L2 mejora la producción de los estudiantes. Así como los alumnos aprenden un punto gramatical en particular debido a su enseñanza explícita (Spada, 1997), mediante la toma de conciencia acerca de la diferenciación entre sus propias producciones y las de los hablantes de L1 (Schmidt, 1990, 1995, 2001, 2010), los estudiantes de pronunciación de LE podrían hacer lo mismo. Es decir, nos preguntamos si los estudiantes de LE también se pueden beneficiar con la enseñanza explícita de ciertas formas fonológicas, mediante la concientización lingüística de las diferencias entre sus producciones y las de los hablantes nativos de L1 (Lapkin y Swain, 1995).

En muchos contextos, el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación de LE sigue teniendo como propósito lograr que los estudiantes adquirieran una pronunciación perfecta o cuasi perfecta, igual a la de los hablantes nativos de inglés. Entendemos que, frente a la aparición de nuevos enfoques

comunicativos para la enseñanza de la pronunciación (Celce-Murcia, 1983; Celce-Murcia y cols., 2010; Dalton y Seidlhofer, 1994; Luchini, 2005; Luchini y Ferreiro, 2009; Morley, 1991, 1998), la adquisición de una pronunciación perfecta no es una meta realista. Una meta más plausible sería plantear niveles de acercamiento a una pronunciación nativa. Para ello, es necesario recurrir a la enseñanza explícita de los aspectos esenciales de la pronunciación de LE que cumplen un rol decisivo en la comunicación. Con el objetivo de explorar estos niveles de acercamiento a una pronunciación nativa, en este trabajo se propone evaluar y comparar el grado de incidencia del *acento extranjero* en la producción oral en LE de dos grupos de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En la próxima sección se presentará la pregunta de investigación y el método utilizado, que comprende la descripción del contexto, los participantes y los instrumentos para la recolección de datos.

Pregunta conducente a la investigación

Con el objetivo de explorar niveles de acercamiento a una pronunciación nativa, en este trabajo de investigación se propone evaluar y comparar el grado de incidencia del acento extranjero en la pronunciación en LE de dos grupos de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestra hipótesis inicial sugiere que un enfoque tradicional para la enseñanza de la fonología suprasegmental que incluye un componente comunicativo (Grupo B), basado en la concreción de tareas progresivas, con foco en el desarrollo de la prosodia, contribuye a disminuir comparativamente la presencia de acento extranjero en la pronunciación del inglés como LE de los alumnos. Para corroborar esta hipótesis y delimitar el objetivo de este estudio, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿En qué medida el componente comunicativo contribuye a disminuir el grado de acento extranjero en la pronunciación en LE de los alumnos?

Método

Contexto

El contexto experimental donde se desarrolló la investigación fue la asignatura *Discurso Oral II (DOII)*. *DOII* es un curso de pronunciación del inglés como LE, con foco en la Fonología suprasegmental, de 8 horas semanales y

con una duración total de 4 meses. Se dicta en el segundo año de la carrera de Profesorado de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, luego de que los alumnos aprobaron *Fonética y Fonología Inglesas I y II*, dos asignaturas del primer año de la carrera. Estos cursos versan sobre la naturaleza y la descripción de los sonidos del inglés. Por su parte, el objetivo de *DOII* es equipar a los futuros docentes con las habilidades de pronunciación y recursos lingüísticos necesarios para comunicarse eficaz y efectivamente en diferentes contextos nacionales e internacionales, y para funcionar como buenos modelos para sus futuros alumnos y otros hablantes de LE.

Participantes

Participaron en este estudio 50 alumnos de *DOII*. Los datos fueron recogidos en el período comprendido entre 2002-2008. Los participantes fueron seleccionados conforme a sus características individuales y divididos en dos grupos: grupo A (n =25) y grupo B (n = 25). El promedio de edad del grupo A fue de 21,88 años (20-41); el del grupo B fue de 21,60 años (19-39). Los participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta la homogeneidad de sus características en cuanto a edad, sexo, años de instrucción formal de inglés previos al ingreso a la universidad, tiempo de permanencia en algún país de habla anglosajona, si lo hubiera habido, y año en que cursaron *DOII*. En la Tabla 1 se sintetizan, en porcentajes, las características y la conformación de ambos grupos:

| Características | | Grupo A | Grupo B |
|--------------------------------|-----------|---------------|---------------|
| Edad | | 21.88 (20-41) | 21.60 (19-39) |
| Años de estudios Previos de L2 | | 7.12 (5-8) | 7.32 (5-9) |
| Sexo | Masculino | 12 % (1-25) | 12 % (1-25) |
| | Femenino | 88 % (1-25) | 88 % (1-25) |

Tabla 1: Resultados en promedios de las características de los grupos

Como se dijo anteriormente, se trabajó con dos grupos: A y B. Cada uno fue expuesto a un tratamiento diferente. El grupo A fue expuesto a enfoque pedagógico tradicional, centrado en las reglas de pronunciación, la habilidad para percibir y discriminar sonidos y la capacidad

de leer, imitar y reproducir en voz alta textos grabados por hablantes nativos de esta lengua. El grupo B, por su parte, recibió un tratamiento similar en cuanto al enfoque pedagógico utilizado con el grupo A, pero a diferencia de éste, incluyó un componente diferencial en el que los participantes completaron una serie de tareas comunicativas, organizadas en forma progresiva y con foco en determinados aspectos suprasegmentales a desarrollar, seguidos de períodos cortos de reflexión y análisis metacognitivo. Este bloque comunicativo duró 4 meses y ocupó 2 horas semanales de las 8 horas asignadas al curso en total.

Instrumento para la recolección de datos

El instrumento empleado para la recolección de datos fue un test de rendimiento oral (Luchini, 2004). Este test fue administrado en forma de pre- y post-test a ambos grupos antes y después de los períodos de instrucción, correspondientes a cada tratamiento. Este test consta de tres tareas. En este experimento se empleó solamente la tarea 2 (T2) que consiste en la descripción de dos fotos de personas haciendo diferentes actividades.

Secuencia de tareas comunicativas empleadas en el marco del tratamiento administrado al grupo B

Recordemos que cada grupo fue expuesto a diferentes tratamientos. Por un lado, el grupo A centró su atención en la enseñanza de las reglas de pronunciación y la concreción de ejercicios mecánicos basados en la repetición y la imitación. Por otro lado, el grupo B recibió un tratamiento similar, pero incorporó un componente comunicativo en el que los participantes completaron una progresión de tareas con foco en el desarrollo de la prosodia, sin descuidar la producción del andamiaje segmental. Estas tareas fueron presentadas y organizadas secuencialmente en un cuadernillo que constó de cuatro módulos: (i) calidad de la voz, (ii) acento, (iii) entonación y (iv) el inglés como lengua franca (en inglés, *ELF*) (Luchini, 2006; 2013). La diferenciación en los tratamientos aplicados a cada grupo se realizó para evaluar y comparar en qué medida el componente comunicativo contribuyó a disminuir el grado de acento extranjero en las muestras de habla de los participantes.

Material de habla

Como ya se mencionara oportunamente, el análisis de las muestras de habla se realizó sobre las grabaciones de la tarea 2 (T2) del examen oral (Luchini, 2004). En esta tarea se pidió a los participantes comparar y contrastar individualmente dos fotos. Las imágenes muestran personas realizando distintas actividades en forma individual y/o grupal. Se eligió esta tarea porque la falta de interacción facilita el análisis de cada muestra en tanto que no hay superposición de voces o solapamientos, ni cambios de adaptación tonal por toma de turnos de palabra.

En cuanto al tamaño de la muestra de habla se seleccionaron 30 segundos de grabación tanto del pre- como del post-test, de cada uno de los 50 participantes, siempre en el marco de la T2 que tiene una duración total de 1 minuto y 50 segundos (3.52 a 5.00). El material analizado suma en total 50 secuencias de habla. Cada una de estas secuencias fue delimitada por la utilización de dos marcadores temporales después de los primeros 10 segundos de iniciada la T2, y dentro de los 30 segundos estipulados: 4:12 y 4:42. Es decir, no se incluyó ni el comienzo ni la finalización de la tarea, lo cual permitió trabajar con la porción central de todas las grabaciones, extensión de la señal de habla con mayor grado de fluidez.

Procedimiento

Se utilizó el método interevaluador. Diez hablantes nativos de inglés, residentes en Montreal, Canadá, con edad promedio 36,5 (27-55), 7 femeninos y 3 masculinos, todos ellos especializados en la enseñanza de pronunciación inglesa en diferentes programas de estudios en Lingüística Aplicada en la Universidad de Concordia, fueron convocados para escuchar las grabaciones y juzgarlas individualmente. Ninguno de los oyentes evaluadores reportó tener algún impedimento físico auditivo antes de realizar las escuchas.

Los resultados obtenidos por cada evaluador fueron luego comparados entre sí para determinar su grado de moderación en sus evaluaciones. Para realizar las mediciones, utilizaron una escala del tipo *Likert* con una progresión de 1 a 9, en la cual 1 indica fuerte presencia de acento extranjero, mientras que 9 indica ausencia de acento extranjero.

Los evaluadores escucharon y analizaron las secuencias de habla pertenecientes al pre-test de ambos grupos. Posteriormente, y sin tener acceso a los

resultados, se les solicitó que, siguiendo el mismo protocolo procedimental, escucharan y analizaran las grabaciones del post-test de ambos grupos. Se intercalaron pausas de descanso de aproximadamente 3 minutos cada 5 grabaciones para evitar la fatiga de los evaluadores. Siguiendo este procedimiento procedieron a escuchar y analizar todas las muestras de habla.

Resultados

Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA)

Este análisis reveló diferencias significativas de acuerdo con el grupo definido por el tipo de tratamiento administrado $F(8, 41) = 2,820 p < 0,05$. El ANOVA univariado reveló diferencias estadísticamente significativas en el parámetro evaluado $F(1, 48) = 4,942 p < 0,05$. La exploración de medias en la Tabla 2 permite observar que el grupo A obtuvo puntajes de diferencia más elevados en este parámetro. Recordemos que, en el caso de esta variable, un puntaje más elevado indica mayor presencia de acento extranjero en LE.

| | Grado de acento extranjero | |
|----------------|----------------------------|-----------|
| | Pre-Test | Post-Test |
| Grupo A | 4,72 | 5,03 |
| Grupo B | 5,28 | 5,23 |

Tabla 2: Análisis de Varianza

Estas diferencias se pueden observar también mediante los gráficos de caja, donde se suministra información sobre los valores mínimos y máximos alcanzados por ambos grupos con respecto al grado de acento extranjero.

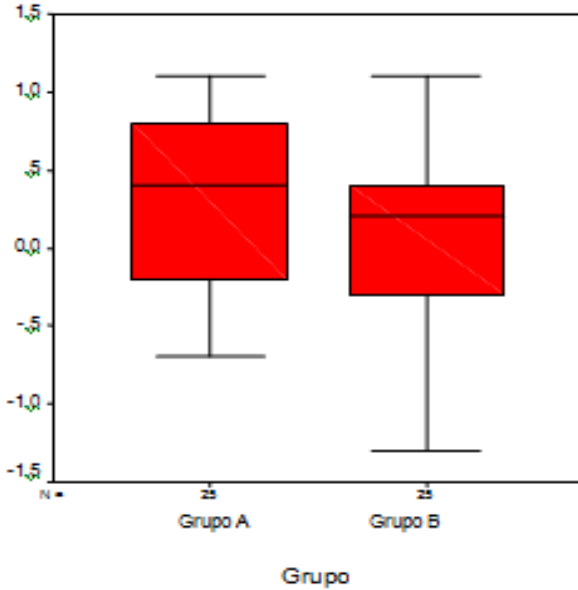


Gráfico de caja: Valores mínimos y máximos de ambos grupos

En síntesis, el grupo A logró un puntaje comparativamente más alto en el grado de acento extranjero que el obtenido por el grupo B. Cabe recordar que, para este parámetro, un puntaje más alto no implica necesariamente una mejor *performance* en la práctica de la pronunciación de la LE. Por cierto, un aumento en el grado de acento extranjero implica un mayor nivel de transferencia del acento de la L1 en la producción de L2.

Discusión

Se sabe que contar con un acento cercano al nativo es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el alumno que aprende una LE, porque contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los hablantes nativos del idioma (Rigol, 2005). El acento extranjero está estrechamente ligado con la entonación del hablante y no con la pronunciación de sonidos aislados. En los alumnos de LE constituye un recurso prosódico relevante.

El grupo A logró un puntaje comparativamente más alto que el del grupo

B en cuanto al grado de acento extranjero. Debe recordarse que una mayor diferencia en determinados puntajes no implica necesariamente una mejor adquisición o práctica de la pronunciación de una LE, tal como ocurre con el parámetro grado de acento extranjero. Como ya se mencionó, para esta variable en particular, por ejemplo, una calificación más alta representa una mayor transferencia del acento de L1 en la producción de LE.

Al manifestar una mayor presencia de acento extranjero en su producción, el grupo A demostró un cierto alejamiento de una pronunciación cercana a la de los hablantes nativos de inglés. En el contexto de este estudio, como ya fuera mencionado anteriormente, la aproximación a una pronunciación cercana a la hablada por los nativos de esta lengua reportaría a los alumnos —futuros profesores de inglés— una serie de beneficios. A nivel personal, gozarían de una mejor acogida en la comunidad lingüística. A nivel profesional, en un futuro, deberán actuar como modelos de sus propios alumnos y de otros estudiantes de L2 (Cortés, 2002). De todas formas, queda a criterio de cada participante, y será su responsabilidad decidir si aceptan o trabajan arduamente para disminuir su acento extranjero.

Llegados a este punto, es necesario abordar la pregunta de investigación que da sustento a la realización de este estudio, en la que nos planteamos en qué medida el componente comunicativo contribuye a disminuir el grado de acento extranjero de los alumnos. Los resultados nos permiten verificar y validar la hipótesis formulada inicialmente, porque el tratamiento aplicado al grupo B, que incluyó el componente comunicativo, contribuyó significativamente a reducir el *grado de extranjería* (en inglés, *foreignness*)² en la producción de los alumnos.

En el caso particular de los profesorado de inglés en la mayoría de las universidades argentinas, un acento cercano al nativo continúa siendo, en la actualidad, uno de los principales objetivos lingüísticos a lograr por parte de los docentes y estudiantes. Se supone que una pronunciación cercana a la nativa les brindará a los futuros profesionales una serie de herramientas lingüísticas útiles para poder desempeñarse con mayor comodidad y eficacia en diferentes contextos académicos y, al mismo tiempo, les permitirá actuar

² El concepto de *extranjería* refiere a lo que emerge como una especie de conflicto entre algo diferente y el esfuerzo para internalizar una lengua extranjera (Cfr. López y Tello, 2012).

como modelos o puntos de referencia a sus futuros alumnos y a otros estudiantes de LE.

De los hallazgos obtenidos, se desprende una serie de ventajas relacionadas con la incorporación del componente comunicativo a la clase de pronunciación de LE. Por un lado, brinda a los alumnos la posibilidad de participar en experiencias de aprendizaje que los estimulan a relacionar la *forma* con el *significado*, a la vez que intentan controlar las anomalías que se presentan al aprender una LE. Los alumnos completaron tareas que demandaron procesos cognitivos de conceptualización³, formulación y articulación que requirieron la manipulación de la *forma* con el *significado*. La concreción de tareas organizadas en un sistema que promueve la concientización o sensibilización fonológica, junto con estrategias metacognitivas, contribuye a incrementar en los estudiantes los niveles de motivación y autoestima y propicia en ellos la consecución de los niveles de la competencia lingüística en el dominio de la LE (Breen y Candlin, 1980; Breen, 1987; Bruton, 1993; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990, 1994; Hymes, 1967; Lam, 2009; Lightbown, 2000; Long, 1985, 1994; Long y Robinson, 1998; Martín López, 2009; Spada, 1997; White y Ranta, 2002).

Otro de los elementos que se incorporó dentro del marco del tratamiento al que fue expuesto el grupo B fue *la atención a la forma*⁴. Long y Robinson (1998), Spada (1997) y Schmidh (2010) afirman que, durante los últimos

³ “Conceptualization” is concerned with the macro-planning of the direction and phrases of the discourse, and with planning the conceptual – referential, interpersonal, illocutionary and, where relevant, perlocutionary – content for each message. A pre-planned message is then provided by the conceptualizer as input to the formulator. *Formulator* is thought of as drawing on a lexical store, a grammatical store, and a syllabary in order to express the intended message, by accessing, grouping and ordering morphemes and collocational chunks. The output of the formulator is a phonological plan, priming the speaker for the articulation of the utterance. *Articulation* itself is the process whereby the prepared string is physically produced, including the interweaving of selected patterns of stress, rhythm and intonation” (Bygate, 2001, p. 162).

⁴ La atención a la forma lingüística, en este caso en particular la fonológica, se concibe por medio del feedback comunicativo (en inglés, *communicative feedback*), que capta la atención de los alumnos y los hace focalizar en la diferencia entre el aducto (en inglés, *input*) y el e ducto (en inglés, *output*). Esta técnica fomenta la toma de conciencia (en inglés, *noticing*) del uso de ciertas formas lingüísticas que de otra forma pasarían inadvertidas (Long y Robinson, 1998). *Noticing the gap* o la toma de conciencia acerca del vacío de información, es decir, la concientización lingüística de las diferencias entre el aducto y el e ducto, favorece la adquisición de la L2 (Schmidt, 1990, 1995; 2010; Lapkin y Swain, 1995, Doughty y Williams, 1998).

años, los efectos de este aspecto en el desarrollo de una LE han cobrado un marcado interés en el área de la Lingüística Aplicada. Spada, por su parte, sostiene que la instrucción basada en la *atención a la forma* cuenta con numerosos beneficios. Spada y Lightbown (1993), por el otro, señalan que en función de la naturaleza y tiempo de exposición a estas *formas*, luego del período de instrucción, parecen perdurar a lo largo del tiempo.

Asumiendo que la *atención a la forma* es necesaria para mejorar la producción oral de los alumnos, el interrogante se plantea sobre a qué *formas* deberíamos prestar mayor atención. Elliot (1997), MacDonald, Yule y Powers, (1994), Yule y MacDonald (1995) y Perlmutter (1989) han desarrollado una serie de estudios sobre el tema en los cuales se han documentado cambios significativos en la pronunciación de los participantes. Sin embargo, estas investigaciones no han brindado mediciones empíricas acerca de los efectos de estos cambios en contexto de enseñanza de inglés como LE. Por lo tanto, a la fecha, no existe una clara indicación acerca de *cuáles* son los aspectos o rasgos fonológicos que necesitan mayor atención en la clase de pronunciación en LE para lograr una mayor inteligibilidad y un acento más cercano al hablado por los nativos de inglés.

La metacognición fue otro componente significativo que formó parte de este componente comunicativo. La metacognición se refiere al control que los alumnos pueden realizar durante su aprendizaje, e incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. White y Rant (2002), Lam (2009) y Lightbown (2000) sugieren que la instrucción que contiene un componente metalingüístico sustentado en la metacognición es conducente a una mejor adquisición de una LE, porque cuando los alumnos toman conciencia de cómo el lenguaje es adquirido, eventualmente logran mayor precisión lingüística en sus producciones (Schmidh, 2010).

Conclusiones y limitaciones del estudio

El objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto de la incorporación de un componente comunicativo a un enfoque tradicional para la enseñanza de la Fonología suprasegmental y compararlo con otro tratamiento que no lo incluyó. Las mediciones se hicieron tomando como referencia el grado de acento extranjero de las muestras de habla grabadas por los alumnos. Los resultados mostraron que el grupo expuesto al bloque comunicativo logró disminuir significativamente su grado de acento extranjero en comparación con el otro grupo.

A pesar de haberse verificado la hipótesis formulada en un inicio, en este punto, es necesario plantear una serie de cuestiones que responden a las limitaciones del estudio. En primer lugar, en el presente trabajo el análisis del efecto del componente comunicativo se hizo por medio de la evaluación de una sola variable: el grado de acento extranjero. Hubiera sido importante haber explorado la medida en que la inclusión de este componente habría impactado en el desarrollo de otras variables tales como la fluidez discursiva, la velocidad de habla, el ritmo, la localización de acentos, entre otras. Evaluar otros parámetros del habla en el contexto de este experimento hubiera permitido analizar la fuerza y dirección de una relación y proporcionalidad entre dos o más variables.

Sabemos que adquirir un acento cercano al nativo otorga una serie de beneficios a nivel profesional, social e incluso personal. Sin embargo, reducir el grado de acento extranjero no implica necesariamente mejorar la inteligibilidad fonológica o la comprensibilidad en el habla, dos pilares fundamentales para que la interacción verbal en LE sea exitosa. Recordemos que estas tres dimensiones del habla funcionan de manera independiente (Trofimovich y Isaac, 2012). Por tanto, sería interesante explorar el efecto de la incorporación del componente comunicativo en la inteligibilidad y la comprensibilidad de los estudiantes, y verificar si frente a los tratamientos utilizados en este trabajo estas dos variables se comportan del mismo modo en que lo hizo el grado de acento extranjero.

Las muestras de habla utilizadas para realizar las mediciones en este estudio correspondieron a una porción de habla proporcionada por la T2 del test de rendimiento administrado a cada grupo (Luchini, 2004). Teniendo en cuenta que el test oral consiste en tres actividades, y que cada una propone diferentes niveles de interacción verbal entre los participantes —por ejemplo, para completar la T3 (tarea 3) los alumnos grabaron la resolución de un determinado problema en pares— sería interesante evaluar el efecto de cada tarea, bajo diferentes tratamientos, en el desarrollo de la pronunciación en LE, y en particular su impacto en el grado de acento extranjero.

Cruzar los datos numéricos obtenidos en este estudio con hallazgos de valor, provenientes de otras fuentes de naturaleza más cualitativa, hubiera permitido brindar adecuación explicativa de algunos de los fenómenos que subyacen el

desarrollo de la habilidad de pronunciación en LE. Para la realización de futuros estudios de este tipo, sugerimos agregar el análisis de datos cualitativos provenientes de cuestionarios, entrevistas o informes autoevaluativos de los alumnos. En línea con el presente trabajo, y teniendo en cuenta estas limitaciones y sugerencias, proponemos la realización de nuevos estudios en otros contextos y con otras muestras poblacionales para comparar y expandir los hallazgos aquí obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Anderson-Hsieh, J., y Koehler, K. (1988). The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension. *Language Learning*, 38, 561-613.
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks. Lancaster practical papers in English language education 7* (pp. 23-46). Englewood Cliffs: NJ, Prentice-Hall International.
- Breen, M. P. y Candlin, C. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Bruton, A. (1993). Task as a basis for syllabus? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 17-25.
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of language. En Bygate, P. Skehan y M. Swain, *Task-based learning: language teaching, learning and assessment* (pp. 23-48). London: Longman.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación lenguaje y educación*, 7(8), 33-53.
- Celce-Murcia, M. (1983). Teaching pronunciation communicatively. *MAXTESOL Journal*, 7(1), 10-25.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., y Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: Acentuación y entonación*. Colección E, Serie Estudios. Madrid: Edinumen.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18 (3), 53-70.

- Dalton, C., y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, T. M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59, 547-566.
- Derwing, T. M. y Munro, M. (2015). The interface of teaching and research: What type of pronunciation instruction should L2 learners expect? En P. Luchini, M. A. García Jurado y U. Alves (eds.), *Fonética y Fonología: Articulación entre enseñanza e investigación* (pp.14-26). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/PINCU.
- Derwing, T. M. y Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42, 476-490.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. y Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Doughty, C., y Williams, C. (1998). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, A. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 80, 95-108.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 55-90.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1994). *Planning classwork. A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Firth, S. (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. En P. Avery y S. Ehrlich, (eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 173-183). Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting the degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic*

- experience: Theoretical and methodological issues* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Flege, J. E., Frieda, E., y Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Flege, J. E., Munro, M., y Skelton, L. (1992). Production of the word final contrast by native speakers of English, Mandarin, and Spanish. *Journal of the Acoustical Society of America*, 92, 128-143.
- Flege, J. E., Munro, M., y Mackay, I. (1995a). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16, 1-26.
- Flege, J. E., Munro, M., y Mackay, I. (1995b). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3134.
- Flege, J. E. y Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of Acoustical Society of America*, 91, 370-389.
- Flege, J. E. y MacKay, I. (2004). Perceived vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1-34.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G., y Liu, H. (1999). Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
- Gatbonton, B., Trofimovich, P., y Magid, M. (2005). Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation. *TESOL Quarterly*, 39(3), 489-511.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching pronunciation. Using the prosody pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1993). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. (2.^a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 8-28.
- Ioup, G., Boustagi, E., El Tigi, M., y Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult in SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- Isaac, T., y Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*. 34, 475-505.

- Lam, Y. (2009). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish Prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18.
- Lapkin, S., y Swain, M. (1995). Problems in Output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the teaching and learning of grammar. En F.R. Eckman, D. Hyland, P.W. Lee, J. Mileham, & R. Rutkowski-Weber (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 131-148). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37-54.
- Lightbown, P. (2000). Classroom SLA research and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Long, M. (1985). The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. En K. Hyltenstam y M. Piennemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Long, M. (1994). *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, research and practice. En Doughty, C., y J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*, (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- López, M. E., y Tello A. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas*, 2, 80-93.
- Luchini, P. (2004). Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study. *IATEFL Speak Out!*, 31, 12-24.
- Luchini, P. (2005). A new approach to teaching pronunciation: An exploratory case study. *Journal of Asia TEFL: Refereed Journal of the Asian Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 2(2), 35-62.
- Luchini, P. (2006). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luchini, P. (2013). *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. (2.^a ed.) Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Luchini, P. y Ferreiro, G. (2009). Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*, 21, 203-225.
- MacDonald, D., Yule, G., y Powers, M. (1994). Attempts to improve L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction. *Language Learning*, 44, 75-100.
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation: views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Major, R. (2001). Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martín López, E. (2009). El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. *DILL (Didáctica, Lengua y Literatura)*, 21, 255-279.
- McNerney, M., y Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities. En P. Avery y S. Ehrlich, (eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 185-196). Oxford: Oxford University Press.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation, *ESL Magazine*, 20-23.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Munro, M. J., Flege, J. E., y MacKay, I. R. A. (1996). The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17, 313-334.
- Munro, M. J. y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.
- Munro, M. J. y Derwing, T. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520-531.
- Nygaard, L. C., y Pisoni, D. B. (1998). Talker-specific learning in speech perception. *Perception and Psychophysics*, 60, 355-376.
- Orion, G. F. (1997). *Pronouncing American English: Sounds, stress and intonation*. Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle.

- Oyama, S. (1979). The concept of the critical period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83-103.
- Pennington, M. y Richards, J. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-225.
- Perlmutter, M. (1989). Intelligibility rating of L2 speech pre- and post-intervention. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 515-521.
- 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.
- Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.
- Samuel, A. G., y Larraza, S. (2015). Does listening to non-native speech impair speech perception? *Journal of Memory and Language*, 81, 51-71.
- Samuel, A. G., (2015). Does listening to non-native speech impair speech perception? *Journal of Memory and Language*, 81, 51-71.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning, Tech. Rep.* (pp. 1-63). University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, y I. Walker, *Proceedings of CLASIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Scovel, T. (1969). Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 1, 245-254.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1-15.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.

- Sung, C. (2016). Exposure to multiple accents of English in the English Language Teaching classroom: from second language learners' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10 (3), 190-205.
- Sung, C. (2016). Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System*, 60, 55-65.
- Tahta, S., Wood, M., y Loewenthal, K. (1981). Foreign accent: Factors relating to transfer of accent from the first to the second language. *Language and Speech*, 24, 265-272.
- Thompson, I. (1991). Foreign accents revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 177-204.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: A classroom view. *English Language Teaching Journal*, 56, 240-249.
- Trofimovich, P., y Isaacs, T. (2012), Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905-916.
- Trofimovich, P. y Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals: Effect on L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 1-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J., y Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in second language. *Language Awareness*, 11(4), 259-290.
- Yule, G., y MacDonald, D. (1995). The different effect of pronunciation teaching. *IRAL*, 33(4), 345-350.