

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

ACENTO EXTRANJERO E INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN
CON RELACIÓN A LOS FACTORES SOCIOPSICOLÓGICOS:
UN ESTUDIO DE CASO

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA:

MARÍA EUGENIA CORREA BREÑA

TUTORA PRINCIPAL: MARILYN BUCK

MÉXICO D. F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ACENTO EXTRANJERO E INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN CON RELACIÓN A
LOS FACTORES SOCIOPSICOLÓGICOS:
UN ESTUDIO DE CASO

A los Hijos de la Serenidad,
a los que hablan sin doblez.

RESUMEN

Los factores sociales y psicológicos se estudiaron, en la presente investigación, en relación con el acento extranjero (AE) y la inteligibilidad de la pronunciación (IP) con el objeto de saber si existía una conexión importante entre ellos, que pudiera explicar el grado del AE y de la IP de los aprendientes, desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas. Como, al principio, los dos participantes del estudio mostraban grandes diferencias entre sí, se optó por desarrollar un estudio de caso comparativo, para lo cual, se llevaron a cabo entrevistas guiadas, individuales en su mayoría, de tipo cualitativo, a largo plazo y a profundidad, poniendo especial atención en el contacto, el estudio, la adquisición y el empleo de otras lenguas, experimentado por los dos participantes. El AE y la IP se evaluaron de manera cuantitativa, para luego triangular los datos cualitativos y cuantitativos. Las primeras entrevistas estuvieron orientadas a obtener datos sobre la infancia, la adolescencia y la vida adulta de los dos informantes. Un poco después, las preguntas se apoyaron en el modelo de aculturación (MA) de Schumann, que incluye variables sociales y psicológicas, ya que este modelo se había aplicado con éxito en otras investigaciones anteriores sobre la pronunciación y el AE. Puesto que, las tendencias del paradigma en cuestión no se detectaron en la presente investigación, fue preciso formular, además, preguntas específicas sobre el AE y la IP, a fin de poder advertir, si algunos factores psicológicos, sociales o sociopsicológicos entraban en juego. Los dos participantes del estudio de caso estaban adquiriendo el español como lengua adicional (LA) en la Ciudad de México y cursaban el nivel avanzado dentro de un programa de este idioma dirigido a extranjeros, que ofrecía una institución universitaria. Además, se encontró que ambos, a pesar de las diferencias que mediaban entre ellos, conservaban un AE marcadamente notorio y cierto grado de IP, por el mismo motivo: la relación grata que mantenían con los hablantes nativos, debido a su manera particular de pronunciar la lengua española, mostrándose, estos últimos, interesados en conversar con los informantes, porque veían con agrado a las personas de su nacionalidad, alemana y brasileña. Al realizar la presente investigación, se evidenciaron, también, las limitaciones de la psicolingüística, dedicada al estudio de los procesos mentales, ignorando, las variables afectivas, una parte muy importante de la psicología, la cual debería contemplarse en el campo de la psicolingüística.

ÍNDICE

1.0. Introducción	1
1.1. Planteamiento del problema	2
1.2. Objetivo principal	4
1.3. Preguntas de investigación	5
1.4. El modelo	6
1.5. La investigación	9
1.6. La organización	10
1.7. Conceptos centrales	12
2.0. Teoría de investigación sobre la adquisición fonológica de las lenguas adicionales	
el AE y la IP	17
2.1. El análisis contrastivo	19
Resumen	33
Conclusiones	35
2.2. El análisis de errores	36
Resumen	44
Conclusiones	46
2.2.1. Análisis de errores realizado por Hottart	47
Resumen	54
Conclusiones	55
2.3. La interlengua	55
Resumen	58
Conclusiones	58
2.3.1. La interlengua fonológica	59
Resumen	66
Conclusiones	66
2.3.2. La influencia interlingüística	67
Resumen	70
Conclusiones	70
2.3.3. Universales fonológicos	70
Resumen	74

Conclusiones	74	
2.3.4. Periodo crítico y el AE	74	
Resumen	79	
Conclusiones	80	
2.3.5. Estudios empíricos de la pronunciación y la personalidad		80
Resumen	84	
Conclusiones	84	
2.3.6. Otras investigaciones experimentales sobre el AE y la IP		84
Resumen	108	
Conclusiones	110	
2.4. El modelo de aculturación	110	
2.4.1. Investigaciones sobre la aculturación y la adquisición de LAs		116
2.4.2. Críticas y limitaciones del MA	121	
Resumen de la sección	124	
Conclusiones de la sección	125	
Resumen del capítulo 2	125	
Conclusiones del capítulo 2	131	
3.0. Metodología	133	
3.1. La metodología cualitativa y cuantitativa	134	
3.2. El estudio de caso	138	
3.2.1. Participantes del estudio de caso	139	
3.2.2. Materiales del estudio de caso	140	
3.2.3. Procedimiento de recolección de datos en el estudio de caso		140
3.2.4. Procedimiento de análisis de los datos del estudio de caso		143
3.3. Obtención de datos cuantitativos	144	
3.3.1. Los participantes	144	
3.3.2. Los jueces	145	
3.3.3. Los materiales para la evaluación del AE y la IP		145
3.3.4. Las entrevistas	147	
3.3.5. Procedimiento de grabaciones de voces	148	
3.3.6. Procedimiento para entrenar a los jueces	150	
3.3.7. Procedimiento de evaluación	152	
3.3.8. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos		152

4.0. Resultados	155	
4.1. Resultados del estudio de caso	156	
4.1.1. Martina	156	
Personas, lenguas y grupos en contacto		157
<i>Factores sociales</i>	159	
Patrones de dominio	159	
Estrategias de integración		160
Acotamiento	162	
Cohesión y tamaño	162	
Congruencia cultural	163	
Actitud	163	
Tiempo de estancia previsto		165
<i>Factores psicológicos</i>	167	
Conflicto con la lengua		167
Conflicto cultural	168	
Motivación	168	
Ego-permeabilidad	169	
Identidad	171	
Pronunciación, AE e IP	171	
Comparación de datos cualitativos y cuantitativos		174
Promedio en el programa de estudios y examen de dominio del español	175	
4.1.2. Carlos	176	
Personas, lenguas y grupos en contacto		177
<i>Factores sociales</i>	178	
Patrones de dominio	178	
Estrategias de integración		178
Acotamiento	179	
Cohesión y tamaño	180	
Congruencia cultural	180	
Actitud	180	
Tiempo de estancia previsto		181
<i>Factores psicológicos</i>	183	
Conflicto con la lengua		183

Conflicto cultural	183	
Motivación	184	
Ego-permeabilidad	184	
Identidad	184	
Pronunciación AE e IP	186	
Comparación de datos cualitativos y cuantitativos		188
Promedio en el programa de estudios y examen de dominio del español	189	
5.0. Discusión	191	
5.1. De la lingüística aplicada, el AE y la IP	191	
5.2. De la distancia social de Martina y Carlos	192	
5.2.1. Patrones de dominio en Martina y Carlos	192	
5.2.2. Estrategias de integración de Martina y Carlos		194
5.2.3 Acotamiento de Martina y Carlos	195	
5.2.4. Congruencia cultural en Martina y Carlos	196	
5.2.5 Cohesión y tamaño en los casos de Martina y Carlos		196
5.2.6. Actitudes de Martina y Carlos	197	
5.2.7 Tiempo de estancia previsto por Martina y Carlos		197
5.3. De la distancia psicológica de Martina y Carlos	198	
5.3.1 Conflicto con la lengua en los casos de Martina y Carlos		198
5.3.2. Conflicto cultural de Martina y Carlos	199	
5.3.3. Motivación de Martina y Carlos	199	
5.3.4. Ego-permeabilidad de Martina y Carlos	199	
5.4. Identidad de Martina y Carlos	200	
5.5. De la comparación de los resultados cuantitativos de Martina y Carlos		201
5.5.1. Programa de español y examen de dominio de Martina y Carlos		203
5.6. De la comparación con otras investigaciones similares		203
5.7. De las respuestas a las preguntas de investigación		208
5.7.1. Respuesta a la primera pregunta de investigación sobre la IP		208
5.7.2 Respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre el AE		210
5.7.3. Respuesta a la tercera pregunta de investigación sobre la relación entre el AE y la IP	212	
5.8. De los resultados y el diseño cualitativo		213

6.0. Conclusiones	215	
6.1. Limitaciones, fortalezas y logros de la investigación		223
6.2. Implicaciones para futuras investigaciones	225	
APÉNDICES	227	
BIBLIOGRAFÍA	233	

TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Análisis por factor de regresión tipo Stepwise presentado por Coetes	82
Tabla 2. Diferencia entre Lybeck (2002) y el presente estudio	123
Tabla 3. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa	134
Tabla 4. Valencias otorgadas por los diez participantes en un estudio piloto	164
Tabla 5. Percepciones de Martina sobre México, los mexicanos y las mexicanas	164
Tabla 6. Evaluación del AE y La IP de Martina en el grupo de diez participantes	173
Tabla 7. Percepciones de Carlos sobre México, los mexicanos y las mexicanas	181
Tabla 8. Evaluaciones del AE y la IP de Carlos en el grupo de diez participantes	187
Tabla 9. Correlación de las evaluaciones de los diez participantes	201
Tabla 10. Resultados de Hottart (1998) y el presente estudio	205
Tabla 11. IP en el marco teórico y en la presente investigación	206
Tabla 12. Correlación entre AE y la IP	207

Figuras

Figura 1. Los factores sociales del MA	113
Figura 2. Los factores psicológicos del MA	115
Figura 3. Martina, personas, lenguas y grupos en contacto	158
Figura 4. Resultados sobre los factores sociales del MA en el caso de Martina	166
Figura 5. Resultados sobre los factores psicológicos de Martina	170
Figura 6. Carlos, personas, lenguas y grupos en contacto	177
Figura 7. Resultados sobre los factores sociales del MA de Carlos	182
Figura 8. Resultados sobre los factores psicológicos del MA de Carlos	185
Figura 9. Gráficas del AE y la IP de los diez participantes	202

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice A. Guía para la entrevista de Carlos núm. 4.	227
Apéndice B. Guía para la entrevista a Martina núm. 13.	229
Apéndice C. Fragmento de la entrevista de Carlos núm.4	231
Apéndice D. Entrevista a Martina núm. 15	277
Apéndice E. Ejemplo de las anotaciones en el diario sobre Martina	313
Apéndice F. Forma de datos generales y personales	317
Apéndice G. Forma para los candidatos a jueces	319
Apéndice H. Escala para evaluar el AE	321
Apéndice I. Escala para evaluar la IP	323
Apéndice J. Forma para evaluar la IP en el entrenamiento	325
Apéndice K. Forma para evaluar la AE en el entrenamiento	327
Apéndice L. Forma para evaluar la IP	329
Apéndice M. Forma para evaluar el AE	331

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me motivaron directamente y de diversas maneras a poner el punto final a mi tesis doctoral.

A Marilyn Buck por guiarme con acierto.

A Sergio Ibáñez Cerda por infundirme entusiasmo.

A Aline Signoret Dorcasberro por ser una gran colega.

A Phyllis Ryan por cuidar mi profesionalismo en la aplicación de la metodología cualitativa.

A Christopher J. Hall por haberme iniciado en el estudio de la lingüística.

A mis examinadoras: Marisela Colín Rodea, Marianne Akerberg y Natalia Iganietva por sus esmeradas correcciones.

A los dos informantes del estudio de caso por su colaboración, puntual, entusiasta y reflexiva.

A los diez participantes extranjeros por su buena disposición.

A Barbara Byer por su actitud siempre amistosa.

A Sabine Pflieger por su amabilidad y el tip de la imprenta.

A todo el personal académico y administrativo cálido del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

A mi madre que seguramente goza de la presencia divina.

A mi padre por su apoyo en los momentos más difíciles.

A mi hermano, el primogénito, por su asesoría para negociar.

A sus tres hijos, Sonia, Emanuel y el pequeño angelito que Dios nos regaló.

A Lizet Marie que viene en camino.

A mi hermano Ale por sus contribuciones a favor de mi salud.

A los Correa Marquina y a los Correa Betanzo por su afecto y hospitalidad.

A Julietita por su apoyo cariñoso en una experiencia común: la investigación.

A Carlos Alberto por sus atinadas recomendaciones, por mantener en funcionamiento mis computadoras e impresoras y por ayudarme, hasta morir, en la confección de mi tesis.

A los Méndez Correa por su cariño.

A Rosi por su respaldo antes, durante y después de mi examen de

candidatura.

A Paco, mi sobrino, por su asesoría en el uso de la estadística, las transcripciones de un número considerable de entrevistas y su ayuda para la presentación de mi reporte de investigación en papel y en su versión computarizada.

A Lolo, The Princess, por sus diseños y elaboración de figuras.

A José Luis Serrato González por sus recomendaciones.

A Buster Keaton por hacerme reír al final de mis arduas horas de trabajo.

A Claudia Fouilloux Morales por no haberme dejado claudicar.

A Blanca Margarita Moreno Ramírez por haberme integrado a un programa que propició mi estado saludable para llegar hasta el final.

A Alicia Arellano Leyva por ayudarme incansablemente a mejorar la versión digital de mi reporte de investigación.

A CONACYT por haberme otorgado una beca como apoyo financiero.

Y, por último, a todos mis familiares y amistades que han estado al tanto de mis avances en las tareas de mi denodada vocación como investigadora.

María Eugenia Correa Breña

ABREVIATURAS

AE acento extranjero

CELE Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

CEPE Centro de Enseñanza para Extranjeros

D. F. Distrito Federal o Ciudad de México

IFAL Instituto Francés de América Latina

IL interlengua

ILF interlengua fonológica

IP inteligibilidad de la pronunciación

LA lengua adicional

LE lengua extranjera

LP lengua primaria

LS lengua secundaria

MA Modelo de aculturación

MO Modelo de ontogenia

MOF Modelo de ontogenia y filogenia

T1 Tiempo 1

T2 Tiempo 2

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UF universal fonológico

YMCA Young Men Christian Association

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

La interlengua fonológica (ILF), es decir, la manera sistemática en la cual los aprendientes pronuncian las segundas lenguas o lenguas adicionales (LAs), utilizando formas nativas y no nativas, entre otras variantes, se ha asociado con diversos factores lingüísticos y extra-lingüísticos. Los primeros se han estudiado mucho más que las variables relacionadas con los aprendientes y el contexto de aprendizaje. La poca atención prestada a los factores sociales y psicológicos ha dado lugar a una serie de aseveraciones en torno al vínculo que existe entre estos aspectos y el acento extranjero (AE), sin citar, a veces, las fuentes que lo respaldan (ver Avery y Ehrlich , 1992).

El acento, en general, el AE y la inteligibilidad en la pronunciación (IP) son de tal importancia que pueden abrir y cerrar puertas, acarrear alabanzas o improperios, ser un motivo de discriminación o de arrogancia y dan la oportunidad a los demás para mostrarse cordiales, hostiles e indiferentes; en pocas palabras pueden ser un estigma y hasta un sello de distinción, según he podido observar.

En el terreno de la lingüística aplicada Avery y Ehrlich (1992), entre otros, han expuesto que mientras los aprendientes se identifican con los hablantes nativos y con la cultura de éstos pronuncian las LAs con menos AE que, cuando los aprendientes quieren preservar su cultura, puesto que entonces, mantienen su AE como marcador de identidad cultural. Asimismo, han expresado que factores psicológicos, como los de la personalidad, pueden tener repercusiones en la pronunciación de los aprendientes; sin que haya aún pruebas contundentes en el campo de la adquisición de segundas lenguas que lo avalen.

Por su parte, la IP ha sido mucho menos estudiada que el AE, de hecho, hasta hace poco, no había una forma para denominar este aspecto de la pronunciación, con un sustantivo preciso (ver 1.7.). Munro y Derwing (1995a, 1995b), han investigado este fenómeno, a su manera, encontrando una conexión poco significativa entre el AE y la inteligibilidad, la cual conviene seguir estudiando, por las implicaciones que puede tener para la enseñanza de segundas lenguas, al igual que las variables sociales y psicológicas que pueden proporcionar pautas para satisfacer los requerimientos de los aprendientes de LAs.

De tal modo, al analizar los factores sociales y psicológico, presumiblemente, ligados al AE y la IP se tocan temas de la fonética, la fonología, de la sociolingüística y la psicología. Con la intención de dar un paso adelante en la comprensión del papel que juegan dichas variables en estos dos aspectos relevantes de la pronunciación, fue puesto en marcha el presente estudio.

Además de lo que ya expresé con anterioridad, en la introducción a mi trabajo de investigación: planteo el problema a resolver; hago explícito el objetivo principal, dejo asentadas las preguntas que formulé antes de iniciar mi estudio, explico los motivos que tuve para apoyarme en un modelo, puesto a prueba previamente, el modelo de aculturación, doy a conocer la secuencia de actividades que desarrollé, indico cómo organicé la presentación de mi trabajo y aclaro el significado de los conceptos centrales que empleo (véanse sus definiciones en 1.7.).

1.1. Planteamiento del problema

La adquisición de LAs se ha asociado con un gran número de variables. Por ejemplo, Schumann (1978a, 1978b, 1986) hizo una lista de cincuenta, clasificándolas en nueve categorías: 1) sociales, 2) afectivas o psicológicas, 3) de la personalidad, 4) cognoscitivas, 5) biológicas, 6) de aptitud, 7) personales, 8) del *input* y 9) de la instrucción. Con la idea de complementar su listado habría que agregar, al menos, una categoría, en la cual se aglutinen las características de la gramática –incluida la fonología– de las lenguas en contacto y los universales de la lengua que toman parte en el aprendizaje de la LA. A esta clase de variables convendría denominarlas como variables lingüísticas (similitudes, diferencia, marcación, lenguas aprendidas previamente, la influencia interlingüística, los universales, entre otros). Asimismo, es preciso aclarar que los factores citados, se pueden presentar de manera combinada. Por lo mismo, es posible encontrar algunas mezclas como la de variables sociopsicológicas, sociolingüísticas y psicolingüísticas.

Por su parte, ILF o sistema fonológico del aprendiente que reúne elementos de la lengua materna, de la lengua meta y de los universales se ha visto ligada a factores de todas las categorías antes mencionadas, sin haberse descifrado aún, por completo, las incógnitas generadas en torno a la adquisición de la fonología de las LAs y, en particular, aquellas que pueden intervenir en la permanencia, regresión y mejora en el AE e IP.

El AE se ha relacionado, básicamente, con las variables lingüísticas y con la edad así como con otros factores biológicos: la lateralización y la plasticidad cerebral (Singleton, 1989 y Singleton y Ryan, 2004). Otras variables que se han vinculado con el AE son: las sociales, las de la personalidad, las de aptitud y las psicológicas. Puesto que, los estudios realizados, hasta este momento, no alcanzan a dilucidar, con nitidez, el papel que juegan los factores sociales, psicológicos o sociopsicológicos en el AE ni en la IP, conviene seguirlos investigando. Aunque debo advertir que la IP, también podría tener una relación con dichos factores y, a su vez, con el AE. La conexión de la IP y el AE ha sido estudiada por unos cuantos investigadores como Munro y Derwing, (1995), Derwing y Munro (1997) y Correa (1997), sin denominarla de esta manera. En Correa (1999) introduje el término de "inteligibilidad en la pronunciación" para referirme a su comprensibilidad y distinguirla claramente de la pronunciación e inteligibilidad globales y del AE (ver definiciones en 1.7.). Ahora me refiero a ella, de manera declarada, como IP y la considero susceptible de ser medida. Los dos primeros investigadores evalúan lo inteligible como aquello que pueden transcribir, ortográficamente, los escuchas y la *comprensibilidad* como el grado de dificultad para entenderlo. Por lo mismo, cabe señalar que, Munro y Derwing han estudiado la IP empleando técnicas distintas a las de Correa (1997 y a las usadas en la presente investigación), pero, los tres analizan el mismo fenómeno, sólo que desde diferentes ángulos.

Resulta evidente que tanto el AE como la IP tienen efectos en los interlocutores que escuchan de muchas maneras a los aprendientes: interesados, por compromiso, con desgano o sin prestar realmente atención. Menciono esto con la idea de tener el panorama completo del proceso comunicativo en un contexto social y no porque sean parte, en sí, de mi investigación.

No basta intuir o conjeturar que las variables sociales, psicológicas y sociopsicológicas intervienen en la conservación, regresión o avance progresivo en el AE o en la IP. Para tener prueba de ello, es indispensable indagar si éstos presentan o no patrones de relación entre sí; un problema aún no resuelto de manera satisfactoria hasta hoy en día.

Desde fines de los años cincuenta, la lingüística aplicada se ha preocupado por atender las necesidades reales de los aprendientes. Pero, al centrarse, mayoritariamente, en los factores lingüísticos, -aunque no en todos como la IP- poco se sabe de la vinculación que los aspectos de la pronunciación señalados

guardan con los factores extra-lingüísticos y las necesidades que pueden tener los aprendientes, al estar inmersos en un contexto social que perciben de una manera determinada. Con el propósito, de subsanar, en la medida de lo posible, la carencia detectada, me dispuse a desarrollar la investigación que aquí expongo con todo detalle.

Si bien, a lo largo de mi trabajo me planteé varios objetivos, todos giran alrededor de uno, al cual denomino el objetivo principal, que hago explícito en la siguiente sección.

1.2. Objetivo principal

El objetivo central de mi estudio consiste en descubrir si hay un nexo entre los factores sociales, psicológicos, y por extensión, sociopsicológicos con el AE y la IP, averiguando, a su vez, si hay un patrón de relación entre estos dos aspectos de la pronunciación, teniendo conciencia de que al perseguir esta meta se está en posibilidades de conocer, de una mejor manera, las necesidades *reales* de los aprendientes de LAs.

Inicié el estudio planteándome tres preguntas que guiaron, permanentemente, mi investigación. Así, el trabajo que reseño partió de preguntas de investigación, ya que apegándome a la metodología cualitativa, las hipótesis no son un punto de partida sino puntos intermedios o de llegada. Por lo tanto, procuré disipar, de alguna manera, las suposiciones sin confirmar, con las preguntas que presento en la sección que aparece enseguida.

1.3. Preguntas de investigación

La inquietud por aclarar si existe algún tipo de influencia entre los factores sociales y psicológicos y el AE y la IP surgió después de que realicé una investigación con aprendientes de inglés en edad adulta.

En Correa (1997), llevé a cabo un análisis de necesidades respecto a la pronunciación de estudiantes universitarios que cursaban la materia de inglés como lengua extranjera (LE), en el nivel avanzado, dentro de un programa comunicativo en la Universidad de las Américas de Puebla, México. El análisis lo desarrollé aplicando a los participantes un cuestionario breve de opción múltiple que incluía, además, tres preguntas abiertas. En dicha ocasión, cinco jueces hablantes nativos del inglés evaluaron el AE y la IP de los aprendientes, con dos escalas de seis

puntos. En la primera, 1= *Narración llena de errores de pronunciación. Casi totalmente ininteligible* y 6= *Los errores de pronunciación –si los hay- no interfieren la comunicación. Perfectamente inteligible* y en la segunda 1= *Acento extranjero muy marcado* y 6 = *Acento equiparable al de un nativo*. Las evaluaciones se efectuaron después de haber escuchado un fragmento grabado de un minuto sobre la narración de una historia, por parte de los estudiantes, quienes se apoyaron, únicamente, en las imágenes de una historieta humorística corta que había sido leída por ellos con anterioridad. Con las respuestas del cuestionario me percaté de las preferencias de los alumnos por disminuir su AE, cuando el profesorado y el programa de estudios se orientaban a propiciar la inteligibilidad, dejando de lado el empeño por disminuir el AE. Además, encontré que la IP tenía una correlación significativa con el AE. Por lo tanto, sugerí que los profesores se preocuparan por disminuir el AE hasta donde fuera necesario, para lograr, verdaderamente, el objetivo de la inteligibilidad y satisfacer las necesidades de los aprendientes, en la medida de lo posible.

Los resultados arrojados por la investigación que desarrollé, en esa ocasión, me condujeron a especular que la preferencia de los estudiantes por disminuir el AE (69%) podía explicarse con base a los factores afectivos y socioculturales (Correa, 1997:58). En esta oportunidad, la minoría (56%) de los aprendientes se inclinaron, de manera abierta, por mejorar su IP, aun cuando tenían la posibilidad de seleccionar, a la vez, las dos opciones, mejorar su acento y su IP, (razón por la cual la suma de estas cifras no resulta en el 100%) y pudiendo agregar algún otro motivo no previsto por la investigadora. Al reflexionar posteriormente sobre este asunto, pensé que la IP también podía estar ligada a las variables extra-lingüísticas y por ello decidí estudiar ahora dicho tema. Asimismo, consideré importante calcular la correlación que puede haber entre el AE y la IP, a fin de ratificar si, efectivamente, hay un patrón al relacionarlos y saber si existe una dependencia total o parcial entre ellos. Con estos propósitos en mente, me planteé las siguientes preguntas con el objeto de guiar mi investigación:

1. ¿Qué relación hay entre los factores sociales y psicológicos y la IP?
2. ¿Qué relación existe entre los factores sociales y psicológicos y el AE?
3. ¿Qué tipo de correlación hay entre la IP y el AE?

Con el propósito de responder a las preguntas que elaboré, llevé a cabo un estudio de caso y, además, organicé la evaluación del AE y la IP de los aprendientes. Para tener una base con la cual iniciar el estudio mencionado, recurrí a un modelo que se hubiera puesto a prueba en el estudio de la pronunciación. El paradigma que elegí, luego de revisar varios, lo describo en la sección que aparece a continuación.

1.4. El modelo

Con la intención de estudiar la posible relación de las variables sociales y psicológicas con el AE y la IP, comencé el estudio de caso, siguiendo las pautas de un modelo probado, el modelo de aculturación (MA), en el nivel fonológico (Hansen, 1995; Lybeck, 2002), En mi búsqueda, me percaté de la existencia de cinco paradigmas que pretendían explicar el avance o estancamiento de los aprendientes en el uso de LAs: el Modelo Socio-Educacional, el Modelo de Aculturación (MA), el Modelo del Contexto Social, el Modelo del Inter-Grupo y el Modelo de Gardner, Tremblay y Masgoret.

El *Modelo Socio-Educacional* fue, inicialmente, presentado por Gardner y Smythe (1975). Éste tuvo varias versiones porque sufrió modificaciones de acuerdo a los avances en la investigación. Gardner (1988) aclara que el modelo en cuestión nunca fue presentado como una investigación acabada. Además en él la interacción entre las variables es un aspecto importante. En Gardner (1985) los factores que reunía eran: las creencias culturales, ii) la disposición e interés en interactuar con los hablantes nativos, iii) actitudes frente a la situación de aprendizaje, iv) la motivación, v) la aptitud para los idiomas, vi) el contexto formal del aprendizaje, vii) el contexto informal donde se efectuaba la adquisición, viii) los resultados lingüísticos (calificaciones de cursos, pruebas, entre otros) y ix) no lingüísticos (actitudes favorables hacia la cultura del grupo de la L2 interés en seguir estudiando). Pero, debido a que la aptitud constituía un factor importante dentro de su esquema, en la que yo no pretendía profundizar, por no ajustarse a mis objetivos de investigación, puesto que se reconocía solamente una interacción tentativa entre sus variables, preferí no apoyarme en él.

El *Modelo del Contexto Social* fue introducido por Clément (1980). Las once variables que lo integran, tal y como aparecen en Clément (1987), se dan a conocer enseguida: i) la vitalidad percibida de la lengua meta (determinada por el estatus

socioeconómico, la representación demográfica y el soporte institucional), ii) la vitalidad de la lengua materna (determinada por los mismos indicadores del inciso anterior), iii) el deseo de integrarse (orientación hacia la integración y actitudes hacia los hablantes nativos), iv) el miedo a la asimilación y también miedo a aprender la LA, v) la motivación (actitud frente a la LA, motivación para emplear la lengua meta, deseo de adquirirla), vi) características del contacto con los hablantes nativos, vii) la confianza al usar la LA, viii) frecuencia del contacto, ix) la aculturación (estatus, frecuencia del contacto con nativohablantes y la producción oral), x) la producción oral y xi) el dominio de la segunda lengua. Aquí el concepto de aculturación no tiene, como veremos más adelante, una cobertura amplia como en el modelo de Schumann. Por otra parte, el modelo de Clément apunta a medir la relación que hay entre los diferentes factores. Doughty y Long (2003) hacen ver que este modelo tiene muy pocas evidencias que lo sustenten. Como medir los nexos que hay entre los factores no constituía una tarea a realizar en la presente investigación y el poco respaldo recibido por este modelo, me indujo a no utilizarlo en mi trabajo.

El *Modelo del Inter-Grupo* fue propuesto por Giles y Byrne (1982). Su paradigma contempla aspectos de identidad social, de vitalidad etnolingüística percibida, los límites percibidos de los grupos en contacto y varias nociones en relación con la pertenencia a un grupo. El modelo está tan comprometido con el estudio de grupos subordinados que lo hace difícil de aplicar en otro tipo de situaciones. Por lo mismo, preferí no considerarlo.

El *Modelo de Gardner, Tremblay y Masgoret* (1997) se formuló teniendo en consideración las versiones previas del Modelo Socio-Educacional y las variables psicológicas que se han relacionado con el avance en la adquisición de las LAs. En este caso sus autores no lo denominaron con un nombre especial. La lista de factores comprendidos en este modelo son: i) aptitud para aprender idiomas; ii) independencia de campo (estilo de aprendizaje que atiende a elementos concretos y que no se distrae con aspectos del contexto); iii) actitud frente a las lenguas; iv) estrategias de aprendizaje; v) motivación; vi) dominio de la lengua y vi) confianza en sí mismo. Ya que este paradigma considera, principalmente, variables psicológicas tomé la decisión de no tomarlo como base en mi investigación.

El *MA* propuesto por Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) concibe la aculturación como la integración social del aprendiente al grupo de la lengua meta.

Desde su perspectiva, si la distancia social y psicológica entre el aprendiente y el grupo de la L2 (de los hablantes nativos) es corta favorece la adquisición de la LA y, a la inversa, si es grande la limita. Las variables que lo integran son doce, ocho sociales: i) los patrones de dominio (dominio, subordinación e igualdad relativa); ii) las estrategias de integración (asimilación, adaptación y preservación); iii) el acotamiento (participación en organizaciones sociales); iv) la cohesión de los grupos en contacto; v) su tamaño; vi) la congruencia cultural; vii) la actitud y viii) el tiempo de residencia previsto. Y cuatro psicológicas: ix) el conflicto con la lengua; x) el conflicto con la cultura; xi) la motivación y xii) la ego-permeabilidad o permeabilidad lingüística que puede lograrse aminorando la inhibición. Con ellas se pretende determinar el grado de aculturación de los aprendientes y explicar por qué éstos se encuentran limitados o en buenas condiciones para adquirir la segunda lengua. Aun cuando Schumann lo diseñó con el fin de estudiar inmigrantes, varios lingüistas han tenido la determinación de aplicarlo en otros tipos de población recurriendo a la estadística y a estudios de caso (Schumann, 1986). De tal manera, es posible decir que una de sus características es el de ser flexible. Aparte, investigaciones como la de Maple (1982), Hansen (1995) y Lybeck (2002) encontraron un nexo entre el grado de aculturación y el dominio de la lengua. Hansen estudió el AE y Lybeck la pronunciación en forma global, corroborando la pertinencia del modelo de Schumann. Otra cualidad del modelo es que no especifica una interrelación tentativa entre sus factores que pudiera haber influido negativamente en mi investigación, puesto que hubiera comenzado mi estudio con ideas preconcebidas sin tener la certeza de su veracidad.

Una razón de peso para elegir el MA radica en que la aculturación es un fenómeno vigente y útil para estudiar las situaciones de contacto entre personas y grupos con culturas y lenguas distintas, que tienen una estancia temporal en otro país distinto al suyo (*sojourners*) (Lybeck, 2003; Berry, 2003), como la de los participantes del estudio de caso que presento aquí.

La tarea de buscar el paradigma más adecuado resultó benéfica no sólo para decidir en el que me apoyaría, en un principio, sino también, porque el hecho de saber en qué consistían los demás modelos me permitió tener presentes otros factores que podían relacionarse con el AE y la IP, tales como: las creencias culturales, la frecuencia del contacto con quienes se relacionaban los aprendientes, la confianza en sí mismo, entre otros.

Los pasos que seguí en mi investigación se especifican en la siguiente sección.

1.5. La investigación

Primero, busqué el modelo que me serviría de base para elaborar las primeras preguntas de las conversaciones guiadas que mantuve con mis dos informantes.

Luego, grabé las voces de los dos participantes de mi estudio de caso, las de 12 extranjeros y de algunos hablantes nativos. Además, se hizo un registro de la voz de un extranjero sin cometer errores sintácticos y de un hablante casi nativo que me servirían como sujetos de control, con el objetivo de realizar el entrenamiento de los jueces que evaluarían el AE y la IP, escuchando el habla espontánea de los extranjeros y mexicanos que expresaban sus opiniones sobre la Ciudad de México o Distrito Federal (D. F.).

Después, empecé un *estudio de caso comparativo*, con dos extranjeros de nivel avanzado, que estaban concluyendo un programa de español y que presentaban diferencias extremas entre sí respecto al empleo de LAs, su interés en ellas, los lugares de residencia y sus viajes al extranjero. En cuanto a las lenguas las únicas coincidencias radicaban en que los dos hablaban portugués y en que se encontraban adquiriendo el español y estudiaban el mismo nivel, dentro de la misma institución. Para esto, recurrí a la metodología cualitativa, empleando la técnica de entrevistas guiadas, cuya característica es recabar información de manera exhaustiva y a profundidad. La secuencia de acuerdo a la técnica citada consistió en grabar una entrevista de una hora, transcribirla y analizarla para formular preguntas que se harían en la siguiente entrevista y así sucesivamente, hasta completar 29 entrevistas con la participante y 20 con el otro informante, más siete entrevistas conjuntas. Las conversaciones que sostuve con ellos las inicié cuando estaban por concluir el programa de español para extranjeros en una institución universitaria. Las entrevistas las realicé a lo largo de siete meses con el participante y diez meses con la informante, contando con una excelente disposición de su parte.

El MA fue puesto a prueba, sin ser éste mi objetivo principal. Los datos más importantes, o sea, los que dieron respuesta a las interrogantes que me planteé las obtuve, básicamente, abordando en forma abierta los temas de la pronunciación, el AE y la IP con preguntas que formulé por mi cuenta, esto es, al margen del modelo.

Cuando estaba aproximadamente a la mitad del estudio de caso, grabé las voces de otros aprendientes para poder constituir una muestra de diez participantes con sus respectivos sujetos de control. En el conjunto de las diez voces estaban incluidas las de los dos participantes del estudio de caso, con el fin de evaluarlas dentro de un grupo de estudiantes extranjeros que, hipotéticamente, podrían haber sido sus compañeros de clase, con la idea de tener un parámetro para estar en condiciones de efectuar una comparación.

Posteriormente, seleccioné a los jueces hablantes nativos del español sin entrenamiento en el campo de las lenguas, estudiantes que en su mayoría estaban en los primeros semestres de sus carreras y que, cuando más, habían estudiado dos semestres de inglés en el nivel universitario. Es decir, con poco contacto con lenguas extranjeras. Los jueces tuvieron dos sesiones de entrenamiento de cincuenta minutos, por cada aspecto a evaluar, una destinada a la IP y la otra al AE. Dándose un receso de veinte minutos entre la una y la otra. Seis días después, se llevó a cabo la evaluación. Los resultados obtenidos fueron dados a conocer a los dos participantes, quienes hicieron algunos comentarios al respecto.

Terminé el estudio de caso cuando los participantes ya no tenían nada que agregar, luego de haber aportado la información suficiente para contestar las preguntas de investigación. Así pude enterarme de que los dos, a pesar de diferir en muchos aspectos, querían conservar su AE, consciente e inconscientemente pues este les reportaba grandes beneficios y no les importaba, en realidad, no ser entendidos a veces y tener que reparar sus imprecisiones, recurriendo a sus estrategias de comunicación, para darse a entender.

Antes de cerrar este capítulo, es imprescindible aportar una guía a fin de informar cómo organicé la presentación de mi trabajo, al escribir estas páginas, con el objeto de reseñar la investigación que desarrollé.

1.6. La organización

En la introducción o capítulo 1, ya dejé expuestas las razones que motivaron mi estudio, las preguntas de investigación, la selección de un modelo y, en términos generales, mencioné los pasos que seguí para recabar los datos.

En el capítulo 2 reviso con detenimiento los aspectos teóricos, los argumentos contrapuestos, las evidencias así como las contra-evidencias en torno a mi tema de investigación. Ahí hago una revisión de literatura que va desde los comienzos de la

lingüística aplicada hasta las investigaciones recientes que se relacionan con mi estudio. En este capítulo, también, presto especial atención al libro de Major (2001), ya que es un trabajo publicado hace poco sobre el AE. También, me detengo a revisar el estudio de Hottart (1998) sobre la competencia comunicativa, que incluye la pronunciación y el AE, desde el punto de vista de la sociolingüística y de la "psicolingüística" así como la investigación de Lybeck (2002) sobre la adquisición de la pronunciación, porque, en términos generales, se relaciona bastante con la que realicé, pues tiene como punto de partida el modelo de aculturación.

El capítulo 3 se dedica a la exposición de los aspectos metodológicos de esta investigación. Ahí se abunda sobre la metodología cualitativa aplicada al estudio de caso, llevado a cabo a través de entrevistas guiadas que se transcriben y analizan paso a paso, como ya expliqué, durante un tiempo prolongado, con el objeto de recabar información, exhaustiva y a profundidad. Asimismo, en el tercer capítulo se expone cómo se obtuvieron los datos cuantitativos (evaluaciones del AE y la IP) y de qué modo se triangularon con los datos cualitativos del estudio de caso. En este capítulo también se deja establecido: el tipo de muestreo, el perfil de los participantes, las características de los jueces, las técnicas utilizadas, los materiales que usé, así como los procedimientos seguidos en función de las preguntas de investigación.

Ahora bien, en el capítulo 4 presento los resultados obtenidos, habiendo empleado tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa. Entonces, reúno la información que aportaron los participantes en torno a los factores sociales, las variables psicológicas, sociopsicológicas y la pronunciación, poniendo énfasis en el AE y la IP así como en la relación entre estos dos aspectos.

El análisis final de los resultados aparece en el capítulo 5, en el cual dejo asentados los resultados y los cotejo con el MA. Después, doy a conocer las respuestas a las preguntas de investigación y comparo los resultados con otras investigaciones sobre el mismo tema. Luego, escribo sobre el papel de la metodología cualitativa y cuantitativa en la obtención de los resultados relacionados con la conservación del AE, y la ininteligibilidad de la pronunciación de los participantes del estudio de caso.

Las conclusiones de la investigación se encuentran en el capítulo 6, donde se expone por qué los aprendientes deseaban conservar su AE, independientemente de: i) su ininteligibilidad de la pronunciación, ii) su identidad ligada a su

nacionalidad y iii) su grado de aculturación. En él se hace notar que, gracias a las entrevistas de tipo cualitativo, a la evaluación cuantitativa del AE y la IP, así como a la triangulación de datos, fue posible traspasar los límites que impone el MA, al circunscribirse a un número específico de factores y tendencias bipolares en el aprendizaje de LAs. Es pertinente aclarar, que el estudio con la aplicación del modelo de Schumann aportó información valiosa que fue perfilando el estudio de caso hasta un punto dónde hubo que dar un giro, para poder recabar información, a fin de dar respuesta a las preguntas que me guiaron desde el comienzo.

Al seguir la ruta descrita en mi estudio, encontré respuestas concisas a las preguntas que planteé inicialmente, logrando el objetivo que me propuse desde un principio: saber si había una relación entre los factores sociales y psicológicos con el AE y la IP así como entre estos dos aspectos de la pronunciación, desarrollando una investigación a profundidad.

1.7. Conceptos centrales

Antes de pasar al marco teórico, considero oportuno definir cuatro conceptos básicos que empleo repetidamente a lo largo de mi escrito, de los cuales decidí utilizar sus formas abreviadas: AE, IP, LA y UF (universales fonológicos).

El AE o acento extranjero se refiere al acento global como lo concibe Major (2001), esto es, a la impresión general que tienen los hablantes nativos cuando los no nativos pronuncian la lengua de los primeros de una manera diferente, teniendo éstos la posibilidad de determinar cuánto se acercan o se alejan de las normas nativas.

Con *IP* me refiero a la inteligibilidad de la pronunciación para designar a la inteligibilidad desde el punto de vista fonológico y no confundirla con la inteligibilidad en un sentido global. Intenté precisar ya esta idea en Correa (1999) donde me referí a ella como "inteligibilidad en la pronunciación". No obstante, ahora defino y utilizo la abreviatura de IP de manera decidida, para nombrar únicamente a la inteligibilidad de la pronunciación. La IP consiste en el grado de comprensibilidad que tiene un individuo no nativo, desde la óptica fonológica, cuando lo escucha un nativo hablante.

El AE y la IP son aspectos muy complejos que pueden ser estudiados desde diversas perspectivas: la biológica, la fisiológica, las neurociencias, la psicológica, la sociológica, la pedagógica, la ciencia cognitiva y la lingüística (ver Llisterri, 1991).

Esta última también puede abordar su estudio considerando diversas ópticas: la fonética, la fonología, la sociolingüística, la psicolingüística como el estudio de los aspectos afectivos y psicológicos que dan forma al ILF y la pragmática.

En la presente investigación enfoca, en parte, los factores lingüísticos y, principalmente, los sociolingüísticos y psicolingüísticos, reconociendo que las desviaciones de la pronunciación de la norma nativa se presentan en los tres niveles que la fonética y la fonología de las segundas lenguas ha distinguido, paulatinamente, desde sus inicios hasta la fecha: el subsegmental, el segmental y el suprasegmental.

En el ámbito subsegmental la producción oral no nativa puede traducirse en AE cuando se presenta en:

- La VOT (*voice onset time*) o tiempo que transcurre entre la explosión de una consonante oclusiva, como /p/ /t/ y /k/ y el inicio de la sonoridad de la vocal que le sigue, medida en milisegundos
- La aspiración, soplo de aire que se realiza después de una consonante oclusiva sostenida por muchos milisegundos
- Los formantes de las vocales (influencia de las consonantes en las vocales siguientes en términos de duración, intensidad y frecuencia)
- La frecuencia del fundamental o frecuencia de la vibración de las cuerdas vocales, medidas en hercios Fo, F1, F2 y F3
- Los rasgos distintivos de los fonemas, al realizarse con características acústicas y articulatorias distintas a las del inventario del sistema fonológico de la LA en cuestión
- La forma de los labios
- La longitud de los sonidos
- Los universales

En el nivel de los segmentos, la emisión no nativa puede traer como consecuencia la ininteligibilidad de la pronunciación y el AE, dependiendo de:

- El repertorio vocálico del aprendiente
- El repertorio consonántico del aprendiente
- El lugar de articulación
- La manera de articulación
- La posición de la mandíbula
- Las combinaciones consonánticas (iniciales, medias y finales)

- La epéntesis o paragoge inserción de un sonido vocálico en una sílaba cerrada o para romper una secuencia de consonantes
- Las reglas de combinación de segmentos
- La forma de los labios
- La longitud de los sonidos
- Las consonantes nasales
- La reducción de vocales
- Las vocales y diptongos con sentido comunicativo
- La pronunciación de semivocales o semiconsonantes
- Los universales
- La anulación de sonidos
- La velocidad de coarticulación
- El entorno fonético inmediato
- La hipercorrección

Los patrones no nativos suprasegmentales además de imprimir AE a la pronunciación pueden dar origen a la ininteligibilidad.

- La entonación
- El ritmo
- El acento de la sílaba
- El acento de palabras
- El acento en frases
- La prominencia de los enunciados
- Las conexiones discursivas

Existen además otros elementos que pueden dar origen al AE y la IP:

- Los titubeos
- Las pausas
- La conexión entre palabras
- La calidad de la voz
- La hiperarticulación
- El estilo (formal, normal y casual)
- La adaptación del habla del aprendiente al interlocutor
- Los universales
- La velocidad de elocución
- El volumen de la voz

Es preciso aclarar que la presencia de los elementos no nativos deben estudiarse más a fondo para llegar a saber, bien a bien, si contribuyen al AE, la IP o si dan lugar a los dos fenómenos a la vez.

También, he de aclarar, que denomino *lengua adicional* (LA), a lo que se ha convenido en llamar *segunda lengua*, L1 y L2, debido a la existencia de personas multilingües. La idea parece haber tenido eco, luego de haber propuesto esta alternativa desde que comencé la presente investigación, pues introduje el término LA que tuvo acogida de manera institucional en México, en lugar de la expresión *segunda lengua*, con una proyección internacional, ya que el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), instituyó un certificado de español: Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA), atendiendo a la connotación que le otorgué al concepto de LA, desde que inicié el presente estudio. El certificado citado puede ser obtenido por extranjeros de cualquier parte del mundo, reconociéndose con ello su utilidad y propiciando su propagación; una LA designa a una segunda, tercera, cuarta, etc. lengua, evitando expresiones desafortunadas como "su octava segunda lengua" o "L1 y L2" sin dejar la oportunidad de expresar la existencia de individuos que han adquirido tres o más lenguas.

Es preciso aclarar que, Ellis (1994) usa el concepto de *lengua adicional* para denominar lenguas de cierto tipo de sociedades multilingües, no occidentales, en la que los individuos aprenden varias lenguas para comunicarse con las comunidades tribales que los rodean (Ellis, 1994: 11). La utilización restringida que hace Ellis del concepto lo aleja del significado de LA, empleado en la presente investigación.

Pero, debo decir, que por el momento, aplico los términos de LA y *segundas lenguas* de manera intercambiable, para reiterar la concordancia en el significado y favorecer la transición del uno al otro, si esto se considera prudente, en tanto pienso que conviene tratar a este tipo de lenguas de una manera diferente a las LEs, por el ambiente sociocultural tan distinto en que se llevan a cabo.

Los UFs que se presentan a todos los niveles lingüísticos (subsegmental, segmental, y suprasegmental) son reglas y sonidos que no forman parte de la lengua materna ni de la meta, que emplean los aprendientes de LAs, debido a su constitución neurobiológica, innata, como seres humanos (ver Chomsky, 1964). Estos sonidos emitidos en el aprendizaje de LAs dan origen a la ILF, el AE y probablemente a la IP, en tanto no corresponden al sistema fonológico de la

primera y segunda lengua. Aparte de la corriente generativista chomskiana, la tipología lingüística reconoce la existencia de UFs desde el punto de vista estadístico, considerando la frecuencia y la distribución. Estos UFs se expresan a manera de enunciados, tales como: "todas las lenguas tienen consonantes oclusivas" (UFs irrestrictos) o "si una lengua tiene oclusivas sordas posee también oclusivas sonoras" (UFs restringidos) (ver Moure 2001).

Se puede pensar que los UFs son difíciles de establecer por no haberse encontrado una lista larga de ese tipo de enunciados. Sin embargo, Major (2001) no duda de su existencia y les concede un papel central en su libro sobre el AE.

Después de haber hecho las precisiones anteriores, me dispongo a profundizar en los aspectos teóricos y las investigaciones que se vinculan con el tema que decidí estudiar.

CAPITULO 2

TEORIAS E INVESTIGACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN FONOLÓGICA DE LAS LENGUAS ADICIONALES, EL AE Y LA IP

La adquisición fonológica de las lenguas adicionales (LAs) o lenguas no maternas es un tema que ha estado presente en la lingüística aplicada desde hace más de seis décadas. Las formulaciones teóricas iniciales son importantes en tanto sientan las bases para explicar la presencia de los sistemas fonológicos que elaboran los aprendientes cuando están adquiriendo otra lengua diferente a su L1.

Explicaciones como las del análisis contrastivo (ver 2.1.), el análisis de errores (ver 2.2.) y la ILF (ver 2.3.) resultan de interés porque reconocen alguna de las causas que originan el AE y por la atención que se le otorga a la IP. Asimismo, cabe detenerse en los estudios de antaño, ya que en ellos también se encuentra la intención declarada de vincular la aculturación o conjunto de cambios sociales y psicológicos que ocurren en las personas, al entrar en contacto directo con grupos de culturas distintas a las suyas. En tales circunstancias es muy factible que en el plano lingüístico tenga lugar la transferencia de una lengua primaria (LP) a otra secundaria (LS). Weinreich (1953), el estudioso del bilingüismo que se preocupó por relacionar la aculturación con la interferencia (transferencia negativa) entre las lenguas citadas, no tuvo eco en otros investigadores de la lingüística aplicada y de la adquisición de segundas lenguas. Al margen de la obra de este lingüista, Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) introdujo el modelo de aculturación (MA), al cual se dedica la última sección de éste capítulo (2.4.), ya que se decidió emplearlo como apoyo al inicio del estudio de caso por diversas razones. La más importante resulta ser la pertinencia de estudiar el fenómeno de aculturación, hoy en día, para saber los procesos por los que pasa el individuo en una situación de contacto cultural (Berry, 2003), en la que intervienen o no distintas lenguas.

En el presente trabajo se tratará el tema de la IL y la ILF, con cierta amplitud, tomando en consideración las recomendaciones de Selinker (1992). Él hace ver la necesidad de adentrarse en los libros y artículos que dieron bases para el quehacer lingüístico posterior. Al realizar dicha tarea, asegura que los alumnos de lingüística tienen la posibilidad de conocer la historia de su campo de estudio, con lo cual podrán eludir reinventar la rueda, sin percatarse de ello. Procediendo de tal manera, éstos tampoco se dejaran deslumbrar por propuestas que están en boga y que carecen de fundamentos.

Atendiendo a esta sensata sugerencia, se destinará espacio a los análisis contrastivos y los análisis de errores que se relacionan con la temática de la presente investigación. La advertencia viene al caso porque el análisis clásico se ha dejado de lado ex profeso, minusvalorando los aportes de sus practicantes. Selinker (1992:3) subraya que el ejemplo más palpable de nulificar un área importante de estudio sin argumentos sólidos, es el caso del análisis contrastivo en los inicios de los años setenta. Aproximarse, en esta investigación a la obra de los lingüistas de los años cuarenta, cincuenta y sesenta es provechoso pues permite ubicar los trabajos donde aparecen los gérmenes del concepto de interlengua (IL), en general, y de la ILF, en particular. Pero, también porque la idea de las posibles repercusiones de la aculturación en la pronunciación de las LAs está presente desde los albores de la lingüística aplicada.

Primero, se procederá a revisar los elementos teóricos más relevantes que dan cuenta de la ILF. En congruencia con lo antes dicho, se comenzará con la revisión de los trabajos del análisis contrastivo que Selinker (1992) subraya que dieron las pautas para la construcción de la hipótesis de la IL y el fenómeno de la fosilización; el cual podría repercutir en la conservación del AE y la IP.

Por lo mismo, en la próxima sección se introduce un panorama de los trabajos realizados por los estudiosos del análisis contrastivo que se ligan con el presente estudio.

Antes de proceder de tal manera, es conveniente aclarar que la presente investigación está circunscrita en el campo de la lingüística, tocando dos áreas especializadas, la sociolingüística y la psicolingüística, entendida ésta en un sentido más amplio que el usual, es decir, interesada en el modo en que los factores psicológicos pueden matizar la forma en que los adquirientes producen una segunda lengua. La psicolingüística, desde que surgió como una subdisciplina de la lingüística hasta la fecha, se ha restringido a estudiar la lengua como un fenómeno mental a través del cual se procesa la información lingüística, sus representaciones, alojadas en el cerebro humano así como el significado de los componentes de las lenguas específicas, por ejemplo, ver la definición de Hall (2005), que deja de lado las emociones de quienes aprenden una LA, como si éstas no pertenecieran al campo donde la lingüística y la psicología se reúnen. Después de haber hecho la aclaración anterior, se retoma el rumbo ya trazado, el cual conduce a exponer los aportes y limitaciones de las propuestas de los estudiosos del análisis contrastivo.

2.1. El análisis contrastivo

El análisis contrastivo se ocupó de estudiar los contrastes fonológicos, gramaticales y culturales entre las personas o grupos de ellas, que entraban en contacto, teniendo lenguas y culturas distintas, a fin de evitar errores en la producción oral y escrita así como los malentendidos, resultantes de estas fallas relacionadas con la diversidad lingüística y cultural. Además, hubo, entre los contrastivistas, quien consideró que, la aculturación, los factores sociales y psicológicos, podían agudizar o aminorar la interferencia y, por ende, propiciar la ininteligibilidad de la pronunciación y el AE, cuestiones estrechamente vinculadas con el objetivo principal de la presente investigación.

El análisis contrastivo, es decir, la comparación de la lengua nativa del aprendiente con la lengua meta, fue propuesto, por Fries (1945:9), con el fin de elaborar materiales didácticos para enseñar idiomas, con apoyo en los conocimientos lingüísticos de su época. Además, sostuvo que los textos y materiales para la enseñanza de segundas lenguas se debían basar en una meticulosa comparación entre la lengua materna del aprendiente y la lengua meta, a fin de proporcionar una base científica a la enseñanza de lenguas vivas, aplicando el saber lingüístico a la tarea pedagógica. Con lo anterior, Fries (1945) no sólo instó a sus colegas a desarrollar análisis contrastivos sino que, también, dio inicio a la experiencia del análisis contrastivo y de la IL, de acuerdo a lo expresado por Selinker (1992:6). El término de *interlengua* fue introducido por este último lingüista en 1969 y elaborado en 1972 (Corder, 1981). Selinker (1992) reconoce que las raíces de la investigación de la IL se encuentran en los investigadores del análisis contrastivo, especialmente, en Fries (1945), Weinreich (1953) y en Lado (1957). Los dos últimos investigadores hicieron análisis más rigurosos que Fries y se ocuparon de las lenguas y las culturas en contacto.

Fries (1945) en sus textos para la enseñanza de inglés a latinoamericanos plasmó sus conocimientos sobre la descripción y el contraste de las lenguas en contacto, en lo concerniente a la fonología, la gramática y el vocabulario. En su opinión el aprendiente debía dominar, en primer término, la pronunciación de la LA, aun cuando tuviera un léxico limitado. Proponía esto porque consideraba que era la forma más natural de aprender un nuevo idioma. Aseguraba que un estudiante adulto podía llegar a producir, con precisión, sonidos y patrones fonológicos como la acentuación, el ritmo, el tono y la entonación del inglés en sólo tres meses de

entrenamiento con un programa basado en el análisis contrastivo. La instrucción en el aspecto sonoro de la lengua incluía los segmentos, teniendo al fonema como la unidad mínima de sonido, la prosodia, la discriminación y la producción. Específicamente, en cuanto a la entonación asevera que ésta cobra más importancia que la pronunciación precisa de segmentos; cuestión que hasta ahora no se ha clarificado (ver Derwing y Munro, 2005). Los cursos que diseñó tenían como objetivo que el aprendiente lograra adquirir una pronunciación equiparable a la del hablante nativo de la LA; sin AE e IP.

Las propuestas de Fries (1945) no fueron del todo eficientes, ya que los aprendientes seguían produciendo errores, desde el punto de vista del hablante nativo a pesar de haber recibido instrucción en un ambiente controlado en el que había que eludirlos a toda costa. No obstante, tuvo varios aciertos: aplicó los conocimientos científicos de su época a la enseñanza del inglés para latinoamericanos; dio importancia a la presentación de sonidos y patrones dentro de contextos amplios, palabras, enunciados, preguntas y conversaciones; propuso enseñar la prosodia a los principiantes; encontró que la diferencia de sonidos no era un problema mayor sino que la dificultad estaba en sonidos que en español no se utilizaban para diferenciar una palabra de otra y en inglés sí; planteó también iniciar la enseñanza de la pronunciación con el reconocimiento y discriminación de sonidos. La relación entre la percepción y la adquisición fonológica es un tema introducido por Fries (1945) que se sigue estudiando hasta hoy en día (p. ej. ver Akerberg, 2005).

Otro lingüista importante para los estudios de la IL fue Lado (1957). Wenreich (1953) al citar a Reed, Lado y Shen (1948) señaló que estos investigadores predecían, con gran precisión, la interferencia lingüística del español, del chino y del portugués con el inglés. Además, James (1980) en su publicación sobre el análisis contrastivo señaló que el análisis contrastivo moderno empieza con Lado, mientras que Selinker (1992) propugna por valorar obras más tempranas como la de Fries (1945).

En Lado (1957) se exponen las técnicas para efectuar análisis contrastivos sobre los sistemas de sonido, la estructura gramatical, el léxico y la cultura. La comparación fonológica de acuerdo a este lingüista debía desarrollarse describiendo y contrastando los fonemas, las secuencias de sonidos, la percepción y la producción de diptongos, los patrones rítmicos, la acentuación, los tonos, la

entonación y las pausas con el propósito de detectar las similitudes y las diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta. Las diferencias, desde su punto de vista, conducían a cometer errores en la pronunciación mientras que las similitudes facilitaban la adquisición del sistema de sonidos de la lengua en proceso de aprendizaje.

Por haber establecido que las diferencias pronosticaban errores y las similitudes facilitaban la adquisición de hábitos lingüísticos y comportamientos culturales, Lado (1957) se hizo acreedor de bastantes críticas. De hecho, los investigadores de la lingüística aplicada, con el tiempo, han podido demostrar lo contrario (ver Major 2001). Sin embargo, últimamente, Eckman e Iverson (1997), tomaron en cuenta la afirmación de Lado sobre el aspecto de máxima dificultad para los aprendientes de LAs, esto es, la utilización de dos alófonos de la L1 como dos fonemas de la segunda lengua. Y después de un estudio con cuatro coreanos que estaban aprendiendo inglés, llegaron a la conclusión de que adquirir los dos fonemas de la L2 en las circunstancias señaladas resultaba más difícil que aprender un contraste fonémico completamente nuevo, como había previsto Lado (1957).

Cabe señalar que ahí no se insinúa la interrelación entre los sistemas analizados. El hilo conductor de su trabajo radicó en la interferencia, la descripción de las diferencias y similitudes entre las lenguas y las culturas en contacto. Su meta era predecir los errores y las dificultades que podía tener el aprendiente en la adquisición de la LA en un contexto cultural diferente al suyo, que el aprendiente podía mal interpretar.

El AE y la IP son dos aspectos de la ILF que Lado no se detuvo analizar. Pero, llegó a mencionar que la diferencia en el punto de articulación podía no interferir con la comprensión, pero sí imprimir un AE a la manera de hablar.

En lo concerniente al contraste de culturas, Lado (1957) analizó la forma, el significado y la distribución de patrones culturales. Los problemas que acarrearán las diferencias culturales ocurren: a) cuando la misma forma tiene un significado diferente (ej. producir el sonido /ʃ/ de forma sibilante por un grupo de personas en los Estados Unidos manifiesta desacuerdo con lo que sucede mientras que en los países hispanohablantes el mismo sonido pide guardar silencio, ver Lado, 1957:118); b) cuando un significado tiene distintas formas (ej. la inconformidad de las personas extranjeras que van a los Estados Unidos y prueban el café que toman los estadounidenses, siendo diferente al que ingieren en su país no dicen que es

diferente sino que lo califican como malo) y c) cuando la forma y el significado son iguales, pero la distribución es distinta (ej. lo que se presenta en el cine de los Estados Unidos es visto como algo que sucede siempre en dicho país sin pensar que las acciones ocurren dentro de un grupo de personas determinado, que acontecen exclusivamente en ciertas circunstancias y en lugares específicos).

Dentro del análisis de dicho lingüista no se advierte una relación entre la adquisición del sistema fonológico y los aspectos psicológicos, sociológicos y culturales a que se enfrenta el aprendiente de una LA que se ha introducido en una nueva sociedad, en calidad de inmigrante o extranjero.

Cuando Selinker (1992) llevó a cabo una revisión cuidadosa del análisis contrastivo propuesto por Lado (1957), llegó a la conclusión de que este lingüista abrió la brecha para realizar los estudios de la IL, fincados en la realidad, al reconocer que las producciones erróneas previstas por los lingüistas debían ser confrontadas con la manera en que, efectivamente, los aprendientes producen la LA.

Además, Lado (1957) pudo reconocer la importancia de las diferencias dialectales e individuales cuando la variación no era un tema de discusión y análisis (Selinker, 1992).

Weinreich (1953), un estudioso del bilingüismo que empleó el análisis contrastivo con el fin de poner al descubierto el fenómeno de la interferencia entre las lenguas en contacto, ha recibido poca atención en el área de la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas, según he podido observar.

Por su parte Selinker (1992) dedica un capítulo a los trabajos de Weinreich. En él otorga especial importancia a las *identificaciones interlinguales*, pues permiten comprender el fenómeno de la transferencia negativa, positiva así como de la fosilización. Estas identificaciones revelan, a su vez, la existencia de estructuras latentes que no se materializan. Es el caso de un aprendiente que reúne dos sonidos diferentes en una sola categoría. Con el objeto de proporcionar un ejemplo de dicho fenómeno, se puede citar el caso de un nativo hablante del español que identifica el sonido /d/ del español con el /ð/ del inglés, sin distinguir la diferencia que hacen los angloparlantes entre estos fonemas, que constituyen dos alófonos en español. Para Selinker está claro que la idea de Weinreich (1953) sobre la presencia de una estructura latente constituye una base para postular el mecanismo de la fosilización

que limita a muchos aprendientes en su intento por dominar la L2 y pronunciarla como los hablantes nativos.

Lado (1957) y Weinreich (1953) se ocuparon de los mismos problemas, es decir, de la transferencia de patrones de sonidos, gramaticales, del léxico y de los sistemas culturales en contacto, apoyándose en el análisis de diferentes lenguas y culturas. No obstante, el primero contrasta los sistemas culturales en cuanto a su forma, su significado y su distribución, como ya se mencionó, mientras el segundo se ocupa de los aspectos psicológicos, sociales y culturales implicados en el contacto de las lenguas que pueden favorecer o inhibir la interferencia.

A últimas fechas, algunos investigadores interesados en la ILF han incluido varios conceptos introducidos por Weinreich en sus publicaciones. Major (2001) y Elliot (2003) lo han citado, por haber distinguido varias formas de transferencia fonológica. Ambos presentan una relación de ellas. A continuación se mencionan los mecanismos a que hacen alusión los dos lingüistas antes mencionados: 1) *la sustitución de sonidos*, empleo de sonidos de la lengua primaria en la lengua secundaria; 2) *los procesos fonológicos*, transferencia de alófonos de la LP a la LS) 3) *subdiferenciación*, la LS tiene distinciones que no ocurren en la LP); 4) *sobrediferenciación*, ocurre porque en la LP hay distinciones que no están presentes en la LS); 5) *reinterpretación de distinciones*, cuando un contraste de la LS no existe en la LP; 6) *interferencia fonotáctica*, producción de sílabas o palabras en consonancia con la LP y no con la LS) y 7) *interferencia prosódica*, acentuación de sílabas y palabras de acuerdo a los patrones de la LP.

Al considerar la producción de sonidos de manera global, Weinreich (1953) afirma que la sustitución de fonemas y la sobrediferenciación raramente contribuyen a la ininteligibilidad, pero sí evidencian el AE de la persona bilingüe. En cambio, señala que la subdiferenciación fonológica trae consigo la ininteligibilidad mientras que la reinterpretación fonémica puede resultar fácil de entender en algunas ocasiones y en otras no.

Actualmente, es claro que las observaciones de Weinreich (1953) en torno a los aspectos sociales y psicológicos han sido dejadas de lado. Una revisión cuidadosa de sus propuestas, en este sentido, lleva a pensar que la línea de investigación sobre la aculturación con respecto a las LAs comienza cuando escribe su libro *Languages in contact*. Ahí contempla la posibilidad de la existencia de una relación de la aculturación con la interferencia. Al respecto, este lingüista escribe lo

que se traduce enseguida: Un recuento completo sobre la interferencia y el contacto de las lenguas, la difusión y el desvanecimiento de la interferencia sólo puede lograrse, considerando factores extra-lingüísticos (Weinreich, 1953:3).

Por lo anterior, Weinreich (1953) propone una investigación interdisciplinaria, en la cual se aborde el tema de las lenguas, la aculturación así como el de los factores psicológicos del individuo, para dar cuenta cabal de las implicaciones que trae aparejada una situación de lenguas en contacto. Su idea de cotejar datos consiste en reunir información antropológica, psicológica y lingüística, relacionada con las lenguas y culturas en contacto, teniendo en consideración que las personas son el punto en el cual se produce la interferencia.

Los factores extralingüísticos del individuo relacionados con la interferencia que Weinreich (1953) menciona aparecen en la lista que se incluye a continuación.

- 1) La habilidad del aprendiente para mantener dos sistemas lingüísticos separados
- 2) El grado de dominio de cada lengua
- 3) Uso especializado de la lengua según el tema y los interlocutores
- 4) Forma de aprender la nueva lengua
- 5) Actitudes hacia cada una de las lenguas: idiosincrásicas y basadas en estereotipos

Las características del grupo del bilingüe también tienen implicaciones en la interferencia de acuerdo a Weinreich (1953). Las características que señala son las siguientes:

- 1) El tamaño del grupo del bilingüe y la LP correspondiente, tanto como sus diferencias o similitudes con el grupo de la LS desde el punto de vista demográfico, social, cultural, político así como las características de los subgrupos que lo conforman
- 2) Predominio de individuos bilingües con particularidades semejantes en cuanto a los puntos del uno al cinco, previamente enunciados
- 3) percepciones con relación al "prestigio" de las lenguas involucradas, de indígenas o inmigrantes
- 4) Actitudes hacia las culturas implicadas en el contacto
- 5) Actitudes hacia el bilingüismo

6) Tolerancia e intolerancia respecto a la mezcla de dos lenguas y al uso incorrecto en las mismas

7) Relación entre los grupos en contacto

Weinreich (1953) trata, con cierto detenimiento, una decena de factores extra-lingüísticos adicionales: el área geográfica, las lenguas indígenas y la migración, contacto de etnias y culturas, la religión, la raza, el sexo, la edad, el estatus social, la ocupación, la diferencia entre población rural o urbana.

Al reconocer que todos estos factores pueden tener una conexión con el dominio de las lenguas implicadas, Weinreich (1953) dio los elementos necesarios para seguir una línea de investigación que quedó inexplorada por más de veinte años. Es interesante advertir que el tema de la aculturación vinculado con el uso de otras lenguas pareciera haber surgido con las investigaciones de Schumann en los años setenta. También es sorprendente observar que los estudiosos de las segundas lenguas y la aculturación no citan con frecuencia a Weinreich aun cuando su libro *Languages in contact* sentó las bases para investigar la transferencia negativa, la IL, la fosilización (ver Selinker, 1992) y la relación entre la IL y la aculturación.

Dentro de la corriente clásica del análisis contrastivo, también hubo otros investigadores que clasificaron el tipo de errores fonológicos que podían cometer los aprendientes, por ejemplo Moulton (1962) hizo una clasificación de los mismos. Él los catalogó como: errores fonológicos, errores en alófonos y errores de distribución o fonotácticos. Esta clasificación es similar a la que elaboró Weinreich (1953) y a la de Haugen (1956) (ver Major, 2001).

El análisis del aspecto fonológico fue estudiado ampliamente por los contrastivistas. Lehan y Slager (1959) llevaron a cabo un análisis contrastivo para predecir errores en la producción de segmentos por árabes de Egipto al aprender inglés. Su trabajo tenía como propósito determinar las fallas en la producción, teniendo en cuenta el criterio introducido por Lado (1957): que lo diferente resulta problemático. Ellos se abocaron a estudiar el número de contrastes, las secuencias de sonidos permitidas, así como las similitudes entre las dos lenguas. Ellos concluyeron que el punto de articulación de varios sonidos consonánticos /t d s z/, alveolares en inglés y dentales en árabe, representan una dificultad importante para los árabes que aprenden inglés, sin expresar, si éstos producen AE o IP ni tampoco si son, en efecto, similares o diferentes, ya que los denomina como "similares" entre comillas.

Koustsoudas y Koutsoudas (1962) predijeron la interferencia fonológica del griego moderno al inglés, pero llegaron a la conclusión de que en lo similar se encuentra la dificultad y no en la diferencia. Estos analistas afirman que la interferencia se presenta a causa de la similitud entre los fonemas de la lengua materna, contradiciendo el supuesto sobre el cual se cimentaban los análisis de los contrastivistas, dando un giro completamente distinto en la manera de concebir la dificultad a que se enfrentan los aprendientes de otras lenguas.

Un trabajo del análisis contrastivo, bastante citado, es el de Stockwell y Bowen (1965). Estos estudiosos de la fonología, al contrastar el inglés y el español, determinaron el grado de dificultad en la adquisición de segmentos. Además, compararon la acentuación, el ritmo, el tono, la prominencia de palabras en una oración y la entonación de dichas lenguas. Estos lingüistas elaboraron una jerarquía de dificultad, teniendo en cuenta la transferencia negativa (influencia de la L1 en la L2), positiva (cuando hay similitud entre las lenguas mencionadas) y cero (al no haber relación alguna entre la lengua materna y la lengua meta) así como la frecuencia de ejemplos contrastantes.

Cabe señalar que Stockwell y Bowen (1965) se apegan al concepto de dificultad expuesto por Lado (1957) en el cual lo similar es fácil de adquirir y lo diferente es lo que cuesta más trabajo aprender. Aparte del criterio de dificultad, los primeros consideran indispensable tener en cuenta: i) la carga funcional (la frecuencia del uso de un sonido para marcar contrastes), ii) el potencial para discriminar los sonidos al escucharlos y iii) el patrón de congruencia (sonidos pertenecientes a un grupo como /b/, /d/, /g/ que debe enseñarse al mismo tiempo independientemente de su carga funcional y la dificultad de discriminar los sonidos). Stockwell y Bowen sostienen que la incapacidad de distinguir auditivamente un sonido puede causar la ininteligibilidad, al ser producido erróneamente, y también el AE, exponiendo qué sonidos crean un AE marcado, menos marcado o la ininteligibilidad /b/, /rr/, /j/, /d/, /ð/, /i/ antes de /n/, /t/ entre vocales, /ae/, consonantes prevocálicas y /sw/ después de una vocal.

La secuencia pedagógica que Stockwell y Bowen elaboraron, a partir de la jerarquía de dificultad, no se vincula con el orden de la misma en ningún sentido, pues reconocen que lo más importante radica en lograr la inteligibilidad en el aprendiente. Para ello, sugieren corregir primero los errores cruciales, aquellos que impiden la comunicación y luego los que propician el AE. Estos investigadores se

circunscriben al análisis fonológico, dejando de lado los aspectos, gramaticales, del léxico y culturales que inquietaron a los primeros estudiosos del análisis contrastivo, para profundizar en los sonidos de las lenguas contrastadas. Resulta primordial hacer notar que la jerarquía de dificultad, formulada por Stockwell y Bowen no se apoya en evidencias proporcionadas por estudios experimentales.

Los investigadores del análisis contrastivo, hasta ahora citados, tenían como base teórica el conductismo, el cual se concreta a proporcionar los estímulos adecuados para obtener los comportamientos o hábitos apropiados, es decir, una producción correcta de la LA por parte de los aprendientes. El desprestigio del conductismo, a partir de la crítica de Chomsky (1959), originó que los estudios antes señalados fueran ignorados con el paso del tiempo, a pesar de sus valiosas aportaciones al estudio de la IL, como Selinker (1992) hace notar. Con esto no quiere decir que la crítica de Chomsky al conductismo carezca de fundamentos y efectos positivos. Al contrario, esta permitió poner al descubierto el carácter simplista de la explicación del comportamiento verbal introducida por Skinner (1957). La complejidad del lenguaje humano demostrada por Chomsky se ha hecho palpable hasta hoy en día, ya que más de cuarenta años de investigación lingüística han sido insuficientes para descifrar todas las incógnitas que encierran las lenguas distintivas del género humano, quedando claro que a la fecha hay mucho por averiguar sobre el "comportamiento verbal".

La refutación de las secuencias conductistas de estímulo-respuesta-reforzamiento-hábito ("aprendizaje"), estímulo-respuesta-privación del reforzamiento-erradicación del hábito, por parte de Chomsky (1959), demuestra que el reforzamiento no es una condición indispensable para el aprendizaje de una lengua, en tanto los seres humanos tienen la capacidad de autoreforzarse y son creativos desde pequeños.

A partir de entonces, en las disciplinas relacionadas con las lenguas y el comportamiento comenzaron a surgir diversos enfoques.

A pesar de la crítica realizada por Chomsky (1959) al conductismo, el análisis contrastivo siguió desarrollándose en el campo de la lingüística aplicada, atendiendo por separado a los aspectos fonológico, léxico y gramatical. Algunos estudiosos de las segundas lenguas siguieron apoyándose en este tipo de análisis revalorándolo o reformándolo.

Uno de los experimentos sobre los aspectos fonológicos dentro del enfoque del análisis contrastivo, orientado a determinar la dificultad en el aprendizaje de LAs, es el de Brière, Campbell y Soemarmo (1968). Dichos investigadores llevaron a cabo un estudio tomando en cuenta la pronunciación de palabras francesas y vietnamitas, producidas por estudiantes universitarios cuya lengua nativa era el inglés. Los resultados obtenidos mostraron que los sonidos iniciales de sílaba o palabra no ocasionaron dificultad alguna en su realización cuando en inglés estos sonidos aparecían exclusivamente al inicio de sílaba y que, ocurría lo contrario cuando un sonido no existía en posición inicial de sílaba o palabra en la lengua materna. Por lo mismo, estos investigadores propusieron que la sílaba fuera contemplada como una de las unidades básicas de análisis, ampliando la óptica limitada de los contrastivistas cuyos análisis se basaron solamente en los fonemas. Con sus resultados ellos hicieron una aportación para efectuar predicciones de aspectos problemáticos y la facilidad en la adquisición del sistema de sonidos de otras lenguas.

Brière, Campbell y Soemarmo (1968) al igual que Ritchie (1968) puntualizaron que el análisis contrastivo basado, exclusivamente, en inventarios fonémicos no lograba dar cuenta del fenómeno de la interferencia en su totalidad. Ritchie, por su parte, consideró que la fonología generativa, los rasgos distintivos y las reglas fonológicas contempladas en el análisis de patrones de sonidos por Chomsky y Halle (1968) podían ayudar a explicar errores en la producción de sonidos de una segunda lengua y ser de utilidad para elaborar materiales más apropiados e introducir técnicas más eficientes en la enseñanza de la pronunciación.

Cuando se pudo constatar que las predicciones del análisis contrastivo no se materializaban con frecuencia, Wardhaugh (1970) señaló dos carencias sustanciales en este tipo de análisis: i) la falta de una teoría lingüística que proporcionara los criterios para establecer los contrastes y ii) el no reconocer las limitaciones de los adolescentes y adultos en el aprendizaje de una LA; cuestión que resulta de gran interés para la investigación y el quehacer pedagógico. El análisis clásico fue denominado por este lingüista la *versión fuerte* del análisis contrastivo, la cual resultaba insostenible por las razones antes mencionadas. Como alternativa a las predicciones, el lingüista en cuestión planteó la necesidad de desarrollar una *versión débil* del análisis de los contrastes que no necesitaba un respaldo teórico tan

elaborado, pues el punto de partida radicaría en las evidencias, esto es, en la interferencia tal y como se da en la realidad, para luego desarrollar el análisis con el objeto de descubrir las similitudes, las diferencias y las dificultades en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. También tomó en consideración la fonología generativa propuesta por Chomsky y Halle (1968), pero mostró ciertas reticencias en su aplicación al análisis contrastivo debido a la complejidad del estudio de las estructuras subyacentes. No obstante, manifestó que los intentos de hacerlo, como propuso Ritchie (1968), podían resultar prometedores en el contexto de la versión débil del análisis contrastivo.

En el afán por preservar el análisis contrastivo, se siguieron buscando jerarquías de dificultad y dando contra-argumentos a las críticas arremetidas en contra de esta corriente de la lingüística aplicada. En el intento, Oller y Ziahosseiny (1970) proponen una *forma moderada* de éste tipo de análisis. Su propuesta responde a un estudio de ortografía que realizaron sobre el uso del alfabeto romano por personas cuya lengua materna se escribía con este tipo de grafía y con otras que no lo utilizaban. Así encontraron que según el análisis contrastivo en su versión fuerte era inadecuada, en tanto hubiera predicho que los árabes y los japoneses tendrían una mayor dificultad en la ortografía que los que ya manejaban el alfabeto romano. Sin embargo, los resultados obtenidos por estos investigadores demuestran lo contrario. Por eso, concluyeron que la versión fuerte ni la débil son apropiadas para explicar el aprendizaje de las LAs por el ser humano. En síntesis, la versión moderada que introducen implica que lo más contrastante, como habían establecido Koutsoudas y Koutsoudas (1962), es más fácil de aprender que lo similar, dando un giro inverso a lo antes planteado por los estudiosos del análisis contrastivo.

No obstante, James (1971) escribió, a favor del análisis contrastivo. Entonces, comentó que los investigadores dedicados a desarrollar este tipo de análisis nunca habían expresado que la interferencia fuera la única fuente de errores. Asimismo, sostuvo que el análisis de errores seguía un método distinto al del análisis contrastivo, como se verá posteriormente. Ahí explicó que el análisis de errores sólo podía rebasar el nivel taxonómico apoyándose en el estudio de contrastes entre las lenguas implicadas. Además, argumentó que mientras se reconozca la existencia de la influencia de la L1 en la L2, el análisis contrastivo seguiría teniendo validez. Es interesante, mencionar que James, en su trabajo

utiliza el concepto de *competencia de transición*, el cual se aproxima al de la *interlengua*, empleado por Selinker (1972), siendo este último el más utilizado en el campo de la adquisición de segundas lenguas, hasta hoy en día. Aun cuando James rebatió las principales críticas formuladas en contra del análisis contrastivo. En su escrito, reconoció en sus oponentes una contribución al considerar el AE como el resultado de la interferencia tanto en la producción como en la percepción.

A pesar de la defensa de James (1971), en los años setenta, el análisis contrastivo, aplicado a la enseñanza perdió credibilidad a causa de las críticas recibidas y particularmente porque sus análisis predecía errores que no se materializaban. Paradójicamente, en el mismo periodo se llevaron a cabo estudios lingüísticos contrastivos de gran importancia entre el inglés y varios idiomas europeos: el alemán, el polaco y el serbocroata, según Candlin (1980) hace notar.

El desprestigio del análisis de los contrastes se agudizó, por razones diversas: i) argumentos como los de Chomsky (1966) en el sentido de que la lingüística no tenía como propósito la enseñanza de lenguas, ni la necesidad de preocuparse por la elaboración de materiales; ii) los de Corder (1973) en relación con la lingüística aplicada, la cual es vista por este investigador como una consumidora de teorías y no como una generadora de ellas (Candlin, 1980) y iii) porque en la práctica un número considerable de predicciones hechas por los seguidores del análisis de los contrastes no ocurrían realmente en los salones de clase. Estos acontecimientos terminaron desalentando la realización de análisis contrastivos en apoyo a la práctica pedagógica. Sin embargo, hubo quienes se esforzaron por apuntalar este tipo de análisis.

Pese a que las críticas terminaron opacando la explicación parcial dada por los contrastivistas, en cuanto a la causa de los errores, esto es, la interferencia, James (1980) se preocupó por resaltar las aportaciones del análisis contrastivo respecto a la transferencia y a la teoría de la traducción. Así, hubo quienes reivindicaron la aplicabilidad del análisis de los contrastes, bajo un nuevo marco de referencia.

Por ejemplo, Eckman (1977) con el objeto de reforzar la predicción del análisis contrastivo, en su versión fuerte, se apoya en la *marcación* para determinar el grado de dificultad y también la dirección de la misma, con mayor certidumbre. Ya que el criterio de dificultad anterior partía de las diferencias e implicaba que los hablantes de dos lenguas en contacto tendrían los mismos problemas al tratar de

aprender la otra lengua, sin advertir que la dirección podía variar. En un intento por salvar esos escollos dicho lingüista propuso la hipótesis de la marcación diferencial.

Para comprender en que consiste dicha hipótesis, es preciso aclarar el concepto de la *marcación* empleado por Eckman (1977), el cual puede ser definido de la siguiente manera: un elemento de una lengua es *más marcado* o más difícil que otro, si la presencia del primero implica la presencia del segundo, pero el segundo no implica la presencia del primero. Con el fin de mostrar cómo opera la marcación, Eckman se refirió a un fenómeno fonológico, el de los contrastes determinados por las oclusivas sonoras del inglés y del alemán. Para ello, recurrió a la tipología con el propósito de señalar su presencia o ausencia desde una perspectiva universal, es decir, tomando en cuenta todas y cada una de las posibilidades en que pueden aparecer o no las consonantes mencionadas. Al realizar esta tarea, encontró cuatro tipos distintos de producir tales sonidos: i) al inicio de palabra, en la parte media o al final (v. gr. inglés, francés y árabe); ii) al inicio de palabra, en medio mas no al final (p. ej. alemán, polaco y griego); iii) en la parte media de palabra o al final (ej. corso y sardo) y iv) sin contraste alguno (como el coreano). Bajo estos conceptos le fue posible determinar que las oclusivas sonoras finales resultan más difíciles de aprender a los alemanes que el ensordecimiento de las oclusivas a quienes tienen como lengua nativa el inglés y están aprendiendo alemán. Esto sucede debido a que las oclusivas sonoras finales son más marcadas.

Si bien ese tipo de jerarquía indica un grado de dificultad distinto en el aprendizaje del inglés y el alemán, Eckman (1977) no precisa qué ocurre cuando un coreano aprende estas lenguas. De cualquier manera, la introducción de la hipótesis de la marcación diferencial debido a las características peculiares de cada lengua, vista desde una perspectiva universal, aportó un nuevo criterio orientado a determinar el grado de dificultad en el aprendizaje de otras lengua y, por supuesto, de sus sistemas de sonidos.

Es pertinente aclarar que, Eckman (1977) no explica las repercusiones de los errores cometidos por los aprendientes en términos de AE e IP; su hipótesis se dirige a poner de manifiesto la jerarquía de dificultad que tiene un hablante en la producción sonora y en la sintaxis de una lengua en proceso de aprendizaje.

James (1980) hizo una defensa bastante pormenorizada del análisis contrastivo. En su libro, expuso que este tipo de análisis era parte de los estudios de la lingüística. Dentro de este trabajo, él propuso el término de *interlingua* para

referirse al sistema lingüístico de los aprendientes. Para James el contraste de los sistemas de sonidos implica cinco pasos diferentes: 1) inventario fonémico, 2) comparación interlingual, 3) lista de alófonos, 4) restricciones de distribución y 5) frecuencia de los contrastes. Este contrastivista no se empeña en la predicción de errores ni considera que la determinación de una jerarquía de dificultad sea un paso obligado del análisis que defiende. No obstante, sí ve una aplicación de los conocimientos obtenidos, a través de la secuencia citada, en la enseñanza de la pronunciación. La aproximación al estudio de los contrastes, partiendo de la comparación de fonemas y alófonos, permite diferenciar dos clases de problemas: i) el de los errores debidos a la diferencia entre fonemas y ii) aquellos resultantes de las diferencias entre los alófonos. Este contrastivista considera que la distinción entre ambos posibilita afirmar que los primeros ocasionan la ininteligibilidad y los segundos el AE. Asimismo, sostuvo que la producción inadecuada de sonidos ocurría en el nivel psicomotor (articulatorio), dando lugar al AE y a causa de una percepción errada que se traducía en transferencia negativa.

Un libro editado por Fisiak (1981) reúne los trabajos de varios lingüistas que a pesar de las críticas siguieron la ruta marcada por el análisis contrastivo, al cual se pretende dar una mayor fuerza con dicha publicación. Su título deja muy claras las intenciones del editor, ya que lo denomina *Contrastive Linguistics and the Teacher*, en él se abunda sobre el tema de la aplicación de la teoría de los contrastes a la práctica de la enseñanza.

La investigación de Hammerly (1982), realizada un poco más tarde, es otro ejemplo de búsqueda por determinar una jerarquía de dificultad en el marco del análisis contrastivo. Su autor reunió una muestra de 62 alumnos de habla inglesa que estudiaban español en el nivel de principiantes, a quienes se instruyó, explícitamente, en pronunciación, por cinco horas de clase distribuidas en dos días a la semana con sesiones de 10 o 15 minutos. El método de instrucción empleado fue el audiolingual, por imitación, corrección y repetición. A esto se agregó la práctica en el laboratorio. Al final, se hizo una prueba grabada con las voces de los aprendientes de la siguiente forma: i) imitación de palabras y frases conocidas; ii) repetición de palabras y frases desconocidas; iii) lectura en voz alta después de la lectura en silencio de palabras conocidas; iv) la misma actividad que en iii, pero con palabras desconocidas. En este caso los estudiantes sabían que su pronunciación sería evaluada.

Esta jerarquía, según sugiere Hammerly (1982) debe tener un correlato en la prosodia y en la interferencia ortográfica. Él tampoco se detiene a analizar los efectos de estas dificultades en el AE y la IP. Pero, su jerarquía constituye un intento más por explicar la transferencia de sonidos que, finalmente terminan produciendo, en parte, la ILF.

Resumen

En primer término, se expondrán de manera sintetizada las limitantes encontradas en el análisis contrastivo y, luego, los aciertos que pueden enumerarse, atendiendo a los escritos de diferentes contrastivistas, con los cuales concuerda la presente investigadora.

Entre sus limitaciones se pueden mencionar algunas importantes, notadas por varios lingüistas, mencionadas con anterioridad: i) sostener que la interferencia podía eliminarse a través de la erradicación de los hábitos que presentaban los estudiantes, formados al haber adquirido la L1, apoyándose en la concepción conductista del condicionamiento o adiestramiento para lograr un comportamiento verbal adecuado (Chomsky, 1959); ii) considerar los errores como elementos indeseables en el proceso de aprendizaje (Corder, 1967); iii) basarse primordialmente en inventarios fonémicos sin poder explicar los errores de los aprendientes de manera acabada (Brière, Campbell y Soemarno, 1968); iv) determinar, básicamente, que las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta no eran la causa de las imprecisiones fonológicas y gramaticales en la producción de los estudiantes que aprenden otras lenguas (Oller y Ziahosseiny, 1970; Koustsoudas y Koustsoudas, 1965); v) no contar con una teoría lingüística sólida para establecer los contrastes (Wardhaugh, 1970); vi) ignorar los problemas que tienen los adolescentes y adultos a lo largo del proceso de adquisición de una LA (Wardhaugh, 1970); vi) carecer de suficientes evidencias, producto de estudio empíricos (Dulay y Burt, 1974); no haberse percatado de que el AE ocurre por interferencia en la producción y en la percepción (James, 1980); no haber detectado la presencia de errores que no se podían adjudicar a la primera o a la segunda lengua (ver Nemser, 1971).

Sin embargo, ahora es posible afirmar que los analistas de los contrastes hicieron propuestas útiles e importantes, las cuales conviene resaltar, por ser

contribuciones al estudio de la pronunciación que resultan aplicables en el estudio del AE y la IP:

- El haber relacionado la producción de la L1 con la producción de la L2
- La determinación de producir materiales para la enseñanza de la gramática y la pronunciación, basados en el conocimiento científico (Fries, 1945).
- La iniciativa de analizar los contrastes fonéticos y fonológicos que mediaban entre lengua materna y la meta (los contrastivistas).
- El reconocimiento de la existencia de una conexión entre la percepción y la producción (Fries 1945; Lado, 1957; James, 1980).
- El haber advertido una posible relación entre la aculturación, la psicología social e individual y otros factores extralingüísticos (Weinreich, 1953), abriéndose con ello una nueva línea de investigación; de particular interés en el estudio que aquí se reseña.
- La distinción de una gama amplia de aspectos involucrados en la pronunciación: fonemas, secuencias de sonidos, diptongos, la entonación, patrones rítmicos, la acentuación, los tonos y las pausas (Lado, 1957).
- La idea de que la IP en la enseñanza de la pronunciación resulta prioritaria (Stockwell y Bowen, 1965).
- El hacer notar que las diferencias entre fonemas contribuyen a la ininteligibilidad y las diferencias entre alófonos se traducen en AE (Lado, 1957; James, 1971).
- La identificación efectuada por Lado (1957) de un punto de máxima dificultad, es decir, cuando hay dos alófonos en la lengua materna que se realizan como dos fonemas en la segunda lengua, que tuvieron oportunidad de corroborar Eckman e Iverson (1997) cuarenta años después.
- Revela la existencia de patrones tanto en la producción como en la percepción (Nemser, 1971).
- El sostener que el AE podría ser la causa de una percepción errada (Stockwell y Bowen, 1965).

- La preocupación por determinar el grado de dificultad en el aprendizaje del sistema sonoro de las LAs (Stockwell y Bowen, 1965; Eckman, 1977; Hammerly, 1982).
- El interés declarado por estudiar el nivel fonológico (por, ej., Fries, 1945; Wenreich, 1953; Lado, 1955).

Con el listado anterior se ha presentado de una forma sintetizada los aportes de los analistas de los contrastes al estudio de la fonología de LAs, de fenómenos como el AE, la IP y de los factores psicológicos y sociales.

Conclusiones

En los textos de los analistas de los contrastes revisados en esta sección se encontraron aportaciones olvidadas, a causa de la estigmatización de que ha sido objeto el análisis contrastivo por casi cuatro décadas. Desaciertos, claro que los tuvo, pero eso no significa que no haya legado conocimiento alguno a la lingüística aplicada. El estudio de los contrastes no es en sí una tarea deleznable, al contrario, las diferencias entre la lengua materna del aprendiente y la LA en proceso de adquisición, permiten conocer los fenómenos que ocurren en cada una de ellas y entre ambas cuando entren en contacto.

El fonema, que fue visto por los estudiosos de los contrastes como la unidad mínima de sonido, sigue siendo de utilidad para la fonología y en la enseñanza de la pronunciación. La transferencia negativa a la cual llamaron *interferencia*, constituye un aspecto que continúa causando AE e IP, aun cuando uno la llame influencia interlingüística.

Aún más, desde los primeros escritos sobre los contrastes, se vio con sorpresa que la inquietud por relacionar los factores sociales, psicológicos y la aculturación con la interferencia gramatical y fonológica se manifestó, sin que nadie se haya preocupado por retomarla después.

Los prejuicios en contra del análisis contrastivo son tales que, se ignora el hecho de que Stockwell y Bowen (1965) hayan concebido, que la IP es el aspecto prioritario en la enseñanza de idiomas.

Cabe hacer notar que la pronunciación de los alófonos producidos erróneamente originan AE, mientras que los errores en la realización de fonemas y la prosodia pueden ocasionar solamente AE o además IP.

Finalmente, queda claro que en la literatura del análisis contrastivo se encuentran propuestas que se vinculan con los temas que se abordan en la presente investigación, dado que éstas ayudan a la comprensión del AE y la IP , por un lado, y por otro, refuerzan la idea de que asumir la tarea de dilucidar si existe una relación entre los dos aspectos de la pronunciación del presente estudio y los factores sociales y psicológicos, puede ser provechosa.

Con estas observaciones, se da por terminada la sección sobre el análisis contrastivo, y se procede a exponer las características, aportaciones y limitaciones del análisis de errores que cobra importancia, debido a que los analistas de errores se propusieron subsanar las carencias de los trabajos de los analistas de los contrastes.

2.2. Análisis de errores

El ímpetu por desentrañar las incógnitas que deparaba la fonética y la fonología así como por enseñar la pronunciación de las LAs, que caracterizó al análisis contrastivo, disminuyó drásticamente, cuando la escuela del análisis de errores se volvió influyente, en el campo de la lingüística aplicada, lo cual hizo perder de vista los aciertos teóricos y prácticos respecto al estudio y enseñanza de la pronunciación, de la transferencia negativa así como de los factores extra-lingüísticos que podrían influir en ellas.

De acuerdo a los argumentos proporcionados con anterioridad, sobre el análisis de los errores y su relación con la IL –entiéndase la ILF, también- se presenta aquí un panorama de los trabajos centrados en las fallas de producción de los aprendientes, que se llevaron a cabo a fines de los años cincuenta, en los sesenta y en los setenta.

Aun cuando el quehacer de los analistas de errores se concentra, principalmente, en la morfología y la sintaxis, hay algunos investigadores que retomaron los temas de la fonología de las segundas lenguas y el del AE bajo un nuevo marco teórico, donde la variación fonológica de los aprendientes resulta importante, sistemática y dinámica, pues da muestras de estar aproximándose, cada vez más a la norma nativa, desde la perspectiva gramatical y fonológica. Al final de esta sección se revisa una investigación más reciente, la de Hottart (1998) que, si bien, no pertenece a la escuela del análisis de errores en la época en que éste tuvo auge, utiliza esta clase de análisis en una investigación, para evaluar la

competencia comunicativa, en la que se incluye la pronunciación y donde sale a relucir el AE, cuando ella busca relacionar la competencia mencionada con los factores sociopsicológicos.

La información que se ha presentado, hasta ahora, sobre el análisis de errores denota su relevancia, al igual que, la existencia de un vínculo con el presente trabajo. Por lo mismo, se otorgará un espacio a la relación de sus características y los aportes de las investigaciones fonológicas sobre el AE.

El análisis de errores se encargó de estudiar las producciones erróneas de los aprendientes después de haber sido realizadas, sin pronosticar cuales ocurrirían o la dificultad que podían tener los aprendientes de una LA *a priori*, es decir, antes de haber sido producidos por ellos. Hay quienes han visto en éste una pieza importante para postular la existencia de la IL, reconociendo a su vez, las aportaciones del análisis contrastivo (Selinker, 1992). Pero, otros lingüistas han concebido el análisis de errores como una escuela radicalmente distinta al del análisis de los contrastes (Corder, 1967) o como un campo de estudio diferente (Richards, 1974). Aunque también hubo aquellos que propugnaron la complementación del uno con el otro, por ejemplo, Banathy y Madarasz (1969) citado por Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) y Schachter (1974). Otros como Ellis (1994) sostienen que el análisis de errores vino a remplazar al análisis contrastivo.

Tomar en cuenta los errores de los aprendientes tal y como los producen es una tarea que contempló Lado (1957), aun cuando su trabajo se orientó a la predicción de los mismos, a partir de las diferencias entre los sistemas lingüísticos implicados: la lengua materna y la lengua meta, como se señaló antes.

El objetivo pedagógico de las investigaciones del análisis contrastivo (Fries, 1945 y Lado, 1957), es decir, la elaboración de libros, métodos, técnicas, programas y materiales con un fundamento científico, fue retomado por varios estudiosos del análisis de errores, sólo que en el contexto de este último se partía de "las necesidades lingüísticas reales de los aprendientes", las cuales no habían sido consideradas por los contrastivistas (ver Gatbonton, 1978). El análisis de las desviaciones de la norma también se efectuó con el propósito de explicarlas y clasificarlas.

El estudio específico de los errores, sin necesidad de determinarlos previamente, lo propuso Lee (1957), quien instó a los profesores efectuar una recolección y clasificación de los mismos, para dirigir la enseñanza de acuerdo a lo

que requerían los estudiantes. Lee recomendaba efectuar esta labor desde un principio, ya que en dos o tres clases se habrían presentado la mayoría de los sonidos y de los problemas para producirlos adecuadamente. Asimismo, sostuvo que la pronunciación era un aspecto que podía ser enseñado de manera explícita enfocando los segmentos, el ritmo, la entonación y los límites entre fonemas. A pesar del énfasis que puso Lee en la pronunciación, en su propuesta no reparó en la incidencia que los errores fonéticos y fonológicos podían tener en la IP y el AE.

Uno de los principales exponentes del análisis de errores, Corder (1967), subrayó que el análisis contrastivo y el análisis de errores conformaban dos escuelas distintas, aun cuando ambas se ocupaban de las producciones desviadas de la norma de los aprendientes, ya que las dos tenían un concepto muy diferente tanto de los errores como del aprendizaje. El análisis contrastivo, según quedó establecido en la sección anterior, trataba de evitar los errores al máximo, considerándoles indeseables y dando a la enseñanza un sitio preponderante en la formación de hábitos lingüísticos correctos. En cambio, en el contexto del análisis de errores los equívocos fueron vistos como un indicador de los procesos, las estrategias y el secuencia natural que sigue el aprendiente para adquirir una LA, dando muestras de una *competencia transitoria*, digna de ser investigada. Desde la perspectiva del análisis de errores, la enseñanza debía adecuarse a las necesidades propias de los estudiantes. Así que resultaba indispensable saber cuáles eran sus formas de aprender y lo que podían asimilar en determinado momento (Corder, 1967).

Otra cuestión que diferencia a las dos escuelas citadas, de acuerdo a Corder (1967), radicaba en el papel que adjudicaban a la lengua materna. El análisis contrastivo, como ya se dejó asentado, veía en el idioma nativo hábitos adquiridos con anterioridad, que obstaculizaban el aprendizaje de una nueva lengua. Para los investigadores que se apegaron al análisis de errores, era posible advertir que la primera lengua en vez de limitar el aprendizaje lo facilitaba. Una razón para eludir el análisis contrastivo, se encontraba en las fallas que podían advertir los profesores en muchas de las predicciones pronosticadas por los estudiosos de los contrastes. Partir de los errores, tal y como ocurrían, aseguraba un camino más apropiado para comprender la forma en que una LA se adquiere.

Cuando analizar errores era la tarea preponderante en la lingüística aplicada, no hubo un declarado interés por estudiar las causas de las producciones

fonológicas erróneas. Muy pocos investigadores trataron de identificarlas, clasificarlas o medir su frecuencia. Brière (1968), intentó hacerlo, en su trabajo pero perdió de vista muchos errores que no tenían relación con la L1 y la L2 y Nemser (1971) se percató de que en la manera de hablar de los aprendientes aparecían equívocos en la pronunciación que no eran imputables a la primera ni a la segunda lengua. No obstante, este hecho no fue suficiente para motivar el desarrollo frecuente de investigaciones sobre los errores en el terreno de lo fonológico dentro del proceso de aprendizaje de las LAs. Pero, deja abierta la posibilidad de plantear la presencia de universales fonológicos.

En los años setenta había quienes pensaban que el análisis contrastivo podía predecir mejor los errores fonológicos que los sintácticos (Richards, 1971; Wilkins, 1974; Corder, 1976). Richards (1971), analizando la sintaxis encontró varios aspectos que daban origen a las producciones erróneas: i) la sobregeneralización, ii) la ignorancia de las restricciones, iii) la aplicación incompleta de reglas y iv) los falsos conceptos. Esta es únicamente una de las distintas formas de clasificar los errores (ver otras clasificaciones en Ellis, 1994).

Dentro del campo del análisis de errores surgieron varios conceptos para denominar el modo de expresarse de los aprendientes cuando todavía no habían alcanzado un dominio completo de la lengua meta: *dialectos idiosincrásicos*, *dialectos de transición* y *competencia transitoria* (Corder, 1971), *sistemas aproximativos* (Nemser, 1971) e *interlengua* (IL) (Selinker, 1972).

Corder (1971) propuso el concepto de *dialectos idiosincrásicos* con el fin de designar la forma de hablar o de escribir de los poetas, los afásicos, los niños pequeños y de los aprendientes que están adquiriendo una segunda lengua, debido a las variaciones que se presentan de un individuo a otro. También introdujo los términos de *dialectos en transición* o *competencia transitoria* para subrayar la variabilidad de los dialectos idiosincrásicos que daban muestras de tener una estructura gramatical propia.

Por otro lado, Nemser (1971) designó a las formas peculiares de la producción lingüística empleadas por los aprendientes en proceso de adquirir una LA como *sistemas aproximativos*. El carácter sistemático de los errores fonológicos y gramaticales lo sustentó haciendo notar la existencia de patrones en la percepción y la producción. Refiriéndose al AE subrayó que los errores sistemáticos de los

aprendientes en el nivel fonológico podían llevar, con cierta facilidad, a distinguir cual era su lengua materna sin necesidad de haberlo dicho.

La diferencia en el manejo de la LA por parte de los aprendientes comunes, que no se expresan como hablantes nativos, llevó a Selinker (1972) a proponer la existencia de un sistema lingüístico distinto al de la primera lengua y al de la lengua meta, que denominó *interlengua*. Este concepto incluye el sistema completo, es decir, no se centra únicamente en las producciones equívocas, sino también en las acertadas.

Los procesos que le dan forma a la IL reconocidos por Selinker (1972) son 5: i) la transferencia, ii) la transferencia generada por la instrucción, iii) las estrategias del aprendizaje de la segunda lengua, iv) las estrategias de comunicación y v) la sobregeneralización de las reglas.

Con el objeto de precisar qué entiende Selinker (1972) por cada uno de estos procesos, se expone lo siguiente: la *transferencia* es vista como la intervención de ciertos aspectos de la lengua materna, cuando el aprendiente se expresa en la lengua meta. La *transferencia generada por la instrucción* ocurre por la influencia del método, las técnicas y las secuencias utilizadas en la enseñanza. Las *estrategias del aprendizaje* son aquellas que adopta el aprendiente respecto al material lingüístico a ser aprendido, una de ellas puede ser la simplificación, aunque también clarifica que ésta podría ser una estrategia de comunicación. El aprendiente recurre a ciertas *estrategias de comunicación* aún no determinadas del todo, cuando Selinker escribió su artículo, para evitar expresarse con titubeos y no impacientar a su interlocutor. Ahora bien, la *sobregeneralización de reglas* del idioma en vías de adquisición consiste en emplear las reglas asimiladas de la LA a elementos lingüísticos en los cuales no se aplican. Aparte de los procesos aquí señalados, Selinker advirtió la presencia de otros como la influencia de la ortografía y los cognados en la pronunciación. Además señaló que, había estrategias de aprendizaje las cuales pueden tener un origen cultural, como el uso de cantos (*chants*). También, concibió que debían existir ciertas estrategias propias del aprendiente, aun no estudiadas. Asimismo, consideró la posibilidad de que el aprendiente que logra la comunicación, es decir que es inteligible, a pesar de sus errores, tiende a no esforzarse para mejorar su producción de la LA, dando lugar a la *fosilización* o estancamiento en el aprendizaje en el ámbito fonético y gramatical. Teniendo en cuenta esta observación de Selinker, es factible pensar que este hecho sería una

posible explicación a la persistencia del AE y a la fosilización en el ámbito fonológico.

Para explicar la IL desde la perspectiva psicolingüística, las identificaciones interlingüales de fonemas, rasgos fonéticos, secuencias sintácticas o unidades semánticas y la fosilización, Selinker (1972) se apoyó en la existencia de una estructura psicológica latente que puede ser o no activada en el intento de aprender una LA. En las identificaciones interlingüales, reconocidas por Weinreich (1953), permitían distinguir la presencia de los tres sistemas involucrados en el aprendizaje de una LA: la lengua materna, la lengua meta y la IL.

En los años setenta y principio de los ochenta, los investigadores del análisis errores se referían, de manera frecuente, al análisis contrastivo para demostrar sus debilidades. Las críticas mayores provenían de los estudios sintácticos y morfológicos que evidenciaban la presencia de errores no atribuibles a la transferencia. Ellis (1985:29) presenta un listado con 6 estudios sobre gramática con adultos donde el porcentaje de errores por interferencia fluctúa entre el 51% y el 23%, siendo su promedio del 37%. Con este dato el análisis de errores demostraba estar estudiando las producciones erróneas más cuantiosas, debidas a los procesos que se descubrirían al analizarlas.

En ese periodo se tenía la idea de que en el aspecto fonológico la interferencia era un motivo importante para generar errores (Corder, 1967). En un estudio de Dulay y Burt (1973), se encontró que sólo un 3% de los equívocos se debía a la interferencia. Es preciso aclarar que en el análisis de errores los sujetos fueron niños hispanohablantes que estaban aprendiendo inglés. La cifra tan insignificante de errores de transferencia obtenidos, en este caso, sirvió como un argumento más para poner en duda la validez del análisis de los contrastes.

Dulay y Burt (1974) hicieron una crítica severa a la hipótesis del análisis contrastivo porque cuestionaron uno de los conceptos centrales de la misma: la *interferencia*. Entonces, expusieron que la única evidencia existente de tal fenómeno se podía encontrar en los trabajos de bilingüismo de Weinreich (1953) y Haugen (1956), pero acabaron descartando la posibilidad, debido a la connotación restringida que los estudiosos del análisis contrastivo daban a dicho término, ya que servía para referirse exclusivamente a la influencia de la lengua materna en la lengua meta, cuando en las situaciones de bilingüismo era claro que la interferencia podía darse en las dos direcciones. Los dos primeros investigadores concluyeron

que el análisis contrastivo no se basaba, en realidad, en ningún tipo de evidencia mientras que los análisis de errores se sustentaba en datos que ponían al descubierto algunos aspectos problemáticos en la adquisición de una nueva lengua que revelaba los procesos desarrollados en calidad de *continuum* (Corder 1976).

Un estudio sobre el aspecto fonético orientado a descubrir el proceso de adquisición de fonemas es el de Gatbonton (1978). Esta lingüista desarrolló una investigación sobre la variación en la producción fonética en 27 aprendientes del inglés, canadienses, cuya lengua nativa era el francés, adultos (entre 19 y 30 años), alumnos universitarios y de bachillerato. En su estudio examinó la variación de distintos fonemas con el mismo resultado. Sin embargo, en el reporte que se publicó se concretó a presentar sólo una parte, la referente al sonido /ð/. Éste se seleccionó por mostrar la mayor variabilidad y una repercusión muy notoria en el AE. Los datos se obtuvieron a partir de las grabaciones de la lectura de un párrafo en voz alta y del registro de la expresión oral espontánea de los participantes. El procedimiento que siguió la investigadora se describe a continuación. Primero, se detectaron las variantes de cada sonido para determinar si eran correctas o incorrectas, desde la perspectiva de los hablantes nativos. Después, se definieron las categorías y ordenó las variantes. Las categorías con una mayor proporción de producciones correctas se situaron en el lugar más alto de una jerarquía y las que presentaban menos se ubicaron en la parte baja. Luego, se construyó un modelo de variación lingüística, tomando en cuenta las características de los sonidos más próximos. Habiendo hecho lo anterior, se compararon los patrones observados por cada uno de los sujetos con los patrones del modelo, con el fin de verificar si había una correspondencia entre ellos por medio de un cálculo estadístico. Por último, se confirmó el grado de avance, recurriendo a la evaluación del AE por los hablantes nativos, que emitieron sus juicios haciendo uso de una escala del 1 al 9. Los resultados obtenidos demostraron que los patrones del modelo concordaban estadísticamente con los patrones seguidos por los aprendientes y con las evaluaciones de los jueces, hablantes nativos del inglés. Al haberse encontrado una relación significativa entre patrones y evaluaciones, Gatbonton pudo concluir que la variabilidad en el hablar de los informantes no era azarosa sino cambiante y sistemática. Al finalizar su reporte, esta investigadora explicó que estudios como el suyo podían ayudar en la determinación de las secuencias de libros y programas, considerando las necesidades de quienes aprendían una LA. Es preciso hacer notar

que esta investigadora se apega, en cierta medida, al procedimiento que Corder (1974) propuso para llevar a cabo un análisis de errores: 1) la recolección de la producción del lingüística del aprendiente, 2) la identificación de errores, 3) la descripción de los errores, 4) la explicación y 5) la evaluación de los mismos (ver Ellis, 1994). Además, Gatbonton constató que la adquisición de un determinado fonema sigue una ruta específica, dependiendo de los ambientes en que éste se encuentra. Esta investigadora incluyó en su estudio formas correctas y erróneas, abriendo paso a los estudios de la ILF puestos en práctica en las siguientes décadas.

Una investigación desarrollada en 1977 que se revisó en 1987 y que finalmente tuvo cabida en los estudios del interlenguaje fonológico de las segundas lenguas es la de Altenberg y Vago (1987). En ella participaron dos húngaros que radicaban en los Estados Unidos y que hablaban inglés, una mujer de 56 años y un hombre de 29. La mujer no había recibido instrucción formal en el país de residencia mientras que el sujeto masculino había estudiado 8 años en la universidad y había concluido un doctorado. Los dos tenían 12 años viviendo en este país y no estaban tratando de mejorar sus habilidades lingüísticas en la LA, presentando un inglés fosilizado desde el punto de vista fonológico. La técnica para obtener la producción de varios sonidos en contextos distintos consistió en la lectura de un pasaje en inglés para que los sujetos no eludieran la producción de ciertos sonidos que se pretendía analizar. El pasaje fue leído por los participantes en voz alta para su grabación y transcripción. Los resultados del análisis reportaron la existencia de cuatro clases de errores: i) de transferencia, ii) por la aplicación de reglas no marcadas, iii) a causa de la ortografía y iv) debido a las producciones idiosincrásicas. La mujer húngara produjo erróneamente sonidos que no podían adjudicarse a la transferencia, a las reglas de marcación ni a la ortografía. Los investigadores pensaron que estos últimos podían deberse a la manera personal de leer el texto. La mujer húngara, mas no el hombre, presentó varios errores de tipo idiosincrásico: confusión de una palabra con otra, la sobregeneralización de variantes fonéticas, la omisión de terminaciones de las palabras, la falta de certeza en la pronunciación y errores con una causa indeterminada que podía tener una explicación fonológica. Por último, los investigadores plantearon la necesidad de complementar el análisis de errores con el análisis del sistema autónomo del aprendiente, porque sólo así era factible dar cuenta cabal de las reglas fonológicas que un individuo aplica en la producción de sonidos de una LA.

En el análisis de errores efectuado por Altenberg y Vago (1987) que se acaba de presentar, también se midió el AE de los dos participantes. Cincuenta y seis estudiantes de bachillerato, hablantes nativos del inglés, determinaron cuál de los dos sujetos tenía un acento más cercano al suyo. Cuarenta y ocho de ellos percibieron el acento del húngaro como el más próximo al nativo mientras el acento de la mujer húngara fue percibido más marcado. La evaluación del AE para los investigadores constituía un paso para poder determinar, en el futuro, el “grado del acento extranjero”, sin haber tomado en cuenta, como antecedente, la evaluación con una escala de nueve puntos aplicada por Gatbonton (1978).

La escuela del análisis errores, como la del análisis contrastivo, dejó de ser influyente a causa de las críticas que señalaban sus limitaciones. Una de ellas radicaba en la poca consistencia de su metodología para clasificar las desviaciones de la norma. Otra consistía en su perspectiva estrecha al centrarse en las producciones erróneas. También, por realizar análisis predominantemente sincrónicos, sin considerar que los aprendientes tienen la posibilidad de eludir el empleo de ciertos elementos lingüísticos, por temor a equivocarse (Ellis, 1994). Asimismo, el poco interés que mostró hacia el aspecto fonológico puede considerarse como una más de sus carencias.

A pesar de las fallas mencionadas, el análisis de errores trajo consigo varios beneficios. Proporcionó evidencias para demostrar que la interferencia no era el único proceso o causa de los errores, como sostenían los estudiosos de los contrastes (ver Ellis 1994:29). Introdujo, en el campo de la lingüística aplicada, un concepto distinto sobre el aprendizaje, acorde con la psicología cognoscitiva, dando un papel importante a los aprendientes así como a los procesos por los que pasan al estar adquiriendo una lengua más. Por último, cabe agregar el interés que despertó por descubrir la ruta que siguen los aprendientes en la adquisición de una LA. Por ejemplo, el estudio sobre fonética de Gatbonton (1978), aun cuando es sincrónico, pudo establecer qué se aprende antes y qué después, tomando nota de los sonidos producidos erróneamente y aquellos equiparables a los de un hablante nativo.

Resumen

A continuación se reúnen, en forma resumida, las limitaciones del análisis de errores y, después, se exponen, a manera de listado, las contribuciones más sobresalientes del análisis de equívocos, especificadas a lo largo de esta sección.

Entre las carencias de la escuela análisis de errores se pueden citar las siguientes: i) no contar con una base teórica firme, desde la perspectiva lingüística (Ellis, 1994); ii) no haber elaborado un sistema de clasificación riguroso (Ellis, 1994); iii) empeñarse en minimizar el papel de la transferencia negativa; iv) pensar que el análisis contrastivo podía predecir mejor los errores fonológicos que los sintácticos (Corder, 1981); v) desinterés en elaborar materiales, publicar libros y diseñar programas dirigidos a la enseñanza de la pronunciación (la presente investigadora); vi) enfocar sólo los errores (Ellis, 1994); vii) centrarse en las necesidades cognoscitivas de los estudiantes sin contemplar sus requerimientos desde la perspectiva social, psicológica o sociopsicológicos que Hottart (1998) estudió posteriormente, cuando ya el análisis de errores no era una escuela influyente.

Corresponde, ahora, exponer las ideas innovadoras del análisis de errores reconocidos por diversos lingüistas, a los que se suma la presente investigadora:

- Apegarse a la teoría cognoscitiva del aprendizaje, teniendo como centro al aprendiente (Corder, 1967).
- Considerar que los errores son parte del proceso de aprendizaje (Corder, 1963, 1971)
- Reconocer el aspecto positivo de la influencia de la lengua materna porque puede, bajo ciertas circunstancias, facilitar el aprendizaje en vez de entorpecerlo (Corder, 1967).
- Realizar análisis de errores y buscarles una explicación (todos los analistas de errores)
- Haber detectado errores que no tenían su origen en la transferencia negativa (Nemser, 1971).
- Atender a las necesidades de los aprendientes desde el punto de vista lingüístico y pedagógico (Corder, 1967),
- Empeñarse en descubrir la ruta natural seguida por los aprendientes (Corder, 1967).
- Haber generado diferentes propuestas para referirse a la lengua que utilizan los aprendientes en el proceso de aprendizaje, la cual difiere de la manera en que la producen los hablantes nativos, tales como *sistemas aproximativos* (Nemser,1971) *dialectos*

ideosincráticos, dialectos en transición y competencia transitoria (Corder, 1971) e *interlengua* (Selinker, 1972).

- Advertir la presencia de la fosilización (Selinker, 1972).
- Dar importancia a los análisis e investigaciones que tienen como base las evidencias, los errores realmente cometidos por los aprendientes (Dulay y Burt, 1974).
- Haber descubierto patrones tanto en la percepción como en la producción (Nemser, 1971), aunque los errores no siempre se apegan a un mismo patrón (Selinker, 1992).
- Afirmar que el AE es sistemático (Nemser, 1971); pudiendo llegar a revelar la procedencia del adquiariante, siempre y cuando el hablante nativo tenga cierta familiaridad con el AE de que se trate.
- Emplear una escala para medir el AE (Gatbonton, 1978), como en los estudios de Asher y García (1969), en otras investigaciones de periodo crítico y en trabajos de la lingüística experimental, como las de Munro (1995) y las de Munro y Derwing (1995a, 1995b, 2001).
- Haber dado una explicación a la persistencia de errores, esto es, cuando los aprendientes son inteligibles, no se esmeran en mejorar su producción, pues lo que les importa es comunicarse (Selinker, 1972).

Conclusiones

De los conceptos que surgieron en el contexto del análisis de las producciones erróneas, se llegó a la conclusión de emplear el de *interlengua*, porque da cuenta de la intersección de los tres sistemas el de la L1, la L2 y la del aprendiente, quedando comprendidos en ésta última los universales de la lengua y, por supuesto, los universales fonológicos, que dan forma a la ILF.

Los estudios fonológicos, dentro del marco del análisis de errores, se basan en los conceptos de la teoría cognoscitiva, introducida por esta escuela en el estudio de la adquisición de LAs. En ellos, se tiene en cuenta la variación y la aproximación, cada vez mayor, a las segundas lenguas y se abocaron a la búsqueda de la ruta que siguen los aprendientes en la adquisición de LAs. Indudablemente, la variación en la fonología de las ILs, los estudios longitudinales y el acercamiento a las normas

nativas de los aprendientes de las LAs son fenómenos estudiados por quienes se ocuparon de analizar los errores en la pronunciación; los cuales no debieran perderse de vista.

Antes de cerrar esta sección resulta pertinente puntualizar lo que sigue: el análisis de errores también tuvo una serie de limitaciones y aciertos, según ya se comentó. Los mismos impregnan los abundantes análisis en el terreno de la morfología y la sintaxis y las escasas investigaciones sobre la fonología, desarrolladas dentro de esta corriente lingüística. Altenberg y Vago (1987) contemplan la presencia del AE, pero no lo miden estadísticamente, como lo hizo Gatbonton (1978), quien evaluó el AE, con escalas.

Con lo antes dicho, se puede constatar que el análisis contrastivo y el análisis de errores, aunque contrapuestos en muchos aspectos, resultaron de utilidad para formular la definición y explicación del AE, la IP así como de la IL y la ILF, según se expone más adelante, en 2.3.

Enseguida se presenta un estudio que empleó el análisis de errores y que contempla las variables sociales y psicológicas que tiene una relación estrecha con el presente trabajo, debido a que estudia la pronunciación en relación con factores sociolingüísticos y psicolingüísticos.

2.2.1. Análisis de errores realizado por Hottart

Si bien, la investigación de Hottart (1998) no pertenece propiamente a la escuela del análisis de errores, su investigación se incluye aquí debido a que la evaluación que realiza sobre la competencia comunicativa –incluida la pronunciación– se apoya en el análisis de errores y porque prefiere emplear el concepto de *sistema aproximativo*, en lugar de *interlengua*, para denominar la forma en que se expresan los aprendientes de LAs.

Hottart (1998), con su estudio “Factores sociolingüísticos en el nivel de adquisición de francés, de refugiados políticos chilenos en Bélgica”, se propuso averiguar si había una relación de los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos: la migración, red social, red lingüística, identidad (reportada y construida); actitudes frente al cambio (valores, estereotipos, juicios, creencias y prejuicios), la personalidad (madura e inmadura), la integración sociolingüística y el historial de los informantes.

Debido a la naturaleza de los datos necesarios para lograr su objetivo, ella ubicó su estudio en el campo de la sociolingüística y caracterizó su investigación como exploratoria por no haber encontrado un trabajo previo sobre los temas que aborda y porque esta lingüista reunió una muestra pequeña, cuestión que la misma autora concibe como una limitante.

El contexto migratorio en la investigación de los chilenos constituye un marco importante, a fin de poder ofrecer una explicación sobre la situación personal de los informantes latinoamericanos. Por lo mismo, ella adopta un enfoque sociolingüístico que necesariamente se inserta en el terreno de la macrosociolingüística, al reparar en la migración hacia el norte de Europa y, particularmente, a Bélgica, por un lado, y, por otro, en la microsociolingüística al atender al historial de los inmigrados en el país que les dio cabida, sus redes sociales, sus redes lingüísticas, además de las percepciones expresadas por los hablantes nativos, luego de escuchar los monólogos de cada uno de los participantes chilenos, en francés, haciendo uso de material grabado.

Las preguntas que Hottart (1998) elaboró para orientar su investigación son cuatro: 1) ¿Existe una relación entre los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos y la competencia comunicativa alcanzada en una segunda lengua (L2) -sin aportar una definición de estos últimos factores. 2) ¿Existe una relación entre la competencia comunicativa observada objetivamente y la competencia comunicativa reportada subjetivamente? 3) ¿Existe una relación entre el grado de integración sociolingüística reportada por los informantes chilenos y el grado de integración sociolingüística reportado por los informantes belgas? 4) ¿Existe una relación entre la competencia comunicativa real y la competencia comunicativa reportada por los informantes belgas?

Aun cuando, la pregunta número 1 de Hottart (1998) tiene cierta similitud con las dos primeras del presente trabajo: 1) ¿Qué relación hay entre los factores sociales y psicológicos y la IP? y 2) ¿Qué relación existe entre los factores sociales y psicológicos y el AE? Al compararlas, se puede constatar que las dos últimas preguntas resultan más específicas, desde el punto de vista lingüístico, ya que solamente contemplan un par de aspectos de la pronunciación: el AE y la IP. Hottart, al proponerse estudiar la competencia comunicativa, se vio en la necesidad de analizar todos los niveles lingüísticos posibles: el fonético, el morfológico, el sintáctico, el léxico y el pragmático. Aún más, el contexto sociológico es bastante

más amplio en su estudio, porque tiene la dimensión de un contexto macrosociolingüístico, que no se toma en cuenta por quien esto escribe, a propósito. Puesto que, la presente investigadora tiene como centro a los participantes, con el objeto de poder conocer sus percepciones en torno a sus relaciones sociales reales, la afectividad en relación a sus contactos, hacia ellos mismos y con respecto a las lenguas habladas, en particular, el español y la forma en que lo pronuncian. De tal manera, resulta lógico que, el ámbito social en la presente investigación sea bastante más reducido desde la perspectiva sociológica o antropológica, y la lingüística, debido a que el principal interés, reside en introducirse al mundo de los participantes para aquilatar sus percepciones y en un momento dado, explicar, en la medida de lo posible, el grado del AE y la IP alcanzado por los aprendientes.

Regresando al estudio de Hottart (1998), es preciso señalar que la muestra se integró con 6 chilenos refugiados políticos que fueron a vivir a Bélgica, entre 1973 y 1974, después del golpe militar en Chile. Además, intervinieron 7 belgas que vivían en Bruselas y en otras poblaciones de Bélgica, con la intención de conocer sus apreciaciones con relación a los chilenos, por su manera de hablar francés.

La investigación desarrollada por Hottart (1998) se efectuó en tres etapas: 1) la aplicación de cuestionarios a los refugiados, uno sobre datos generales y otro que constituía un auto-reporte de los informantes chilenos; 2) el análisis de errores a fin de determinar la competencia comunicativa de manera objetiva y 3) la obtención de juicios metalingüísticos emitidos por los hablantes nativos.

Los dos cuestionarios que formuló esta lingüista fueron respondidos aproximadamente en 20 minutos. Ella elaboró unas formas, con este propósito, las cuales fueron llenadas por ella misma, al entrevistar a sus informantes. Los cuestionarios incluían preguntas cerradas y abiertas.

El primer cuestionario que aplicó Hottart (1998) a los chilenos estaba integrado por 59 preguntas y se orientaba a recabar datos generales como la edad, el papel jugado en la familia, la fecha de llegada, la ocupación, la formación académica, el estatus político en el país de residencia, los lugares en que se vivió anteriormente, por qué seguían viviendo en el país receptor o si tenían deseos de volver a su país de origen.

El segundo cuestionario, respondido por los latinoamericanos, es el auto-reporte que se divide en dos partes una de 30 preguntas y otra de 31. El primero se refiere al origen étnico, la pertenencia a uno o varios grupos, la red social en

Bélgica, la red social en Chile y la comparación de ambas. La segunda parte del auto-reporte contempla los factores lingüísticos: la lengua materna, otros idiomas adquiridos y su habilidad al emplearlos, la red lingüística mantenida en Bélgica, dominio de las lenguas nacionales de este país (neerlandés, francés y alemán) y la competencia comunicativa en la vida diaria.

La segunda etapa implica el análisis de errores. El análisis realizado por Hottart (1998) no es el análisis tradicional, ya que no pretende explicar las desviaciones de la norma, a partir de los equívocos registrados en el habla de los participantes chilenos, al expresarse en francés. Su empleo se concretó a contabilizarlos y utilizarlos con el fin de medir la competencia comunicativa, a través de calcular los promedios de las fallas en todos los niveles previstos. Las malformaciones en el análisis fueron contadas con el apoyo en diversas categorías: regularización (aplicación de una regla en donde no corresponde), archifonema (cuando dos fonemas quedan neutralizados y se les emplea indistintamente, por ejemplo, producir el verbo "amar" con el sonido de /r/ simple, múltiple o fricativa al final sin cambiar de significado), orden equivocado, omisión, adición y sustitución.

El conteo de equivocaciones se llevó a cabo teniendo como base las transcripciones ortográficas y fonéticas de los monólogos de los chilenos dirigidos a la investigadora que habían sido grabados, previamente. La investigadora expone que para la grabación recurrió a la técnica de *matched guise*. Sin embargo, la descripción que hace de ella no corresponde a la técnica introducida por Lambert, Hodson, Gardner y Fillenbaum (1960), reutilizada por Ansfield, Bogo y Lambert (1962) que después, también usó Delmere (1996), donde se explicita en qué consiste dicha técnica. De acuerdo a ella aparece la voz de un hablante dos veces, aunque no consecutivamente, dentro de un conjunto de voces grabadas por duplicado, expresándose en la misma lengua, una vez como nativo y, otra con un AE diferente o con errores gramaticales en una ocasión y sin ellos en otra, haciendo pensar al escucha que las personas que hablan son el doble de las realmente grabadas.

Independientemente de lo anterior, cuando Hottart (1998) analizó los errores, estuvo en posibilidad de observar que en la fonología se concentraba el mayor número de imprecisiones; que de acuerdo a la investigadora influyó en los juicios expresados por los hablantes nativos, lo cual es de bastante importancia, porque el AE debió ser muy notorio, aunque no entorpeció la comunicación, como ella expone,

dejándose ver, con claridad, la procedencia extranjera de los chilenos, al haber sido reconocida con facilidad por los jueces belgas.

Sin aclarar bien por qué Hottart (1998) eligió a dos chilenos, únicamente, para ser evaluados, con apoyo en las grabaciones en francés, desarrolló la última etapa de su estudio, dejando, prácticamente de lado, las grabaciones de dos chilenos y de los monólogos en español.

En la investigación que se está describiendo, se recurrió a la participación de jueces hablantes nativos del francés, con la idea de saber su actitud frente al habla extranjera, en general, y, en particular, respecto a los chilenos seleccionados por Hottart (1998), cuatro en total, dos para ser evaluados y otros dos de control, sin que ella explique porque se requieren estos sujetos. Con tal propósito, se solicitó a los belgas formular juicios metalingüísticos sobre la competencia comunicativa, la personalidad, los lazos relacionales y las características sociales de los dos informantes latinoamericanos. Los juicios metalingüísticos o las actitudes, como también los llama la investigadora o reflexiones respecto a la lengua y al modo de hablar francés de los chilenos, la cual sugirió ideas a los belgas respecto a los temas recién mencionados, expresados en una entrevista que sostuvo Hottart con los 7 hablantes nativos. Los belgas para emitir sus juicios se apoyaron en una escala proporcionada por la investigadora que tiene un punto neutro, dos negativos y dos positivos (-2 -1 0 +1 -2).

La primera pregunta de Hottart (1998) orientada a dilucidar si existe una relación entre los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos y la competencia comunicativa llevó a resultados mixtos, en tanto, no apareció una tendencia que se pudiera vincular, declaradamente, con todas las variables, pues de los 6 chilenos sólo tres mostraron un nexo consistente entre sus redes sociales y el grado de integración y los otros no. Al parecer, uno de ellos compensó su escasa integración con los conocimientos de la LA, por tener cierto dominio de ella antes de haber llegado a Bélgica.

La segunda pregunta que se planteó Hottart (1998) apuntó a buscar la existencia de una relación de la evaluación objetiva del análisis de errores y la subjetiva de la competencia comunicativa de los auto-reportes. Esta pregunta recibió una respuesta negativa, en la medida en que la correlación de Spierman calculada es baja, de 0.406. Pero, al dividir a los chilenos en dos grupos de 3, uno de correlaciones positivas y otro de correlaciones negativas, permiten distinguir los

efectos de aspectos específicos que pueden llegar a ser de tipo causal: i) la redes sociales, por ser cerradas o abiertas; ii) la presencia de sujetos multilingües o bilingües, iii) el empleo de la LA en funciones públicas o en públicas y privadas y iv) posiblemente el sexo.

La tercera pregunta de Hottart (1998) sobre el nexo entre el grado de integración sociolingüística, desde la perspectiva de los chilenos, y la integración percibida por los belgas, los resultados mostraron un claro desacuerdo.

La última pregunta relacionada con la competencia comunicativa para saber si hay una coincidencia en la valoración real de tal aspecto y la subjetiva reconocida por los belgas obtuvo una respuesta positiva. Es decir, que la competencia del análisis de errores estuvo en concordancia con los juicios de los hablantes nativos, poniendo al descubierto que una evaluación subjetiva llevada a cabo por jueces puede llegar a ser tan válida como una objetiva.

Además, es preciso decir que Hottart (1998) se percató de que los promedios obtenidos en cuanto al habla de los dos chilenos, evaluados con mayor amplitud, Adriana y Patricio, fueron favorables a ella desde la óptica lingüística. No obstante, la personalidad y los factores sociales fueron mejor calificados en el caso de Patricio. En cuanto al aspecto relacional Adriana recibió una evaluación más negativa que él. Pero curiosamente, los belgas preferían contactarse con ella, aun cuando Patricio resultó ser mejor apreciado en los aspectos sociales y psicológicos, cuestión que resulta un tanto ilógica.

Una conclusión del estudio, de la cual no queda duda alguna, es que no hay un patrón de relación entre los juicios metalingüísticos de los belgas para ninguna de las 4 categorías: la lingüística que presenta la mayor variación, los aspectos sociales y de la personalidad que recibieron juicios más positivos tanto como para el relacional en el que los juicios tienden a ser negativos. Todo esto hace pensar, a la investigadora que las ideas expresadas por los jueces tienen un cariz puramente personal, desligado de los juicios metalingüísticos.

Las conclusiones finales de Hottart (1998), debido a que no se encontró una correlación entre las tres partes del estudio (auto-reportes, análisis de errores y juicios metalingüísticos), son tres: 1) que el juicio lingüístico no se elabora con base en aspectos étnicos ni en el historial del informante sino que se construye de una manera independiente; 2) que las actitudes de los hablantes nativos frente a los extranjeros ahondan los problemas para que los no nativos se integren en el ámbito

sociolingüístico, puesto que las actitudes son personales y están influidas por estereotipos nacionales y 3) los jueces son capaces de evaluar la competencia comunicativa. Estos tres puntos requieren, en opinión de Hottart, de una investigación con una muestra más amplia, a fin de poder ratificar los resultados y las conclusiones a las que llegó.

Conviene hacer notar que las observaciones de los belgas, en el estudio de Hottart (1998) sobre el AE, proporcionan información interesante para quienes han trabajado con evaluadores hablantes nativos de una LA, fungiendo como jueces.

- El AE es lo que llama más la atención al escuchar una voz.
- Un AE fuerte puede ser molesto y requerir más esfuerzo del escucha.
- El AE puede no concebirse como error sino como un asunto de identidad.
- El AE llega a verse como una cuestión de tipo geográfico.
- La competencia comunicativa puede llegar a ser reducida sólo al AE.
- El AE se escucha primero y luego se captan los errores gramaticales.
- Es posible que el AE agrade.
- El juez puede llegar a reconocer la procedencia de los evaluados por su AE.
- El AE puede confundir al escucha y hacerlo pensar que el hablante es nativo, de una clase social baja.
- El AE latino, por ejemplo, evoca imágenes de personas con determinadas características físicas.

Considerando las percepciones expresadas por los jueces que participaron en la investigación de Hottart (1998) es posible afirmar que: i) el carácter sobresaliente del AE permite que las evaluaciones subjetivas del mismo se realicen con bastante facilidad; ii) la competencia comunicativa se califique fijándose sólo en el AE, por lo mismo existe la posibilidad de que el AE se confunda con la IP; iii) en efecto, el AE se percibe molesto o agradable, lo cual puede influir al momento de evaluarlo; iv) la información proporcionada por la participante del estudio de caso que llevó a cabo la presente investigadora refuerza la idea de que los acentos regionales o extranjeros pueden asociarse a ciertas áreas geográficas y concebirse como un aspecto vinculado con la identidad o pertenencia a un grupo de "iniciados" o como característicos de personas de otra región o país sin considerársele, por ello, una manera errónea de hablar; v) el hecho de reconocer la procedencia de los sujetos evaluados es muy probable que se reactiven estereotipos positivos y negativos en los evaluadores, los cuales deben influir de alguna manera en las

calificaciones que se les otorga; vi) el AE puede inducir al escucha a pensar que la persona que está evaluando pertenece a una clase social baja, por sus limitaciones para expresarse. La voz y el AE en su conjunto pueden sugerir una forma de ser o sus características físicas. La mayoría de estas posibilidades aparecen en varios trabajos de lingüistas ya citados o aún por mencionar: Ansfield, Bogo y Lambert (1962), Brennan y Brennan (1978), Colín (1992), Delmere (1996) y Munro (1998).

Sin duda, el detenerse a analizar las evaluaciones y las imágenes que originan el habla extranjera en los jueces es un aspecto interesante del trabajo de Hottart (1998). También, lo son las observaciones de sus informantes belgas sobre el AE de los refugiados chilenos, al hablar francés.

Los puntos de interés y los aspectos endebles de la investigación de Hottart, (1998), que se describió en esta sección, se tratan de manera particular, por desarrollar una investigación sociolingüística, que no es típica de los analistas de errores de los años setenta, y porque lleva a cabo un estudio de las producciones erróneas. Por lo mismo, se introducen ahora las limitaciones y los aciertos observados.

Respecto a sus carencias se señala las siguientes: i) la afirmación de la inexistencia de trabajos que ligan la competencia comunicativa y los factores sociales y psicológicos no debiera ser tan terminante, ya que sin hacer una búsqueda bibliográfica específica, se encontró una investigación de Shmidt (1983) que aborda esta temática, ii) la técnica que emplea, con el fin de obtener el punto de vista de sus jueces, no es propiamente la denominada *matched guise*, como ella afirma, iii) parece no darse cuenta que con la técnica que finalmente utilizó, tan solo podía recabar estereotipos, al igual que con la de *matched guise* y iv) los datos que recolectó hacen pensar que los estereotipos no influyen en las evaluaciones, de los diferentes aspectos lingüísticos, cuando la investigación de Delmere (1996), que será analizada más tarde, se presta para inferir que los prejuicios podrían determinar las evaluaciones.

Resumen

Dada la escasez de investigaciones en torno a los aspectos sociales y psicológicos, el estudio de Hottart (1998) resultó de provecho, debido a que se pudo visualizar una forma de abordar la búsqueda de la existencia de una conexión del

avance en el dominio de una nueva lengua y las variables señaladas. Ahora se introduce una relación de las aportaciones más sobresalientes de su trabajo.

- Adentrarse en un campo poco explorado
- Ocuparse de obtener datos para determinar el grado de integración sociolingüística
- Se interesa tanto en el aspecto macro y micro de los factores sociolingüísticos
- Integra el punto de vista de los hablantes nativos
- Las apreciaciones de los jueces belgas sobre el AE tienen valía, puesto que las percepciones de los hablantes nativos, cuando evalúan algún componente de la lengua, parece ser, en efecto, un terreno poco explorado.

Luego de resumir esta sección, haciendo resaltar los aspectos más relevantes, del análisis de errores de Hottart (1998), se dan a conocer las conclusiones a que se llegó.

Conclusiones

El estudio de Hottart (1998) no es un antecedente metodológico de la presente investigación, pero sí tiene un objetivo afín con ésta última: averiguar si hay una conexión entre los factores sociopsicológicos y la pronunciación. Ahí la investigadora toma nota de las percepciones de los hablantes nativos que fungieron como jueces sobre el AE, cuestión que resulta conveniente tener en cuenta, por quienes utilizan este tipo de evaluadores, siendo éste el caso de la presente investigadora.

Enseguida se introduce una subsección con el objeto de revisar los aspectos teóricos que dieron origen al concepto de la IL.

2.3. La interlengua

Aquí se expone, cómo fue concebido el concepto de IL, el cual engloba la ILF, que a su vez comprende el AE y la IP. Varios lingüistas que han estudiado el AE y la fonología de las segundas lenguas siguen encontrando utilidad en dichos conceptos para ubicar su objeto de estudio, tales como Archibald (1998) y Major (2001). Por ello, resulta pertinente detenerse a revisarlos, aun cuando de hecho el término de IL

y, por consiguiente, el de la ILF se pueden considerar ya, desligados de una teoría lingüística en particular.

En Selinker (1969), el autor introdujo, por primera vez el término de *interlengua* (IL), el cual desarrolló en un artículo tres años más tarde. El título de este artículo es precisamente "Interlanguage" (interlengua), escrito con el fin de exponer varios conceptos esenciales para la investigación de la psicología del aprendizaje de una segunda lengua en aprendientes adultos.

En primer lugar, el lingüista que se acaba de mencionar propuso la existencia de una "estructura psicológica latente" que se reactiva, de manera específica, cuando las personas logran un dominio de la LA equiparable al de un hablante nativo o siempre que alguien intenta comunicarse en otro idioma. Selinker (1972) hizo notar que el dominio completo de una segunda lengua, por parte de un adulto era un hecho excepcional. Por lo mismo, no concedió especial atención a los casos atípicos sino que se ocupó de los aprendientes comunes que no llegan a expresarse como los hablantes nativos de una LA. También, puntualizó que no hay límite de tiempo para su reactivación ni constituye una contraparte de la gramática universal. Asimismo, aclaró que no hay certeza de que pueda ser reactivada de forma adecuada.

Otro fenómeno que indujo a Selinker (1972) a proponer la presencia de la estructura latente radica en la existencia de las "identificaciones interlingüales" reconocidas por Weinreich (1953) en los casos de bilingüismo que Selinker considera aplicables en el aprendizaje de LAs. Por medio de tales identificaciones, por ejemplo, los aprendientes perciben o producen dos sonidos diferentes como si fuera uno solo, (p. ej. /s/ y /z/ del inglés identificado como /s/ por un hablante hispano de la Ciudad de México); cuestión concebible, únicamente, si una estructura psicológica latente en el cerebro humano posibilita realizar estas conexiones de manera sistemática.

La persistencia de errores Selinker (1972) la asoció a la estructura psicológica latente y al mecanismo de la *fossilización* que consiste en la reaparición de producciones erróneas sin importar toda la enseñanza dirigida a erradicarlas. A causa de lo anterior, el avance se ve limitado, dejando a los aprendientes en un "intento de aprendizaje", en la mayoría de los casos.

En el artículo antes mencionado, el autor plantea algunos problemas a resolver en el campo de la psicolingüística. Uno de ellos se relaciona con la dificultad de

atribuir los errores a un solo tipo de proceso, siendo que cabe la posibilidad de la concurrencia de varios. El segundo tiene que ver con la fosilización, la cual en ese momento sólo tenía un carácter descriptivo mas no explicativo. El tercero es que no se puede saber a ciencia cierta cómo llegan los aprendientes a emplear correctamente una LA cuando parten de una IL. El cuarto consiste en definir cuales son las unidades que procesa la estructura psicológica latente, reconociendo algunas como el enlace sintáctico (*syntactic string*), el fonema taxonómico, la sílaba y otras unidades aún no determinadas. El quinto y último problema está en la necesidad de diseñar experimentos con los sistemas lingüísticos implicados en el aprendizaje de una LA: la L1, la L2 y la IL.

A diferencia de otros estudiosos de la adquisición de segundas lenguas, Selinker (1992) valora los aportes del análisis contrastivo y del análisis de errores que advierten la presencia de la IL, a pesar de no lo haberla designado con el término introducido por él. De hecho, en el libro que se acaba de citar, *Rediscovering interlanguage*, el autor confronta su concepción de la IL con fuentes anteriores que consideró fundamentales, procedentes de distintos campos de estudio: el análisis contrastivo, el bilingüismo. el análisis de errores, el análisis contrastivo experimental, la teoría lingüística y la psicología experimental. Entre ellas están los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953), Lado (1957), Stockwell y Bowen (1965), Corder(1971), Van Buren (1972, 1988), Brière (1968) y Nemser (1971). Cabe señalar que Brière y Nemser realizaron investigaciones en el ámbito fonológico de las segundas lenguas a principios de los años sesenta, las cuales fueron publicadas después. En sus estudios Brière concluyó que las unidades fonológicas son el fonema taxonómico y la sílaba, en tanto se percató de la existencia de algunas unidades que no se podían describir con los conceptos lingüísticos existentes. Nemser detectó sonidos autónomos, no pertenecientes a la lengua nativa o la lengua meta, dejando abierta la posibilidad de reconocer luego rasgos distintivos en los fonemas y los universales de la lengua o de cierto tipo de lenguas. Además, observó que la percepción y la producción no siempre se apegan a los mismos patrones. Por ello, Brière y Nemser pusieron al descubierto la ILF sin haberle nombrado de esta manera, según se acaba de señalar.

Las explicaciones respecto a las formas y los procesos que participan en la IL han variado con el tiempo, pero la idea central del sistema a que hace referencia sigue siendo en esencia la misma. Por ello, varios lingüistas que estudian la

fonología de las segundas lenguas que emplean los términos de IL e ILF, cuando lo utilizan hacen referencia a Selinker (1972 o 1992), como Archibald (1998) y Major (2001) entre otros.

Ellis (1994), que se refiere de manera breve a la trayectoria de la teoría de la IL, reconoce que el vocablo con el cual se le denomina, ha sido utilizado por investigadores de múltiples tendencias, al punto de haberlo convertido en un término desligado de una teoría lingüística específica.

Otra apreciación interesante de Ellis (1994) es que al hacer alusión al mecanismo de la *fosilización*, un término también acuñado por Selinker (1972), afirma que dicho fenómeno encuentra respaldo en el MA, puesto que ve en la falta del deseo de aculturación una limitante para el avance de los aprendientes. Así Selinker (1972) y Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) coinciden en que la fosilización y la pidginización, producto de la simplificación, son procesos propios de adquisición de una LA.

Resumen

La IL como ya se planteó es un concepto acuñado por Selinker (1969, 1972), el cual se sigue usando hasta la fecha, para referirse a la forma sistemática en que los aprendientes producen las LAs, combinando partes de la L1 y la L2 y los universales (Major, 2001) de la lengua o de lenguas específicas. Para la IL del nivel fonológico, se emplea la noción de ILF, que también continúa usándose por los estudiosos de los sistemas de sonidos propios de los aprendientes de las LAs, en trabajos recientes (ver Archibald,1998); gracias a que tienen el acierto de aludir con precisión a un fenómeno real.

Conclusiones

La IL y la ILF son conceptos vigentes, apropiados para denominar los sistemas gramaticales y fonológicos de los aprendientes. Por lo mismo, hubo aquí un interés particular por revisar los trabajos que explícita e implícitamente estudian dicho fenómeno en relación al AE y la IP que analiza preferentemente los factores lingüísticos.

En la próxima sección se revisarán, precisamente, los escritos sobre la teoría y las investigaciones de la ILF.

2.3.1. La interlengua fonológica

La ILF, se puede definir como la IL del nivel fonológico, es decir, la forma peculiar y sistemática en que los adquirientes de LAs pronuncian las segundas lenguas, cuando están en el proceso de aprenderlas.

Un poco después de que Selinker (1972) desarrolló el concepto de IL, comenzaron a surgir investigaciones sobre la ILF. En esta sección se van a considerar dichos estudios, puesto que dentro de ellos hay varios en que se investiga el AE. Pero, además, se tendrán en cuenta los argumentos a favor y en contra de las limitantes que pueden o no tener los aprendientes adultos para hablar otras lenguas sin AE, cuestión que se analizará, con más detalle, en la sección del periodo crítico que aparece más adelante.

Parece ser que uno de los primeros lingüistas que consideró la existencia de una incapacidad de los adultos para adquirir una pronunciación igual al de un hablante nativo fue Scovel (1969), (ver Tarone, 1978 y Flege 1981), lo cual quiere decir, que este tipo de aprendientes mantendría perennemente una ILF fosilizada, sin poder deshacerse nunca de su AE. Hill (ver Tarone, 1978) contradujo el punto de vista de su colega y aseguró que la fosilización fonológica no es inevitable ni depende de la edad, puesto que Hill la concibió como un producto de los factores sociales y culturales de Occidente. Los puntos de vista de estos dos lingüistas todavía siguen discutiéndose.

Con el objeto de profundizar en el tema de la ILF, se hace notar que tres años después de que Selinker (1972) publicó su artículo sobre la IL, apareció la primera investigación sobre la fonología de una segunda lengua que explícitamente reconoció estar haciendo un estudio fonológico en el campo de la IL. Dickerson (1975) se ocupó de llevar a cabo un estudio longitudinal con japoneses universitarios que estaban aprendiendo inglés. Si bien, no se centra en el AE y la IP, da cuenta del sistema de sonidos empleados por los aprendientes, señalando que la ILF se caracteriza por ser un conjunto de reglas variables que opera dando muestras de un cambio gradual, cada vez más aproximado al sistema del hablante nativo, lo cual podría interpretarse como una mejoría progresiva de la pronunciación- y quizá la disminución del AE, lo que se opone a la idea de fosilización introducida por Selinker (1972).

Resulta pertinente señalar que en una investigación posterior, Dickerson (1977) expresó en forma abierta estar haciendo un estudio sobre la ILF. En ésta

participaron diez jóvenes adultos cuya trayectoria en la producción del sonido /r/ fue evaluada en tres ocasiones en un periodo de nueve meses y respecto a tres estilos diferentes (formal, menos formal e informal), tomando en cuenta la variación sonora correspondiente a cada estilo. En él llegó a tres conclusiones: 1) los aprendientes que tienen una misma lengua materna siguen un sistema de reglas variables de acuerdo al estilo, formal (lectura de palabras), menos formal (lectura de diálogos) e informal (habla espontánea); 2) las reglas son sistemáticas de acuerdo al contexto en que se encuentran los sonidos y 3) los avances en la pronunciación son similares al proceso de cambio típico de las lenguas nativas que se rige también por reglas fonológicas variables, que aproximan a los aprendientes al modo de hablar de los nativos, a lo largo del tiempo. Las conclusiones de esta investigación muestran un progreso de los adquirentes que los acerca, cada vez más, a la forma nativa y, por lo mismo, se puede decir que el AE de los adultos es susceptible de mejorar, atendiendo a los resultados de Dickerson (1977).

En los años ochenta se publicaron dos colecciones de trabajos sobre la ILF. Una es la de Eliasson (1984) (ver Tench 1996) y la de Ioup y Weinberger (1987). La primera es pequeña, contempla la fonología contrastiva y la IL desde una perspectiva teórica y reúne los escritos de 6 autores diferentes (ver Tench, 1996). La segunda es más extensa, incluye 25 capítulos escritos por distintos autores y resulta de gran interés, porque ofrece un panorama amplio de la producción académica y la investigación sobre la ILF, abarcando un periodo que va de 1976 a 1987. Los escritos teóricos y las investigaciones resultan relevantes, ya que toman en consideración la transferencia, los universales, la marcación, los sistemas de reglas fonológicas y la variación dentro del desarrollo de la ILF. Todos ellos, dan pautas para explorar nuevos territorios, con el fin de determinar las causas que le dan forma a la ILF y a la fosilización, que entonces y ahora, no se puede asegurar que sean ineludibles. Si bien, en su conjunto, son interesantes, se pondrá atención sólo en algunos que conciernen a la presente investigación.

Tarone (1978) parte de la idea de que la inteligibilidad se relaciona estrechamente con la pronunciación y de que ésta se vincula con la percepción; cuestión que no todos los lingüistas y profesores de LAs tienen en cuenta. Ella advierte que la ILF y el AE existen gracias a varios procesos: i) a la transferencia negativa, ii) a los procesos seguidos en la adquisición de la L1 que toman parte en el aprendizaje de la L2, iii) la sobregeneralización, iv) la aproximación y v) la

tendencia a eludir sonidos que los aprendientes no saben cómo pronunciar. Asimismo, apunta la existencia de restricciones fonológicas que dan forma a la lengua meta producida por quienes se empeñan en hablar una LA. Tales restricciones radican en la dificultad en emitir sonidos apropiados en determinados contextos, la propensión del aparato fonador a mantenerse en una posición relajada, la tendencia a evitar el uso de tonalidades extremas, además de factores emocionales y sociales. Con relación a estos últimos, Tarone indica que la empatía con los hablantes de la lengua meta así como con su cultura redundan en una mejor pronunciación por parte del aprendiente. Apunta también que, la falta de motivación para adquirir un AE más próximo al de los nativohablantes tiene su origen en el hecho de que los adquirientes optan por mantener su identidad, es decir, su estatus como extranjeros en el país donde aprenden la LA.

Flege y Hillenbrand (1984) se abocaron a estudiar sonidos articulados por aprendientes adultos de lenguas extranjeras, con la finalidad de averiguar con cuánta precisión los producían y para identificar las variables que dan un carácter no nativo a la pronunciación, midiendo el grado de similitud entre los sonidos de la L1 y la L2. Un factor importante en el que repararon consistió en las identificaciones interlinguales y, por lo mismo, se propusieron saber, si estas identificaciones se dejan de producir, cuando el aprendiente ha distinguido las diferencias que median entre los sonidos parecidos, tratados como si fueran equivalentes a los de la lengua materna. Para ello, midieron el VOT y la frecuencia de algunos sonidos vocálicos. La conclusión principal a que llegaron, después de su experimento, es que para los aprendientes de LAs resulta más fácil aprender nuevos fonemas que los que se identifican interlingualmente, es decir, que se consideraban como una contraparte de los de su lengua materna, aun cuando en realidad fueran distintos y finalmente ocasionaran el AE. En su investigación los aprendientes más avanzados pudieron producir sonidos de la LA identificados de manera interlingual, con bastante precisión, demostrando que existe la posibilidad de aproximarse al nativohablante, llegando a producir adecuadamente sonidos identificados antes bajo una misma categoría. Al final, estos lingüistas hacen notar la importancia de distinguir cuáles sonidos de este tipo pueden evolucionar más fácilmente; para empeñarse en enseñarlos primero.

Major (1987) inicia su trabajo exponiendo dos puntos de vista diferentes sobre el AE de los aprendientes de LAs. El primero, incluye la edad, la interferencia

y los procesos de desarrollo como generadores del AE. Los dos últimos aspectos son retomados por Major, al estudiarlo. Sin embargo, sobre la edad sostiene que los niños y los adultos, cuando adquieren una segunda lengua, parten de las mismas condiciones, en tanto son poseedores de una lengua materna que inevitablemente ocasiona interferencia, y están expuestos a recurrir a los universales de la lengua, al producir la L2. El segundo se relaciona con las variables sociales y psicológicas, que siendo favorables, les permiten tanto a unos como a otros comunicarse sin AE en la LA. No obstante, estos factores sólo son mencionados, al principio, sin que se les considere explícitamente más tarde. Además, incluye otras maneras de enfocar el AE como la de Flege (1981) que adjudica las fallas de pronunciación a problemas de percepción y no de la producción. Major cita a Dickerson (1974) porque éste se percató de la variación en la pronunciación de acuerdo al contexto lingüístico haciendo una importante contribución y a Beebe (1977, 1980) que también detectó variación en el nivel fonológico, dependiendo del tipo de interlocutor y del estilo lingüístico empleado. En la investigación que presenta Major, toma en consideración la frecuencia de la interferencia y de los procesos de desarrollo, universales, de acuerdo al grado de AE, a lo largo del tiempo. También, se detiene a determinar estas frecuencias en el estilo casual, normal y formal. Con este propósito se apoyó en un modelo diseñado por él, el modelo de ontogenia, el cual especifica que cuando la interferencia es muy frecuente, el AE es muy marcado. Pero, si la frecuencia es menor, el AE resulta moderado y, si es poco recurrente, el AE es ligero. Los procesos de desarrollo, de acuerdo al paradigma en cuestión, siguen otra trayectoria que la interferencia; porque cuando el AE es muy fuerte predomina la interferencia y los procesos de desarrollo son escasos, cuando el AE es moderado estos procesos se incrementan y decrecen, finalmente, cuando el AE es ligero. El modelo de ontogenia contempla que el estilo sigue las mismas tendencias que se encuentran en el AE. El estilo casual, normal y formal, en este orden, presentan una frecuencia decreciente en la interferencia y se recurre poco a los procesos de desarrollo, cuando el estilo es casual, en el estilo normal se incrementan y disminuyen con el estilo formal. El modelo de Major es validado por su autor teniendo en cuenta los trabajos de Wode (1981) y Flege (1980) que obtuvieron resultados que indican una aproximación cada vez mayor a la forma nativa. Asimismo, el lingüista que propone el modelo expone un reporte de investigación, realizada por él, que ratifica las tendencias señaladas tanto para el AE como para el

estilo. Major aclara que, como todos los que han estudiado el fenómeno, la interferencia es un recurso inicial y natural, pues el aprendiente se apoya en la experiencia previa, cuando pretende procesar nueva información lingüística.

Ioup y Tansombon (1987) presentan una investigación sobre el AE valorando el dominio de la estructura tonal y la sintaxis del tailandés de niños y adultos cuya lengua materna era el tailandés y el inglés. Estos lingüistas, al no encontrar consistencia en las propuestas de Schumann (1975), sobre la repercusión de los factores afectivos en el grado de avance de la LA, descartan este tipo de variables, tanto como las sociales porque aún no se habían encontrado evidencias que respaldaran la existencia de un vínculo entre tales factores y la pronunciación. En su reporte de investigación exponen que en su muestra incluyeron cuatro grupos: el primero, integrado por una niña de tres años y otra de cinco que estaban adquiriendo el tailandés como L1; el segundo, constituido por dos niñas de cuatro años que tenían el inglés como lengua materna; el tercero, integrado por dos adultos que estudiaban la lengua meta, ubicados en el nivel de principiantes; el cuarto, incluía a dos hombres de mayor edad que los del grupo anterior que eran aprendientes avanzados de tailandés. Los sujetos fueron evaluados con una escala de 3 puntos, donde 1 = fonémicamente, o sea, de los fonemas y su relación entre sí y fonéticamente incorrectos por su articulación, 2 = fonémicamente correcto, pero con desviaciones fonéticas y 3 = igual a los hablantes nativos. Tres hablantes nativos del tailandés con conocimientos de fonética escucharon las entrevistas que las dos investigadoras grabaron previamente y un ejercicio también grabado, hablado en voz baja, que consistió en la imitación de palabras, evaluadas al momento de repetirlas, mostrando en este caso un número elevado de producciones correctas en todos los grupos de edad. Así se encontró que los adultos tenían problemas en la conversación en la estructura tonal, pero no en la emisión de palabras en voz baja, mientras que los niños producían mejor los tonos aun cuando producían más errores de tipo sintáctico. En consonancia con los resultados, los autores recomendaron persistir en la búsqueda de las singularidades del aprendizaje en niños y adultos, atendiendo a las estrategias que emplean para procesar el *input* recibido, ya que las disimilitudes sociales y psicológicas carecían –en ese entonces– de evidencias que respaldaran la conexión de las mismas con el avance en las LAs.

Stolen (1987), realizó un estudio, el cual se comentará brevemente, por contemplar la relación de la emotividad, es decir la ansiedad, con la fluidez y la

formalidad, las cuales fueron medidas, observándose una relación significativa entre los niveles altos de ansiedad y la fluidez sin que la formalidad resultara ser una variable de importancia.

Especialmente, llama la atención una investigación sobre la aspiración, reconocida como fuente de AE, llevada a cabo por Nathan, Anderson y Budsayamongkon (1987). Ésta confirma que los subsegmentos o rasgos distintivos producidos de manera imprecisa, revelan la procedencia del extranjero del aprendiente.

Como puede constatarse en la información anterior, el AE recibe una atención considerable a fines de los años ochenta, pero salvo en el caso de Tarone, la IP pasa inadvertida. Los estudios de la fonología de la IL en la década de los noventa hasta la fecha se abocan a dar cuenta de la influencia interlingüística, los universales, los subsegmentos (rasgos distintivos, VOT y unidades determinadas por los estudios de fonética instrumental: acústica, articulatoria y auditiva), los segmentos, las sílabas y la prosodia. Por ejemplo, en el libro de Eubank, Selinker y Sharwood Smith (1995) sobre el estado de los trabajos de la IL, de 21 capítulos, sólo el de Young-Scholten (1995) versa sobre fonología de las segundas lenguas. Ahí el cometido principal de dicha lingüista reside en que el *input*, con acento no nativo, recibido por los aprendientes en los salones de clase, debiera contemplarse en las investigaciones sobre la adquisición de la fonología de una LA, por las repercusiones que éste puede tener en el habla de los adquirientes de la lengua meta que lo reciben.

Un estudio sobre la IP que llama la atención fue desarrollado por Fayer y Krasinski (1987), quienes se preocuparon por indagar la conexión que tiene la ininteligibilidad con la irritación o molestia del escucha nativo, a causa del AE que presenta una serie de distractores que limitan la comprensión del habla producida por los aprendientes de las LAs. En su trabajo participaron siete portorriqueños universitarios que se grabaron haciendo uso del inglés como segunda lengua. Para su investigación seleccionaron dos sujetos con un dominio limitado del inglés, tres con un avance intermedio y dos con un buen manejo del idioma. Las grabaciones realizadas con el habla de estos sujetos fueron escuchadas por 88 hispanohablantes universitarios que del nivel intermedio alto del inglés y por 40 hablantes nativos de esta lengua que estudiaban español básico en la universidad. Los escuchas primero evaluaron la inteligibilidad desde el punto de

vista global con una escala de 5 puntos. Al oír las grabaciones de los participantes, por segunda ocasión, emitieron sus juicios sobre la gramática, la pronunciación la entonación, la frecuencia del uso de palabras, la calidad de la voz y el titubeo con otras escalas de 5 puntos. Una observación que hacen estos dos estudiosos de la lingüística consiste en reconocer la complejidad de la IP y la necesidad de estudiar los aspectos que la producen y las repercusiones que tiene por separado. Un dato importante del estudio radicó en que los jueces podían evaluar la IP después de escuchar una voz por 15 segundos, lo cual muestra que la inteligibilidad se puede percibir muy pronto. Además, los jueces fueron capaces de distinguir el nivel de los participantes: alto, bajo e intermedio. Finalmente, la pronunciación y el titubeo resultaron ser los aspectos que generaron una mayor irritación, cuando otros no se consideraron molestos, la entonación, la selección de palabras y la calidad de la voz. Estos investigadores subrayan que los resultados de su estudio debieran tomarse en cuenta en la enseñanza de LAs.

Los pocos lingüistas que han analizado la IP han llegado a concluir que ésta se relaciona con varios factores. Por ejemplo, Anderson-Hsieh y Koehler (1988) encontraron un nexo de la IP con la velocidad al hablar, la actitud hacia los extranjeros y el AE; las desviaciones de los segmentos, las sílabas y la prosodia fueron estudiadas por los mismos investigadores un poco más tarde, en 1992, probando que los aspectos prosódicos tienen mayor incidencia en la IP que los segmentos; la acentuación léxica estudiada por Banrabah (1997) y Field (2005) aparece como un fenómeno que ocasiona IP y que debiera seguir siendo explorado; la acentuación de frases y enunciados analizada por Hahn (2004) revelaron la existencia de una vinculación con la IP. Atendiendo a lo que se puede percibir en la información que se acaba de aportar, los aspectos investigados, hasta ahora, en relación con la IP, tal y como sucede con el AE, son principalmente de orden lingüístico.

Es posible afirmar, entonces, que el estudio de la IP en conexión con los factores sociales, psicológicos y el AE ha estado casi ausente en los trabajos de la lingüística aplicada a la enseñanza de LAs. Archibald (1998) reconoce que cuando uno se aproxima al concepto de AE se percata de estar frente a un fenómeno sumamente complejo y, es posible que la IP sea más intrincada aún, pues se sabe muy poco de ella, a pesar de ser la meta que ha perseguido el enfoque

comunicativo, que ha predominado durante las últimas tres décadas, en lo que respecta a la enseñanza de las LAs.

Resumen

Aunque entre los estudiosos de la ILF hay quienes se han dedicado a descubrir las causas de la fosilización, la posibilidad de una mejoría progresiva de la pronunciación, presente en las investigaciones de los analistas de errores, ha sido reconocida por varios lingüistas dedicados al estudio de la fonología de las segundas lenguas. Una tarea importante de los trabajos sobre la ILF radica en buscar los factores que le dan forma a este tipo de ILFs.

De acuerdo a los trabajos descritos en esta sección, los aspectos que ocasionan la ILF son los siguientes:

- La transferencia negativa
- Los universales
- Los procesos de desarrollo
- La marcación
- La aplicación inadecuada de las reglas fonológicas
- La variación
- Las identificaciones interlingüales
- El contexto en que se encuentran los sonidos
- La producción errada de subsegmentos
- La percepción
- El funcionamiento del aparato fonador
- La tendencia a no usar tonalidades extremas
- Los factores sociales
- Las variables psicológicas

La escasa atención a la conexión que puede haber entre los factores sociales y psicológicos y la ILF, el AE y la IP motivó la conclusión que se expone enseguida.

Conclusiones

Indudablemente, los factores sociales y psicológicos sólo son mencionados, por Tarone (1978) y Major (1987), puesto que no se les investiga de forma particular, salvo en trabajos como el de Stølen (1987) que estudia la producción fonológica vinculada con la ansiedad. Por lo anterior, es factible señalar que para

finis de los años ochenta, los lingüistas que estudian la ILF son reticentes a estudiar la relación de dichos factores con los temas que investigan, pensando o dando argumentos como los de Ioup y Tansombon (1987), en el sentido de que no cabe estudiarlos, porque se carece de evidencias que indiquen la existencia de su relación con la ILF.

Un par de fenómenos centrales, que posibilitan comprender la naturaleza la IL, la ILF, el AE y la IP, radican en la influencia interlingüística y los universales. Las dos subsecciones que siguen están dedicadas a estos temas. En primer término, se presenta un panorama de lo que actualmente se conoce como influencia interlingüística.

2.3.1. Influencia interlingüística

La influencia interlingüística es un tema propio a tratar en un estudio de la ILF, del AE tanto como de la IP, porque constituye uno de los tres aspectos lingüísticos que les dan forma, en términos generales. Los otros dos son los universales y parte de la LA que el aprendiente puede producir de manera adecuada.

La influencia interlingüística se ha denominado de diversas formas a lo largo del tiempo. Los términos que se han utilizados, de acuerdo a Odlin (2003) son los siguientes: *interferencia lingüística, transferencia, el papel de la lengua materna, influencia de la lengua nativa, mezcla de lenguas e influencia interlingüística*. Él considera que los términos de transferencia e influencia interlingüística pueden ser intercambiables y son los que se utilizan en estudios recientes. Sin embargo, aclara que ninguno de los vocablos resulta del todo satisfactorio. En cuanto al término *interferencia*, subraya que éste enfatiza el aspecto negativo (v.g. Weinreich, 1953), dando poca relevancia a la transferencia positiva que puede llegar a ser de importancia. Un ejemplo proporcionado por Odlin, es el de la ventaja que tienen los suecos que adquieren el inglés, debido a que las lenguas involucradas pertenecen a la familia indo-europea frente a los fineses que no lo hacen, pues su lengua pertenece a la familia urálica (como el húngaro).

El fenómeno de la filtración de una LA a través de la lengua materna no se ha negado del todo hasta la fecha, como apunta Odlin (1983). Hay investigadores, tales como Dulay, Burt y Krashen (1982) quienes han sostenido que la fonética y la fonología son los aspectos más susceptibles a la transferencia que la morfología y la

sintaxis, sin contar con evidencias sólidas. Al parecer, son los más evidentes (ver Colín,1992), pero eso no quiere decir que forzosamente sean los que se presenten en mayor número en las ILs.

Pese a las cuantiosas críticas al concepto de *interferencia*, Odlin (2003) reitera que el trabajo realizado por Weinreich (1953) sigue teniendo validez hasta hoy en día. Cabe señalar que, la distancia entre las lenguas fue un aspecto reconocido por los estructuralistas, al que Odlin ha otorgado importancia recientemente. Lo difícil para este lingüista está en determinar las ventajas que puede tener esta distancia, desde el punto de vista de las diferentes habilidades (oral, al escribir, al escuchar o al leer).

La predicción de la transferencia, para Fries (1945), Weinreich (1953), Lado (1957) Stockwell y Bowen (1965), era una tarea relativamente sencilla. No obstante, Nemser (1971) se encargó de mostrar cuán difícil resulta la predicción en el ámbito fonológico. Esto sólo se puede lograr únicamente si se toma en cuenta la variación individual en cuanto a identificaciones interlingüales se refiere, como afirma Odlin (2003). Este autor señala que la subjetividad es un elemento presente en la influencia interlingüística ligado a diferentes factores: la edad, la motivación, la capacidad de leer y escribir, así como a estrategias para eludir el empleo de ciertos elementos lingüísticos (*avoidance*) y también la hipercorrección que pueden llegar a ser indicadores de la transferencia, lo cual hace explícita su complejidad.

Los métodos utilizados con el objeto de investigar la influencia interlingüística han sido dos. Odlin (2003) escribe que uno de ellos consiste en comparar la utilización de una estructura en la lengua materna, en la lengua meta y en la interlengua, como procedió Selinker (1969) en su artículo sobre la transferencia. El otro método radica en comparar datos concernientes a dos (o más) grupos de sujetos que hablan diferentes lenguas maternas respecto al empleo de un aspecto lingüístico ausente en un grupo y presente en otro. Odlin, subraya como Jarvis (2000) que la homogeneidad dentro del grupo, la heterogeneidad intergrupala y el parecido entre la lengua nativa y la IL, esto es, la conjugación de los dos métodos antes señalados constituye una herramienta más apropiada en la investigación de la influencia interlingüística. Por ello, Odlin recomienda el estudio procedente de diferentes fuentes: la lengua hablada, escrita, percibida y comprendida.

No sólo hablar sino escribir en otra lengua puede repercutir en la identidad. Odlin pone como ejemplo lo que expresa Shen (1989): cuando escribo en inglés

puedo seguir todas las reglas gramaticales y siento que escribo con y a causa de una nueva identidad. Refiriéndose a la cognición, Odlin (2003) piensa que las especificidades de cada lengua pueden dificultar la percepción de las diferencias entre la lengua materna y la meta.

La transferencia y la fosilización son dos fenómenos que ocurren en la adquisición de LAs. La conservación del AE es, una evidencia notoria de que la transferencia interviene en el proceso de fosilización, pues el uso de sonidos característicos de la lengua materna, al hablar la meta, permiten reconocer la L1 del los extranjeros que pueden mantener su AE, hasta el fin de sus días, por diversas razones. Selinker (1992) introdujo "el principio de efectos múltiples" por medio del cual se da cabida a la participación de varios factores en el proceso de fosilización (p. ej. la transferencia, la presencia de cognados numerosos, la percepción del aprendiente con respecto a la similitud o diferencia de la LA). No obstante, hay otros factores como la edad cronológica, la edad al tiempo de llegada del aprendiente al lugar donde se emplea la LA, los cuales han repercutido en el grado de AE evaluado por jueces. Por otro lado, Odlin (2003) recomienda tener en cuenta los factores sociales sin discutir propiamente el tema.

Odlin (2003), al reconocer la complejidad del papel de la L1 en la L2, admite que todavía no hay una teoría consistente sobre la transferencia. Aunque afirma que la influencia interlingüística aparece de manera evidente y que puede llegar a facilitar, en buena medida, el aprendizaje de una LA. Este lingüista menciona que Spada y Lightbown (1999) están convencidos de que hacer conscientes a los aprendientes de la presencia de la transferencia puede llegar a ser útil para salvar ciertas dificultades en el aprendizaje. Con respecto a la pronunciación indica que Bogaerts (1999) reconoce que crear dicha conciencia puede tener efectos positivos en la adquisición de las LAs.

A estas alturas, la influencia interlingüística es un fenómeno que nadie puede negar. Ahora, el dilema que aún queda por resolver es, si la transferencia negativa es susceptible de eliminarse, o si la mayoría de los aprendientes adultos está confinada a escucharse irremisiblemente como extranjeros.

Por lo tanto, el papel que tiene la lengua materna en la adquisición de la fonética y fonología de LAs resulta evidente y necesaria para comprender la presencia de la ILF, al igual que los universales como se verá en la próxima sección,

en donde se plantea en que consisten y se mencionan algunos que han sido identificados como tales.

Resumen

La influencia interlingüística comprende la transferencia negativa y la positiva, siendo ésta última favorecedora del aprendizaje de LAs. La distancia entre las lenguas puede ser un factor importante a favor o en contra del avance en la adquisición de segundas lenguas. La influencia de la lengua materna en la meta es un fenómeno complejo aún no descifrado totalmente, desde el punto de vista lingüístico, psicológico y social, sin que Odlin (2003), experto en el tema de la transferencia, especifique qué tipo de factores emocionales y sociales pueden intervenir.

Conclusiones

La influencia de la lengua materna en la ILF, en el AE y la IP resulta innegable, aun cuando no se sepa con exactitud como opera, dada su complejidad, debido a la concurrencia de múltiples factores lingüísticos, de la subjetividad de los aprendientes y factores sociales. Odlin (2003), como otros lingüistas reconocidos, por ejemplo, Selinker (1992), únicamente menciona la *identidad*, considerando que, quien aprende una nueva lengua puede experimentar un cambio en ella, por el solo hecho de expresarse en otro idioma. Otro aspecto lingüístico que puede tener importancia en el proceso de aprendizaje, como ya se señaló, reside en la distancia que existe entre las lenguas implicadas. Lo difícil, en este caso, reside en poder cuantificar las ventajas o desventajas que puede haber a causa de ella.

En seguida, se incluye una sección sobre los universales fonológicos un tema en el cual hay mucho por investigar.

2.3.3. Universales fonológicos

Esta sección se dedica a revisar los universales fonológicos (UFs), porque la ILF, el AE y la IP surgen debido a la influencia interlingüística y a los universales, patrones encontrados en todas las lenguas, que implican el orden de aprendizaje. Los UFs tienen un cariz neurobiológico y forman parte de la Gramática Universal, como propone Chomsky (1964) o son patrones presentes en lenguas de un mismo tipo como sostiene Greenberg, (1963).

Los UFs de la lengua y los tipológicos aplicables a un conjunto de lenguas, que se consideran del mismo tipo (ver Moure, 2001) son en número limitados hasta ahora. Aún no se ha establecido un número extenso de universales fonológicos presentes en el proceso de aprendizaje de LAs.

Se considera, por ejemplo, que hay universales irrestrictos, como cuando se afirma: Todas las leguas tienen oclusivas. Pero, también hay universales restringidos como: Si una lengua presenta oclusivas sordas también incluye oclusivas sonoras. La tipología lingüista reconoce la existencia de otros tipos de universales, lo cual puede constatarse en Moure (2001:91-93). Dentro de ellos se incluye a los UFs que se clasifican en lenguas tonales o con clicks o atendiendo a determinadas implicaciones. Así se establece que si una lengua posee vocales nasales también posee vocales no nasales.

Sobre este tema Moure (2001) hace notar que la investigación en el campo de la lingüística generativa, chomskiana, el estudio de los universales ha sido secundario y los explica como producto de la genética de los seres humanos. Asimismo, subraya que las nuevas tendencias para reconocer los universales se orientan a tomar en cuenta los datos basados en la comparación de lenguas de una misma familia o de una macrofamilia. Algunos estudiosos que se ocupan de establecer universales conciben la idea de la monogénesis, una hipótesis sostenida por investigadores de la talla de Greenberg (1987) y Ruhlen (1994).

La teoría de los universales tipológicos, se basa en las similitudes lingüísticas, con las cuales se puede determinar el parentesco entre las lenguas. No obstante, es factible pensar que la coincidencia puede ser producto del azar, de los préstamos lingüísticos, del origen común y del contacto con otras lenguas. Los errores cometidos, al hablar una LA específica, se puede considerar como transferencia negativa. Pero cuando los equívocos aparecen de manera frecuente en los aprendientes que hablan diferentes lenguas, uno puede estar enfrentándose a los universales (ver Moure, 2001).

La lingüística aplicada es una subdisciplina que está en condiciones de registrar y reconocer las desviaciones de la norma, que reflejan el carácter universal de diversos factores lingüísticos, tarea que hasta ahora no es muy común.

En este sentido Moure (2001) expone que el estudio de los universales puede reforzarse con las evidencias que emergen en la enseñanza de segundas lenguas. La pronunciación, desde hace muchos años ha sido relegada en la mayoría de los

salones de clase (Derwing y Munro, 2005) y, por ende, la recolección de datos fonológicos ha sido poco frecuente. El análisis de errores abundan en relación a la sintaxis, la morfología, pero no se ha puesto atención a la ILF de los aprendientes como para asegurar que los profesores e investigadores de la enseñanza de LAs estén dispuestos a desarrollar una tarea semejante. La insistencia en la importancia de atender a la pronunciación, en los programas de estudio, quizá, pueda despertar el interés en recabar información que deje al descubierto los UFs.

Los errores fonológicos, son elementos que se han considerado desde los inicios de la lingüística aplicada. El análisis contrastivo pretendió erradicarlos, partiendo de la comparación de los sistema sonoro de la lengua materna y la meta. El análisis de errores los consideró parte del proceso de aprendizaje, concebido como un *continuum*. La ILF postulada por Selinker (1992) los consideró casi inevitables. En cambio, Moure (2001) piensa que pueden ser muy útiles para identificar los UFs.

El listado de varios de UFs es poco frecuente. Para la presente investigación hubo oportunidad de recabar dos listas de universales fonológicos la de Hockett (1963) y la de Major (2001), quien considera la presencia de "otros universales" producto de la interacción de varios factores en las ILFs.

La lista de los UFs de la lengua, elaborada por Hockett (1963), que aparece en un anexo de Moure (2001), plantea una serie de hipótesis, las cuales no se pueden probar, dado a que aún no se ha relizado un estudio exhaustivo de las lenguas a nivel mundial.

1. En todas las lenguas humanas la redundancia en términos fonológicos se establece en torno al 50%.
2. Los fonemas no son universales fructíferos (sin mayor explicación).
3. Todas las lenguas hacen uso de distinciones de timbre vocálico el cual se define como combinación de formantes.
4. Es universal una tendencia histórica hacia la simetría fonológica.
5. En todo sistema fonológico hay casillas vacías, asimetrías y presiones configuracionales.
6. El cambio del sonido es universal. Procede de los rasgos básicos del lenguaje, particularmente de la dualidad.
7. Todo sistema fonológico contrasta fonemas que son típicamente oclusivos.

8. Ningún sistema fonológico tiene menos de dos opciones de articulación típicamente oclusivos con otros que no son oclusivos.
9. Ningún sistema fonológico tiene menos de dos opciones de articulación para las oclusivas.
10. Si una lengua tiene un sistema vocálico, tiene contraste de altura.
11. Si definimos el sistema vocálico para incluir todos los fonemas segmentales que aparecen en un núcleo silábico, entonces toda lengua tiene un sistema vocálico.

Por su cuenta, Major (2001) presenta un conjunto de UFs relacionado con la lengua y la gramática universal compuesta de principios y parámetros, por ejemplo, todas las lenguas tienen vocales, pero las vocales del inglés y del japonés son diferentes. Sin embargo, Major reconoce que los universales abarcan más propiedades que la gramática universal.

De tal modo, subraya que todas las lenguas

- son susceptibles de aprenderse
- presentan determinada marca (marca o no marca)
- siguen determinadas reglas y procesos específicos.
- y varían de acuerdo al estilo (formal, semi-formal y coloquial)

La naturaleza de los universales es explicada por el investigador en cuestión de la siguiente manera: un aprendiente de una LA adquiere oclusivas sonoras en posición inicial antes que en posición final debido a que las primeras son no marcadas y las segundas son marcadas. Alguien que está adquiriendo una segunda lengua llega a exagerar el sonido /r/ del inglés, a causa de hipercorrección. Un aprendiente del inglés que no tiene consonantes finales puede pronunciar *league* como /lix/ porque el sonido /g/ se desonoriza y se espirantiza. Cualquiera que adquiere una L2 que no tiene en su lengua materna una distinción entre /b/ y /v/ tenderá a producir la distinción de ambas en una L2 tiende a producirla mejor cuando lee una lista de palabras que cuando conversa. Por el grado de restricción una persona que no tiene en su L1 oclusivas finales puede producir palabras monosilábicas como disilábicas agregando un sonido vocálico al final.

Major (2001) propone ir en la búsqueda de "otros universales" producto de la interacción de los procesos de desarrollo con el grado de similitud, la transferencia la marca o no marca y la variación estilística. Los investigadores que han estudiado

este fenómeno son pocos. Major se refiere a algunos, tales como: Hecht y Mulford (1982) Hammarberg (1988, 1993, 1997) y Major (1987).

Esta sección se resume en seguida de una manera breve, sabiendo que hay mucho todavía por investigar.

Resumen

Los UFs, además de la influencia interlingüística, constituyen otro factor lingüístico que da forma a la IL y la ILF produciendo AE e ininteligibilidad de la pronunciación.

Conclusiones

Los UFs presentes en una LA son susceptibles de adquirirse. Esto significa que algunos adultos pueden lograrlo y hablar un nueva lengua con poco AE o pasar como hablantes nativos.

2.3.4. Periodo crítico y el AE

El AE ha sido también investigado por los lingüistas interesados en el periodo crítico, el cual puede implicar que los aprendientes adultos se expresen inevitablemente como extranjeros en lo que a la pronunciación se refiere, como se explicará en esta sección.

Un factor más que se ha ligado al AE es la edad (Singleton, 1989; Major, 2001; Singleton y Ryan, 2004). Para algunos investigadores (Asher y García, 1969; Krashen y Ladefoged, 1975; Patowski, 1990, entre otros) los seres humanos pasan por un periodo crítico, a partir del cual ya no pueden lograr comunicarse como un hablante nativo, por emplear patrones y reglas que se aplican en su lengua materna y debido a los universales cuando habla la lengua meta, lo cual implica, desde el punto de vista fonológico, que no podrán expresarse nunca sin AE aunque lleguen a ser realmente inteligibles por su pronunciación. Se destina aquí un espacio, al periodo crítico, considerando que de acuerdo a varios lingüistas y sus investigaciones, las personas adultas que están aprendiendo una LA nunca podrán producirla como los hablantes nativos, debido a bases neurobiológicas, o sea, a un estado de maduración que ya no se los permite. Al parecer, el nivel fonológico sería el más afectado, aunque esto también puede ocurrir en el aspecto gramatical (ver Ellis, 1994 y Archibald, 1998). De lo anterior, se deduce que el AE sería una

característica permanente en el habla de los aprendientes adultos y que el grado de la IP podría estar asociado a éste.

La edad como un factor que limita o propicia la adquisición de LAs ha sido bastante investigado en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. No obstante, la evidencias y contra-evidencias conducen a pensar que, realmente, es poco lo que se sabe de las repercusiones de esta variable y de otras relacionadas con ella: como el periodo crítico, la edad de llegada al lugar donde se habla la LA y el tiempo de estancia en dicho lugar.

El concepto del *periodo crítico* parte del estudio del comportamiento de individuos del reino animal, que también se ha empleado para referirse al comportamiento del ser humano y, en particular, para señalar el punto de maduración individual a partir del cual es difícil o casi imposible aprender una L1 o una LA.

La pronunciación y, más bien, el AE de los aprendientes adultos de LAs se ha estudiado repetidamente con el objeto de saber si hay una edad, o un periodo crítico o varios periodos de esta naturaleza que frenan, limitan o hacen cesar el aprendizaje de las segundas lenguas. Esta inquietud llevó a los estudiosos de la LAs a indagar las repercusiones de la edad en el AE a finales de los años sesenta.

Asher y García (1969) llevaron a cabo una evaluación del AE, con jueces hablantes nativos del inglés, en un grupo de 71 cubanos aprendientes de dicha lengua, cuyas edades oscilaban entre seis y 19 años, con una escala de 4 puntos (donde A = *nativo*, B = *próximo al hablante nativo*, C = *acento extranjero ligero* D = *acento definitivamente extranjero*), con la producción de cuatro oraciones en inglés memorizadas, grabadas después de haber sido leídas y ejercitadas. Los resultados obtenidos indicaron que todos los cubanos tenían AE. Los que fueron evaluados con un AE próximo al hablante nativo eran aquellos que habían llegado a los Estados Unidos en una edad entre uno y seis años y tenían de cinco a ocho años de vivir en este país. En cuanto a la edad de llegada, se pudo observar que mientras más pequeño era el aprendiente resultaba más probable que presentara un acento más cercano al nativo.

Un poco después, Seliger, Krashen y Ladefoged (1975), obtuvieron datos a través de una tarea asignada a estudiantes de lingüística de la UCLA, Queens Collage, Bar Ilan University, and Tel Aviv University. Los universitarios tenían que entrevistar a tres inmigrantes adultos con la idea de conocer, entre otras cosas, su

edad de llegada a los Estados Unidos o a Israel y si hablaban el inglés o el hebreo con AE. En total se entrevistaron 349 adultos que hablaban 28 lenguas maternas diferentes y que tenían como lengua meta el inglés o el hebreo. Con los datos obtenidos, los investigadores constataron que casi todos los inmigrantes que habían llegado al país donde se hablaba la LA a más corta edad, nueve años o menos, afirmaban que su manera de hablar era igual a la de un nativo hablante, los que llegaron en la pubertad presentaron una situación intermedia mientras que casi todos los que llegaron de 16 años o más reconocieron hablar la lengua meta con AE. Basándose en estos resultados, los investigadores señalan que la pubertad puede ser un punto a partir del cual la habilidad de aprender una lengua se ve menguada.

En la búsqueda por encontrar un periodo sensible, empleando el AE como indicador, Oyama (1976) realizó una investigación sobre este tipo de acento, con la edad de llegada y con el tiempo de estancia en el país donde se hablaba la LA, como parte de un estudio más amplio. Para esto, reunió una muestra de 60 italianos inmigrantes que vivían en Nueva York y utilizaban el inglés para comunicarse. El AE fue evaluado, haciendo uso de dos textos grabados. Uno consistió en la lectura de un párrafo corto y el otro se obtuvo con la narración de un suceso tenebroso de la vida de los sujetos participantes, es decir, empleando el habla espontánea. Las grabaciones de los inmigrantes fueron evaluadas por dos jueces graduados en lingüística. Para llevar a cabo su tarea, éstos escucharon el párrafo y 45 segundos de la narración, en diferente orden. La evaluación se hizo con apoyo en una escala de 5 puntos, cuyos extremos eran *sin acento* y con *un acento extranjero muy marcado*. La evaluación de la lectura arrojó cifras que indicaban la presencia de más AE que la de la anécdota. Oyama explicó este resultado diciendo que la lectura debe haber estresado a los inmigrantes, al estar conscientes de un AE notorio, el cual quedaría registrado. Mientras que, la actividad informal debían de haberla producido de un a manera más relajada. Al comparar los resultados de la evaluación con el tiempo de residencia, se pudo percibir que tenía una influencia limitada en el AE. En cambio, el tiempo de llegada a más corta edad significó quedar en la categoría de los sujetos de control, esto es, como hablantes nativos del inglés.

Por su parte, Neufeld (1978) tuvo como propósito confirmar si el periodo crítico se manifestaba a nivel fonético entre estudiantes universitarios, jóvenes adultos, o si era posible que produjeran palabras y frases en chino y en japonés como hablantes nativos, después de haber tomado un curso de 54 horas sobre

pronunciación, de manera individual. Neufeld a diferencia de muchos investigadores da a conocer su escala completa para evaluar el AE. Ésta se traduce y transcribe a continuación:

- 1 Con mucho AE, con casi puros sonidos en inglés
- 2 Cercano al nativo, con sonidos del inglés frecuentes
- 3 AE moderado
- 4 Casi nativo, con ocasionales sonidos del inglés
- 5 Nativo, sin rastros de interferencia

El material grabado que evaluaron seis jueces, tres hablantes nativos de chino y tres hablantes nativos de japonés, consistió en frases de cuatro a ocho sílabas, las cuales fueron calificadas con bastante coincidencia, habiéndose encontrado sujetos evaluados como hablantes nativos. Por lo mismo, el investigador concluyó que los jóvenes adultos pueden ser capaces de escucharse como nativos o casi nativos de una LA, poniendo en duda la hipótesis del periodo crítico y de la frecuente fosilización.

Por su parte Patowski (1980-1990) estudió dos grupos. Uno constituido por participantes que llegaron al país de la LA antes de los 15 años y el otro con individuos mayores de 15 años de residencia en dicho país. El análisis que este lingüista llevó a cabo en 1990, sobre datos recolectados en 1980, lo condujo a sostener que existía una ruptura a partir de los quince años de edad. Sin embargo, fue criticado por la interpretación realizada, en la medida en que el segundo grupo mostraba un decremento gradual en AE. (Singleton y Ryan, 2004).

En estudios más recientes, queda claro que hay contra-evidencias respecto a la hipótesis de la presencia de un periodo crítico en la adquisición de nuevas lenguas, ya que, no se ratifica la pérdida de la capacidad de aprender nuevos sonidos en todos los casos en las investigaciones de Bongaerts (1999), quien desarrolló 3 estudios, dos con aprendientes holandeses del inglés y una con participantes holandeses del francés.

El primero incluyó diez holandeses muy avanzados y 12 de diferentes niveles de proficiencia, los cuales no habían recibido instrucción en la lengua meta antes de los 12 años de edad. Los cuatro jueces evaluadores del estudio 1 no contaban con experiencia en el campo de la lingüística y siete profesionales de la fonología. En su conjunto, calificaron a los sujetos, luego de haber escuchado el material grabado para la evaluación: i) el habla espontánea sobre sus experiencias de vacaciones,

varias oraciones y una lista de palabras. Los jueces calificaron a los participantes, utilizando una escala de 5 puntos, donde 1 = *AE muy fuerte* y 5 = *sin AE*.

Inesperadamente, la mitad de los hablantes nativos resultaron con evaluaciones menores que cinco de los holandeses. La explicación de tales resultados, formulada por el investigador, consiste en que los nativos del inglés con calificaciones bajas tenían acentos regionales, mientras los evaluados como nativos hablaban inglés estandar (RP), con el cual los jueces estaban más familiarizados.

En el segundo experimento, Bongaerts (1999) también empleo tres grupos de participantes: diez hablantes nativos adultos de inglés estandar como el enseñado en las escuelas holandesas; 11 hablantes adultos de holandés, con una media de edad de 42 años, reconocidos en la universidad donde estudiaban, debido a pruebas del idioma que habían presentado con anterioridad como aprendientes de un nivel avanzado alto, los cuales hablaban inglés británico, habían recibido aproximadamente la misma cantidad de horas en instrucción de la lengua meta, en condiciones similares y un grupo de 30 hablantes nativos del holandés, en edad adulta, de niveles distintos en cuanto al estudio del inglés.

Los jueces adultos que participaron, en ese caso, sumaban 13. De ellos, seis eran profesores de inglés o fonetistas y siete eran jueces no experimentados en estas áreas. La técnica empleada para la evaluación consistió en un conjunto de frases pronunciadas por los participantes. Las calificaciones se emitieron con la misma escala empleada en el estudio anterior. Los jueces ratificaron que cinco de los holandeses pronunciaban como un hablante nativo del inglés: sin AE.

El tercer estudio de Bongaerts (1999) se diseñó con el fin de replicar el segundo, pero con 21 holandeses adquirientes del francés. Como resultado se obtuvo que sólo tres sujetos fueron considerados como hablantes nativos.

Al final, Bongaerts (1999) pudo concluir que no hay una limitante infranqueable como el periodo crítico, aun cuando los casos de extranjeros con un dominio total de la pronunciación sean excepcionales. Él piensa que este tipo de adquirientes existen debido, por lo menos a tres factores, que deben funcionar de manera combinada: una fuerte motivación, la recepción de un *input* cuantioso y al hecho de haber recibido instrucción tanto en la percepción como en la producción de sonidos de la LA. A pesar de esto, concibe que resulta de importancia el investigar los aspectos psicológicos y el contexto en que las personas aventajadas aprenden la segunda lengua. Conviene hacer notar que Bongaerts se opone, sin expresarlo, a

Selinker (1992) que hace un lado al pequeño porcentaje de individuos adultos que no presentan una ILF fosilizada.

Después de hacer una revisión de literatura sobre la hipótesis del periodo crítico, Flege (1999) reconoce su ineficiencia para explicar las diferencias individuales en la formación de nuevas categorías fonológicas dentro de la población adulta que aprende un nuevo idioma. En relación a la trayectoria decreciente de la habilidad de pronunciar una L2 que postula la hipótesis citada, él contra-argumenta que no se trata de la pérdida de una capacidad, sino que la adquisición de una nueva lengua ocurre cuando se ha aprendido la L1 muy bien. Otra de sus propuestas para salvar el problema consiste en estudiar los efectos de la enseñanza con minuciosidad, a fin de saber si el avance en la percepción, obligatoriamente, trae aparejada una mejor producción. Por último, señala que enseñar a producir sonidos difíciles podría mejorar la percepción, cuando no se instruye a los aprendientes específicamente en la percepción.

Como es posible apreciar, la existencia del periodo crítico sigue siendo una interrogante en varios aspectos. Aclarar, bien a bien, este asunto requiere de más investigación. El estudio de los aprendientes adultos aventajados que hablan otra lengua como nativos o casi nativos, puede aportar datos importantes para comprender el problema de la fosilización y enfrentarlo. Asimismo, dicha tarea podría permitir el descubrimiento de estrategias para lograrlo y, además, nos llevaría a entender como se instalan las categorías fonológicas como representaciones mentales.

Singleton y Ryan (2004), después de haber revisado cómo se ha estudiado la edad en la adquisición de LAs, terminan reconociendo la necesidad de investigar las variables relacionadas con este factor, llevando a cabo estudios más detallados y principalmente de tipo longitudinal, a fin de averiguar en que forma se avanza en el aprendizaje de las segundas lenguas con el paso del tiempo, para estar en condiciones de rebasar el nivel de las conjeturas.

Resumen

Los estudios sobre el periodo crítico en el aprendizaje de las segundas lenguas se han ocupado de estudiar el avance en la adquisición gramatical y el grado de AE que presentan los aprendientes de LAs, para poder determinar si hay una edad a partir de la cual los seres humanos ya no pueden aprender, por

completo, una LA y dominarla como lo hacen los hablantes nativos o muy parecido a como ellos lo hacen. El AE puede constituir un indicador de la ausencia o presencia de un límite de dicha naturaleza, que impide adquirir el sistema fonológico de una segunda lengua.

Los resultados obtenidos en las investigaciones respecto a la edad y el AE no permiten afirmar contundentemente que haya un límite preciso. Además, se han detectado casos de personas que aprenden una LA, siendo jóvenes adultos, que logran desarrollar una pronunciación equiparable a la de un nativohablante. Saber de su existencia y optar por estudiarlas puede ser una tarea provechosa.

Conclusiones

Los resultados mixtos en los estudios del periodo crítico dejan abierta la posibilidad de salvar los obstáculos que impone el desarrollo del ser humano, si se llegan a conocer a fondo las características, las estrategias empleadas por los aprendientes adultos que logran expresarse con la precisión fonológica de un hablante nativo, es decir, sin AE y con IP. Pero, quizá este no sea el objetivo de todos los aprendientes adultos, ya que hipotéticamente podría haber quienes deseen conservar su AE o sepan como arreglárselas para compensar su IP, entre otras posibilidades.

Aparte de los estudios del AE alrededor del periodo crítico, hay una serie de investigaciones sobre el nexo del AE con la personalidad que es pertinente revisar.

2.3.5. Estudios empíricos de la pronunciación y la personalidad

Coates (1986) presentó el reporte de una serie de investigaciones realizadas durante siete años sobre la pronunciación y los factores de la personalidad, llevando a cabo una relación de trabajos que lo anteceden, es decir, los de Guiora (Taylor, Guiora, Catford y Lane, 1969; Guiora, Beit-Hallahmi; Brannon, Dull y Scovel, 1972,; Guiora, Paluzny, Hallahmi, Carford, Cgoley y Dull, 1975; Guiora y Acton, 1979; Errad y Sticland, 1980), el de Suter (1976), el de Leutenegger y Mueller (1964) y el de Sauer (1975).

Guiora y sus asociados consideran que la pronunciación de una lengua extranjera (LE) –y muy posiblemente de una LA- es un aspecto que interviene en el ego de la lengua, debido a la permeabilidad de éste, a partir del cual el individuo puede tener acceso a un sistema lingüístico diferente, al entablar una conexión que

antecede al mecanismo de identificación depende de las barreras que se anteponen entre el hablante de la LE y el nativo, generando cierto grado de autenticidad en la pronunciación, relacionada con acontecimientos pasados en la vida del individual. Este asunto condujo a Coates (1986) a estudiar los afectos y la situación en que se presentan, a pesar de ciertas incongruencias encontradas en los artículos que escribió Guiora con sus colaboradores.

La investigación de Guiora, Beit-Hallahami, Brennon, Dull y Scovel (1972), que le pareció a Coates (1986) más interesante, aunque no libre de crítica, fue el de la pronunciación de los individuos que habían ingerido alcohol o agua teñida, concluyendo que la ingestión media de alcohol había producido una mayor permeabilidad de las barreras del ego lingüístico. Pero, estaba por verse si el uso de una mejor sintaxis tenía un impacto en la mejoría de la pronunciación.

Suter (1976) fue reconocido por Coates (1986), tanto por su metodología para evaluar, como por los resultados que obtuvo, los cuales se analizaron tiempo después de una manera estadística más compleja por Purcell y Suter (1980) con el análisis por factor, que corroboró la precisión de los resultados que calculó Suter (1976).

Coates (1986) elogia la metodología de Suter (1976) empleada para evaluar, efectivamente, el habla espontánea, de los sujetos, quienes describieron una fiesta o celebración de su país de procedencia y no con oraciones memorizadas previamente por los aprendientes como hizo Guiora (1972). Suter (1976) manejó 20 variables, las cuales correlacionó con la precisión en la pronunciación. La lista de variables expuesta por Coates (1986) es la siguiente:

1. Edad de llegada a un país donde se habla la LE
2. La edad en que el aprendiente comenzó a hablar la LE
3. Años de residencia en países que se habla la lengua meta
4. Porcentaje de la LE hablada en casa
5. Porcentaje de la lengua en proceso de aprendizaje de la lengua hablada en la casa y en el trabajo.
6. Tiempo de residencia con hablantes nativos
7. Años de instrucción formal en la LE
8. Semanas de instrucción formal en la pronunciación
9. Proporción de profesores hablantes nativos y no nativos
11. La primera lengua del aprendiente

12. El número de lenguas que domina el sujeto
13. Sexo
14. La motivación económica
15. La motivación por el prestigio que tiene el individuo
16. La motivación integrativa
17. Lealtad cultural
18. Interés en lograr una buena pronunciación
19. Aptitud para imitar sonidos
20. Extroversión e introversión

Con la medida de estos factores se calcularon 20 correlaciones con el grado de precisión. Las correlaciones significativas y negativas que destaca Coates (1986) se mencionan enseguida: i) el interés de adquirir una buena pronunciación se vio correlacionada positivamente con evaluaciones altas en la precisión al pronunciar; ii) la motivación integrativa e instrumental fueron escasamente significativas, siendo la primera negativa y la segunda positiva; iii) el contacto con los hablantes nativos fuera de clase mostró una correlación significativa; iv) las medidas de rendimiento en clase fueron ligeramente significativas; v) la diferencia en el sexo no reportó ninguna correlación de importancia; vi) la extroversión no se vinculó significativamente; vii) la correlación más significativa que se halló fue la conexión entre la lengua materna del sujeto con la precisión en la pronunciación, indicando que el aspecto tipológico puede cobrar gran relevancia.

Esos resultados fueron sometidos a una revisión estadística compleja por Purcell y Suter (1980) que no significó un cambio en las conclusiones, pero sí una relación más clara entre los factores, realizando un análisis de factor de regresión Stepwise, como se aprecia en la tabla que aparece a continuación:

Tabla 1. Análisis por factor de regresión tipo Stepwise de Purcell y Suter (1980)

<i>FACTORES</i>	<i>PORCENTAJE</i>
Lengua materna	42 %
Lengua materna + aptitud para imitar sonidos	55.9%
Lengua materna + aptitud para imitar sonidos + residencia en donde se habla la lengua meta	63.2 %
Lengua materna + aptitud para imitar sonidos + residencia donde se habla la lengua meta + grado de interés en aprenderla	67.3 %

En la tabla se presentan los factores que incrementan significativamente el porcentaje, ya que siempre habrá un incremento que puede ser muy pequeño y no vale la pena mencionarlo.

Coates (1986) presta atención al trabajo de Leutinegger y Muller (1964) y a Mueller y Wershow (1965), quienes estudiaron la musicalidad que está presente como una relación de aptitud para aprender otras lenguas. En el primer estudio los resultados no fueron significativos, pero en el segundo, haciendo uso de la "Seashore tonal memory" este factor tuvo un lugar significativo. Sauer (1975) hizo una medición semejante obteniendo una baja correlación. Las tareas efectuadas en este experimento radican en: a) la identificación de vocales en pares mínimos, b) consonantes dentro de palabras, c) la acentuación de frases y c) la acentuación en oraciones.

Teniendo los estudios citados como antecedentes y otros más de acuerdo a las variables estudiadas, Coates (1986), llevó a cabo un estudio piloto y seis más en siete años, involucrando a un total de 150 sujetos alemanes que aprendían inglés divididos en tres grupos, según su desempeño en la habilidad oral: alto, medio y bajo.

Las conclusiones a que Coates (1986) llegó, finalmente, fueron que:

1. El promedio escolar final de los estudiantes se correlacionaba, fuertemente, con la habilidad en la pronunciación.
2. La musicalidad tiene que ver solo de manera parcial.
3. La extroversión no se correlaciona significativamente con la pronunciación.
4. La necesidad de obtener buenas calificaciones presentó una correlación significativa, fuerte, con la pronunciación dejando ver que este aspecto resulta ser a veces consciente, pero llega a ser inconsciente también.
5. La motivación integrativa no opera en los alemanes que aprenden inglés como LE.

Los demás factores estudiados: tiempo de estancia en un ámbito en que se habla la LE, apoyo de los padres, la ansiedad y la apreciación estética, mostraron no tener una correlación importante como Coates (1986) señala al final de su libro. Resulta extraño que esta investigación tan extensa sea pasada por alto, en las investigaciones recientes, cuando alude a factores afectivos que pueden estar presentes en el proceso de adquisición de una LE o una LA.

Resumen

Los factores de la personalidad estudiados por Coates (1986) bien pueden aparecer en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Por lo mismo, es recomendable considerar de ser posible el "promedio escolar" como un indicador de hábitos apropiados de estudio que pueden correlacionarse con una pronunciación próxima al hablante nativo.

Conclusiones

Cuando los aprendientes de LEs o LAs lleven un programa que incluya otras materias que no sean precisamente sobre la lengua meta es conveniente considerar el promedio general de todas las materias cursadas, ya que éste de acuerdo a los resultados obtenidos por Coates (1986) parece tener una relación estrecha con la precisión en la pronunciación.

2.3.6. Otras investigaciones experimentales sobre el AE y la IP

El AE es un aspecto global de la ILF que se ha estudiado de manera empírica, dando por sentado su carácter interlingüístico. De lo que se trata, ahora, es de aportar un panorama sobre los estudios de este aspecto de la pronunciación, por separado o ligado a la IP, porque por razones obvias resulta muy útil para llevar a cabo el presente estudio.

Una investigación temprana sobre el AE, es la de Anisfield, Bogo y Lambert (1962), quienes midieron las reacciones de 178 estudiantes de psicología de la Universidad de McGill frente a la pronunciación del inglés con AE del Yiddish y sin AE (64 judíos bilingües que hablaban inglés y la lengua judeo-alemana y 114 canadienses bilingües, francófonos y angloparlantes). La técnica empleada, con el objeto de efectuar las evaluaciones, con la adjudicación de rasgos de la personalidad, al escuchar las voces de cuatro individuos, fue la de *matched guise*. Para ello, se emplearon las grabaciones de sólo dos personas, cada una hablando con acento judeo-alemán en inglés y otra vez sin AE. Los jueces, es decir, los 178 estudiantes asociaron a las voces grabadas 16 cualidades predeterminadas por los investigadores (estatura, apariencia, liderazgo, sentido del humor, autoestima, subordinación, hospitalidad, amabilidad, ambición sociabilidad, reputación, simpatía, inteligencia, religiosidad y emotividad). Las mediciones fueron hechas a través de escalas bipolares de 6 puntos. Las calificaciones otorgadas por judíos y no judíos a

las voces que presentaban AE fueron bajas en estatura, apariencia y liderazgo. No obstante, los jueces judíos calificaron favorablemente las voces con AE al considerar los rasgos de buen humor, entretenimiento y amabilidad. Otra tarea que se realizó en el estudio fue la de la auto-evaluación de los estudiantes tomando los 16 rasgos mencionados. Así se estuvo en la posibilidad de saber que los judíos tenían una mejor imagen de sí mismos que los canadienses. El estudio corroboró que la técnica empleada resultaba más apropiada para detectar estereotipos que para develar actitudes. Cabe señalar que con esta advertencia es factible inferir que el reconocimiento de un acento específico tendería a dar evaluaciones subjetivas, determinadas por los estereotipos del evaluador, un punto que se debe prever y controlar en las evaluaciones del AE y la IP.

A fines de los años sesenta comenzó la polémica sobre la posibilidad o imposibilidad de que los aprendientes adultos pudieran adquirir un acento equiparable al de un hablante nativo, como se explicó antes. Se recuerda que, Scovel (1969) sostuvo que los aprendientes adultos de segundas lenguas parecen estar incapacitados para deshacerse de su AE y que Hill (1970) concibió la fosilización como un fenómeno ineludible, por el cual deben pasar los aprendientes adultos de segundas lenguas en el mundo occidental, a causa de factores sociales y culturales que imperan en Occidente, ya que éstos frenan el avance en la adquisición de nuevas lenguas, contando con el acuerdo de Tarone, (1976). Desde este punto de vista los adultos occidentales quedan confinados a expresarse con AE, cuestión que se reconsiderará más adelante.

Tarone (1976) puntualizó que a la idea sobre la imposibilidad de adquirir un acento equiparable al de los hablantes nativos, se agrega la creencia popular de que los adultos no pueden modificar la movilidad de la lengua a causa de una especie de atrofia muscular que les impide articular nuevos sonidos. Otra explicación fisiológica que refuerza las limitaciones de los sujetos adultos para deshacerse de su AE reside en el concepto de la lateralización cerebral que trae consigo la pérdida de la capacidad para el aprendizaje de una LA, como consideró Lenneberg (1967), respaldado más tarde por Scovel (1969) quien sostuvo, en consonancia con el primero, la existencia de un periodo crítico o edad a partir de la cual no es posible aprender una LA cabalmente, manteniéndose por tal motivo un AE inmodificable.

Además de los estudios del AE relacionados con el periodo crítico presentados en la sección anterior (Seliger, Krashen y Ladefoged, 1975; Oyama, 1976), en los

años setenta, se llevaron a cabo investigaciones en las cuales se relacionaron el AE con estudios vinculados al estatus y la solidaridad. Brennan, Ryan y Dawson (1975), que midieron el AE, apoyándose en una escala. Al correlacionar las calificaciones, se encontró que no había entre ellas una variación sustancial. De tal modo, fue posible corroborar que las evaluaciones objetivas y subjetivas coinciden.

Posteriormente, Brennan y Brennan (1978) determinaron el grado del AE emitido por lingüistas para cotejarlo con el de jueces sin entrenamiento en lenguas y con estimaciones sobre el estatus y solidaridad, empleando escalas con adjetivos bipolares, tales como, educado-mal educado. De tal manera, pudieron percatarse de que mientras el AE aumentaba, las calificaciones del estatus social estimado por los jueces bajaba, pero las evaluaciones sobre la solidaridad no tenía dicha relación con el AE.

En Brennan y Brennan (1981) se presentó una investigación en la que proporcionaron una definición amplia del acento. Ahí expusieron que consideran el *acento* como un modo de pronunciar que difiere de la pronunciación *estandar*, cuando la sintaxis y el léxico concuerdan, también, con la forma *estandar*. En su trabajo se reseñó un estudio en el que se empleó un párrafo leído por nueve adolescentes mexicano-americanos y cuatro sujetos de control, el cual se grabó para ser analizado por lingüistas y por no lingüistas. Los lingüistas calificaron las voces con una escala de 7 puntos que va de *sin acento del español* a *con acento del español*. Asimismo, analizaron la lectura para establecer un índice de acentuación. Éste sirvió para compararlo con las estimaciones de los jueces sin estudios en lingüística y encontrar una correspondencia entre las dos evaluaciones. Con esto se pudo saber también que las características fonológicas sirven como marcadores sociales y que el índice permite pronosticar los resultados de las evaluaciones.

En Ioup (1984) aparece una definición un tanto extraña y singular del AE, pues esta investigadora lo concibe como las características de la IL oral que resulta de la interferencia fonológica, sintáctica y semántica. Ella efectuó una investigación en dos fases. En la primera fase, recolectó información escrita de 14 aprendientes adultos que estudiaban inglés en el nivel intermedio alto. De ellos, siete eran hablantes nativos del hebreo y otros siete cuya lengua materna era el español. Todos escribieron una composición guiada. Más tarde, a diez lingüistas, con experiencia en la enseñanza de inglés como LA, se les pidió identificar las lenguas

maternas de los aprendientes; sin lograr hacerlo, por lo cual la investigadora concluyó que el AE no se puede distinguir sin tener un estímulo fonológico.

En la segunda fase, Ioup (1984) trabajó con estudiantes de nivel intermedio bajo que tenían un dominio de la LA similar. Entonces, recurrió a las grabaciones del habla espontánea y a la lectura de un párrafo. La primera se hizo con el fin de recolectar errores sintácticos y fonológicos para borrar los segundos, empleando las voces de hablantes nativos del inglés para reproducirlos. Con este material 13 jueces, profesores de inglés como LA con estudios en lingüística que ignoraban la procedencia de los aprendientes escucharon: a) los errores sintácticos grabados con hablantes nativos, b) la lectura del párrafo sin errores gramaticales y c) el habla espontánea de los aprendientes. Todo con el fin de saber si los jueces podían identificar la L1 de los aprendientes. Cuando los primeros tuvieron la oportunidad de escuchar las grabaciones de los hablantes nativos del inglés con errores sintácticos tuvieron una gran dificultad en identificar el tipo de AE. Pero, cuando escucharon la lectura del párrafo les fue posible dividir a los aprendientes en el grupo A y B de acuerdo a su AE. Al escuchar el habla espontánea, con errores fonológicos y sintácticos, los jueces no tuvieron dificultad alguna para distinguir los dos grupos con AE. De lo anterior, Ioup concluyó que, en efecto, la interferencia se hace más evidente en la fonología que en la sintaxis y que la transferencia resulta más palpable en la ILF que en el nivel sintáctico.

Una evidencia que contradice la conclusión de Ioup (1984) que se acaba de citar, se encuentra en Major (1986). Este investigador estudió el fenómeno de la paragoge con aprendientes brasileños del inglés, de nivel intermedio y avanzado, quienes introducían el sonido /i/ haciendo una transferencia del portugués al inglés y el sonido /ə /, el cual correspondía a un proceso de desarrollo en la adquisición del inglés como lengua materna. Entonces, se midió el AE con una escala que va de *sin acento* hasta *un acento muy marcado*. Major llegó a varias conclusiones: 1) la paragoge es un buen indicador del AE, 2) la transferencia o interferencia no constituye la causa mayor en la formación del AE sino que los procesos de desarrollo universales pueden ser más abundantes que los originados por la transferencia, 3) los errores de transferencia se dejan de presentar más pronto que los causados por los procesos de desarrollo y 4) mientras más formal sea el estilo la frecuencia de la paragoge disminuye.

Un investigador al que ya se ha hecho referencia en repetidas ocasiones, Selinker (1992) hizo escasas observaciones sobre el AE, de hecho, se concreta a exponer que la IP y el AE son aspectos que ameritan ser estudiados. Al referirse a ellos, consideró un caso de bidireccionalidad entre el hebreo y el inglés. Entonces, señaló que la sustitución del sonido /r/ del hebreo al inglés origina la ininteligibilidad mientras que la /r/ retrofleja de un estadounidense, al comunicarse en hebreo, sólo se traduce en AE.

Otra investigación en la que se "borró el AE" se encuentra en Colín (1992). En éste se utilizaron las grabaciones de seis hablantes del español de distintas nacionalidades a los que se entrevistó en portugués sobre sus experiencias en Brasil, donde residirían por tres años. Las entrevistas se transcribieron y con el texto obtenido se volvieron a grabar quitando el AE, o sea, reproduciendo las entrevistas con la intervención de hablantes nativos del portugués. Dicho procedimiento se realizó para conocer los criterios que aplicaban los jueces brasileños, al evaluar las voces con sintaxis extranjera y pronunciación nativa. Con el experimento se pudo advertir que se presenta más atención al aspecto fonológico que al sintáctico, dado que en cuatro casos de seis, el nivel fonológico intervino haciéndoles pensar, a los tres jueces involucrados, que estaban escuchando las voces de brasileños de clase social baja. De lo cual la investigadora desprende que la pronunciación es un aspecto relevante y, por lo mismo, debe atenderse en la enseñanza de las LAs.

Los estudios de lingüística instrumental, esto es, de fonética articuladora, acústica y auditiva constituyen campos especializados muy extensos, en los cuales no se incursionará ampliamente, tan sólo se hará referencia a los estudios y a sus resultados, porque que atañen a la evaluación del AE. Por ejemplo, los estudios de Munro (1993, 1998) y los de Munro y Derwing, (2001) revelan que las evaluaciones de los jueces, hablantes nativos de una LA, sin entrenamiento lingüístico están capacitados para hacerlo, en tanto sus juicios reflejan las propiedades acústicas registradas por equipo bastante sensible. Esto explica porque Brennan y Brennan (1981) pudieron encontrar una correspondencia entre las evaluaciones de jueces con entrenamiento lingüístico y jueces que carecían de él.

Se ha considerado que el AE se genera, entre otras razones, por un ambiente pedagógico inadecuado como hacen notar Champagne-Muzar, Schneidermann y Bourdages (1993), después de haber evaluado un programa de enseñanza de la

pronunciación para aprendientes adultos. Un grupo recibió instrucción en la pronunciación de acuerdo a su programa y otro sirvió como grupo de control, a fin de poder observar las diferencias en el avance fonológico. Luego de haber completado el programa, se evaluó la discriminación, la producción de fonemas, la entonación y el ritmo. La evaluación se realizó contemplando los aspectos fonológicos citados y se valoró también la pronunciación global. Los jueces, hablantes nativos de la LA, mostraron haber calificado a los aprendientes de manera consistente. Atendiendo a los resultados, estos investigadores llegaron a la conclusión de que los participantes adultos, en un ambiente propicio, es decir, cuando se les capacita, específicamente, en la pronunciación pueden lograr un avance tal que se traduce en un AE menos marcado.

En Koster y Koet (1993) se dan a conocer dos experimentos interesantes que se llevaron a cabo con sujetos holandeses universitarios, pronunciando 50 oraciones en inglés. El primero consistió en averiguar qué errores resultaban más molestos a 21 jueces ingleses y 22 holandeses maestros de este idioma, con el objeto de saber quienes eran más tolerantes a las desviaciones de la norma en materia fonológica. Con este propósito se analizó la pronunciación de dos aprendientes que leyeron las oraciones, en las cuales estaban comprendidos todos los sonidos de la lengua a evaluar. Los investigadores citados encontraron que los profesores holandeses del inglés reportaron la presencia de muchos errores en las vocales mientras que los hablantes nativos marcaron más fallas en las consonantes. Finalmente, los evaluadores ingleses fueron más tolerantes que los profesores holandeses. Esto condujo a pensar que los jueces holandeses calificaron a sus coterráneos con una exigencia mayor, al comparar sus juicios con los de los ingleses.

El segundo experimento de Koster y Koet (1993) se orientó a saber las actitudes de los hablantes nativos del inglés, de profesores holandeses de esta lengua y de holandeses que carecían de este tipo de preparación. Estos jueces escucharon la descripción de una fotografía en inglés por parte de nueve holandeses universitarios que estaban en su primer año de estudios. La evaluación se efectuó con escalas bipolares de 7 puntos: desagradable-agradable, feo-hermoso. inculto-culto, acento-sin acento y monótono-melodioso. Los resultados indicaron que los holandeses con experiencia en la enseñanza del idioma y los holandeses sin experiencia en la docencia juzgaron la pronunciación de los aprendientes poco

estéticas mientras que los ingleses las consideraron más agradables, aun cuando hubo coincidencia entre todos los jueces en la evaluación global de la pronunciación. Los resultados anteriores conducen a pensar que los profesores de idiomas son más exigentes que los hablantes nativos, siendo que la enseñanza está dirigida a lograr la comprensión y el agrado de estos últimos; no el de sus maestros. Por lo mismo, puede considerarse que los profesores de idiomas no son las personas más indicadas para evaluar el AE de los aprendientes.

La investigación del AE y de la interferencia fonética así como su aplicación a la enseñanza de la pronunciación de LAs es una preocupación en Hammond (1995) en una época en la cual priva el desinterés en estos aspectos de la producción oral, dentro de los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Este investigador hace referencia a estudios del VOT (voice-onset time) de la fonética instrumental. El VOT es el tiempo que transcurre después de la obstrucción del aire en los sonidos oclusivos y la vibración de las cuerdas vocales para producir un sonido vocálico. Si ésta aparece pronto, se dice que tiene un movimiento inmediato. Pero, también, puede ser corto o largo. Cuando es largo ocurre la aspiración. Así en español las oclusivas se producen en un lapso corto mientras que en inglés presentan una duración larga. Hammond hace notar que en sujetos hablantes nativos del inglés, cuando imitaron el AE de quienes tenían el español como L1, estaban conscientes de algunas características subsegmentales, siendo capaces de producir valores de VOT característicos de la forma en que los hispanos suelen producir las oclusivas del inglés.

Rochet (1995), por su parte, demostró que los aprendientes adultos pueden llegar a producir valores de VOT nativos, según pudo constatar en un experimento, en el cual se entrenó a varios chinos, hablantes del mandarín, que estaban adquiriendo el francés, a distinguir el VOT producido por los franceses. Después de la preparación, se observó que a través de la instrucción en la percepción resultó posible obtener una mejoría notable en la producción de las consonantes en cuestión.

Asimismo, Hammond (1995) señala la importancia de los trabajos de Eckman e Iverson (1993, 1994), los cuales investigaron la dificultad debido a la marcación de las consonantes coda (de las sílabas cerradas) en la estructura silábica del inglés, adquirido por cantoneses, coreanos y japoneses, haciendo evidente que las reglas universales operan en el contexto de una sílaba. Considerando lo anterior,

Hammond subraya que la interferencia es de menor importancia para determinar el grado de dificultad. El hecho de que la pronunciación se rija por principios universales es para este investigador una característica que la hace susceptible de ser enseñada. Además, considera factible instruir a los aprendientes adultos, desde el punto de vista fonético y fonológico, dado que éstos pueden percibir y articular aspectos tan sutiles como el VOT.

Aparte de los aspectos subsegmentales, los suprasegmentos han sido estudiados con relación al AE. Munro (1995) se encargó de realizar una investigación sobre factores no segmentales del AE: la emisión de sílabas por segundo, la entonación y el tiempo. Para ello, recurrió a 20 jueces hablantes nativos del inglés, sin entrenamiento en lingüística, con el objeto de contar con sus juicios respecto a 20 voces grabadas de diez hablantes nativos del mandarín y otros 10 hablantes nativos del inglés. Las voces fueron escuchadas a la frecuencia normal por diez de los evaluadores y las otras por los diez jueces restantes que tuvieron como estímulo las voces filtradas e ininteligibles de los mismos sujetos que conservaban indicadores de los tres aspectos a estudiar. El material grabado se obtuvo pidiendo a los participantes leer oraciones y preguntas, aparte de la narración de una historia apoyada en las imágenes de un *comic* o historieta humorística corta. Las calificaciones de los hablantes nativos del inglés fueron consistentemente más altas que las de los chinos, aun en los casos de las voces filtradas. Los resultados indicaron que los jueces sin capacitación en lingüística pueden identificar el AE, prescindiendo de gran parte de la producción segmental. No obstante, las evaluaciones del AE no mostraron una correspondencia entre las voces de los hablantes del mandarín filtradas y sin filtrar. El AE se valoró de acuerdo a una escala de 9 puntos, donde 1 = AE fuerte y 9 = inglés nativo. El investigador consideró que es posible explicar los resultados debido a que: 1) los escuchas pueden haberse basado en diferentes aspectos para emitir su evaluación, 2) los participantes pueden haber presentado un AE diferente en la prosodia y otro en la producción de segmentos. 3) Los indicadores del AE pueden haber variado de acuerdo a las oraciones, las preguntas y el fragmento de la narración. Munro, después de haber llevado a cabo su estudio, concluyó que la idea de que la prosodia contribuye más a la producción del AE está por definirse, formulando preguntas más específicas, ya que, a la fecha, no hay evidencias suficientes y el problema como se ha planteado resulta muy amplio.

Munro y Derwing, son dos investigadores que desde mediados de los años noventa se han interesado en estudiar el AE, la inteligibilidad y la comprensibilidad en la producción oral de adquirentes adultos de las LAs. Es importante aclarar, ahora, que el concepto de *inteligibilidad* que manejan estos investigadores no coincide exactamente con el que la autora del presente escrito emplea, pues ellos miden dos aspectos distintos relacionados con lo inteligible: i) aquello que se entiende en realidad y que se puede transcribir adecuadamente, esto es, la 'inteligibilidad' y ii) la dificultad en entenderlo que en sus términos constituye la 'comprensibilidad'.

En Munro y Derwing (1995a) se encuentra un estudio ligado directamente a la presente investigación, en tanto se ocupa de la interrelación entre el grado del AE, la comprensibilidad o dificultad que tienen los escuchas para entender lo que se dice y la inteligibilidad o posibilidad de transcribir lo realmente escuchado. La intención de los investigadores es aclarar ciertos asuntos no resueltos vinculados con estas características de la producción oral mencionadas, puesto que, aún no quedaba claro cuáles eran los efectos producidos por el AE en la inteligibilidad y la comprensibilidad. El experimento que realizaron reunió a diez hablantes nativos del mandarín, cuyas voces fueron grabadas para ser evaluadas por 18 hablantes nativos del inglés. Los hablantes de mandarín fueron grabados haciendo una narración en inglés, basada en las imágenes de una historieta humorística, sin darles oportunidad de efectuar algún tipo de preparación. Los escuchas en una sesión evaluaron la inteligibilidad, transcribiendo 36 oraciones seleccionadas por los investigadores, tomadas de las grabaciones antes realizadas. Primero, las transcribieron para obtener de ahí el grado de inteligibilidad y, después de escuchar cada oración, los jueces calificaron la comprensibilidad con una escala de nueve puntos, donde 1 = *extremadamente difícil de entender* y 9 = *imposible de entender*. En una segunda sesión los evaluadores calificaron el AE con una escala del 1 al 9 donde 1 = *sin AE* y 9 = *AE muy fuerte*. Los investigadores, por su parte, transcribieron el material grabado presentado a los jueces y determinaron el número de errores fonémicos, como la supresión o inserción de segmentos, los fonéticos, los gramaticales y la entonación, la cual calificaron con una escala de 9 puntos donde 1 = *hablante nativo* y 9 = *definitivamente no nativo*. Las evaluaciones del AE y la comprensibilidad mostraron un patrón muy diferente, las calificaciones de la comprensibilidad fueron más altas que las del AE. Entre la comprensibilidad, la

inteligibilidad y el AE sólo hubo una correlación moderada, sin haber ocurrido en ningún caso una correlación perfecta. Hubo menos casos de correlaciones significativas entre la inteligibilidad y el AE que entre la inteligibilidad y la comprensibilidad. Cabe subrayar que los jueces, en el experimento de Munro y Derwing (1995a), marcaron las oraciones con un AE moderado o fuerte, a pesar de haberlos transcrito correctamente. De tal modo, los resultados obtenidos llevaron a los investigadores a determinar que el AE muy marcado no reduce, sistemáticamente, la inteligibilidad ni la comprensibilidad. Por lo tanto, señalan que el grado del AE predice menos la inteligibilidad que la comprensibilidad. Con el estudio fue posible constatar, empíricamente, que los acentos marcados no son necesariamente menos comprensibles o inteligibles. Por ello, los investigadores sugieren que los cursos centrados en la inteligibilidad y comprensibilidad no debieran enfocarse a disminuir el AE global, sino sólo en los aspectos que contribuyen a la ininteligibilidad. En el experimento, cinco producciones se calificaron como 100% inteligibles, correspondiendo éstas a las oraciones emitidas por los hablantes de mandarín. La inesperada falta de correlaciones entre errores fonémicos, fonéticos y la entonación indicaron que no hay una interdependencia de estos tipos de error, lo cual puede explicarse por las diferencias entre cada uno de los escuchas. Al respecto los investigadores plantean varios motivos. Así, consideran que las divergencias pueden tener su raíz en i) la interpretación personal de las instrucciones por parte de los escuchas, por ejemplo haberse basado en elementos sintácticos; ii) la familiaridad de algunos de ellos con el AE de los participantes; iii) las variaciones en la producción de éstos, velocidad al hablar, la cualidad de la voz, la selección de palabras efectuada por los investigadores y iv) la variación en los evaluadores en cuanto a la habilidad de comprender lo que dicen los demás. Los autores al finalizar la presentación de este trabajo se propusieron desarrollar otro estudio sobre los aspectos de la producción antes señalados.

La inteligibilidad, la comprensibilidad, el tiempo de procesamiento y el AE son aspectos de la pronunciación considerados por Munro y Derwing (1995b) en otro experimento con hablantes nativos del mandarín. Ahí explican, de nuevo, que la *inteligibilidad* consiste en el grado en que un texto hablado es realmente entendido, dada la calidad de su pronunciación, es decir, transcrito y que la *comprensibilidad* radica en la dificultad de entenderlo y el *acento extranjero* es definido como la fuerza con que éste se percibe. El *tiempo de procesamiento* reside en el lapso

transcurrido entre la presentación de un estímulo, una oración y el reconocimiento de su carácter *verdadero* o *falso*. La idea de tomar en cuenta todos estos fenómenos tuvo el propósito de saber cuales son los costos de hablar una LA con AE. Los sujetos participantes fueron diez adultos, hablantes nativos del mandarín y diez adultos, hablantes nativos del inglés. Los escuchas fueron 20 hablantes nativos del inglés. Los dos grupos de diez hablantes leyeron una lista de 50 oraciones. De ellas, diez fueron dejadas de lado, nueve por resultar ambiguas y una por tener una palabra poco usual. Con este material se editaron listas de 40 oraciones, con la mitad de ellas producidas por los hablantes nativos del mandarín y la otra mitad por hablantes nativos del inglés. Éstas últimas grabadas a baja velocidad. De tal manera, se preparó una lista de 40 estímulos destinada a cada uno de los escuchas, a quienes se les presentó la lista individualmente en una cabina a prueba de ruido y con audífonos. Cada oración se escuchó tres veces. La primera para determinar si el enunciado era verdadero o falso, apretando un botón específico para cada opción. La segunda ocasión sirvió para evaluar la comprensibilidad con una escala de 9 puntos, donde 1 = *sin dificultad para entender* 9 = *muy difícil de entender*. En la tercera oportunidad evaluaron el AE, también, con una escala de 9 puntos donde 1= sin rastros de AE y 9= *un acento extranjero muy fuerte*. Los resultados indicaron que los hablantes nativos del inglés fueron mejor calificados en las opciones de "falso" y "verdadero", pero no de un modo significativo (98% y 93%). En cuanto al tiempo, se pudo observar que el efecto del AE fue más importante que la velocidad. Además, casi todas las evaluaciones (17 de 20) les tomó más tiempo percatarse del significado de las oraciones leídas por los hablantes de mandarín.

Esos investigadores advierten que los enunciados producidos lentamente con AE pueden haber sido reconocidos antes de que los evaluadores hubieran escuchado el final. La medición del tiempo de procesamiento reveló que la fuerza del AE tiene una mayor incidencia, al proponerse entender una oración, que la velocidad con la cual es producido el enunciado. Los dos investigadores encontraron que la comprensibilidad repercute en los tiempos de respuesta de los escuchas mientras que el AE mostró no tener efecto alguno en dichos tiempos. La relación entre el tiempo que tomó presionar el botón, la respuesta adecuada, la comprensibilidad y el AE no resultó ser significativa. Dadas estos resultados, para los investigadores termina siendo importante hacer una clara distinción entre la inteligibilidad, comprensibilidad y el AE, ya que en los nexos entre ellos permiten conocer algunos

de los costos que trae consigo el AE. De lo anterior, Munro y Derwing concluyeron que en la enseñanza de una L2 el AE, en sí mismo, no constituye ningún impedimento para que la comunicación se logre.

Con la intención de aclarar si los errores de gramática o el AE limitan la comunicación con los hablantes nativos, Delmere (1996) empleó la técnica de *matched guise*, introducida por Lambert en los años sesenta (Delmere, 1996). A fin de estudiar los aspectos señalados, Delmere se propuso llevar a cabo una evaluación relacionada con diversos rasgos bipolares de la personalidad a partir de la voz: estatura, apariencia, liderazgo, sentido del humor, inteligencia, honestidad, confianza en sí mismo, amigable, generoso, entretenido nervioso, de buen corazón, congruente, ambicioso, estable, buen carácter, rico, limpio y prestigio. Para ello, utilizó escalas de 6 puntos de *muy poco* a *mucho* con el propósito de poder advertir los prejuicios de los escuchas respecto a ciertos tipos de extranjeros. En este caso los escuchas fueron 30 hablantes nativos del inglés. En su estudio, Delmere trabajó con cinco sujetos de diversas nacionalidades que tenían cinco lenguas maternas diferentes: farsi, español, malayo, árabe y francés. Éstos leyeron un pasaje que se grabó, primero sin errores gramaticales, y luego, con producciones erróneas típicas del nivel intermedio o intermedio alto. El material grabado se presentó a los escuchas que pensaron estar oyendo a diez extranjeros diferentes y no a cinco.

Los resultados obtenidos por Delmere (1996) indicaron que el hablante de farsi y el francés recibieron las calificaciones más altas cuando su manera de hablar no presentaba errores gramaticales. El francés y el malayo fueron bien evaluados en la versión con fallas en la gramática. Y el venezolano de habla hispana recibió bajas evaluaciones en ambos casos, con o sin errores. Este hecho, Delmere lo explica argumentando que el AE del español, al ser más fácil de identificar por los escuchas, resulta ser el aspecto sobresaliente al momento de evaluar la voz, esta es una afirmación que aparece en el trabajo de Hottart (1998). La conclusión del investigador resultó ser que las desviaciones de la norma limitan la comunicación según el AE de que se trate, el estereotipo evocado, el valor y el estatus que se le adjudica. Por lo mismo, las variables afectivas deben ser consideradas en la investigación de la tolerancia de errores. Además, expone que los profesores y los aprendientes de LAs deben estar conscientes del fenómeno investigado y sus resultados, con el fin de poder comprender las repercusiones de los errores y la importancia de la fuerza del AE en la comunicación con los hablantes nativos.

La pronunciación inteligible es indispensable para tener éxito en la comunicación (Morley, 1987). No obstante, González-Bueno (1997) señala que los aprendientes pueden apuntar a desarrollar una pronunciación cercana a la de los hablantes nativos y no ser, simplemente, inteligibles, con el propósito de ganar aceptación y reconocimiento de estos últimos. Esta investigadora efectuó un experimento manipulando el VOT de la palabra *casa*, del español, producida por una hablante nativa adulta del inglés, con el objeto de escucharse producida con diferentes tiempos, variando el VOT de la oclusiva /k/. Los escuchas, en este experimento fueron 18 hablantes nativos adultos del español que no tenían contacto con personas que hablaran con AE ni tampoco estaban familiarizados con el tema de la pronunciación. Con el objeto de que los hablantes de español emitieran sus apreciaciones del AE de la palabra con diferente VOT, se les proporcionó una escala bipolar de 7 puntos que iba de *nativo* hasta *extranjero* y una escala de confianza de 5 puntos donde los extremos eran *seguro* y *sin seguridad*, al emitir su calificación. Los evaluadores monolingües percibieron la duración del VOT con carácter de nativa con certidumbre entre los 15 y 35 ms sin que la aspiración tuviera un efecto en la evaluación. La variación presentada cubría un rango de 10 a 75 ms, variando de cinco en cinco. Con este resultado, González-Bueno concluyó que los aprendientes hablantes nativos del inglés que aprenden español deberían recibir instrucción para reducir el VOT, principalmente cuando ellos pretenden hablar español sin AE, aunque algunos no lo puedan lograr.

En otra investigación sobre el AE, la inteligibilidad y la comprensibilidad de Munro y Derwing (1998) trabajaron con 48 sujetos de diferentes nacionalidades que tenían lenguas maternas diferentes: chinos, japoneses, polacos y españoles, teniendo como objetivo medir la inteligibilidad, la comprensibilidad y el grado de AE, deteniéndose a analizar los errores de gramática, los fonémicos, la prosodia y la velocidad en el hablar. Los factores que influyen en el AE contemplados por los autores del experimento consisten en:

- la primera lengua aprendida
- la aptitud para imitar los componentes sonoros de la LA
- el tiempo en el que se produce el mensaje
- el interés del aprendiente por tener una pronunciación precisa
- la edad de llegada

- las autoevaluaciones realizadas por los aprendientes sobre su capacidad de imitar sonidos
- el dominio que se tiene de la lengua en general
- el tiempo de residencia
- el sexo
- el uso de la primera y segunda lengua

Ahora bien, los factores que los mismos investigadores consideran asociados con la inteligibilidad son:

- la gramática
- la pronunciación
- las variables temporales (que podrían ser las pausas y el ritmo)

Los factores que afectan la comprensibilidad a que hacen alusión los dos lingüistas se enlistan a continuación:

- la familiaridad con el tema
- el carácter no nativo del texto producido verbalmente
- la familiaridad con el AE
- el léxico del aprendiente
- las peculiaridades de la sintaxis
- la prosodia

Al estudio se integró un grupo de 26 escuchas universitarios del inglés, de la LA a evaluar. De ellos, 16 no hablaban fluidamente otro idioma y los diez restantes hablaban bien el francés.

Como materiales, se emplearon varias caricaturas, con una historia humorística. A los aprendientes se les dio la oportunidad de preguntar a quienes dirigían el experimento dudas relacionadas con las imágenes y de las palabras que no conocían, para después estar en condiciones de narrar la historia.

Las narraciones fueron breves, duraron de 4.5 hasta 10.5 segundos. Con ellas se armaron dos grabaciones por aprendiente, presentadas en diferente orden. Con la reproducción de la primera los escuchas transcribieron ortográficamente los fragmentos de las narraciones. Con un receso de cinco minutos, los evaluadores volvieron a escuchar las historias para calificar la comprensibilidad, usando una escala de 9 puntos. En la segunda ocasión los escuchas también determinaron cuál era la lengua materna de los aprendientes (cantones, japonés, inglés, español o polaco).

Posteriormente, los jueces expresaron sus opiniones respecto a lo que hacía más difícil entender una persona con AE. También, a través de un cuestionario, dieron a conocer la familiaridad que tenían con otras lenguas y expusieron el contacto que tenían con las lenguas incluidas en el experimento.

Munro y Derwing (1998) revisaron la gramática y los segmentos, contando los errores. La precisión de la prosodia se efectuó de manera global con una escala de 9 puntos, habiéndose filtrado las grabaciones con un paso bajo (*low-pass*) mientras que la velocidad en el hablar se midió en sílabas por segundo. Los resultados indicaron que un AE notorio no repercute siempre en la inteligibilidad. Por ello, insisten en diferenciar las evaluaciones del AE y la inteligibilidad, pues a menudo, se confunde el uno con la otra. Un resultado más consistió en que los errores a nivel fonema, fue baja. No obstante, los escuchas pensaron que las desviaciones de la norma en los segmentos ocasionaban el AE. La prosodia no intervino de manera contundente en la comprensibilidad, la inteligibilidad y el AE.

Otro resultado obtenido en la investigación a la que se está haciendo alusión radicó en que la velocidad en el hablar no interfirió con la inteligibilidad. Sin embargo, algunos escuchas expresaron que los aprendientes hablaban muy rápido. Munro y Derwing (1998) hacen notar que hablar con un *acento marcado* se percibe muy acelerada, aunque no lo sea.

Las sugerencias que hacen esos investigadores para estudios futuros son las siguientes:

- usar textos más largos para evaluar
- asegurarse de que los escuchas estén aplicando un mismo criterio
- estar conscientes de las diferencias que hay entre los jueces al evaluar el AE
- saber en que se fijan los escuchas al evaluar el AE, la inteligibilidad y la comprensibilidad

Una recomendación a los profesores es que consideren la gramática y la prosodia para llevar a cabo su labor, aparte de corregir los errores a nivel de segmento.

Munro (1998) reconoce que el AE de los aprendientes, a menudo, se les considera personas con un estatus social bajo. Además, señala que se les concibe como individuos difíciles de entender en condiciones no favorables, por ejemplo, a través del teléfono y el radio. Otro factor que puede reducir la inteligibilidad de

quienes hablan con AE es el ruido, cuestión que todavía no ha sido suficientemente estudiada. Por tal razón, Munro se propuso llevar a cabo un experimento con AEs inmersos en el ruido de una cafetería, agregado de manera digital a las grabaciones. Para ello, diez hablantes nativos del mandarín y diez hablantes nativos del inglés fueron grabados leyendo enunciados verdaderos o falsos de los cuales la mitad se conservaron sin ruido y la parte restante se manipuló agregando el ruido de la cafetería. Los escuchas recibieron una sesión de práctica, dando respuestas en una computadora en la que podían seleccionar tres posibilidades: "verdadero", "falso" o "desconocido", si no se entendía la oración. Inmediatamente después, se les pedía transcribir aquello que habían escuchado. Procediendo de esta manera en la evaluación formal fue factible advertir que el ruido tuvo un efecto notable, respaldando la creencia sobre la dificultad de entender a los hablantes con AE en circunstancias adversas. El investigador piensa que este resultado puede ser de utilidad a los profesores de lenguas para buscar ciertas estrategias que permitan a los aprendientes manejarse, adecuadamente, en condiciones no propicias y comunes como el ruido de una cafetería, sin necesidad de aminorar el AE.

La percepción del AE es un tema estudiado por Magen (1998), quien investigó varios factores en el acento de dos hablantes nativos del español, cuando hablaban inglés: la epéntesis inicial y no inicial, la reducción vocálica, el cambio del sonido /tʃ/ por /ʃ/, el acento a nivel léxico y la acentuación en una frase, con el propósito de entender cómo el AE es percibido por los escuchas. Las grabaciones del material sonoro a evaluar consistió en la lectura de 96 oraciones a una velocidad normal que luego se digitalizaron y se editaron acústicamente. Utilizando esta técnica, Magen realizó dos experimentos. En el primero se compararon las producciones originales de dos participantes y las editadas, con el fin de confirmar si estas últimas presentaban un acento más próximo al de los hablantes nativos. Las oraciones fueron escuchadas por diez monolingües estadounidenses que determinaron el grado del AE de acuerdo a una escala de 7 puntos, cuyas evaluaciones se realizaban oprimiendo uno de siete botones para marcar la intensidad del AE. Con esto se pudo corroborar que las oraciones editadas se percibían, definitivamente, con menos AE. El segundo experimento se desarrolló con otros diez escuchas que no habían participado en el primer experimento. En la segunda ocasión se utilizaron 24 frases originales y dos versiones diferentes en la modalidad editada. En éste experimento los escuchas fueron muy sensibles a la epéntesis, a la omisión del sonido /s/ final y

a la sustitución de /tʃ/ por /ʃ/, pero no en el caso de todos los valores considerados. Los resultados también indicaron que los suprasegmentos pronunciados de manera diferente a la nativa inciden en la percepción del AE. Desde la óptica metodológica, con los dos experimentos fue ratificada la gran utilidad de las ediciones acústicas para detectar la sensibilidad de los hablantes nativos ante distintos aspectos de su lengua producida con AE. En relación con los factores extremos, Magen concibe como una probabilidad que la estructura silábica sea la que repercute más en el AE mientras que la falta de sonorización puede pasar inadvertida, como ocurrió en el segundo experimento.

La evaluación del AE, desde una perspectiva global fue realizada por Riney y Flege (1998), en conjunción con la producción de los sonidos /l/ y /r/ del inglés por aprendientes adultos japoneses en dos tiempos (T1 y T2), entre los cuales transcurrió un lapso de 42 meses. El objetivo principal de su investigación consistió en medir los cambios en el AE ocurridos al cabo del segundo tiempo. Pero, además, se buscó determinar la inteligibilidad o precisión en la producción de los segmentos citados e indagar si existía una relación entre la percepción y la producción, desarrollando tres experimentos. El primero se orientó a medir el AE global en T1 y T2, pensando que en el segundo tiempo podría encontrarse un AE disminuido. Los participantes a evaluar se integraron con dos tipos de personas, 11 hablantes nativos del japonés y cinco hablantes nativos del inglés, como sujetos de control que se grabaron, leyendo cinco oraciones registradas con buena calidad, digitalizadas y normalizadas en cuanto a la intensidad. Los tres escuchas emitieron sus juicios en una computadora de 9 botones para calificar el AE con una escala donde 1 = un acento extranjero muy fuerte y 9 = sin acento extranjero, enfocándose, porque así se les solicitó, únicamente en la pronunciación. Los resultados indicaron que las evaluaciones en el T2 fueron más altas que en el T1. Sin embargo, ningún japonés alcanzó el nivel de un hablante nativo. Los dos que avanzaron más reportaron haber estado inmersos, con anterioridad, en un ambiente en el cual era preciso comunicarse en inglés. En cambio, el aprendiente con las calificaciones más bajas no había salido al extranjero ni tenía planes de hacerlo y estudiaba literatura japonesa.

El experimento 2 de Riney y Flege (1998) tuvo como objetivo principal verificar si en el T2 los aprendientes emitían los sonidos /l/ y /r/ con mayor precisión cuando estaban seguidas por vocales, fuera de una secuencia de

consonantes. Los sujetos del segundo experimento eran los mismos que participaron en el primero. Para ello, leyeron 84 palabras aisladas, grabadas y editadas a fin de escuchar una parte de cada una dejándose la vocal de la sílaba sin que se oyera un clic. Los escuchas, en este caso, fueron tres y tenían formación en el área de lenguas, en fonética y fonología. A éstos se les indicó que los estímulos serían palabras incompletas, con el objeto de determinar si en el estímulo había un sonido /l/ o /r/ o ninguno de los dos. Aparte, se les solicitó dar un clic en la pantalla de la computadora en el botón marcado con la letra "l" o "r" o ninguno de los dos, teniendo la oportunidad de repetir el estímulo, si lo consideraban necesario, dando un clic en Repetir. Riney y Flege aclaran que, de acuerdo a la hipótesis de frecuencia, el sonido /l/ sin otra consonante debía mejorar más que el sonido /r/ en las mismas condiciones en el T2. Sin embargo, esto no ocurrió. En consonancia con la hipótesis de percepción-producción, el sonido /r/ sin consonantes adjuntas, tendría que mejorar más que el sonido /l/ en iguales circunstancias, lo cual tampoco se detectó. No obstante, los investigadores hacen notar que los japoneses involucrados en el Experimento 2 que no habían practicado el inglés con hablantes nativos de esta lengua producían el sonido /r/ mejor que el /l/, presentando una mayor variación en la producción del sonido /r/.

El experimento 3 de Riney y Flege (1998) constituyó casi una réplica del segundo, pero en lugar de medir la posibilidad de identificar los sonidos en cuestión se centró en la precisión al ser producidos. Los estímulos empleados en el tercer experimento consistieron en los mismos utilizados en el experimento anterior. Sólo que en esta ocasión se presentaron en pares integrados con los sonidos del T1 y del T2 para que los escuchas eligieran los sonidos consonánticos /l/ y /r/ más próximos al de un hablante nativo sin necesidad de identificarlos. Con este propósito los evaluadores debían seleccionar con un clic el sonido con mayor precisión en la producción, indicando *uno* o *dos* en una computadora. Para la selección de sonidos se recurrió a diez escuchas sin experiencia en el campo de las lenguas. Así, se pudo determinar que los sonidos contemplados fuera de secuencias consonánticas no mejoraron sustancialmente. Pero, el sonido /l/ mejoró más que el sonido /r/ en el ambiente elegido. Los investigadores concluyeron que la percepción, atendiendo a los estudios previos, no conduce automáticamente a la producción de sonidos más inteligibles.

Volviendo al tema de la IL, es importante subrayar que Major (2001) la define como el producto de una mezcla de partes de la L1, partes de la L2 y parte de los universales que no se encuentran en la L1 ni en la L2. Además afirma que las ILs son lenguas naturales que no violan las reglas de los universales de la lengua.

Factores como la edad, la edad de llegada al sitio donde se habla la LA y el tiempo de residencia en él, son aspectos frecuentemente relacionados con el AE que Major (2001) se detiene a analizar. Ante la evidencia contradictoria en torno a las repercusiones de la edad en el AE y de la existencia de un periodo crítico, el cual limita el aprendizaje, lo más que se pudo deducir de las investigaciones realizadas sobre estos temas es que mientras más jóvenes son los aprendientes tienen mayor oportunidad de hablar un LA sin AE. También señala que no basta pasar por hablante nativo en determinado tipo de pruebas realizadas bajo circunstancias controladas.

El *acento extranjero global* empleado por Major (2001) comprende la producción de segmentos, la combinación de ellos y la prosodia. El carácter de no nativo en cualquiera de estos tres niveles da origen al AE global. Major tiene claro que existen otros factores que pueden determinarlo: la edad, las actitudes respecto a las lenguas, la comprensión, el VOT, la cualidad de la voz, la articulación y el ruido.

A fin de dar un panorama de los enfoques teóricos en el campo de la fonología de las segundas lenguas, Major (2001) incluye una breve descripción de las teorías fonológicas desde el estructuralismo hasta la teoría de la optimalidad, que en lugar de reglas en su análisis parte de restricciones innatas y universales.

Al tratar el tema de la IL, Major (2001) explica, en particular, que todo mundo habla un IL debido a que las lenguas y los dialectos reciben influencias de otras lenguas y de otros dialectos, siguiendo la dinámica propia de las segundas lenguas.

La similitud y la diferencia fonológica entre la L1 y la L2, son aspectos tratados por los lingüistas desde la corriente del análisis contrastivo hasta la fecha. Major (2001) sostiene como Koutsoudas y Koutsoudas (1962) que las diferencias son adquiridas con mayor facilidad y rapidez que las similitudes, en tanto lo diferente se percibe con más claridad que lo parecido. También, expone que, la marcación y la similitud pueden servir para determinar el grado de dificultad que enfrentan los aprendientes para adquirir el AE y las lenguas.

Los factores universales o procesos de desarrollo se han detectado desde hace tiempo. Respecto a este punto, Major (2001) pone como ejemplos las investigaciones de Nemser (1971) y Johansson (1973), porque ambos reportaron haber encontrado errores que no podían catalogarse como producto de la transferencia, pues no mostraban tener relación alguna con la L1 y la L2. Posteriormente, se realizaron varias investigaciones sobre el tema. Sin embargo, no se contaba todavía con un modelo relacionado con la transferencia y los procesos de desarrollo. El primer modelo que vincula los dos fenómenos es el modelo de ontogenia, propuesto por Major (1987) a partir de estudiar el AE. Como ya se explicó, este paradigma establece que en el proceso de adquisición de una LA, el recurso de la transferencia disminuye con el tiempo mientras los procesos de desarrollo, escasos al inicio, aumentan con el avance en la adquisición, para disminuir más tarde. Este modelo, a su vez, sirve para ilustrar la trayectoria que sigue el estilo casual, normal y formal a lo largo del tiempo. Major (2001) señala las limitaciones que tiene este modelo, que reconoce como perfectible.

Resulta pertinente introducir algunas puntualizaciones antes de hacer algunos comentarios sobre el modelo que Major expone en su libro sobre el AE, al que se hizo alusión en el apartado sobre los universales. En este trabajo, el autor hace resaltar que, al no haber absoluta certeza de la existencia de un periodo crítico, él reconoce que gran parte de las personas adultas han perdido, en cierta medida, su capacidad para distinguir adecuadamente los sonidos de una lengua o de un dialecto distinto al suyo. En los niños pasa algo diferente, pues en general, no tienen problemas de percepción sino de producción, sin embargo, Major considera que la percepción interviene de manera importante en la producción por dos motivos: i) por el tipo y la cantidad del *input* recibido y ii) porque la percepción puede ser filtrada por el sistema de la percepción de la L1, cuestión por la cual algunos estudiosos de LAs como Wode (1997) citado por Major sostienen que la percepción y la producción se estudien conjuntamente. Este investigador cita el trabajo de Flege (1995), con el fin de hacer explícita la relación entre la producción y la percepción, ya que éste investigó la pronunciación de los sonidos /r/ y /l/ del inglés por aprendientes japoneses y notó que los nipones producían sonidos más próximos al inglés en posición final que en inicial. Basándose en ello, pudo concluir que: esto ocurría porque las diferencias acústicas de dichos sonidos son más fáciles de

percibir al inicio o debido a que la categorización es diferente, al principio que, al final.

En particular, el AE, como escribe Major (2001), se relaciona con los factores de la personalidad y con la manera de asumir la identidad por parte de las personas. El lingüista en cuestión afirma que la identidad y la personalidad repercuten en el AE. Además, estas variables están entremezcladas con factores demográficos y sociales tales como la geografía, el estilo, la profesión, la pertenencia a un grupo étnico, así como a un grupo de edad, clase social y por su género. La empatía, la motivación, la ego-permeabilidad, la autoestima, la disposición para correr riesgos, la ansiedad, la introversión, la extroversión, la musicalidad, la dependencia de campo (estilo de aprendizaje que atiende a las actividades como un todo y tiene dificultades para fijar su atención en aspectos concretos de las mismas) y la independencia de campo (estilo de aprendizaje que se concentra en elementos concretos y no desvía su atención al contexto) son otras variables que pueden influir en el AE, de acuerdo a este investigador.

El modelo de ontogenia y filogenia (MOF) que presenta Major (2001) en su libro sobre el AE consiste en una revisión corregida y aumentada del Modelo de Ontogenia (MO) que introdujo este lingüista en 1987. Dicho modelo prevé el proceso que sigue un individuo al adquirir una L2, en lo que se refiere a la transferencia y a los procesos de desarrollo. Las limitaciones del MO que reconoce su autor son las siguientes: i) no contempla la trayectoria que sigue la L2, ii) aun cuando se considera que las similitudes son más difíciles de adquirir que las nuevas unidades no explica que sucede con el paso del tiempo y iii) tampoco especifica que ocurre con la marcación.

El MOF toma en cuenta la relación de la L1, la L2 y los universales para determinar la trayectoria que sigue la transferencia, la adquisición de la lengua meta y los universales atendiendo a la similitud y a la marcación.

El modelo más reciente de Major (2001) describe los patrones en la adquisición de una LA a través del tiempo y cuando se emplea un estilo formal. Entonces, resulta factible observar que cuando la lengua meta crece, la lengua materna decrece y los universales se incrementan y luego disminuyen.

Como se mencionó antes, otros aspectos que el MOF toma en consideración son aquellos referidos a la similitud y a la marcación. En los elementos similares la L1 predomina mientras los universales son de menor relevancia. Con respecto a los

fenómenos marcados, los universales se mantienen y cobran mayor importancia que la L1. Major (2001) sostiene que estas mismas tendencias operan en el aprendizaje de LAs, en la pérdida de la L1, en adquisición bilingüe y monolingüe.

El MOF no está basado en una teoría en particular y, de acuerdo su autor, tiene la ventaja de poder ser puesto a prueba desde diferentes perspectivas teóricas. Además, su cobertura es tan amplia que, con su aplicación, es posible analizar a un individuo, un grupo de individuos, las lenguas en contacto y el cambio lingüístico a través de distintas generaciones.

En Major (2001) se presenta el MOF, abocado a dar cuenta de las tendencias que puede haber en la adquisición de LAs respecto a los procesos de desarrollo y a los factores recién citado dentro de varios corolarios:

1. El corolario cronológico del MOF

La tendencia lógica desde el punto cronológico del MOF es:

- A) la L2 se incrementa
- B) la L1 decrece y
- C) los universales se incrementan y luego decrecen

2. El corolario estilístico del MOF radica en que, cuando el estilo es más formal

- A) la L2 se incrementa
- B) la L1 decrece y
- C) los universales se incrementan y luego decrecen

3. El corolario de la similitud

En fenómenos similares:

- A) La L2 se incrementa lentamente,
- B) La L1 aumenta lentamente
- C) Los universales aumentan lentamente y luego decrecen lentamente

Es decir, el papel de la L1 es mucho mayor que la de los universales, si se les compara con fenómenos menos parecidos

4. El corolario de la marca en el MOF

En fenómenos marcados la secuencia cronológica es la que sigue:

- A) La L2 aumenta lentamente
- B) La L1 decrece y luego decrece lentamente y

C) Los universales primero aumentan rápidamente y después decrecen lentamente

Esto significa, que con excepción de los primeros avances, el papel de los universales es mucho mayor que la transferencia de la L1, si se les compara con fenómenos menos marcados.

El autor del MOF indica que si las futuras investigaciones sobre la adquisición fonológica de las segundas lenguas ratifican las tendencias cronológicas establecidas su paradigma estará en condiciones de explicar, en términos generales, como funciona la mente del ser humano en los que concierne a la lingüística.

De lo anterior se desprende que el aprendiente al producir ciertos sonidos por la reactivación de los universales, al igual que por la transferencia pueden dar margen al AE y posiblemente a la IP. Para definir si uno o varios factores lingüísticos intervienen en este tipo de inteligibilidad es preciso seguir investigando sobre este tema para poder encontrar qué imprime o no comprensibilidad al habla de los aprendientes de LAs.

Cabe la posibilidad de que el MOF sea respaldado por futuras investigaciones. No obstante, hay muchos aspectos que su autor no contempla. Si bien su propuesta marca la participación que tiene la lengua materna (como influencia interlingüística), la lengua meta y los universales, su enfoque no profundiza en factores que el mismo autor relacionó con el AE y la IL, tales como los psicológicos y sociales de particular interés en la presente investigación, Finalmente, es factible, quizá, que la influencia de la L1 persista más allá de lo previsto por Major (2001), en los casos de fosilización y regresión.

Otro estudio de Munro y Derwing (2001) que busca profundizar en el AE, la inteligibilidad y la comprensibilidad y la velocidad al hablar, la cual no resulta un aspecto central dentro de la presente investigación, se resume aquí brevemente porque la rapidez o lentitud del discurso puede afectar las evaluaciones de los aspectos de la pronunciación que les preocupan a estos investigadores. Lo más probable, de acuerdo a sus hipótesis y experimentos, reside en que los aprendientes con una producción más veloz están en posibilidad de disminuir el paso, al punto donde el texto se vuelve más comprensible, esto es, a una velocidad mayor a la que presentan, en general, los aprendientes de las LAs, pues así el AE y la comprensibilidad son mejor calificados por los escuchas, porque parece más

complicado creer que los aprendientes que hablan de manera pausada puedan incrementar la velocidad de forma voluntaria.

Otro trabajo de esta época respecto al AE es el de Major, Fitzmaurice, Bunta y Balasubramanian (2002), un reporte de investigación relacionado con los efectos que tienen los AEs en la evaluación de la comprensión auditiva. Estos lingüistas parten de la idea de que la familiaridad con el AE, es decir, el grado de exposición a que han estado sometidos los escuchas dan origen a ciertas actitudes y estereotipos que afectan los juicios de los escuchas. Esta clase de estereotipos existen en la mente de los hablantes nativos y pueden incidir en la tarea de calificar lo que se escucha. Por ello, se preguntaron si los jueces que comparten la misma lengua nativa, el mismo tipo de acento, con los sujetos a evaluar, hablando en un idioma extranjero, tienen la posibilidad de entenderlos mejor que un nativo hablante. Su pregunta no recibió una respuesta clara. No obstante, cabe mencionar que la evaluación del AE, desarrollada se apoya en una escala de 5 puntos, donde 1 = *un acento muy fuerte* y 5 = *sin acento*. Como es posible observar, los juicios sobre el AE, persistentemente, han consistido en evaluaciones con escalas de 3, 4, 5, 6, 7 y 9 puntos. Asimismo, esta investigación sugiere que los estereotipos y las actitudes pueden influir en las apreciaciones de los evaluadores.

Un artículo reciente que atiende a las repercusiones del AE, es el de Munro y Derwing (2005), en el cual los autores se ocupan de considerar la naturaleza de los AEs así como su influencia en los actos de comunicación donde intervienen hablantes nativos de la LA como evaluadores. Los resultados obtenidos por otros investigadores, tiempo atrás, y con los que ellos han podido obtener a través de evaluaciones subjetivas, se cuenta con información confiable que debería tener incidencia en la instrucción de segunda lengua. De tal modo, los resultados de los estudios de lingüística aplicada sumados a la experiencia del profesor se podrían conjugar para aprovechar los conocimientos resultantes de los trabajos empíricos y dar solidez a la tarea pedagógica.

Riney, Takagi e Inutsuka (2005: 441-442) parten de una definición de acento que resulta bastante pertinente y completa: por acento se entienden el grado de acento nativo o AE en la forma de hablar, es decir, un estilo de pronunciación determinado por las características regionales, sociales, por sus antecedentes lingüísticos. Atinadamente, también puntualizan que los acentos incluyen aspectos fonéticos, de la percepción, pero no considerar las variables psicológicas de los

aprendientes. Además, sostienen que: i) todo mundo tiene un acento; ii) todos son válidos; iii) las desigualdades entre acentos son puramente sociales; iv) las repercusiones del AE ocurren por el tipo de relación entre el hablante y el escucha y v) la comprensión depende, tanto del que habla como del que escucha.

En su escrito los lingüistas recién citados exponen un experimento con 11 japoneses adultos que leyeron varias oraciones en inglés y cinco sujetos norteamericanos de control que hicieron la misma lectura. El objetivo consistía en valorar quién tenía un acento estadounidense. Las grabaciones de los sujetos era un material con el que ya se contaba, registrado antes por Riney y Flege en los años noventa cuando obtuvieron registros en un tiempo 1 (T1) y en un tiempo 2 (T2), mediando una diferencia de 42 meses entre ambos. En esta ocasión los tres lingüistas recurrieron a diez escuchas japonesas 15 estadounidenses. Los estímulos que recibieron los escuchas, sin entrenamiento lingüístico se calificaron con una escala de 9 puntos donde 1= *AE fuerte* y 9 = *sin AE* apretando un botón de 9. Para esto se les solicitó a los evaluadores utilizar los botones intermedios, según se ameritara. Cada oración les fue presentada tres veces, La primera se consideró como práctica. Y las dos ocasiones restantes del T1 y T2 contaron como evaluaciones que se promediaron para llegar a los resultados. Los escuchas japoneses distinguieron bien a los estadounidenses y a sus coterráneos. Sin embargo, hubo un resultado dispar, esto es, que los escuchas estadounidense no percibieron cambio alguno entre las grabaciones realizadas en los dos tiempos. Con esto, se confirma que la inteligibilidad de una persona con AE depende tanto del que habla como del que lo escucha, revelando la presencia de un factor lingüístico y sociopsicológico entre emisor y receptor del mensaje.

Resumen

Con la intención de partir desde una perspectiva general, se hace referencia al MOF de Major (2001). Este paradigma de ontogenia y filogenia surgió a partir del estudio del AE de aprendientes adultos, a lo largo del tiempo. Empezó aplicándose al AE con el MO, pero terminó haciéndose extensivo a todo tipo de IL. En él se consideran las trayectorias que siguen tanto la transferencia como los universales. La primera, de acuerdo a las predicciones del modelo, resulta copiosa al principio, disminuye con el paso del tiempo y con el aprendizaje, mientras que los segundos aparecen poco cuando se inicia la adquisición, luego se incrementan y después

disminuyen. Esta propuesta, aunque parece convincente, requiere todavía de evidencias suficientes para confirmar su validez e incorporar los universales, no sólo como producto de la interacción de diversos factores lingüísticos sino también reconocer la base neurobiológica de los mismos.

El AE, tiene repercusiones sociales, al evocar estereotipos positivos y negativos, como se señaló con anterioridad, pero, curiosamente hay lingüistas que no aquilatan el peso que éstos pueden tener y las actitudes que llegan a generar en los hablantes de la lengua meta, tales como asignar al aprendiente un estatus bajo, ocasionar irritación o disgusto en el interlocutor, ser agradable a los escuchas y motivar la discriminación por su manera diferente de hablar.

Aun cuando suceda lo anterior, el trabajo de la mayoría de los lingüistas que estudian el AE y la inteligibilidad se concretan a investigar los factores lingüísticos que los originan, dejando de lado las variables sociales y psicológicas. En sí, algunos aspectos extra-lingüísticos parecieran no ser de su incumbencia, salvo la edad, el tiempo de llegada a la comunidad donde se habla le L2 y el tiempo de residencia.

Al considerar los estudios del AE, es posible afirmar que la forma universal de evaluar el grado en que aparece, se apoya en jueces y escalas. No obstante, Major (2001) señala que pasar como nativo en un estudio de esta naturaleza no significa que el aprendiente se exprese, en todo momento, como tal.

Munro y Derwing (1995a, 1995b) insisten en que el AE no es un impedimento para comunicarse y que éste no debiera tratarse de disminuir en los cursos de idiomas. Con la idea de dejarlo tal cual Munro (1998), sugieren que en condiciones adversas, como en un ambiente ruidoso, deben desarrollarse estrategias para que el aprendiente sea entendido, sin necesidad de aminorar el AE, sin tener en cuenta las necesidades de los aprendientes que tienen interés en hablar con menos AE o sin él.

La IP también tiene repercusiones sociales, ya que por lo visto, la ininteligibilidad puede causar irritación en los hablantes nativos de la LA. En este caso, teniendo como base la literatura revisada, resulta evidente que se sabe muy poco de las repercusiones sociales y psicológicas que puede acarrear un AE ininteligible, de los factores de dicha naturaleza que la propician y de la interrelación entre los factores ligados a la IP. Asimismo, resulta claro que los estudios sobre los aspectos lingüísticos que le dan forma son bastante recientes, se podría decir que de los últimos diez años a la fecha. Es preciso señalar aquí, que la transferencia negativa así como los universales son aspectos que deben tener un vínculo con la

IP, aunque parece ser que esta relación no ha sido estudiada. El único factor extra-lingüístico que se encontró en la literatura revisada sobre la IP reside en la irritabilidad que puede ocasionar en el nativo hablante, dependiendo de su capacidad de comprensión y de sus actitudes frente a los AEs en general o frente a cierto tipo de AEs. Las técnicas para evaluar la IP no se han afinado todavía, han sido principalmente dos las que se han empleado hasta ahora, la evaluación con jueces apoyándose en una escala para emitir sus juicios y la transcripción. Los AEs ininteligibles constituyen, por supuesto, un impedimento para la comunicación.

Conclusiones

Después de haber revisado las formulaciones teóricas y las evidencias sobre los aspectos que generan el AE y la IP así como los factores con que se les ha asociado, todo parece indicar que la relación de los aspectos de la pronunciación enfocados en el presente estudio así como los factores extra-lingüísticos que aquí interesan se han relacionado entre sí casi solamente a nivel conjetural. Las evidencias son, en realidad, muy pocas. Coincidentemente dos de las contadas investigaciones respecto al tema, se apoyan en el MA, Hansen (1995) y Lybeck (2002), al cual se dedica la sección que aparece enseguida.

2.4. El modelo de aculturación

Esta sección se dedica al MA, para dar a conocer sus características y las razones por las que se le seleccionó para dar inicio al estudio de caso que se llevó a cabo en el presente trabajo. Por lo tanto, corresponde señalar cuáles son sus variables, así como las predicciones que hace. Asimismo se tomarán en cuenta las investigaciones que lo han empleado y sus resultados. En particular, se pondrá atención en los estudios sobre el AE y la pronunciación que han empleado este paradigma.

Para comenzar, es importante saber la forma en que Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) define la aculturación, la cual concibe como la integración social y psicológica de los aprendientes de LAs al grupo de la lengua meta (los hablantes nativos con quienes ha estado en contacto). Él estructuró su modelo, justamente, para estudiar este tipo de integración. Contabilizando el tiempo, el MA fue diseñado hace 30 años. Sin embargo, la aculturación sigue siendo aplicable desde el punto de vista antropológico, en la actualidad, éste es un fenómeno

común, el cual afecta a los aprendientes de LAs, así como a muchas personas más. La globalización o reorganización ulterior de la economía mundial, con repercusiones universales, trae consigo un mayor intercambio comercial que propicia la migración a otros países por cuestiones comerciales, laborales, de estudio, familiares personales o por problemas sociales y políticos, siendo frecuentes las estancias de unos cuantos años en otros países (ver Berry, 2003:17),

Específicamente, el MA se estructuró con el fin de explicar el grado de adquisición de LAs, por inmigrantes que aprenden la otra lengua en un contexto natural. Sin embargo, este paradigma se ha utilizado para investigar la adquisición de segundas lenguas en ámbitos educativos con provecho (Maple, 1982). Por tal motivo, es posible pensar que, en el estudio de la adquisición lograda en un contexto mixto (natural y educativo), este modelo puede ser de utilidad. Se subraya lo anterior, porque los aprendientes del estudio de caso que se reseña aquí, adquirirían el idioma estudiándolo de manera formal y practicándolo para resolver los problemas y necesidades de su vida cotidiana.

El modelo propuesto por Schumann consta de ocho factores sociales y 4 psicológicos. Éstos se dan a conocer enseguida, indicando la repercusión de los mismos en la adquisición de LAs de acuerdo a su autor.

Los *patrones de dominio* constituyen el primer factor social del modelo e implican las relaciones de poder entre los grupos en contacto. Si el grupo que habla la lengua meta es *dominante o superior* respecto al grupo de los adquirientes, desde el punto de vista cultural, político, tecnológico o económico, el aprendiente presentará un avance limitado. Si el grupo es *subordinado* pasará lo mismo. Pero si los grupos son *relativamente iguales* en cuanto a los aspectos mencionados la adquisición de la LA se verá favorecida.

Las *estrategias de integración* conforman el segundo factor social. Éste incluye tres posibilidades: i) La *asimilación* del aprendiente al grupo de los hablantes nativos, la cual comprende la adopción de los valores y del estilo de vida de quienes hablan la LA, es una estrategia que promueve el aprendizaje de la nueva lengua; ii) la *preservación*, ocasionada por el rechazo de los valores y de la manera de vivir de los nativohablantes, limita el aprendizaje de la lengua meta y iii) la *adaptación* consiste en la adopción del estilo de vida y de los valores de los habitantes del país receptor, por parte del aprendiente, que a su vez, conserva tanto los valores como las costumbres de su propio grupo, para aplicarlos en las

relaciones con sus coterráneos, lo cual puede generar diversos grados de adquisición, dependiendo del grado de adaptación.

El tercer factor radica en el *acotamiento*. Éste se refiere al hecho de que los sitios de recreación, iglesias, profesiones y comercios sean compartidos o no con el grupo que habla la lengua meta. El acotamiento es bajo cuando los lugares de reunión y las actividades del aprendiente y de los hablantes nativos concuerdan. En el caso contrario, el acotamiento es alto y limita la adquisición de la LA.

Para Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) la *cohesión* y el *tamaño* del grupo del aprendiente constituyen dos factores estrechamente conectados. Si el grupo del aprendiente es grande y cohesivo, éste tenderá a reunirse con él y a relacionarse poco con los hablantes nativos de la LA, reduciéndose así las oportunidades de practicar la lengua meta y avanzar en su aprendizaje. En la situación contraria, siguiendo el esquema del MA, la adquisición se verá favorecida.

La *congruencia o similitud entre las culturas* de los dos grupos involucrados, el del aprendiente y el de los hablantes nativos, propicia el contacto del primero con el segundo y, por ende, el avance en la adquisición de la LA. En la situación inversa, cuando existe incongruencia; la adquisición de la segunda lengua será escasa.

Otro factor social del MA reside en la *actitud*. Las actitudes positivas entre ambos grupos motiva el avance del aprendiente mientras que las actitudes negativas entre ellos lo limitan.

El *tiempo de residencia previsto*, también, puede ir en detrimento o a favor de la adquisición. Una estancia larga en el lugar donde se está aprendiendo el idioma da la oportunidad de entablar relaciones estrechas con los hablantes nativos, favoreciendo la adquisición. Una estancia corta implica menos contacto con los habitantes del país donde se habla la LA y, por ende, el aprendizaje de la segunda lengua será más restringido.

Los factores sociales, de acuerdo al MA, contemplan las relaciones entre los dos grupos citados, pero las variables psicológicas se centran en el individuo, es decir, en el aprendiente. Los factores psicológicos del modelo son 4: i) el conflicto con la lengua, ii) el conflicto cultural, iii) la motivación y iv) la ego-permeabilidad.

Enseguida se introduce una figura que permite visualizar los factores sociales del MA. En ella se puede advertir el carácter bipolar del mismo, con excepción de las estrategias de integración que incluyen tres posibilidades, preservación, adaptación y asimilación. Aun cuando este conjunto de variables sociales parece lógico, el autor

del modelo señala que los factores psicológicos tienen mayor repercusión, pues los aprendientes logran avanzar notablemente, si la distancia psicológica es reducida.

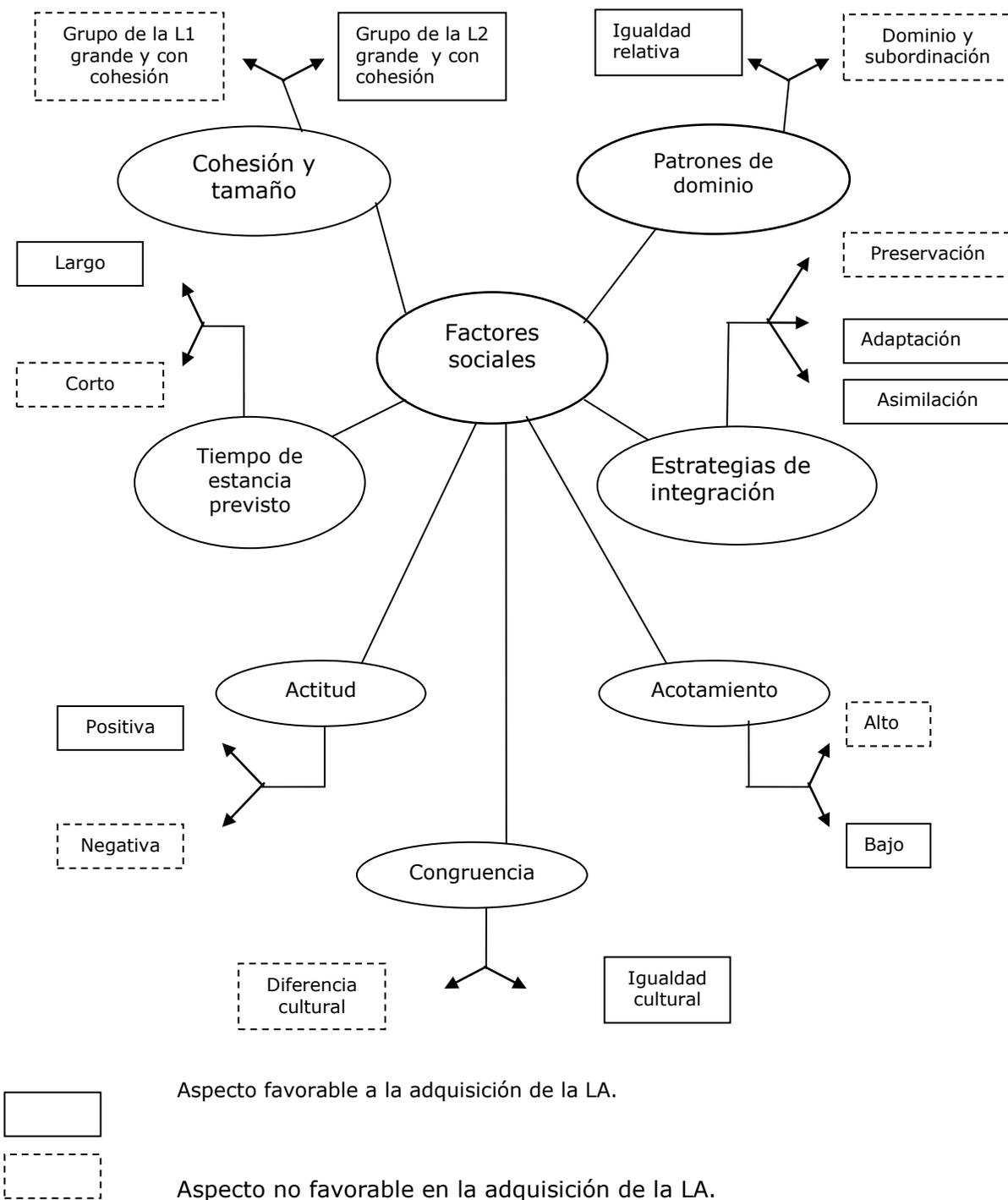


Figura 1. Factores sociales del MA

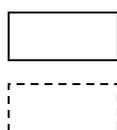
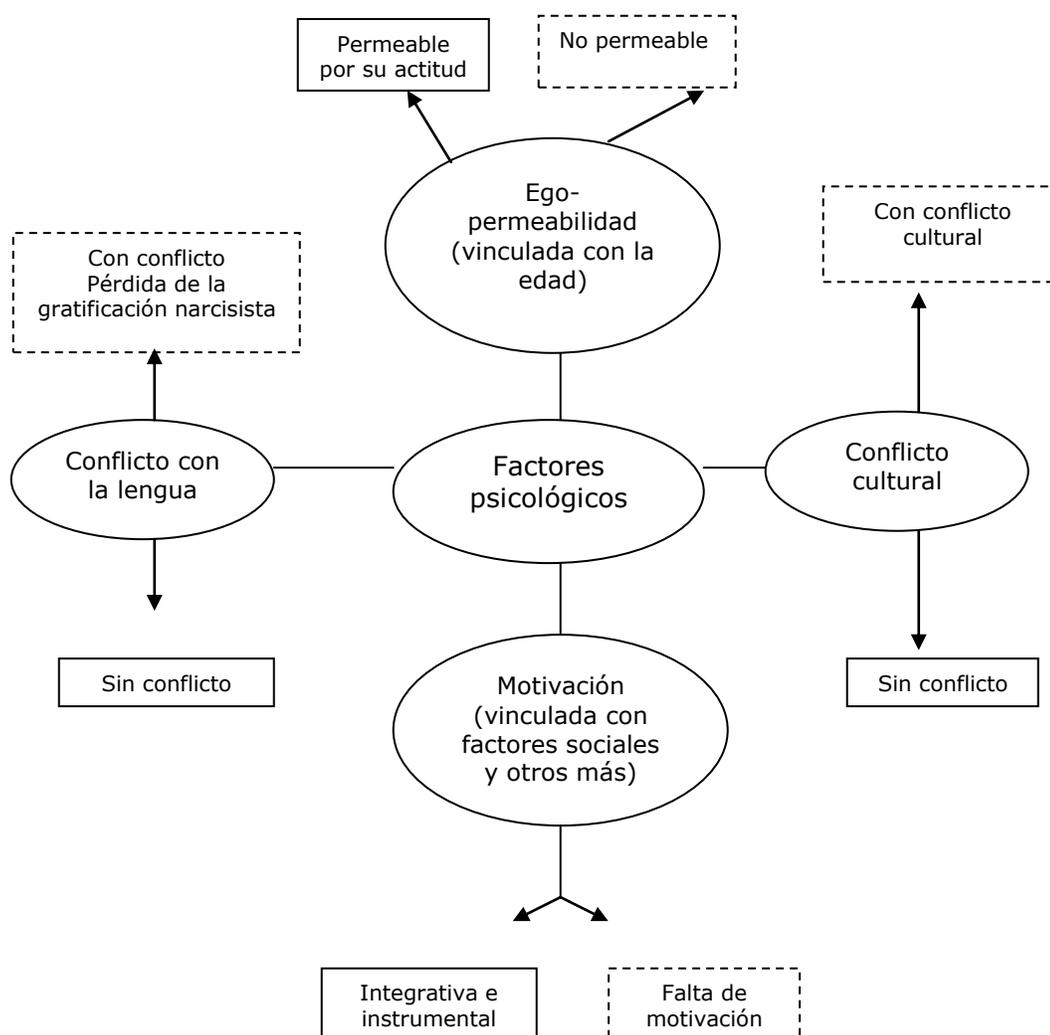
El *conflicto con la lengua* tiene origen en el miedo del aprendiente a parecer cómico, ridículo y a ser criticado por ello. Asimismo se da por la incomodidad que le causa el no poder expresar adecuadamente lo que quiere. Al hablar la segunda lengua sin dominarla pierde, traduciendo a Schumann (1986:382), “una fuente importante de gratificación narcisista”.

El *conflicto cultural* se presenta en el aprendiente cuando no sabe como conducirse en el nuevo contexto social y experimenta ansiedad por ello. Si el ambiente en el que se desenvuelve le es desconocido y le lleva a empeñar demasiadas energías en actividades meramente rutinarias, su malestar lo puede orillar a hacerse reproches a sí mismo, a su cultura, al medio en que se maneja y a la gente del país en donde está aprendiendo la lengua meta. Todo esto lo distrae, quitándole la posibilidad de aprender la nueva lengua con eficacia. Si sucede lo contrario, el individuo podrá aprender la LA sin grandes dificultades.

La *motivación*, el tercer factor psicológico del MA, se relaciona con los motivos que tiene el aprendiente para adquirir la nueva lengua. Como Gardner y Lambert (1972), Schumann reconoce dos tipos de motivación, la instrumental y la integrativa. La primera radica en el interés de aprender la lengua para mejorar profesionalmente, laboralmente o por otras razones utilitarias. La motivación integrativa ocurre cuando el aprendiente tiene deseos de comunicarse con los hablantes nativos de la LA. El autor del MA considera que las dos formas de motivación sirven para impulsar el avance en la adquisición de la lengua meta. La carencia de motivación, en su paradigma, redundaría en un aprendizaje limitado. Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) considera que esta variable, en particular, se vincula con los factores sociales a que se ha hecho alusión con anterioridad.

La *ego-permeabilidad* es el último factor psicológico del modelo. Este se refiere a los linderos que el ego del individuo tiene con respecto a la lengua. Schumann, en los textos citados, explica que los niños son permeables y aprenden fácilmente. En cambio, los adultos son poco permeables y les cuesta más trabajo aprender un nuevo idioma. Este investigador señala que la desinhibición es el antídoto de la rigidez que se presenta en este tipo de aprendientes. Por lo mismo, la desinhibición y la apertura para la obtención del *input* son indispensables para lograr un aprendizaje exitoso, para la cual, el autor del MA no sugirió forma alguna para medirlo. A continuación se introduce una figura que permite visualizar los factores psicológicos del MA en su conjunto. Ésta muestra que los factores

psicológicos son también de carácter bipolar, permeable-impermeable, pérdida de la gratificación narcisista-sin conflicto con la lengua, ansiedad-sin conflicto cultural, motivación-sin motivación. Cabe advertir que todas las variables incluidas se relacionan con el individuo de acuerdo al autor del MA y subraya que la motivación puede verse afectada por aspectos sociales.



Aspecto favorable a la adquisición de la LA.

Aspecto no favorable en la adquisición de la LA.

Figura 2. Factores psicológicos del MA.

En pocas palabras, si el aprendiente guarda una distancia social y psicológica considerable tendrá más dificultades para aprender el nuevo idioma, pero si la distancia no es significativa, la adquisición de la LA se facilitará.

Aun cuando algunos conceptos del MA resultan inapropiados, si se les utiliza en la actualidad, como los de *dominio* y *subordinación*, ya que ahora se encuentran diluidos dentro de los conceptos de independencia, libertad y democracia de las naciones, el fenómeno de la aculturación es un constructo que todavía se remite a un fenómeno real que se presenta aún hoy en día. De hecho, algunos psicólogos sociales como Chun, Organista y Marín (2003) sostienen que el tema de la aculturación sigue siendo aplicable en el campo de las ciencias sociales, si se quiere dar cuenta cabal de las situaciones de contacto entre grupos e individuos con culturas y lenguas diversas. A pesar de que el MA se introdujo hace mucho tiempo, el fenómeno de la aculturación sigue estando presente y conviene estudiarlo en el caso de individuos, que van a otros países culturalmente distintos o similares hasta cierto punto, viéndose en la necesidad de adquirir una lengua distinta a la suya.

A raíz de la introducción del MA, surgió el interés en relacionar la aculturación con el grado de adquisición de las LAs. En la siguiente sección se dan a conocer los trabajos orientados a indagar, si las variables sociales y psicológicas ayudan a entender por qué avanzan o no los aprendientes de segundas lenguas, en situación de inmersión.

2.4.1. Investigaciones sobre la aculturación y la adquisición de LAs

Después de la introducción del modelo de Schumann (1978a), varios investigadores se han preocupado por dilucidar si hay un nexo entre el grado de adquisición de las segundas lenguas y el grado de aculturación.

Los primeros estudios (el de Stauble, 1981; Kitch, 1982; Kelley, 1982 y Schmidt, 1983) se abocaron a investigar la relación entre la adquisición morfosintáctica y la aculturación.

Como en su mayoría las investigaciones con apoyo en el MA son tesis de maestría y tesis de doctorado de difícil acceso, para su descripción, se recurre a Schumann (1986) y a Lybeck (2002). Stauble (1981), con una muestra de 12 sujetos, encontró que las variables psicológicas podían tener un mayor peso que los factores sociales. Kitch (1982) efectuó un estudio de caso y llegó a la misma conclusión que Stauble. Kelley (1982), luego de haber realizado una investigación

con seis participantes manifestó la necesidad de contar con una forma más precisa de medir la aculturación y de llevar a cabo estudios longitudinales. Cabe señalar que los tres lingüistas recién citados no se apegaron totalmente a los factores sociales propuestos por Schumann (1976, 1978a, 1978b, 1978c, 1986) y Lybeck (2002).

Schmidt (1983), por su parte, desarrolló un estudio de caso apoyándose en las variables sociales y psicológicas del modelo de Schumann. Procediendo de tal manera, pudo constatar que su participante presentaba una distancia social corta, una actitud positiva frente a la cultura del país donde se está adquiriendo la LA así como hacia los hablantes nativos de la lengua meta. Sin embargo, reconoció que el participante tenía un sentimiento de identidad que lo ligaba fuertemente a su cultura y a su lugar de origen. A pesar de que Schmidt se centró únicamente en la competencia comunicativa y gramatical, hizo un comentario de interés: señaló que la pronunciación del aprendiente era buena aun cuando su AE era muy evidente.

Maple (1982) realizó un análisis estadístico de los factores sociales del MA con una muestra de 190 estudiantes. Con dicho propósito correlacionó los puntajes de un cuestionario, elaborado para determinar la distancia social y psicológica, con las calificaciones de pruebas estandarizadas. Los resultados obtenidos terminaron validando los factores sociales propuestos por Schumann (1978a, 1978b, 1986) casi en su totalidad (7 de 8). Es pertinente hacer notar que Maple fue el primer investigador que aplicó el MA a una población estudiantil.

Park Lee (1993) también reunió una muestra extensa, de 100 inmigrantes, con el objeto de buscar la relación entre la edad de llegada al país de la segunda lengua, la aculturación y el aprendizaje de una LA. Para ello, midió el AE, recurriendo a la evaluación realizada por jueces, hablantes nativos de la lengua en proceso de aprendizaje. Los resultados indican que la edad de llegada al lugar donde se habla la lengua meta constituía el factor con mayor repercusión en la adquisición de la pronunciación. Es pertinente aclarar que los factores sociales estudiados por Park Lee no concuerdan, del todo, con las variables incluidas en el MA (Lybeck, 2002).

Posteriormente, Gao (1995) se preocupó por encontrar una conexión entre la aculturación y la competencia oral. Su muestra fue pequeña, de diez sujetos graduados. En su estudio recurrió a las entrevistas guiadas. Al final, no encontró una relación entre la aculturación y la competencia oral adquirida.

Una descripción más extensa de los estudios antes mencionados en esta sección aparece en la investigación de Lybeck (2002), a la cual se hará referencia más adelante.

El MA, tal y como lo propuso Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986), fue aplicado por Hansen (1995) en un estudio en el que involucró a 20 inmigrantes. La relación entre la pronunciación y la edad de llegada se investigó de acuerdo al diseño de Oyama (1976). Por lo mismo, el AE se evaluó con la lectura de un párrafo, en voz alta, y una narración con el objeto de valorar también el habla espontánea. Para esto, Hansen (1995) recurrió a seis jueces hablantes nativos de la LA, los cuales determinaron el grado del AE con la aplicación de una escala de cinco puntos, donde 1 = *sin acento* y 5 = *acento marcado*. Los factores sociales y psicológicos, en este caso, se midieron a través de un cuestionario que había recibido la aprobación explícita de Schumann. Los resultados revelaron la existencia de individuos excepcionales, sin AE. En primera instancia, la edad de llegada apareció como un factor determinante. Sin embargo, cuando la investigadora dividió su muestra en cuatro grupos de edad, pudo visualizar dos cuestiones importantes: i) que el segundo grupo con más aculturación era el de mayor edad y ii) que éste fue mejor evaluado en cuanto a la pronunciación que el grupo de menor edad que le seguía. Después de esto, Hansen concluyó que la aculturación puede contrarrestar los efectos que la edad de llegada trae consigo.

Signoret (2000) realizó una investigación con el propósito de medir la adquisición para relacionarla con el factor actitud como una variable del MA, evaluando la expresión escrita de 30 estudiantes universitarios, a quienes se aplicó un cuestionario sobre sus actitudes frente a la cultura y a los hablantes nativos de la LA. Las hipótesis se formularon de acuerdo a las tendencias estipuladas en el modelo de Schumann. Es decir, que el predominio de actitudes negativas llevaría a los aprendientes a una "simplificación restrictiva del interlenguaje" mientras que los alumnos con actitudes positivas mostrarían un avance mayor que los anteriores. Los resultados obtenidos por Signoret no le permitieron ratificar las hipótesis planteadas, ya que los sujetos, en su conjunto, presentaron actitudes positivas y calificaciones variadas en cuanto a la adquisición de la segunda lengua, descartándose la presencia de un patrón de relación entre el factor actitud y el dominio de la LA.

Una investigación que persiguió un propósito similar al del presente estudio se encuentra en Lybeck (2002). En ella se buscó averiguar si había una relación de la pronunciación y los factores sociales y psicológicos, empleando el modelo de Schumann, como punto de partida. Asimismo, ahí se recurrió a la metodología cualitativa y cuantitativa, llevando a cabo un estudio de caso múltiple, midiendo los avances en la adquisición de la pronunciación de sus participantes en dos momentos diferentes y realizó una triangulación de datos cualitativa y cuantitativa. Aun cuando las dos investigaciones mencionadas sean muy parecidas en términos generales difieren en cuanto a las preguntas formuladas, el número de informantes, la aplicación de la metodología, las técnicas, los procedimientos y los resultados. Para dar una idea clara de las diferencias que median entre estas dos investigaciones sobre el mismo tema, se describirá aquí, de una manera pormenorizada, el trabajo de Lybeck recién citado.

Las preguntas de investigación del estudio de Lybeck (2002) fueron: 1) ¿El análisis de redes complementa al MA de Schumann? y 2) ¿Los patrones de aculturación se correlacionan con el éxito en la adquisición de la pronunciación de una L2? (Lybeck, 2002:40).

Para dar respuesta a sus interrogantes Lybeck (2002) se encargó de poner a prueba y adaptar el MA mientras que en la presente investigación se buscó detectar, si había alguna relación entre las variables de índole social y psicológica, específicamente con el AE y la IP; estuvieran o no dentro del paradigma de Schumann. Por ello las preguntas establecidas en el capítulo 1 de este trabajo quedaron redactadas así: 1) ¿Qué relación hay entre los factores sociales y psicológicos y la IP? 2) ¿Qué relación existe entre los factores sociales y psicológicos y el AE? 3) ¿Qué tipo de correlación hay entre el IP y el AE?

Al comparar las preguntas anteriores, se ponen de manifiesto dos enfoques diferentes. La investigación de Lybeck se centra en el MA mientras el presente estudio parte del mismo modelo, pero da margen a detectar otros factores de naturaleza social y psicológica no previstos en el paradigma en cuestión, que puedan tener un vínculo con el AE y la IP.

A fin de corroborar si había nexos entre las variables sociales y psicológicas del MA y la pronunciación, Lybeck (2002) llevó a cabo su estudio de caso con 9 participantes estadounidenses, quienes estaban aprendiendo noruego y radicaban

en Oslo y sus alrededores. Para lograr su cometido, recurrió a la teoría de redes sociales empleada antes por Milroy (1987) así como por Smith (1996).

La teoría mencionada sostiene que el grado de integración a una comunidad puede explicar el comportamiento lingüístico de un individuo cuando habla un dialecto o una lengua que difiere de la suya. Bajo este supuesto teórico, lo que procede es medir la integración a través del soporte que recibe el sujeto en su red de relaciones sociales, teniendo en cuenta su densidad y su complejidad. La densidad se refiere al grado de interacción entre los miembros que conforman la red de conexiones sociales. La complejidad tiene que ver con la variedad de nexos que guarda el individuo con cada integrante de la red. Así una persona puede ser vecina, compañera de trabajo y pariente a la vez. Alguien que mantiene esta clase de contactos se considera más integrada a la comunidad que cuando las relaciones son de un solo tipo.

Ya que Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) no aportó los instrumentos necesarios para valorar la integración en general y todos los factores de su modelo, con excepción del cuestionario para investigar las actitudes y la motivación, Lybeck (2002) decidió adherirse a la teoría de redes y utilizar el inventario de redes de soporte social y el inventario de actitudes presentados por Smith (1996), con el propósito de cuantificar la información social y psicológica de los factores implicados en el MA.

El estudio de redes se efectuó calculando porcentajes de varios aspectos: la cantidad del noruegos, su estabilidad en las relaciones, el uso exclusivo del noruego en la comunicación con los hablantes nativos, el uso parcial de la LA con ellos, la densidad de las relaciones, el soporte con información y consejos, el soporte financiero, el práctico, el social tanto como el emocional.

La evaluación de la pronunciación se calculó, igualmente, con porcentajes, considerando las palabras producidas como un hablante nativo, la longitud de las sílabas y el uso del sonido /r/ del noruego, que al ser pronunciado como los estadounidenses resulta ser un marcador de identidad. Estos aspectos se midieron tomando en consideración un fragmento de las entrevistas que transcribió fonéticamente una investigadora especialista en esta rama de la lingüística.

Con el inventario de redes fue posible obtener datos sobre la cohesión, el acotamiento, el tamaño del grupo y la integración. También fue factible determinar las lenguas que hablan los aprendientes con cada miembro de su red. Los demás

factores del MA fueron estudiados por Lybeck (2002) a través de dos entrevistas guiadas semiestructuradas, de una hora cada una, las cuales se grabaron con seis meses de diferencia. Asimismo, utilizó dos cuestionarios para recolectar información de las redes, respondidos en una hora después de las entrevistas. Con estos últimos se obtuvo información sobre las redes, acerca de la frecuencia en el trato con las personas de la red de cada aprendiente y la reciprocidad entre sus integrantes.

Las dos conversaciones entabladas entre Lybeck (2002) y sus participantes en un lapso de seis meses duraron una hora cada una, sin constituir, por ellas mismas, un estudio exhaustivo y a profundidad.

Las pruebas respecto a la pronunciación aplicadas a nueve aprendientes del noruego fueron muy variadas. Lybeck (2002) probó el reconocimiento de sonidos para constatar si las participantes podían escuchar la igualdad o la diferencia de palabras, si llegaban a distinguir pares mínimos. Con relación a la producción, se repitieron palabras y oraciones en noruego siguiendo un modelo. En particular el sonido /r/ de la LA se obtuvo con la repetición de nombres propios con el propósito de constatar si las aprendientes podían producirlo, al menos, de vez en cuando. El habla espontánea, finalmente, se evaluó tomando un fragmento grabado de las entrevistas, contando el número de palabras, sílabas y el sonido /r/ producidos de una forma equiparable a la de los hablantes nativos.

Los resultados indicaron que el estudio de caso múltiple no reveló la presencia de una variable del MA que se relacionara nítidamente con el nivel de pronunciación de las participantes. Sin embargo, los resultados del estudio de redes mostraron que las evaluaciones de la pronunciación concordaban con el grado de integración de las aprendientes, validándose con ello la idea central del MA.

2.4.2. Críticas y limitaciones del MA

El MA ha sido criticado por varios lingüistas debido a las limitaciones que presenta, las cuales deben tenerse en consideración, particularmente, si se pretende utilizarlo. Lybeck (2002) expone varias objeciones a que se ha hecho acreedor el modelo de Schumann. Con el propósito de incluir en el presente trabajo los aspectos negativos, después de haber hecho alusión a sus ventajas, se exponen enseguida las características negativas adjudicadas a este paradigma:

- Carece de los instrumentos necesarios para medir todas las variables (Gardner, 1985).

- Relaciona un fenómeno social, el pidgin, a un proceso individual (Larsen-Freeman y Long, 1991).
- No contempla las variables lingüísticas y cognoscitivas (Larsen-Freeman y Long, 1991).
- Asume que los factores sociales y psicológicos ejercen un efecto directo en la adquisición de las LAs cuando éstos bien podrían actuar de manera indirecta (Ellis, 1994).
- Aparte de ser estático, es circular (Mitchell y Miles, 1998).
- Divide de manera artificial los factores sociales y psicológicos (Norton, 2000).
- El sentimiento de identidad de los aprendientes es considerado como un factor secundario, cuando puede llegar a ser un factor preponderante (Norton, 2002).
- No toma en cuenta el papel que juegan los hablantes nativos en el proceso de aculturación y adquisición de las LAs (Norton, 2002).
- No ha sido aplicado a un número importante de estudios longitudinales (Lybeck, 2002).

Las críticas y limitaciones del MA no descartan la posibilidad de realizar un estudio basado en dicho modelo, para detectar fenómenos asociados y adicionales a las variables sociales y psicológicas aun no contempladas, que puedan explicar el grado del AE y de la IP. La conveniencia de tener al modelo de Schumann como base, permite partir de un paradigma que contempla la aculturación, considerada en la actualidad como una noción aplicable al estudio de personas o grupos que residen temporalmente en un país que no es el suyo (*sojourners*) (Berry, 2003). También porque el modelo aglutina un número considerable de variables y se ha aplicado, recientemente, a la investigación del AE (Hansen, 1995) y la pronunciación (Lybeck, 2002) con provecho.

Como puede observarse la investigación de Lybeck (2002), en términos generales, se acerca bastante al presente estudio, pero pasando a las particularidades uno se percató de que, en realidad, son muy distintos. En la Tabla 2 se muestran las diferencias más significativas que pueden observarse en los dos estudios de caso, en la siguiente página.

Tabla 2. Diferencias entre la investigación de Lybeck y el presente estudio

<i>Lybeck (2002)</i>	<i>La presente investigación</i>
<p>Preguntas</p> <p>Sobre si el análisis de redes refuerza al MA y si hay una relación entre la aculturación y el avance en la pronunciación</p>	<p>Preguntas</p> <p>Sobre si existe algún nexo entre los factores sociales y psicológicos y el AE y la IP así como entre estos factores de la pronunciación</p>
<p>Alcance</p> <p>Se circunscribe al estudio del MA con apoyo en el análisis de redes</p>	<p>Alcance</p> <p>Es flexible y abierto por lo cual pudo ir más allá de los linderos del MA</p>
<p>Estudio de caso</p> <p>Con interpretaciones realizadas basadas en datos cuantitativos y cualitativos</p>	<p>Estudio de caso</p> <p>Cualitativo a largo plazo y a profundidad, basándose en datos cualitativos exclusivamente y datos cuantitativos para su triangulación</p>
<p>Estímulos para evaluar la pronunciación</p> <p>Fragmentos de las entrevistas semi-estructuradas grabados en situaciones no controladas</p>	<p>Estímulos para la evaluación del AE y la IP</p> <p>Opiniones de los aprendientes sobre un mismo tema en una situación controlada</p>
<p>Evaluación de la pronunciación</p> <p>Objetiva contando palabras, sílabas y el sonido /r/ emitidas como hablante nativo</p>	<p>Evaluación del AE y la IP</p> <p>Subjetiva del AE y la IP de tipo cuantitativo, con escalas de 6 puntos, con análisis estadístico</p>
<p>Análisis</p> <p>Análisis cualitativo y estadístico en el estudio de caso y cuantitativo al evaluar la pronunciación</p>	<p>Análisis</p> <p>Análisis cualitativo teniendo al investigador como instrumento en el estudio de caso para relacionarlo con datos cuantitativos evaluaciones del AE y la IP</p>

Dadas las características de las investigaciones puede apreciarse que el presente estudio comparado con el de Lybeck (2002) es más específico, porque se concreta a analizar únicamente dos aspectos de la pronunciación. Lybeck estudia las variables sociales y psicológicas en forma cualitativa y cuantitativa mientras que en la presente investigación el estudio de caso es totalmente cualitativo, pues la investigadora inicio su trabajo con la confianza de que por ese camino encontraría respuesta a sus preguntas sobre la relación de los factores sociales y psicológicos, el

AE y la IP, estando en la disponibilidad de adentrarse en lo psicológico y lo social fuera del marco del MA si era necesario. Los estímulos para la evaluación también varían, los de Lybeck consistieron en fragmentos de las entrevistas grabadas en un ambiente no controlado y los de la presente investigadora fueron parte de una opinión registrada en una cabina a prueba de ruido. La evaluaciones también se realizaron de manera diferente. Lybeck las efectuó con la ayuda de una lingüista, contando palabras, sílabas y sonidos /r/ pronunciados de forma nativa mientras que la presente investigadora las realizó de manera subjetiva, recurriendo a siete hablantes nativos que fungieron como jueces evaluadores. De acuerdo a la tabla, la manera de interpretar los datos también resulta ser distinta. Lybeck triangula datos cualitativos y cuantitativos para llevar a cabo el análisis del estudio de caso y, en el presente, la interpretación que se realizó fue de tipo totalmente cualitativo, teniendo como instrumento de análisis a la investigadora.

Resumen de la sección

Se concentran aquí los motivos por los cuales se optó por recurrir al MA, habiéndolo presentado de manera detallada. El modelo de Schumann se eligió para iniciar el estudio de caso en la presente investigación, a pesar de sus debilidades, porque está constituido por factores psicológicos y sociales, por un lado, y por concederle un lugar importante a la aculturación, un proceso por el que pasan tanto los emigrantes, como las personas que tienen una residencia temporal en un país extranjero donde se habla una lengua distinta, como los participantes del trabajo de Lybeck (2002) y los del presente estudio.

Entre las investigaciones efectuadas apoyándose en este paradigma se ratificó que la identidad estaba ligada al AE, pues el participante de Schmidt (1983) tenía "buena" pronunciación, pero un AE muy notorio, asociado a un sentimiento de identidad que lo ligaba claramente con su cultura y su país de origen. Hansen (1995) después de haber aplicado unos cuestionarios sobre los factores sociales y psicológicos, contemplados por Schumann en su modelo, concluyó que un alto grado de aculturación podía influir positivamente en el acento. Lybeck (2002) reforzó su investigación respecto a la aculturación con estudio de redes, concluyendo, al final, que el grado de integración repercute en el avance de la pronunciación, todo debido a que los aprendientes están en posibilidad de mantener un contacto más continuo y cercano con los hablantes de la lengua meta.

Conclusiones de la sección

Los estudios sobre el AE y la pronunciación que se han apegado al MA trajeron consigo resultados que validan a este paradigma, haciendo pensar en la eficacia de su aplicación, cuando se ha decidido contar con participantes que pasan por una situación semejante tal y como ocurre en la presente investigación.

Resumen del capítulo 2

En este capítulo se tuvieron en cuenta las aportaciones realizadas por diversas corrientes de la lingüística, relacionadas con la adquisición de LAs, que se han ocupado de la pronunciación, el AE, la IP, así como los factores sociales y psicológicos que se han vinculado con el dominio de los sistemas fonológicos de las segundas lenguas, por ser éstos los temas centrales en el presente estudio.

Al efectuar dicha tarea se pudo observar que el estudio de la fonología de las LAs, importante para el análisis contrastivo, decayó considerablemente con la emergencia del análisis de errores, en cuyo marco se encontraron contados trabajos sobre el AE. Después, algunos lingüistas se abocaron a estudiar el aspecto sonoro de las LAs, efectuando formulaciones teóricas e investigaciones de la ILF. Entre ellas se pudieron detectar varias que enfocan el AE y la IP. Aunque a esta última sólo se le menciona de manera ocasional, sin haberla analizado de modo específico.

En cuanto a la investigación experimental sobre el AE y el periodo crítico, según se señaló, no se ha llegado a establecer de manera definitiva la imposibilidad de que los aprendientes adultos puedan lograr un dominio del sistema fonológico de las segundas lenguas, equiparable al de los hablantes nativos. Por lo tanto, se requiere de más investigaciones, en particular, de estudios longitudinales, con el fin de disipar las dudas que todavía persisten al respecto.

Los trabajos teóricos y experimentales sobre el AE, como se hizo notar, datan de los años sesenta. Al principio, se desarrollaron unos cuantos, pero a partir de la última década del siglo pasado y en la actualidad, han llegado a la conclusión de que el AE es producto de la transferencia negativa de la L1 y de la participación de los universales, tanto aquélla como éstos siguen siendo investigados, pues hay cuestiones que todavía siguen siendo incógnitas respecto a la forma en que operan; aún el término actual para denominar la transferencia: *influencia interlingüística* no es del todo satisfactorio, como menciona Odlin (2003).

Por su parte, la IP se ha investigado mucho menos que el AE. Los estudios sobre este aspecto comenzaron a surgir en los años ochenta y se incrementaron un poco desde la última década del siglo XX. La preocupación por conocer la relación que guarda el AE con la IP es relativamente reciente. Después de algunos estudios, Munro y Derwing (1997) terminaron reconociendo que hay una relación casi independiente entre estos dos aspectos de la pronunciación.

Ahora bien, los aspectos lingüísticos y los factores sociales y psicológicos que los investigadores, cuyos trabajos se revisaron con anterioridad, han asociado el avance en el dominio de las LAs a diversos factores, los cuales se concentran en la información que se presenta enseguida. En particular, los de Hansen (1995), Hottart (1998) y Lybeck (2002) animan a continuar el estudio de la relación de los factores sociales, psicológicos y sociopsicológicos que pueden afectar la pronunciación así como los aspectos que la componen. Además, el de Hansen y el de Lybeck hacen pensar que, el MA puede ayudar a recoger evidencias que permitan resolver las preguntas planteadas al inicio del presente trabajo.

Con el fin de reunir los factores lingüísticos y extra-lingüísticos, en particular, los sociales, psicológicos o sociopsicológicos vinculados con el AE y la IP de los autores citados en el marco teórico se proporciona el autor, la fecha de su o sus trabajos y los factores que propuso estudiar o que investigó, en relación a la adquisición de LAs.

Weinreich (1953)

Factores lingüísticos relacionados con la interferencia

- 1) Habilidad para mantener dos sistemas lingüísticos separados; 2) el grado de dominio de cada lengua; 3) uso especializado según el tema y los interlocutores y 4) forma de aprender la nueva lengua.

Factores sociolingüísticos relacionados con la interferencia

- 1) Actitudes hacia cada una de las lenguas: idiosincrásicos y estereotipos; 2) actitudes hacia las culturas implicadas; 3) actitudes hacia el bilingüismo; 3) tolerancia e intolerancia respecto a la mezcla de lenguas; 4) estereotipos de acuerdo al "prestigio" de las lenguas involucradas y 5) la aculturación.

Factores sociales extra-lingüísticos vinculados con la interferencia

1) Tamaño y diferencias entre los grupos en contacto: demográficas, culturales, sociales, políticas; 2) predominio de individuos bilingües y 3) relación de los grupos en contacto.

Otros factores extralingüísticos relacionados con la interferencia

1) Área geográfica; 2) lenguas indígenas y migración; 3) contacto de etnias y culturas; 4) la religión; 5) la raza; 6) el sexo; 6) la edad; 7) el estatus social; 8) la ocupación y 9) población rural o urbana.

Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986)

Factores sociales relacionados con la adquisición de las LAs

1) patrones de dominio entre los grupos de la lengua meta y el grupo del aprendiente (dominio o superioridad desde la óptica cultural, política, tecnológica; subordinación o similar); 2) estrategias de integración (asimilación, preservación y adaptación; 3) acotamiento; 4) cohesión de los grupos; 5) tamaño de los grupos; 6) actitud; 7) congruencia cultural y 8) tiempo de residencia previsto.

Factores psicológicos

1) Conflicto con la lengua; 2) conflicto cultural; 3) motivación y 4) ego-permeabilidad.

Tarone (1978)

Factores lingüísticos relacionados con la ILF

1) Transferencia negativa; 2) los procesos de adquisición de la L1; 3) la sobregeneralización; 4) la aproximación; 5) eludir la producción de aspectos lingüísticos difíciles para el aprendiente; 6) dificultad en producir sonidos en determinados contextos; 7) tendencia al reposo del aparato fonador; 8) tendencia a pronunciar el patrón de consonante-vocal y 9) tendencia a evitar la producción de tonos extremos. Estos factores se encuentran en el libro sobre la interlengua fonológica de Ioup y Weiberger (1987) en un capítulo teórico escrito por esta investigadora.

Factores sociales y psicológicos relacionados con la ILF

- 1) Constreñimientos sociales y emocionales.

Factores sociopsicológicos relacionados con la ILF

- 1) La identidad.

Giles y Byrne (1982)

Factores sociopsicológicos ligados con el avance en la LA

- 1) Identificación con el grupo étnico a que se pertenece e importancia que tiene su lengua en términos de identidad; 2) estatus del grupo a que se pertenece; 3) percepción de la vitalidad de su lengua materna; 4) percepción de la apertura o cerrazón de su grupo y 5) identificación con grupos de estatus bajo.

Coates (1986)

Factor de carácter innato

- 1) La musicalidad.

Factores sociopsicológicos

- 1) Extroversión, 2) motivación, 3) necesidad de dominio, 4) aptitud académica, 5) tiempo de residencia en un país donde se habla la lengua meta, 6) apoyo de la familia, 7) ansiedad, 8) factor estético.

Factores académicos

- 1) La aptitud.

Clément (1987)

Factores lingüísticos

- 1) Producción oral (precisión, discurso interesante, extensión, independencia y pronunciación).

Factores sociopsicológicos

1) Vitalidad percibida de la lengua materna; 2) vitalidad percibida de la LA; 3) grado de integración; 4) miedo a la asimilación; 5) motivación; 6) tipo de contacto; 7) seguridad al hablar la lengua meta; 8) frecuencia del contacto y 9) aculturación.

Selinker (1992)

Factor sociopsicológico relacionado con el avance de las LAs

1) La identidad sin haberla investigado.

Gardner, Tremblay y Masgoret (1997)

Factores extra-lingüísticos relacionado con el avance en las LAs

1) Ansiedad; 2) actitudes; 3) interés en las lenguas extranjeras; 4) orientación; respecto a la integración; 4) intensidad de la motivación; 5) deseo de aprender la LA; 6) confianza en sí mismo y 7) estrategias de manejo emocional.

Munro y Derwing (1998)

Factores lingüísticos relacionados con el AE

1) La primera lengua aprendida; 2) el tiempo en que se produce el mensaje; 3) las autoevaluaciones realizadas por los aprendientes sobre su capacidad de imitar sonidos; 4) el dominio que se tiene de la lengua en general y 5) el empleo de la primera y la segunda lengua.

Factores extra-lingüísticos

1) aptitud para imitar sonidos; 2) edad de llegada; 3) el interés del aprendiente en la pronunciación; 4) el tiempo de residencia; 5) el sexo y 6) el uso de la L1 y la L2.

Factores lingüísticos relacionados con la IP

1) la gramática; 2) la pronunciación y 3) las variables temporales.

Factores que dificultan la comprensión

1) La familiaridad con el tema; 2) el carácter no nativo del texto producido verbalmente y 3) la familiaridad con el AE.

Hottart (1998)

Factores sociolingüístico relacionados con la competencia comunicativa

1) Migración; 2) personalidad (madura e inmadura); 3) identidad (reportada, construida, endógena y exógena); 3) actitudes frente al cambio (valores, estereotipos; juicios, creencias y prejuicios); 4) red social y 5) red lingüística.

Major 2001

Factores lingüísticos relacionados con el AE

1) Transferencia negativa; 2) universales; 3) producción no nativa en los niveles de segmentos, sílabas; y prosodia y 4) estilo.

Factores extra-lingüísticos relacionados con el AE

1) La personalidad; 2) la identidad; 3) demográficos y sociales; 4) geografía; 5) profesión; 6) pertenencia a un grupo étnico; 7) grupo de edad; 8) clase social; 9) sexo; 10) empatía; 11) auto-estima; 12) disposición para correr riesgos; 13) la ansiedad; 14) la introversión; 15) la extroversión; 16) la musicalidad y 17) la dependencia o independencia de campo.

Respecto a la IP, es poco lo que se puede comentar, al haberse estudiado tan escasamente. Una investigación que vincula un estado afectivo que genera la falta de comprensión del habla con AE es la de Fayer y Krasinski (1987).

Fayer y Krasinski (1987)

Factor sociopsicológico relacionado con la IP

1) Irritabilidad.

Dada la información que antecede, se pueden formular las conclusiones que se dan a conocer en seguida.

Conclusiones del capítulo 2

La información aportada en este capítulo permite ver con claridad que la investigación de la relación de los factores sociales, psicológicos y sociopsicológicos con el AE son más extensas mientras que acerca de la IP ha sido muy escasas, aun cuando desde que se instituyó el campo de la lingüística aplicada hubo la inquietud por vincular dichas variables a los aspectos de la pronunciación que aquí interesan. Las variables lingüísticas en el caso del AE han sido más estudiadas que las de la IP. Los trabajos de la IP asociada a los factores lingüísticos son, en realidad, bastante recientes, a pesar de que la IP ha sido el objetivo pedagógico en la enseñanza de segundas lenguas por casi tres décadas (ver Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Por ello, es difícil entender que a la fecha, se ignore todavía qué le da origen, qué la moldea, cómo se comporta, cómo se le desarrolla, qué repercusiones tiene en los aprendientes y en los hablantes nativos.

Es evidente que en la revisión bibliográfica realizada los factores extra-lingüísticos que se han vinculado al AE y la IP son abundantes en número, pero, escasamente estudiados.

Con el propósito de avanzar lo más posible en los temas pospuestos dentro del presente trabajo, se buscó llevar a cabo una investigación de tipo cualitativo, diferente a las usualmente desarrolladas en el campo de la pronunciación, respaldándola con algunos datos cuantitativos. Los aspectos metodológicos considerados para realizar un estudio a largo plazo, en el cual se contemplan las variables sociales y psicológicas del MA, así como otros factores que se presentan detalladamente en el capítulo que se encuentra a continuación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se dan a conocer los aspectos metodológicos de la investigación, es decir, el tipo de metodología, el muestreo, el perfil de los participantes y de los jueces, las técnicas, los materiales y los procedimientos empleados. Tales aspectos estuvieron orientados a detectar patrones de relación de los factores del MA, u otros no previstos por este paradigma, con las evaluaciones del AE y la IP. Además, a partir de las calificaciones obtenidas se calculó la correlación entre los dos componentes de la pronunciación recién citados. Todo lo anterior estuvo encaminado a responder las preguntas planteadas desde el comienzo de la investigación:

1. ¿Qué relación hay entre los factores sociales, psicológicos y la IP?
2. ¿Qué relación existe entre los factores sociales, psicológicos y el AE?
3. ¿Qué tipo de correlación hay entre la IP y el AE?

En las secciones que siguen se explicará las razones por las cuales se eligió la metodología cualitativa y cuantitativa para responder a las preguntas mencionadas. Después, se indicará por qué se desarrolló un estudio de caso comparativo para responder a dichas preguntas. Luego, se dará a conocer el perfil de los dos participantes: Martina y Carlos. Posteriormente, se describirán los materiales utilizados en el estudio de caso y los procedimientos empleados en la recolección y el análisis de datos cualitativos.

Al hacer referencia a la metodología cuantitativa se dará a conocer el perfil de los ocho participantes evaluados al mismo tiempo que Martina y Carlos. En este capítulo también se proporcionará información sobre los jueces, los materiales diseñados para la evaluación de la pronunciación, remitiendo al lector a los apéndices donde aparecen los materiales. En la investigación cuantitativa se expondrán varios procedimientos: el de grabación de las voces, el del entrenamiento de los jueces, el de la evaluación del AE y la IP y el análisis estadístico.

Para comenzar, se consideró conveniente señalar las diferencias que median entre la metodología cualitativa y cuantitativa, resaltando los objetivos que tiene cada una.

3.1. La metodología cualitativa y cuantitativa

Merriam (2001) expone con claridad las diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Distingue la metodología cualitativa y cuantitativa básicamente, porque la primera se preocupa, por la cualidad del fenómeno en estudio, por su esencia, por su naturaleza. En contraste, la metodología cuantitativa se centra en la cantidad, en medir más no tanto en la cualidad del fenómeno en sí. Es conveniente puntualizar que la metodología cuantitativa también se interesa por la cualidad de sus temas de estudio, pero se concreta a analizarlos con la ayuda de la estadística, para evitar sesgos a causa de la intervención de la subjetividad del investigador.

Merriam (2001:9) presenta un cuadro donde resalta las diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa que se distinguen, también, desde el punto de vista metodológico. En la tabla 3, una adaptación de su cuadro, se contemplan los aspectos contrastantes de mayor interés para los propósitos del estudio que aquí se da a conocer, motivo por el cual se introduce solamente una parte del él, en la que se hace referencia al objetivo del tipo de investigación, al diseño, a las cualidades de la muestra, a la obtención de datos, al análisis y a la clase de resultados.

Tabla 3. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa

<i>Punto de comparación</i>	<i>Investigación cualitativa</i>	<i>Investigación cuantitativa</i>
Objetivo de la investigación	Entender, describir, descubrir el significado, plantear hipótesis	Predecir, controlar, describir, confirmar, probar hipótesis
Características del diseño	Flexible, evolutivo. emergente	Predeterminado, estructurado
Muestra	Chica, no se elige al azar sino con un propósito específico, teórica	Grande, representativa, se elige al azar
Recolección de datos	El investigador como instrumento principal entrevistas, observaciones, documentos	Instrumentos inanimados: escalas, pruebas, exámenes, cuestionarios y computadoras
Modo de análisis	Inductivo	Deductivo (estadístico)
Resultados	Comprensivos, holísticos, expansivos, ricamente descriptivos	Precisos, numéricos

La metodología cualitativa emplea el trabajo de campo en las labores etnográficas para dar cuenta de actitudes, del comportamiento individual, social y cultural (Goetz y LeCompte, 1984 y Denzin y Lincoln, 1986). Es preciso recordar que en la terapia psicológica o cultural y hasta en la terapia psiquiátrica tanto como en la psicoanalítica la utilización de técnicas cualitativas como el estudio de caso es común. Además de las técnicas citadas, se cuenta en el repertorio cualitativo las entrevistas grabadas (en audio o en video), con preguntas y respuestas abiertas que posteriormente se transcriben. También son de utilidad los diarios, las observaciones y el análisis de documentos. En esta clase de estudios se interpreta el lenguaje verbal y se lee entre líneas (ver Silverman 2000). Sus objetivos son descubrir, efectuar descripciones con amplitud y primordialmente descifrar el significado de lo que dicen los informantes. Esta metodología es generadora de hipótesis. Utiliza métodos flexibles, que se van construyendo conforme avanza la investigación. El tipo de muestra, por sus dimensiones, es pequeño y no se elige al azar. Se selecciona considerando el propósito del estudio. En este caso, el investigador es un instrumento, esto quiere decir, que participa directa y activamente en la recolección de datos así como en su análisis, independientemente de la técnica que utilice. Por lo tanto, la interpretación la hace el investigador ideando las formas más convenientes e ilustrativas. Lo central radica en pensar, en el proceso de introspección e intuición, en la observación participante, la cual se concreta a mirar detenidamente, con minuciosidad, a leer y escuchar elaborando un análisis del discurso (Johnstone, 2000). Finalmente, se obtiene como resultado la comprensión del fenómeno como un todo, de manera extensiva y lo más exhaustiva posible. Por tal motivo, la metodología cualitativa tiene la característica de ser ricamente descriptiva (Merriam, 2001).

En una investigación cualitativa, caben las "historias de vida" que pueden realizarse con buenos resultados, poniendo atención en los relatos personales y en las explicaciones individuales. Se hace mención de este aspecto porque, en parte, las historias de vida fueron contempladas en el estudio de caso desarrollado en la presente investigación (ver Ruiz 1996).

Merriam (2001) proporciona también una descripción de la metodología cuantitativa. Ésta última se interesa en cuantificar, por tal motivo, recurre a la estadística y se basa en experimentos. Primordialmente, predice lo que puede suceder en situaciones controladas. Aunque también realiza un trabajo descriptivo,

en función de datos y resultados numéricos. Confirma o prueba hipótesis. Su diseño es predeterminado y estructurado, en general, pero también lo son sus instrumentos. Éstos no incluyen al investigador, de acuerdo a Merriam, pues él no hace el análisis sino una computadora. El tipo de análisis que realiza es estadístico. Los instrumentos son, de hecho, inanimados se concretan en escalas, pruebas y cuestionarios que generalmente se procesan por computadora. Se orienta a dar cifras y medidas.

Es preciso advertir que, en el caso de la metodología cuantitativa, el investigador también interviene en el análisis, pues él es quien elabora los instrumentos, alimenta con datos a la computadora y elige el cálculo estadístico (diferencial o descriptivo) para probar o descartar hipótesis. En realidad, la diferencia, en cuanto al análisis, radica en que en el investigador cuantitativo emplea procedimientos de análisis no influenciados por su propio juicio mientras que el análisis cualitativo se efectúa con la organización de los datos, por parte del investigador, con su experiencia académica y pedagógica, buscando desterrar sus prejuicios, al máximo posible, de manera tal, que se alcanza la comprensión del fenómeno estudiado.

Pero la metodología cuantitativa es tan válida como la cualitativa (Ruiz, 1996; Merriam, 2001). Lo realmente importante radica en saberlas aplicar correctamente. La metodología y las técnicas cualitativas y cuantitativas se pueden reforzar unas a otras. Ruiz (1996:17) expone lo siguiente al respecto:

La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia.

No es necesario reiterar que la metodología cualitativa ha sido desdeñada por los investigadores que se apegan a la metodología cuantitativa y que los investigadores cualitativos han puesto en entredicho a la metodología cuantitativa.

Lo importante es tomar lo positivo que hay en las dos metodologías como afirma Ruiz (1996). Esto queda muy claro cuando propone la triangulación de la metodología cualitativa con la cuantitativa. Así que es factible usar combinaciones

de datos para obtener más información sobre el asunto investigado. Es posible, además, combinar técnicas, procedimientos y formas de análisis de los dos tipos de metodología.

Nunan (1992:6), es otro ejemplo de los investigadores que reconocen la posibilidad de combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa con provecho. En su libro, incluye los 8 paradigmas reconocidos por Grotjahn donde se observa la posibilidad de realizar investigación en forma metodológica pura y mezclada. A continuación se presentan los paradigmas mencionados, traducidos al español y se señala que clase de mezcla se realizó en la presente investigación.

FORMAS PURAS

Paradigma 1: exploratorio-interpretativo [cualitativo]

- 1 diseño experimental
- 2 datos cualitativos
- 3 análisis interpretativo

Paradigma 2: analítico-nomológico [cuantitativo]

- 1 diseño experimental o cuasi experimental
- 2 datos cuantitativos
- 3 análisis estadístico

FORMAS MIXTAS

Paradigma 3: experimental-cualitativo-interpretativo

- 1 diseño experimental o cuasi experimental
- 2 datos cualitativos
- 3 análisis interpretativo

Paradigma 4: experimental-cualitativo-estadístico

- 1 diseño experimental o cuasi experimental
- 2 datos cualitativos
- 3 análisis estadístico

Paradigma 5: exploratorio-cualitativo-estadístico

- 1 diseño no experimental
- 2 datos cualitativos
- 3 análisis estadístico

Paradigma 6: exploratorio-cuantitativo-estadístico

- 1 diseño no experimental
- 2 datos cuantitativos
- 3 análisis estadístico

Paradigma 7: exploratorio-cuantitativo-interpretativo

- 1 diseño no experimental
- 2 datos cuantitativos
- 3 análisis interpretativo

Paradigma 8: experimental-cuantitativo-interpretativo

- 1 diseño experimental o cuasi experimental
- 2 datos cuantitativos
- 3 análisis interpretativo

Si bien en estos paradigmas no se encuentran agotadas todas las posibilidades de mezcla, dan una idea de las múltiples combinaciones que pueden haber, debido a que en una misma investigación es factible intercalar las dos metodologías en una misma fase de la investigación o en varias (Ruíz, 1996). Como se puede constatar, atendiendo a la lista de paradigmas, el presente estudio se apegó al número 7, exploratorio-cuantitativo-interpretativo.

Dada la riqueza de información que se puede obtener con la metodología cualitativa, entrando al mundo de los participantes, se optó por desarrollar un estudio de caso con entrevistas guiadas a fin de disponer de un panorama amplio que permitiera detectar factores sociales, psicológicos y sociopsicológicos relacionados con el AE y la IP explícitos, implícitos o fuera del marco del MA. Además, se seleccionó la metodología cuantitativa para evaluar y procesar estadísticamente las calificaciones del AE y la IP, puesto que todas las investigaciones sobre el AE y la IP que han considerado estos aspectos por separado o los han relacionado uno con otro, según se dejó asentado en el capítulo anterior, son de tipo cuantitativo, pues de lo que se trata es de medir el grado del AE y de la IP.

En la siguiente sección se informa en que consistió el estudio de caso que se llevó a cabo con dos participantes extranjeros.

3.2. El estudio de caso

El estudio de caso ha sido empleado frecuentemente en el campo de las ciencias sociales, en la educación y la adquisición de las LAs, (Merriam, 2001, Denzin y Lincoln, 1994; Lybeck, 2002; Norton, 2000) con buenos resultados. Dicho estudio se puede concretar a investigar una institución, a evaluar programas y a profundizar en las percepciones de una o varias personas (Yin, 2003).

En la presente investigación se eligió el estudio de caso porque interesaba responder a las preguntas planteadas de manera amplia a fin de dar cuenta del fenómeno en cuestión de manera holística. Además, de acuerdo a Yin, las preguntas con "cómo" y "qué" son las más indicadas para responder adecuadamente en un

estudio de esta naturaleza. Las técnicas recomendadas para desarrollarlo son la observación, el análisis de documentos y a través de entrevistas guiadas (Merriam, 2001).

En este trabajo se dio prioridad a las entrevistas guiadas, pues lo que interesaba era conocer las percepciones de los participantes. No obstante, se realizó la observación de tres cursos avanzados del español del centro para extranjeros, en el cual estudiaron los participantes, con el fin de tener una idea de cómo se enseñaba o corregía la pronunciación. También se analizaron las listas de los alumnos inscritos en este centro con el propósito de tener una panorámica de los lugares de procedencia del estudiantado, con el objeto de elegir una muestra, que bien podía constituir un grupo de alumnos del centro mencionado.

3.2.1. Participantes del estudio de caso

En el estudio de caso el muestreo se hizo por "conveniencia", puesto que eran dos aprendientes que permanecerían en México el tiempo necesario para poder participar en un estudio a largo plazo. Pero también, se seleccionaron, por haber concluido el programa de español en la misma institución y presentar marcadas diferencias, convirtiendo el muestreo en un "muestreo comparativo", (Merriam, 2001), el cual permitiría ver si los patrones previstos por Schumann se mantenían en aprendientes con perfiles opuestos, en consonancia con el carácter bipolar del MA. Las diferencias entre ambos aprendientes son de: sexo, edad, nacionalidad, lugar de procedencia, de lengua materna, de una experiencia extrema en cuanto a procesos de aculturación, ya que la aprendiente, Martina, había vivido en ocho ciudades diferentes, en cinco países distintos, antes de venir a México y el aprendiente, Carlos, había vivido toda su vida en una sola ciudad, antes de llegar a México. El aprendiente hablaba solo portugués y español, mientras que la aprendiente hablaba: alemán, inglés, francés, italiano, portugués, español y ruso, aunque este último no lo hablaba con fluidez. A ella le apasionaban los idiomas y a él no le gustaban en realidad; es más, no le agradaba expresarse en las conversaciones relacionadas con ellos. Demostraba más interés en las pláticas sobre los aspectos sociales y psicológicos que en la conversación sobre los idiomas.

Los participantes del estudio de caso presentaban las características ya señaladas. Pero, es necesario agregar que Martina era una mujer alemana de 48 años y Carlos un hombre brasileño de 61, cuya pronunciación había sido evaluada

por jueces cuando los dos cursaban el último semestre de español en el centro universitario para extranjeros. Ellos habían sido alumnos de la profesora-investigadora, anteriormente, por lo cual tenían con ella una relación de cierta confianza que facilitó entablar las conversaciones registradas por una grabadora. Ellos dieron expresamente su anuencia a la investigadora para que el material grabado fuera transcrito por otras personas. Los materiales empleados en la presente investigación se introducen enseguida.

3.2.2. Materiales del estudio de caso

En las entrevistas del estudio de caso se hicieron registros grabados en audio casetes los cuales fueron transcritos. También, se prepararon guías de preguntas que la investigadora usó como ayuda al entablar las conversaciones con los participantes. Inicialmente, las guías fueron elaboradas con mayor detalle (Apéndice A), pero con el avance de la investigación las guías se fueron simplificando (Apéndice B).

Las conversaciones guiadas se registraron con una grabadora para casetes con micrófono integrado.¹ El equipo y las cintas referidas hicieron posible una grabación nítida que pudieron transcribir tres transcritores diferentes, dos de ellos con experiencia en la transcripción en el área de ciencias sociales y educación y otro que capacitó la investigadora. La corrección de las transcripciones las hizo esta última con una transcriptora Panasonic.²

Las transcripciones (ver ejemplos en los Apéndices C y D) tuvieron un promedio de 20 páginas con cuartillas convencionales. Su transcripción inmediata sirvió para que la investigadora elaborara las guías de las conversaciones posteriores. Con el mismo fin, se escribió un diario (véase ejemplos de las anotaciones en el Apéndice E).

Ahora bien, el procedimiento seguido en el estudio de caso se describe en el siguiente punto.

3.2.3. Procedimiento de recolección de datos en el estudio de caso

Las entrevistas cualitativas desarrolladas en el estudio de caso de la presente investigación fueron el medio principal de obtención de datos. Éstas tienen la

¹ Grabadora de marca RadioShack, tipo Desktop y casetes Sony tipo HF de 60 minutos.

² Modelo RR-830, con audífonos y pedal de control.

característica de ser flexibles, aunque se centran en el tema investigado. Las preguntas son abiertas y se hacen algunas no previstas, según se va desarrollando cada entrevista. Ésta es una conversación que dirige sutil o abiertamente el investigador de tal forma que permite al participante dar sus respuestas más auténticas. Hay cabida para ejemplos y anécdotas que ilustran la vida real y las experiencias vividas sobre los asuntos tratados, dando oportunidad de lograr una descripción amplia de las percepciones del informante. Desde la óptica de Rubin y Rubin (1995) y Buck, Gomez de Mas, Jenkins y Ryan (1991), el camino que se sigue en un estudio de esta naturaleza es el de una espiral. Es decir, tiene un carácter cíclico porque en él se retoman puntos anteriores para ampliar, aclarar y precisar la información, lo cual permite que los resultados se expongan de una manera ampliamente descriptiva, dando cuenta de la relación del participante con su entorno y la gente que le rodea.

Los criterios que Kvale (1994:145) expone para una entrevista cualitativa fueron tomados en cuenta para proceder a realizar el trabajo de investigación: i) buscar las respuestas espontáneas, ricas, específicas y relevantes del participante; ii) hacer las preguntas más cortas posibles y dar pie a las respuestas extensas del entrevistado; iii) el entrevistador debe estar pendiente de buscar la clarificación del significado de los aspectos relevantes de las respuestas dadas por el participante; iv) la información recabada ha de irse interpretando a lo largo de las entrevistas; v) el entrevistador busca verificar sus interpretaciones en el curso de las mismas; vi) las descripciones y las explicaciones extras resultan innecesarias y deben evitarse.

Por eso, cuando el informante empieza a repetir lo que ha dicho con anterioridad, sin agregar información nueva, es preciso cambiar de tema (Rubin y Rubin, 1995) o en el caso de que no haya más que decir sobre el tópico del estudio se dan por terminadas las entrevistas.

El estudio de caso se desarrolló en un plazo largo, a profundidad y de manera exhaustiva. Duró diez meses con Martina, con quien se grabaron tres entrevistas por mes y siete meses con Carlos con un promedio también de tres entrevistas por mes, porque los aprendientes salieron de vacaciones más de un mes y se programaron entrevistas espaciadas en varias ocasiones por trámites, compromisos y salidas fuera de la ciudad de los participantes.

Cada entrevista se hizo de una hora y una hora y media, dependiendo de los temas tratados o de la disponibilidad de los participantes. En realidad, cerca del 95% de las conversaciones tuvieron una duración de una hora.

Las primeras entrevistas se relacionaron con las experiencias de vida en la infancia, la adolescencia y la juventud, poniendo énfasis en los idiomas hablados por los participantes así como en las lenguas que se hablaban a su alrededor otorgando especial atención a la pronunciación. Posteriormente, se hicieron comentarios de las experiencias de la vida adulta. También se registró información sobre los hábitos, valores, gustos y aficiones, dando atención a las lenguas y a su pronunciación, formulando preguntas específicas con el propósito de hablar sobre estos temas. Como ya se dejó establecido la indagación se centró inicialmente en los aspectos que Schumann considera en su MA con la intención de poder verificar si existía o no una relación entre los factores sociales y psicológicos del MA y la IP y/o AE, sabiendo ya la evaluación de los jueces con respecto a la pronunciación (ver 3.3.3.).

Las entrevistas, generalmente, comenzaron retomando algún asunto o asuntos con el fin de aclarar, ampliar o profundizar un tema o varios temas. También se procedía así con el objeto de confirmar o descartar conjeturas que la investigadora se planteaba al revisar las transcripciones.

Las entrevistas se fueron transcribiendo una por una, de tal forma que sirvieran como base para plantear preguntas posteriormente. Las transcripciones en su mayoría fueron hechas por transcriptores y revisadas en su totalidad por la investigadora, ya que el acento extranjero traía consigo algunos errores en la audición, aparte de los errores de tecla que pueden ocurrir; por lo cual el número de fallas en las transcripciones se redujeron bastante.

Con la idea de facilitar la preparación de entrevistas y resaltar los aspectos importantes tratados y a tratar, dudas, hipótesis y factores a tener en consideración, se llevó un diario donde la investigadora hizo anotaciones en su casa, después de haber tenido la conversación del día con alguno de sus dos participantes. Esto le ayudó a conducir las entrevistas subsecuentes (véase Apéndice E) .

El análisis de la información del estudio de caso comenzó en las entrevistas, siguió a la hora de redactar las descripciones de los dos informantes involucrados y

concluyó con la comparación de estos resultados con las tendencias estipuladas por Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986).

Con el objeto de estudiar las actitudes de los dos participantes hacia México, los mexicanos y las mexicanas, se evocaron los estereotipos que concebían al respecto, preguntándoles si tenían una idea general sobre este país y de sus habitantes. Al aceptar que sí podían hacer algunas generalizaciones, se procedió a valorarlas, empleando una escala que surgió, espontáneamente, al investigar el tema en un estudio piloto con diez aprendientes del centro universitario en donde Martina y Carlos habían acreditado los cursos de español. A fin de que los alumnos especificaran el valor positivo o negativo de las características que otorgaban al país y a sus pobladores, se les solicitó que expresaran un valor positivo o negativo a los adjetivos y actitudes que les atribuían. Después, se les pidió que precisaran intensidad del valor, es decir, qué tan positivo o negativo los consideraban. En el transcurso de esta tarea, con la respuesta de los aprendientes se fue reuniendo una lista de valores e intensidades, dando lugar a una escala que va de *extremadamente positivo* a *extremadamente negativo*, pasando por muy positivo o muy negativo, positivo o negativo, poco positivo o poco negativo y ni positivo ni negativo. Con el objeto de abreviar la forma de expresar estos valores se utilizaron las siguientes valencias: e+ = extremadamente positivo, m+ = muy positivo, + = positivo, p+ = poco positivo, ni+ni- = ni positivo ni negativo, p- = poco negativo, - negativo, m- = muy negativo y e- = extremadamente negativo. Los participantes del estudio de caso usaron esta escala, presentada verbalmente, al momento de pedirles que precisaran que tan positiva o negativa era su apreciación de cada cualidad o defecto adjudicado, para saber cuán positivas o negativas eran.

El procedimiento que se siguió para analizar los datos reportados por los dos informantes se desarrolló tal y como se indica en la siguiente sección.

3.2.4. Procedimiento de análisis de los datos del estudio de caso

Los casos se analizaron por separado. Los datos se codificaron por tópicos por medio de números y colores, es decir, con un código de color. Así se pudo localizar, de manera expedita, todos los datos de un mismo tema a lo largo de todas las entrevistas (ver, a manera de ejemplo, la primera página del Apéndice D). Con estos datos reunidos se escribieron descripciones temáticas, para después

exponer cómo operan los factores sociales y psicológicos del MA en la adquisición del sistema fonológico del español, en particular, en la IP y el AE de cada uno de los aprendientes, yendo finalmente más allá de lo que se propone en el modelo de Schumann.

Esto permitió efectuar el análisis ulterior, tomando en consideración las tendencias expuestas por Schumann en el MA, favorecedoras u obstaculizadoras de la adquisición de la LA: de la IP y el AE. De acuerdo al MA, una aculturación limitada se vincularía con una evaluación baja del IP y del AE. Pero, una aculturación mayor, traería consigo evaluaciones altas de la IP y el AE. Comparando los datos de las entrevistas y las evaluaciones, se corroboró si las relaciones planteadas por el autor del modelo se evidenciaban como él lo prevé o si otros factores no incluidos en este paradigma se relacionan con la IP y el AE.

En las secciones restantes de este capítulo se expondrán los componentes metodológicos relacionados con las evaluaciones del AE y la IP. Es decir, de la obtención y el manejo de datos cuantitativos y su equiparación con las calificaciones de estos componentes de la pronunciación.

3.3. Obtención de los datos cuantitativos

Los datos cuantitativos, es decir, las evaluaciones del AE y la IP se obtuvieron con la calificación emitida por siete jueces que escucharon las voces de diez participantes que estudiaban el nivel avanzado de español en la misma institución universitaria entre las cuales se encontraban los dos participantes del estudio de caso. Se procedió de esta manera porque se buscaba contar con un parámetro para valorar las calificaciones en AE e IP de Martina y Carlos, que se realizaron en dos formas diferentes (Apéndice L y M)

3.3.1. Los participantes

Como ya se mencionó anteriormente, Martina y Carlos fueron las dos personas con las que se realizó el estudio de caso.

La muestra de los diez participantes se constituyó con Martina y Carlos más ocho adultos de diversas nacionalidades que la investigadora seleccionó, después de haber revisado una lista de aprendientes inscritos en el centro de estudio para extranjeros. El criterio para la selección de los alumnos se hizo con la intención de reunir una muestra representativa de los estudiantes del centro, en la que se

incluyeron siete aprendientes típicos de dicha institución, es decir, pertenecientes a las nacionalidades más frecuentes en el alumnado y uno atípico, los cuales bien podrían conformar un grupo de estudiantes avanzados de dicho centro.

Las nacionalidades de los diez aprendientes fueron: japonesa, de la India, polaca, coreana, brasileña (Carlos), alemana (Martina), estadounidense, francesa canadiense y uno de Tanna una de las 83 islas de Vanuatu en Melanesia. Sus edades variaron entre 19 y 61 años. El promedio de edad resultó ser de 40 años. Siete de ellos eran estudiantes de distintas carreras en sus países y hubo también alumnos titulados: un ingeniero en computación, una intérprete y un administrador de empresas ya jubilado. Fueron seis mujeres y cuatro hombres, pues se prefirió reunir la muestra siguiendo criterios de nacionalidad, lengua materna y nivel de español.

El AE y la IP de los aprendientes fueron evaluados por un grupo de siete jueces cuyas características se exponen a continuación.

3.3.2. Los jueces

Los jueces que calificaron el AE y la IP de los aprendientes fueron siete estudiantes de la UNAM. Seis de la carrera de pedagogía y uno de sociología. Se prefirió este tipo de estudiantes por sus conocimientos limitados en cuanto a lenguas extranjeras y por tener interés en participar en el proceso de evaluación. Todos, con excepción de una alumna que estudió francés en preparatoria, tenían un conocimiento básico del inglés por haberlo estudiado en secundaria y en la educación media superior, pero ninguno hablaba una lengua extranjera con fluidez. Cuatro de ellos cursaban el primer nivel, de inglés en la misma universidad en que estudiaban los participantes.

Los materiales diseñados con el fin de realizar la evaluación de los dos aspectos de la pronunciación señalados se describen en el punto que aparece enseguida.

3.3.3. Los materiales para la evaluación del AE y la IP

Los diez aprendientes cuyas voces fueron grabadas se seleccionaron, después de que la investigadora los entrevistó oralmente. Luego de haber obtenido su aceptación les dio una forma para registrar algunos datos personales de importancia (Apéndice F). Con los jueces se procedió de la misma manera, pero en

este caso la investigadora solicitó la información y la registró en una forma donde se asentaron los datos generales de cada uno y la información para su localización (Apéndice G).

Los jueces en el entrenamiento emplearon la escala de evaluación de la IP (Apéndice H) y la escala de la evaluación del AE (Apéndice I). La evaluación fue de tipo cuantitativo. Esto es, utilizaron escalas del 1 al 6 para evaluar las voces grabadas tanto del grupo de alumnos para el entrenamiento como para calificar las de la muestra representativa de diez estudiantes.

La escala elaborada con el objeto de evaluar la IP fue de 6 puntos, donde 6= *se entendió todo* y 1= *no se entendió casi nada*. La escala para evaluar el AE fue también de 6 puntos, donde 6= *sin AE* y 1= *un AE muy marcado* (ver Apéndices H e I).

Las formas empleadas por los jueces para asignar sus calificaciones durante el entrenamiento (Apéndice J y K) fueron muy similares a las utilizadas en la evaluación de la muestra.

Las calificaciones emitidas por los jueces sirvieron para saber cuán inteligibles eran los participantes del estudio de caso y que tan *marcado* era su acento. Los evaluadores llenaron una forma de evaluación para cada aspecto de la pronunciación, con una lista de 14 voces, incluyéndose los sujetos de control, diferentes a las que se emplearon en la evaluación formal con excepción de una, la de Carlos -quien sirvió como sujeto de control en el entrenamiento, leyendo una descripción del D. F. sin errores gramaticales, escrita por la presente investigadora y con el AE del participante.

Las voces evaluadas, finalmente, en AE e IP fueron 14, conformadas con la muestra de los diez aprendientes y con cuatro voces de control (un hablante nativo, un casi nativo, un hablante nativo cometiendo errores gramaticales y un extranjero, Carlos, que leyó un texto escrito por la misma investigadora y leído con su AE), que se presentaron, primero en una secuencia y luego en el orden inverso, con el propósito de que la evaluación no se viera influenciada por el orden de presentación.

En la evaluación propiamente dicha, se usaron las mismas escalas que en el entrenamiento, con hojas de evaluación distintas (ver Apéndice L y M). La próxima sección versa sobre las entrevistas guiadas de tipo cualitativo que constituyeron una parte central en el presente estudio.

3.3.4. Las entrevistas

Las entrevistas cualitativas del estudio de caso también adoptaron la forma de conversación dirigida para detectar la relación de los factores sociales psicológicos o sociopsicológicos con la IP y el AE y poder dar respuesta a las preguntas planteadas que se dejaron establecidas desde el capítulo 1. El estudio se efectuó con la finalidad de contar con una investigación cualitativa, en el más amplio sentido del término. Como los dos aprendientes habían sido alumnos de la investigadora y habían sido ya entrevistados por ella previamente, además, de ser personas extrovertidas les fue fácil aceptar la presencia de una grabadora a lo largo de las entrevistas.

En las conversaciones con los dos participantes se hicieron preguntas tales como: ¿Desearías mejorar tu pronunciación? ¿Cómo piensas que podrías hacerlo? Entonces, la indagación se centró, al principio, en los aspectos que Schumann considera en su modelo con la intención de poder verificar si existía o no una relación entre los factores sociales y psicológicos del MA y la IP y/o AE, conociéndose ya la evaluación de los jueces con respecto a la pronunciación por la investigadora.

Las entrevistas generalmente comenzaron retomando algún asunto o asuntos con el fin de aclarar, ampliar o profundizar un tema o varios temas. También se procedía así con el objeto de confirmar o descartar conjeturas que la investigadora se planteaba al revisar la entrevista previa.

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas se fueron transcribiendo una por una, la investigadora hizo anotaciones después de cada una de ellas y clasificó la información en las entrevistas impresas, usando un código de color (ver ejemplo en la primera página del Apéndice D).

Con el propósito de facilitar la preparación de las entrevistas y consignar aspectos importantes, dudas, hipótesis y asuntos de importancia a tener en consideración, se llevó un diario donde la investigadora hizo anotaciones en su casa después de haber tenido la conversación del día con alguno de sus dos participantes.

La información registrada en las transcripciones se clasificó por temas y subtemas, de manera numérica, y se utilizó, como ya se dijo, un código del color con el propósito de poder identificar la información sobre un mismo tema o subtema a lo largo de todas las entrevistas.

3.3.5. Procedimiento de las grabaciones de voces

Las grabaciones del entrenamiento y la evaluación siguieron el mismo procedimiento. Todas las voces fueron de diferentes personas adultas. Como ya se señaló, se incluyeron voces de control en cada serie: un hablante nativo, un hablante casi nativo, un hablante nativo cometiendo errores gramaticales con una pronunciación de nativo y un hablante extranjero con acento sin cometer errores gramaticales. Las opiniones sobre el D. F., utilizadas en el entrenamiento y la evaluación se grabaron antes de iniciar el estudio de caso, a fin de no propiciar respuestas artificiales para congraciarse con la presente investigadora o tratar de esforzarse a en producir sus opiniones, teniendo como propósito el obtener una mejor evaluación respecto a su pronunciación

En el mismo estudio de audio, se hicieron las grabaciones de los alumnos de la profesora, es decir, de las voces utilizadas en el entrenamiento así como de los diez aprendientes de la muestra de la investigación y las voces de control.

Las grabaciones de los alumnos de la profesora y los de la muestra se llevaron a cabo, cuando ya había una relación de cierta confianza con la investigadora. Entonces, se propuso a los estudiantes hacer una narración grabada de tres minutos, sobre un tema conocido por ellos, el cual se especificaría a la hora de realizar la grabación. Los participantes aceptaron con interés esta propuesta, a sabiendas de que se haría en una cabina a prueba de ruido en el estudio de televisión. Se organizó un horario de grabación considerando la disponibilidad de los estudiantes tanto como la del técnico de la cabina a prueba de ruido.³

Finalmente, los aprendientes narraron como era el D. F., lo que les gustaba o no les gustaba de la ciudad. El procedimiento seguido para la grabación fue el siguiente:

- 1) Los participantes fueron presentados al técnico en el espacio donde está el equipo de grabación. Ahí mantuvieron con él una pequeña plática informal.
- 2) Se hizo pasar al participante a la cabina.

³ El equipo de grabación y producción de los CDs que se usó consistió en un aparato para DAT Sony, Modelo PCM70-30, una consola-mezcladora Sony, Modelo MXP 390, un micrófono Sony para grabaciones profesionales colocado entre 20 y 30 cm de la boca del aprendiente, una computadora Macintosh, Modelo 8500 con sistema operativo OS 8.6, un programa pro-tools 4.1.1 que permite nivelar el volumen de las voces para diseñar el CD y un Aparato DIGI Desing y un programa Masterlist para configurar y quemar el CD.

- 3) Ya en la cabina, se le pidió que se sentara cómodamente detrás de una mesa desde cuyo lugar podía ver parte del área de grabación. El micrófono estaba estratégicamente colocado en la mesa sin que estorbara la visión del panorama antes descrito.
- 4) Después, se le dijo al estudiante cuál sería el tema de la narración: la descripción del D. F., manifestando aquello que le gustaba y lo que le desagradaba de esta ciudad, aportando una conclusión final.
- 5) Luego, se le facilitó lápiz y una hoja de papel de una libreta chica, con la idea de que hiciera algunas anotaciones, las cuales pudieran guiar la exposición de su punto de vista.
- 6) El participante fue dejado a solas a efecto de que organizara con cierta rapidez lo que iba a decir.
- 7) Cuando estaba listo, la investigadora le explicó la mecánica de la grabación en la cabina donde se encontraba sentado el estudiante:
 - a) Primero, se haría la grabación del número de la voz que le correspondía (voz 1, voz 2, etc.), en orden secuencial de registro, por parte de la investigadora quien estaría en la cabina y saldría después de haber grabado el número de voz.
 - b) En el momento que la pudiera ver en el área técnica, el operador del equipo le daría la señal para comenzar a dar su opinión.
 - c) Se le dijo que se haría -y se hizo- una demostración de las señales empleadas: la de entrada y la de dos minutos y medio para perfilarse a dar las conclusiones.
 - d) Como se explicó a todos los alumnos, el objetivo de emitir un texto de manera organizada, donde hubiera una introducción, un desarrollo y unas conclusiones, con la intención de que ordenaran bien sus ideas y les fuera más fácil exponerlas.
 - e) La narración se haría libremente, considerando la señal de dos minutos y medio hecha por la investigadora con el fin de disponerse a expresar, con naturalidad, las conclusiones.

Las voces grabadas sirvieron tanto para el entrenamiento como para la evaluación propiamente dicha. El procedimiento seguido en el entrenamiento de los jueces se describe enseguida.

3.3.6. Procedimiento para entrenar a los jueces

Con la intención de cotejar los resultados de las entrevistas del estudio de caso con la IP y el AE se tuvo que efectuar una evaluación, con escalas, es decir, de tipo cuantitativo, la cual implicó un entrenamiento. El entrenamiento era esencial para que los jueces pudieran distinguir los aspectos a evaluar, ya que es posible confundir la inteligibilidad en general con la IP y estas dos últimas con el AE, buscando evitar estos malos entendidos se optó por entrenar a los jueces.

El entrenamiento se desarrolló en una sala de juntas, con buena acústica y con poco ruido, donde se reunió a los nueve estudiantes que estaban dispuestos a ser jueces. La sesión empezó con una explicación de la investigadora sobre la pronunciación. Ella dijo que la manera de producir los sonidos de una lengua constituía la pronunciación de la misma. Luego invitó a los estudiantes a decir los aspectos que componían la pronunciación: "La producción de vocales..." hasta completar la lista de: producción de vocales, consonantes, entonación, ritmo, acentuación. Después la investigadora dijo en qué consistía el primero de los aspectos a evaluar: la IP. Al respecto, ella explicó que aunque el término de "inteligibilidad" no era una palabra usada muy frecuentemente, y podía parecer obscura en su significado, consistía en algo muy sencillo. Así expresó que, lo inteligible era lo que se entendía y lo ininteligible era lo que no se entiende. Luego, señaló que lo primero que se iba a evaluar era si se entendía o no se entendía cada voz que ellos iban a escuchar por su pronunciación. Ella se cercioró de que hubiera comprensión dejando a los estudiantes que emitieran sus puntos de vista y plantearan sus dudas. Habiendo aclarado lo necesario, se repartió la hoja de evaluación para el entrenamiento a los jueces y la escala correspondiente, las cuales se revisaron con detenimiento. Entonces, la investigadora indicó el mecanismo que seguiría en el entrenamiento.

Se dieron cuidadosamente las instrucciones para que se desarrollara el procedimiento. Hubo instrucciones precisas en cada una de las etapas. En la totalidad del entrenamiento, se escuchó sólo el primer minuto de la opinión grabada de cada aprendiente. Habiendo escuchado, por separado el minuto de la primera voz, cada juez asentó su evaluación por escrito en las formas diseñadas para ello. Después, los jueces discutieron en pares la evaluación emitida individualmente. Con el objeto de disipar las dudas, volvieron a oír el mismo

fragmento de la grabación, dejándose abierta la posibilidad de rectificación de la evaluación. Lo mismo se hizo con la segunda y con la tercera voz.

A partir de la cuarta voz, se dieron nuevas instrucciones a fin de hacer la evaluación individual, discutir en tríos, repetir las voces que se requirieran para llegar a un consenso y rectificar evaluaciones si era necesario.

De la séptima hasta la novena voz, se procedió de una forma similar, pero no se repitieron los fragmentos de las opiniones y se rectificaron las evaluaciones sólo teniendo como base la discusión de los siete jueces. Con el avance en el entrenamiento se notó mayor claridad y mejores criterios a la hora de asignar una calificación.

De la voz 12 a la 16, dejando una pausa de medio minuto entre la audición de una y otra voz, se dio margen a dar una calificación reflexionada. Ahora ya no se repitió el fragmento de la grabación, no se discutió la evaluación ni se reconsideró en grupo cada calificación. Esto quiere decir que se procedió como formalmente se iba a hacer en la evaluación. Mientras los jueces salieron de la sala de juntas, la investigadora revisó las calificaciones, especialmente las de la última etapa para confirmar si éstas eran consistentes. Como las calificaciones de los evaluadores eran muy cercanas, es decir, que evaluaban, atinadamente, a los aprendientes y a los sujetos de control, la presente investigadora decidió seguir adelante.

El mismo día, con 20 minutos de descanso de por medio y en el mismo lugar, se desarrolló el entrenamiento para evaluar el AE. Este siguió el mismo procedimiento que el entrenamiento anterior, el cual se desarrolló mucho más ágilmente, dada la experiencia anterior. Hubo consenso entre los jueces que el AE podía definirse como la manera "rara" de pronunciar una lengua que se está aprendiendo por personas extranjeras. Los estudiantes dieron muestras de tener un oído apropiado y de emitir evaluaciones adecuadas, tanto para los aprendientes como para las voces de control que se intercalaron.

Tanto durante el entrenamiento como en la evaluación formal, la investigadora contó con el apoyo de una persona que operó el toca CDs y midió el tiempo de pausa de 50 segundos entre una y otra voz, para permitir que los jueces evaluaran haciendo una pequeña reflexión. Esto permitió seguir un ritmo regular y dio fluidez a la actividad.

3.3.7. Procedimiento de la evaluación

A la sesión de evaluación solamente asistieron siete estudiantes y con ellos se llevó a cabo dicha tarea. Como ya se había hecho el ejercicio de entrenamiento fue fácil efectuar las evaluaciones de la muestra de la investigación.

Se entregaron las formas de evaluación y las escalas junto con una pluma. Luego de haber inspeccionado las formas y las escalas, guiados por la investigadora, los jueces realizaron comentarios sobre el aspecto a evaluar. Se explicó de nuevo cómo se procedería: se escucharía cada voz durante un minuto y se dejaría medio minuto para otorgar la evaluación, así sucesivamente hasta terminar. Se preguntó si había alguna duda y al no haber ninguna se comenzaron a oír las voces. No hubo anomalía alguna hasta el final y se recogieron las hojas de evaluación.

Después de haber terminado de calificar los dos aspectos de la pronunciación, la investigadora repitió las voces con el propósito de asegurarse de la selección adecuada de sus jueces. Prácticamente, ellos no pudieron reconocer la procedencia de los extranjeros por el acento. Únicamente una de las jueces pudo distinguir la voz del brasileño y otra, la de una japonesa. Esto indicó la poca familiaridad que tenían los jueces con los acentos extranjeros. Los estereotipos a favor o en contra de la nacionalidad de los evaluados quedaron prácticamente excluidos de la evaluación. Podrá parecer increíble, pero el estadounidense por su acento singular tampoco fue reconocido.

Los aprendientes del estudio de caso se evaluaron en la misma ocasión porque formaban parte de la muestra representativa de diez participantes. Los resultados obtenidos en las evaluaciones se analizaron posteriormente.

Para cerrar este capítulo, se dará a conocer el procedimiento que se siguió en el análisis de las evaluaciones.

3.3.8. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos

Contando ya con las evaluaciones, se determinó estadísticamente el *coeficiente de correlación de producto momento de Pearson*, también conocido como *correlación*. Esto era importante, porque sabiendo el tipo de nexo existente entre las evaluaciones de la IP y el AE se podía saber si existe un patrón de relación entre ellos y, en el caso de haberlo poder sopesar sus implicaciones.

La obtención de la correlación se calculó utilizando una página de *Excel* en donde se vaciaron los datos sobre el AE y la IP, para después seleccionar la opción de correlación y obtener automáticamente el valor de r , con el cual es posible determinar la fuerza de la asociación entre las variables. Si r se aproxima a 1, esto es, hay una correlación fuerte, pero si se aproxima a 0 no es significativa.

Posteriormente, con el programa citado se obtuvo una gráfica, en la cual puede observarse el comportamiento de las evaluaciones del AE y la IP y la correlación que hay entre ellas (ver la Figura 9).

La consistencia de las evaluaciones emitidas por los jueces se midió con la fórmula de la desviación estandar, pues con ella es posible saber con precisión qué tan diferentes o parecidas son las calificaciones emitidas por varios jueces.

Las evaluaciones de la pronunciación se compararon con los datos cualitativos con la intención de saber si los factores del MA podían predecir, de alguna manera, los avances en la adquisición del sistema fonológico de una LA. Con este fin se hizo la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos.

Las evaluaciones del AE y la IP se cotejaron con el grado de aculturación de los dos participantes del estudio de caso, con el propósito de constatar si el aprendiente con un mayor grado de aculturación tenía calificaciones más altas en la pronunciación. Y también, para saber si la aprendiente con una mayor distancia social del grupo de la lengua meta había obtenido una evaluación más baja en el AE y la IP, teniendo en cuenta las tendencias especificadas por el autor del MA.

En este capítulo han quedado expuestos los aspectos metodológicos de la presente investigación. Aquí se explicó por qué se triangulo la metodología cuantitativa con la cualitativa, se especificaron las características de los participantes y los jueces, se describieron los materiales y se expusieron uno a uno los pasos que se siguieron en los procedimientos desarrollados, con el objeto de dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del estudio.

En el siguiente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos con los criterios y maneras de proceder ya descritos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En este capítulo se concentran los resultados del estudio de caso, por un lado, y, por otro, aquellos obtenidos con los datos cuantitativos, procedentes de la evaluación del AE y la IP, teniendo en consideración una muestra representativa de diez aprendientes de español avanzado, dentro los cuales se encontraban los dos participantes de la presente investigación.

El estudio de caso se realizó con dos informantes, Martina y Carlos, quienes concluyeron un programa de español en un centro de estudios para extranjeros, en una universidad en el D. F., sin haber sido alumnos universitarios de alguna licenciatura o posgrado.

Los dos participantes fueron grabados, dando su opinión sobre el D. F. cuando ellos estaban en el nivel avanzado, antes de comenzar con las entrevistas guiadas. Se procedió de esta manera, con el objeto de que ellos no supieran cuáles serían los aspectos a evaluar.

La presente investigadora realizó 29 entrevistas individuales con Martina. Éstas tuvieron una duración de una hora cada una. Comenzaron el 21 de abril del 2003 y concluyeron el 2 de febrero de 2004. Las entrevistas de Carlos sumaron un total de 20. Tuvieron la misma duración que las de la otra participante. Las entrevistas con él iniciaron el 21 de abril y terminaron el 13 de noviembre de 2003. También se desarrollaron cinco entrevistas con los dos informantes, entre el 3 de septiembre de 2003 y el 29 de noviembre del mismo año, sobre sus percepciones sobre México, los mexicanos y las mexicanas. El tiempo destinado a estas conversaciones fue de siete horas en total. La investigadora prefirió no considerar los datos obtenidos en ellas, pues las respuestas, según ella misma pudo constatar eran, a menudo, influenciadas por lo que el otro entrevistado expresaba. Esto refuerza la idea de no llevar a cabo, en un estudio de caso múltiple, entrevistas conjuntas, o sea, con varios informantes a la vez.

Las entrevistas a Martina se efectuaron en su casa y las de Carlos en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la universidad antes citada, porque estos lugares resultaban más convenientes para la investigación, los entrevistados y para la presente investigadora. Es importante señalar que las conversaciones guiadas se realizaron siempre con puntualidad y una excelente disposición de los aprendientes.

Dentro de este capítulo, se incluirán los resultados de la investigación de tipo cualitativo, realizada con Martina y Carlos, por separado.

Luego, se darán a conocer las evaluaciones del AE y la IP de los dos participantes y, por último, se relacionarán estos dos aspectos de la pronunciación, considerando la muestra de los diez estudiantes, por medio del cálculo de la correlación estadística existente entre ambos. Por lo tanto, la presentación de los resultados obtenidos a partir del estudio de caso se exponen a continuación.

4.1. Resultados del estudio de caso

Primero, se incluirá una narración para exponer los resultados obtenidos en las entrevistas con Martina y después otra respecto a Carlos tal y como recomienda Marriam (2001).

Es pertinente aclarar de antemano que, antes de asentar los resultados relacionados con los factores sociales y psicológicos de cada aprendiente, se introducirá una pequeña semblanza del participante en turno, elaborada con los datos registrados a lo largo de las conversaciones guiadas.

4.1.1. Martina

Martina nació en Berlín Occidental hace 48 años. Ella contó que al poco tiempo se mudó, con su familia, a Darmstadt, otra población de Alemania Occidental, donde vivió hasta su adolescencia, pues decidió regresar a su ciudad natal con el objeto de realizar sus estudios universitarios.

En su infancia, adolescencia, juventud y vida adulta dijo haber tenido siempre todo lo necesario para vivir feliz, mirando positivamente hacia el futuro.

El medio en que creció la informante, lo describió como un grupo social de clase media que por sus aspiraciones y logros conformaba lo que se denomina en Alemania una "burguesía de cultura". Es decir, un grupo de personas con trabajos modestos que aspiran a enriquecerse culturalmente y que valoran el aprendizaje de otras lenguas, incluso el griego antiguo y el latín.

Cuando la participante estaba en la universidad, trabajaba como enfermera. Entonces, reconoció haber alcanzado una situación económica "privilegiada". Actualmente, un trabajo así no se podría efectuar sin una preparación especializada. Sin embargo, en la época en que ella estudió en la universidad logró ser empleada para cuidar enfermos, sin haber cursado la carrera de enfermería.

En la universidad, Martina estudió historia del teatro, idiomas romances y ciencias políticas. Al terminar sus estudios, se dedicó a la investigación recopilando información histórica. Después, comenzó a dar clases de alemán en Turín, Italia y se quedó a vivir en esta ciudad 16 años. Ahí, de acuerdo a su relato, se desempeñó como traductora simultánea, cuando dominó el italiano. Más tarde, aprendió ruso y portugués. El español lo comenzó a estudiar en Turín, al saber que iban a mandar a su esposo a trabajar a México.

La informante le comentó a la presente investigadora que conocía muchos países por haberlos visitado como turista o por haber residido en ellos. Los países donde mencionó haber estado viviendo durante más de un año fueron: Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y Suiza.

Martina vino a vivir a México por su voluntad y con entusiasmo. Explicaba que ella vivía en este país una especie de "luna de miel" con su esposo. Estaba aquí en calidad de ama de casa interesada en actividades culturales, ya que su nivel de español no le permitía trabajar como traductora simultánea, estando en este país, estudió español, acudió a infinidad de eventos culturales y viajó mucho al interior de la República Mexicana.

Martina, personas, lenguas y grupos en contacto

Los factores sociales del MA, contemplan, básicamente, la relación entre dos grupos: i) el del aprendizaje de la segunda lengua, en este caso, alemanes aprendiendo español y ii) el de la lengua meta, de los hablantes nativos del español, en situación de inmersión.

Martina explicó que su estancia en México fue producto de una decisión personal. Ella accedió a la idea de radicar en México, cuando la compañía para la que trabajaba su esposo le planteó, a éste, la posibilidad de prestar sus servicios, como ejecutivo de alto nivel, en el corporativo de la Ciudad de México, a sabiendas de que ella no podía ejercer la profesión de traductora simultánea como lo hacía desde varios años atrás en Italia, debido a que no tenía un dominio suficiente de la lengua española. Esto implicaba que, en el D. F., se desempeñaría como "ama de casa con intereses culturales", cuestión que le pareció atrayente, desde el principio.

Martina convivía con su esposo cotidianamente y trataba a otras personas con frecuencia. Para dar una idea de las personas y los grupos, con los cuales se

relacionó ella, estando en México, así como los idiomas que empleaba en la comunicación con ellos se presenta la siguiente figura:

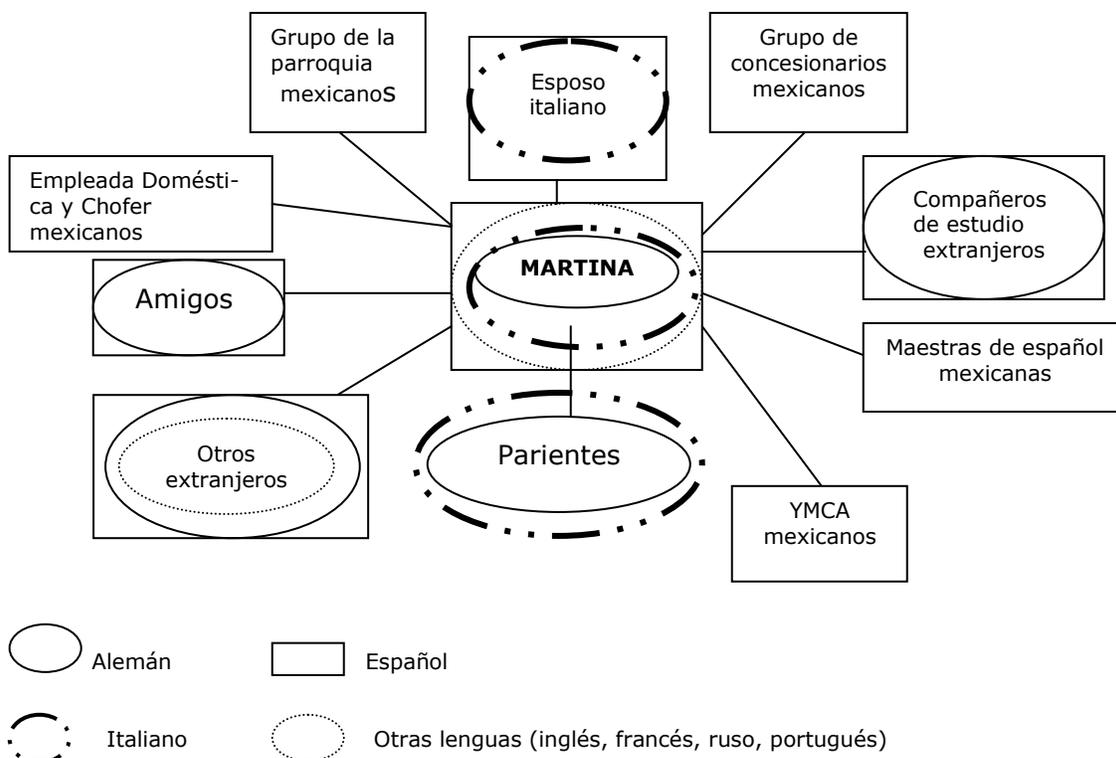


Figura 3. Martina, personas, lenguas y grupos de contacto.

Observando la figura se puede percibir que la participante no tenía un “grupo del aprendizaje de la segunda lengua”, es decir –como lo plantea el MA- de alemanes que estuvieran aprendiendo la LA, teniendo por ello la oportunidad de conversar poco en su lengua materna, pues con sus amigos alemanes que residían en México, se comunicaba en muchas ocasiones en español, por ejemplo, cuando estaba presente su esposo, ya que él no hablaba alemán, pero sí español. Éste último es italiano y Martina acostumbraba comunicarse, a solas, con él en italiano. Con los estudiantes del programa de español fuera del salón de clase empleaba los idiomas que ella sabía, pero el español era, la *lingua franca* cuando plática se efectuaba entre dos o más compañeros cuyas lenguas maternas eran diversas, por cuestiones de cortesía. Habría que señalar que el *input* de los aprendientes no era sólo de hablantes nativos sino también de extranjeros con AEs distintos.

Factores sociales

Los factores sociales del MA, como se expuso anteriormente, son: i) los patrones de dominio, ii) las estrategias de integración, iii) el acotamiento, iv) la cohesión y el tamaño, v) la congruencia cultural, vi) la actitud y vii) el tiempo de estancia previsto.

En tanto, Martina no tenía, prácticamente un “grupo del aprendizaje de la segunda lengua” con el que hablara alemán, se tomó como centro a la participante en su relación con el “grupo de la lengua meta”, considerando que los factores sociales afectan al individuo tenga o no un grupo de coterráneos a su alrededor. Esta mecánica se sigue con todos los factores sociales con excepción del *tiempo de estancia*, el cual no depende del todo de las similitudes o diferencias entre ambos grupos.

Patrones de dominio

Como ya se estipuló, los *patrones de dominio* constituyen el primer factor social del MA. Estos tienen que ver con la superioridad, inferioridad e igualdad relativa, desde el punto de vista político, económico, cultural y tecnológico existente entre los grupos en contacto, el “grupo del aprendizaje de la segunda lengua” y el “grupo de la lengua meta”. La igualdad relativa, de acuerdo este modelo favorece la adquisición de la segunda lengua.

Los individuos y grupos con que Martina se relacionó en México pertenecían a distintas clases sociales, según hizo ver. Entre las personas con una situación económica desahogada estaban: su esposo; los amigos y compañeros de trabajo de éste; pocas amistades extranjeras que radicaban en México; sus parientes y amigos quienes venían a visitarla a este país del extranjero que hablaban alemán, francés, inglés e italiano, algunos compañeros del centro donde estudió español que hablaban otras lenguas y varios socios de la YMCA (Young Men Christian Association), todos mexicanos. También, conocía a gente rica: a bastantes concesionarios de la industria automotriz de México, a unos matrimonios de la parroquia a que asistían al curso de Biblia que ella tomaba con su esposo, también mexicanos y a varios compañeros de las clases de español quienes hablaban el español con ella en calidad de *lingua franca*, porque sus lenguas maternas eran distintas, como ya se señaló con anterioridad. Con estas personas, ella tenía una buena relación, pero con los concesionarios mexicanos y sus esposas tuvo un trato

puramente social. Su chofer y la empleada doméstica eran gente de escasos recursos. Ésta última le simpatizaba mucho a Martina. Los contactos con las personas de clase alta le molestaban, en tanto las consideraba materialistas e insensibles ante la pobreza del país. Dijo que ella se sabía *diferente*, pero no superior o inferior a nadie.

Como ya se explicó, la participante no tenía propiamente un “grupo del aprendizaje de la segunda lengua”, por lo mismo, la investigadora optó por inducir una comparación entre México y Alemania a fin de detectar, si Martina concebía una relación de superioridad, subordinación e igualdad entre ellos, en lo que hace a la política, la economía, la cultura y la tecnología. La informante negó que hubiera una relación así en todos los aspectos. Ella expresó, terminantemente, que la *diferencia* era lo que mediaba entre ambos países, sin haber una relación de inferioridad, superioridad o igualdad relativa, finalmente, acabó reconociendo que la tecnología estaba más desarrollada en Alemania que en México.

Estrategias de integración

El segundo factor social del MA son las *estrategias de integración*, las cuales tienen que ver con el estilo de vida del aprendiente (Schumann, 1976, 1978a, 1978b, 1978c, 1986). Estas estrategias son: asimilación, preservación y adaptación.

La *asimilación* se da cuando el aprendiente cambia su estilo de vida y adopta el estilo de vida del grupo de la lengua meta. Esta estrategia favorece el contacto entre los dos grupos y la adquisición de la lengua se facilita. La *preservación* consiste en mantener el mismo estilo de vida y los valores de su grupo y en tener hábitos y valores que no concuerdan con el grupo de la lengua meta. En este caso hay una distancia social entre ambos grupos que hacen difícil la adquisición de la LA en proceso de aprendizaje. Por último, la *adaptación* se da cuando el aprendiente cambia su estilo de vida y sus valores, pero con su grupo sigue actuando como siempre.

En el D. F., como ya se dejó establecido, Martina se dedicó a ser “ama de casa con intereses culturales”, a pesar de que ella realizaba muchas actividades a diario, expresó que vivía tranquila en esta ciudad.

Al ser entrevistada, Martina hizo varios comentarios sobre sus hábitos y costumbres. Dijo que administraba lo que se hacía en su casa. Aparte, cocinaba, arreglaba el jardín, iba al banco, a efectuaba pagos y hacía compras. Además de

estas tareas, expresó que leía y estudiaba con placer. Empeñaba en la lectura y el estudio alrededor de tres horas diarias. Para ello, leía libros, periódicos y revistas principalmente, en español. Martina señaló que había estudiado dos cursos de este idioma en el centro universitario porque, cuando llegó, sabía ya algo de español. Ahí, también tomó clases de literatura, historia de México y apreciación teatral en la misma lengua. Asimismo, llevó dos cursos, en español, sobre la Biblia en la parroquia, a la cual acudía. Además mencionó que, asistía a múltiples eventos culturales.

Entre semana, Martina hizo notar que desayunaba, comía, cenaba y hacía deporte con su esposo, comunicándose con él en italiano. Además, revisaba su correspondencia personal por vía electrónica. Recibía y escribía correos en diferentes idiomas y sólo 5% en español. Hablaba por teléfono o le llamaban. Según calculó, dos llamadas eran en español y cinco en otros idiomas. Sus amistades, en México, eran de diferentes nacionalidades y hablaba con ellas en alemán, francés y español.

Los fines de semana, las actividades de Martina cambiaban. Ella los pasaba con su marido, hablando italiano la mayor parte del tiempo. Por lo general, en sábado y domingo Martina y su esposo salían a la provincia. En ocasiones se quedaban en la ciudad para visitar lugares de interés.

En el contexto de las conversaciones guiadas, Martina explicó que en México hacía las cosas a su manera, aunque reconoció que comía platillos de la cocina mexicana con frecuencia, porque le gustaban.

Otras estrategias empleadas por Martina para aprender español y aproximarse a “la cultura” mexicana consistieron en recurrir a los medios de comunicación en este idioma escuchando, viendo, leyendo e intercambiando ideas de manera habitual. A continuación se introducen los medios a que ella recurría:

- radio
- televisión
- teatro
- eventos académicos
- cine
- cursos
- periódicos
- revistas
- actividades culturales

A pesar de que Martina demostró tener curiosidad por conocer México, a sus habitantes y "su cultura" optó por la preservación de un estilo vida propio, conservando hábitos, costumbres y valores adoptados tiempo atrás, sin que esto afectara sustancialmente su relación con los nativohablantes. La variable que sigue es el acotamiento, es decir, las personas que vivían a su alrededor y conformaban subgrupos con los que mantenía contacto.

Acotamiento

El *acotamiento*, el tercer factor social del MA, alude a la vinculación del grupo del aprendizaje de la LA con el grupo de la lengua meta a través de iglesias, clubes, lugares de entretenimiento, oficios, profesiones y negocios.

En la parroquia de mexicanos, Martina se relacionó con 4 matrimonios de manera amistosa quienes acudían al curso bíblico, pero no había entre ellos una verdadera amistad. Puntualizó que tuvo contacto con el Club Alpino Mexicano, hacía ejercicio en la YMCA e iba al instituto alemán Goethe, al italiano Dante Aligheri, al francés, Alianza Francesa y a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México a eventos culturales, en los cuales recibía *input* y se comunicaba en español, siendo su acotamiento bajo.

Cohesión y tamaño

Para Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) la *cohesión y el tamaño* de los grupos en contacto están relacionados entre sí. Cuando el grupo extranjero del aprendiente tiene cohesión y es grande, tenderá a la comunicación intergrupala, dejando de lado, al "grupo de la lengua meta". Con ello, la vinculación con este último se reduce y la adquisición de la segunda lenguas se ve limitada. Al contrario, si el grupo de extranjeros del participante no tiene cohesión y es pequeño se relacionará más con el grupo de la lengua meta y por lo tanto, se facilitará la adquisición de ésta.

Martina dijo que el grupo de cuatro amigos alemanes que residían en la Ciudad de México era cohesivo y pequeño. Los amigos extranjeros de otras nacionalidades que vivían aquí era un grupo disperso y reducido de nueve personas. Con sus familiares y amigos que venían del extranjero tenía una relación estrecha, pero venían a verla por temporadas cortas (20 con estancias repetidas). Los compañeros de estudio de la lengua meta (alrededor de 30) también se

relacionaron bien con ella, pero de manera circunstancial, sólo estuvo en contacto frecuente con tres de ellos. Sus contactos mexicanos sobrepasaban en número a los extranjeros. El grupo de concesionarios y sus esposas tenía cohesión entre sí y era numeroso (50), pero, la participante mantenía con ellos una relación superficial, puesto que no compartía con ellos ni valores ni hábitos.

Congruencia cultural

La *congruencia* o similitud cultural entre los grupos en contacto, desde la óptica de Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) favorece la comunicación entre ellos. Por tal motivo, el aprendizaje de la segunda lengua se facilita. En cambio, la diferencia cultural pone una distancia entre los grupos y la adquisición se ve limitada.

Martina comentó que la cultura alemana y centro europea era muy diferente a la de México. Ella estaba muy interesada en las culturas de México antiguo como en las culturas actuales de este país. Además, la vida cultural de la Ciudad de México, le resultaba sumamente interesante: "padrísima". No obstante, Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) considera que la diferencia cultural marca una distancia social, algo que no ocurre en el caso de esta informante.

Actitud

La *actitud*, de acuerdo al MA, promueve el aprendizaje de la lengua meta cuando los grupos en contacto se ven positivamente. Si sucede lo contrario, la adquisición será reducida.

Martina expresó que se sentía muy contenta en México, pero no a causa de sus contactos de la clase alta que le parecían aburridos mientras que a su empleada doméstica le tenía aprecio y la admiraba. Al no encontrar personas de clase media culta, ella no tuvo un grupo social, con el cual identificarse, según declaró.

En lo concerniente a la manera en que Martina percibía a México y sus habitantes, especificó la intensidad de lo positivo y lo negativo que le parecían sus puntos de vista, abriendo el espectro de posibilidades en la valoración que se presentó en el libro de *Miradas cruzadas*, publicado por la UNAM y el IFAL, donde se otorgaba 0 cuando no se recibió respuesta, 1 positivo, 2 negativo y 3 positivo y negativo. Las valencias aquí consideradas constituyen una gama más amplia a partir de las valoraciones realizadas por los aprendientes en un estudio piloto.

Tabla 4. Valencias otorgadas por los diez participantes en el estudio piloto

<i>Negativas</i>	<i>Positivas</i>
Extremadamente negativa (e-)	Extremadamente positiva (e-)
Muy negativa (m-)	Muy positiva (m+)
Poco negativa (p +)	Poco negativa (p-)
Negativa (-)	Negativa (-)
Negativa y positiva (ni+ni-)	Positiva y negativa (+y-)
Ni negativa ni positiva (ni-ni+)	Ni positiva ni negativa (ni+ni-)

Tabla 5. Percepciones de Martina con valencias respecto a México y sus habitantes

México	Los mexicanos	<u>Las mexicanas</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Se deja todo para mañana (-) - Es colorido (flores, verduras, frutas, vestimenta) (+) - Es picante (por su comida) (ni+ni-) - Su comida es sabrosa (+) - Temperatura cambiante (ni+ni-) - La gente no es hospitalaria (-) - Hay contaminación de ruido (-) - Difícil planear la jornada (-) - Lento en su burocracia y en los bancos (-) - Es desesperanzado, fatalista (-) - Hay mucha pobreza (e-) - No tiene auto-estima (-) - Estados Unidos es su modelo (-) - Sin una amplia clase media (-) - Poca difusión de la cultura (-) - La vida es para muchos complicada (-) - No ha sufrido una guerra mundial (+) 	<ul style="list-style-type: none"> - Son machos (-) - bajos (-) - amables (+) - tolerantes (+y-) - posesivos con sus mujeres y sus bienes (-) - curiosos (quieren saber cómo es la vida en otros países) (+) 	<ul style="list-style-type: none"> - Son tímidas (ni+ni-) - bajitas (-) - amables (+) - gorditas (-) - supersticiosas (-) - sentimentales (+y-) - celan a sus parejas y a sus hijos (-)

En las percepciones de México, los mexicanos y las mexicanas, que Martina concebía, a la fecha de las entrevistas, se muestran en la Tabla 5 . Las valencias que la participante adjudicó a cada adjetivo, frase o enunciado aparece entre paréntesis. Los valores que se otorgaron fueron fijados a partir de un sondeo, en el cual los diez aprendientes extranjeros determinaron valencias que fluctuaron entre *extremadamente positivo* y *extremadamente negativo*, desde su punto de vista. A Martina le fue muy fácil expresar que tan positiva o negativa eran sus apreciaciones, debido a que participó en el estudio piloto aportando, desde entonces, algunas de las valencias aplicadas a México y sus habitantes. Por ejemplo, la aprendiente introdujo la opción de *ni positivo ni negativo* (ni+ni-) para dar cuenta de las cualidades que le son indistintas, tales como la timidez de las mexicanas, ya que esta manera de ser no le molestaba, le parecía de lo más normal que hubiera personas tímidas.

Martina al hacer generalizaciones mostraba una actitud crítica. Ella misma se calificaba como una persona "criticosa". La informante albergaba más percepciones negativas sobre México y sus habitantes, aun cuando declaraba y demostraba, tener gran interés en conocerlos. Sin embargo, sus apreciaciones, desde una perspectiva global, terminaron siendo en su mayoría desagradables y hasta deplorables como la pobreza extrema. Por ejemplo, "Todo se deja para mañana" es una actitud de los hablantes nativos que, personalmente, no le agrada, porque de esa manera se posponen innecesariamente las cosas que pueden hacerse de una vez. La estatura de los mexicanos, baja, les convierte en personas acomplejadas y por tal razón, otorga a esta característica un valor negativo.

Tiempo de estancia previsto

El último factor social del MA es el tiempo de residencia previsto en el lugar donde se habla la LA. Si éste es largo, contribuirá a la realización de múltiples contactos con los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo, cuestión que favorece la adquisición de la misma. Y, por consiguiente, si es corto, los contactos serán reducidos y la adquisición de la lengua meta se verá limitada.

Martina señaló que con una estancia relativamente corta como la suya, de tres años, no podía pensar que formaba parte del país o estaba integrada a un grupo social. Ella se pensaba como "una turista con vacaciones largas".

Los factores sociales del MA en el caso de Martina se comportaron así:

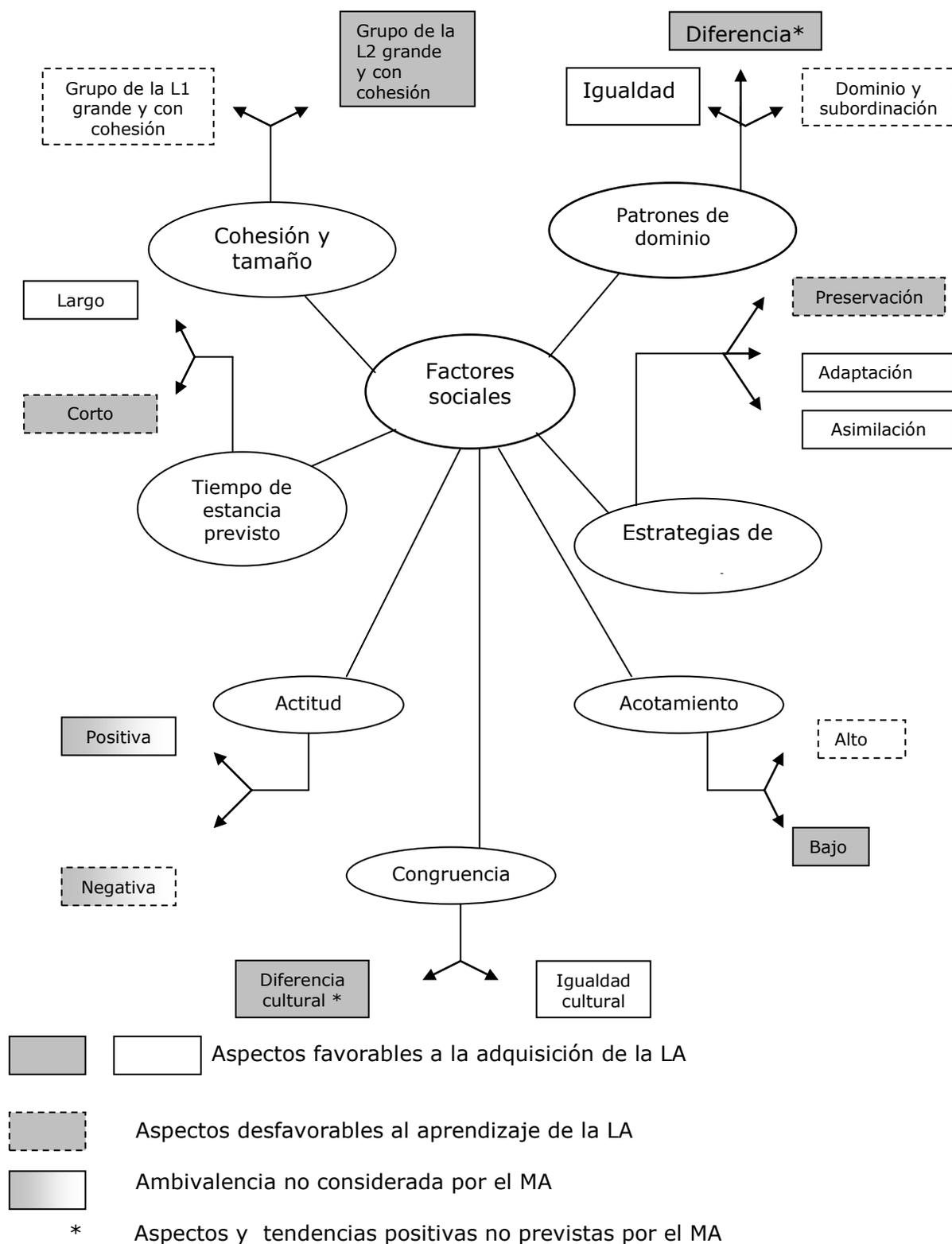


Figura 4. Resultados sobre los factores sociales del MA en el caso de Martina

En la Figura 4 es posible ver los factores favorables al aprendizaje del español, incluida su pronunciación: la cohesión y el tamaño del grupo de la lengua meta y el acotamiento. También se pueden apreciar los factores sociales que limitan la adquisición: la preservación y la ambivalencia en la actitud de Martina frente a México y sus habitantes así como el lapso de estancia en este país. La diferencia económica, política, social y cultural no implicaba para la participante una relación jerárquica o de igualdad relativa, pues la *diferencia* era vista por la informante con interés y, contrariamente, a lo que sostiene el autor del MA, favorecería el acercamiento de Martina al grupo de la LA, quien se mostraba ávida de conocer al país donde estudiaba español y a sus habitantes durante su estancia en México. El MA al no prever la ambivalencia ni la contradicción excluye de su paradigma situaciones sociales, psicológicas y sociopsicológicas importantes que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje con miras a explicar la presencia del AE y la IP.

Factores psicológicos

Los factores psicológicos, en el MA, enfocan al aprendiente y no a los grupos sociales que lo rodean. Estos son: i) el conflicto con la lengua, ii) el conflicto con la cultura, iii) la motivación y iv) la ego-permeabilidad.

Conflicto con la lengua

En el MA el *conflicto con la lengua* se da por el temor a ser criticado, por sentirse ridículo, así como por la pérdida de la gratificación narcisista al hablar una segunda lengua, debido a que quizá no pueda llamar la atención ni recibir encomios, como cuando habla su propia lengua. Todo esto limita la adquisición de una LA. Si por el contrario, esto no ocurre, el aprendizaje se realiza con mayor facilidad.

Con la experiencia de haber aprendido varios idiomas, Martina comentó que no se sentía apenada por no hablar correctamente el español, porque sabía muy bien cómo era el proceso de aprender una nueva lengua. En general, los mexicanos eran amables con ella, según afirmó. Pero, si hablaba español y le respondían en inglés se enojaba, puesto que no deseaba ser confundida con una estadounidense, cuestión que le ocurría, a menudo, por su físico, ya que era alta, rubia y de ojos azules.

Conflicto cultural

El *conflicto cultural* del MA se refiere a la ansiedad experimentada por el aprendiente cuando se enfrenta a una nueva cultura, a causa de la desorientación en el nuevo ambiente. Éste se traduce, de acuerdo al MA, en estrés, ansiedad y miedo. Algo que le puede suceder bajo estas circunstancias es empeñar más energía para hacer su vida, su rutina diaria. El aprendiente que sufre un conflicto cultural puede: recriminarse a sí mismo por no desarrollar diligentemente lo que acostumbraba hacer en su país, rechazar su cultura, la empresa para la que trabaja y a los habitantes del país donde está viviendo.

Martina no aceptó, abiertamente, haber pasado por una situación de conflicto cultural en México, pues en este país vivía con tranquilidad. Sin embargo, a veces se desesperaba, se disgustaba, bajo determinadas circunstancias. Por ejemplo, el materialismo, la superficialidad, la falta de sensibilidad de las personas de clase alta mexicanas con quienes trataba, le indignaban. También, el no haber consolidado amistades con mexicanos, le causaba cierta desazón, sin que ello trajera infelicidad a su vida.

Motivación

La *motivación* consiste en el deseo que tiene una persona de hacer algo, en este caso, aprender una LA. Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) distingue la motivación integrativa de la instrumental. La integrativa se orienta a conocer a los habitantes de la lengua meta o, aún más, el aprendiente puede querer llegar a ser como los hablantes nativos, ya que los admira y valora. La motivación instrumental se orienta a fines utilitarios. El móvil no es conocer a los hablantes nativos de la LA sino, más bien, lo que interesa es mejorar en su trabajo o ser reconocido por el grupo social al cual pertenece. Los dos tipos de motivación, de acuerdo al MA, promueven el avance en el aprendizaje de la LA mientras que la carencia de motivación produce el efecto contrario.

La informante dijo que se empeñaba en aprender español por varias razones: para relacionarse con los mexicanos, para superarse e incrementar su cultura, por curiosidad, "por tener una pasión, una fascinación por aprender nuevos idiomas" así como por "el deseo de apropiarse del mundo". Aún más, contemplaba la posibilidad de usar el español como "idioma de trabajo", es decir, en traducción simultánea, si tenía la oportunidad de seguirlo practicando.

La motivación de Martina para aprender español, también, podría decirse que era de tipo intrínseco, en tanto tenía como objeto adquirir el idioma por su valor en sí mismo, lo cual constituye "la estrategia motivacional más prometedora", según Ausubel, Novak y Hanesian (1983).

Otra motivación de tipo intrínseco en Martina responde a un ajuste de cuentas con el pasado. El español cobró suma importancia cuando llegó a la Ciudad de México. Pero, es preciso aclarar que ella ya había tenido contacto con este idioma desde su infancia, ya que su padre radicó por dos años en Barcelona, España, donde trabajaba como arquitecto. Entonces, le hizo dos visitas con su mamá, durante sus vacaciones y aprendió un poco de español. Aunque no tuvo, en esa época un gran avance, pudo hacer por sí misma la compra de unas botas, en una zapatería usando dicha lengua. Esto sucedió cuando tenía cinco años. Su adelanto en el manejo de esta lengua se incrementó un poco más tarde cuando era joven adulta, por estudiarla por su cuenta con casetes y ponerla en práctica algunos veranos, cuando su madre tenía una casa en Andalucía, la cual ella se hizo cargo de vender, haciendo las negociaciones en español. Al seguir empleando otros idiomas y no practicarlo se le olvidó en una buena medida. Ella expresó que el "coraje" de no recordar lo que ya había aprendido, al tomar la decisión de venir a México, fue un móvil que la llevó a estudiarlo y aprenderlo con tenacidad. En Turín, tomó varias clases con una de sus colegas que procedía de Salamanca, España a lo largo de dos meses. Cuando llegó al D. F. ya podía llevar su vida cotidiana comunicándose sin problemas hablando español. Su idea de inscribirse en un programa de español dirigido a extranjeros, más que para estudiar el idioma, le servía para obtener recomendaciones relacionadas con el cine, el teatro, la literatura, los lugares de interés turístico y actividades culturales en que podía aprender la lengua hispana hablada por las personas cultas de México. Por lo mismo, ella decía que el malestar que le produjo el no recordar el español que había aprendido en su infancia y juventud se convirtió en un reto a vencer de la mejor manera, viviendo en el D. F. en una colonia de mexicanos, viajando lo más posible, leyendo, asistiendo a eventos culturales y comunicándose con "todo" tipo de personas que habitaban en este país.

Ego-permeabilidad

La *ego-permeabilidad* según Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986), se da por la permeabilidad que hay en el sujeto para aceptar nuevos sonidos, vocabulario

y sintaxis. Con esta permeabilidad el aprendiente podrá adquirir más fácilmente una LA. Cuando estos elementos lingüísticos se vuelven rígidos conforme la edad avanza la adquisición de la lengua se ve limitada. La desinhibición puede contrarrestar la falta de permeabilidad (Guiora citado por Schumann, 1986).

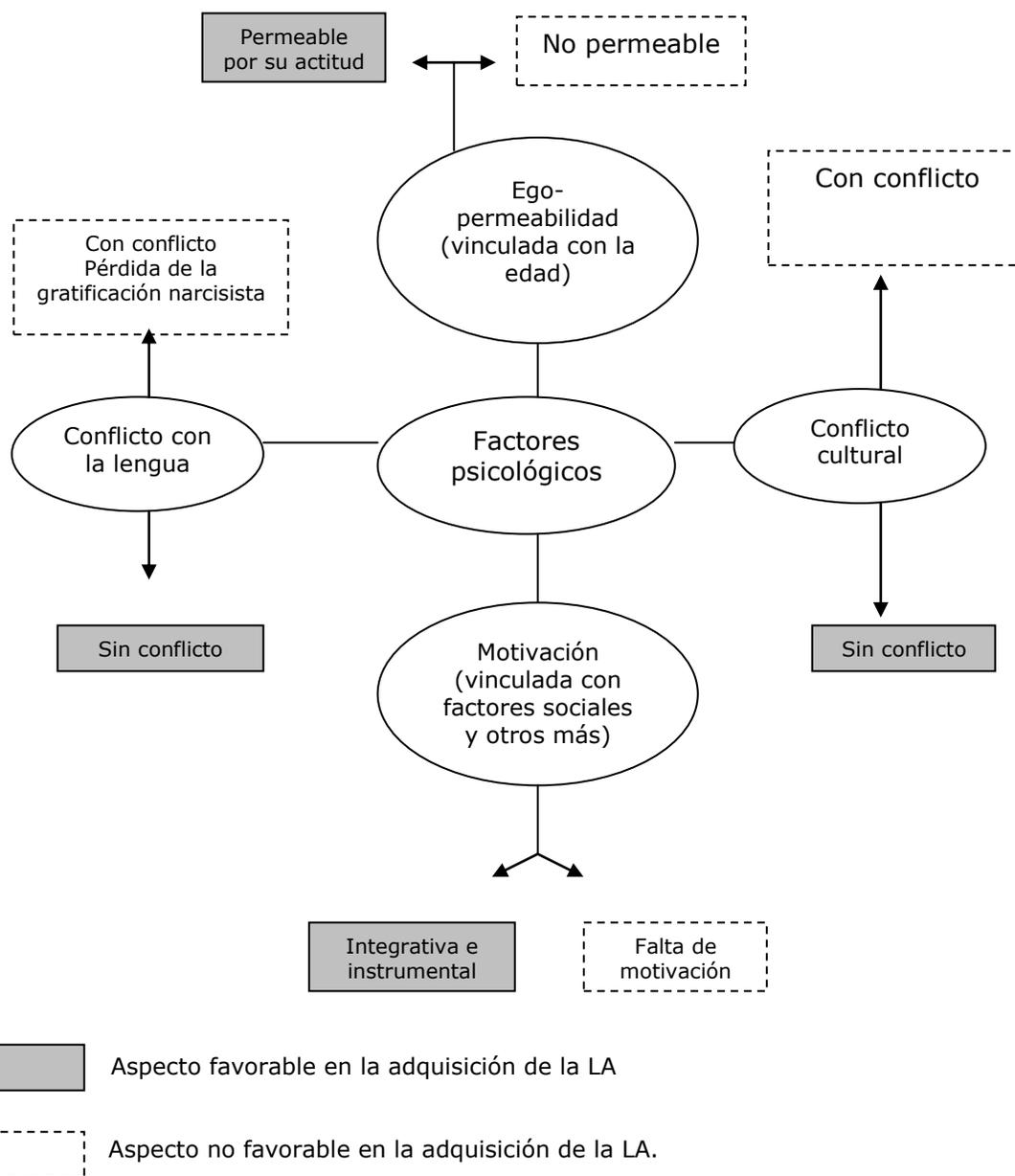


Figura 5. Resultados sobre los factores psicológicos del MA en el caso de Martina

De acuerdo a la Figura 5 es factible afirmar que Martina, desde el punto de vista del MA, tiene todos los factores psicológicos a favor del aprendizaje de la lengua meta (conflicto con la lengua, conflicto con la cultura, motivación y ego-permeabilidad).

Identidad

La identidad no es un aspecto psicológico explícito del MA de Schumann. Sin embargo, ésta es muy importante para Lybeck (2002) y algunos otros investigadores. Martina decía que ser alemana, no era un mérito personal, pero que se asumía, con gusto como tal, ya que en Alemania vivió feliz una parte muy importante de su vida. Ella no estaba interesada en propagar de dónde provenía. Muchas veces las personas de México o de otros países pensaban que era francesa por su AE sin que ella se preocupara mucho por aclarar que no era así. Lo único que le molestaba era ser confundida con estadounidense.

Como parte de su identidad personal asumía que era una persona equilibrada, tranquila, optimista y positiva. Si bien esta es una apreciación de sí misma, por el trato que tuvo con ella la investigadora, ésta puede confirmar que las cualidades que se adjudicaba eran ciertas.

Pronunciación, AE e IP

Ni la pronunciación ni la gramática eran, desde la perspectiva de Martina, una dificultad para expresarse en español. Desde su óptica, el problema radicaba en la falta de experiencia común. Sus errores de pronunciación no le mortificaban, al contrario, pensaba que podían resultar graciosos como decir "veal" en inglés en lugar de "Bill".

Para la informante, el español de la Ciudad de México resultaba bello. Por sus vocales, sus consonantes, por su acentuación. El ritmo, a veces, le producía desconcierto y la entonación, en varias ocasiones, le parecía "chistosa". Martina consideraba que el único problema que tenía, al hablar español consistía en la producción del sonido /r/ y /rr/ gutural, del alemán, asociado también por sus interlocutores mexicanos como procedente del francés. Pero, éste no le causaba ningún malestar, ya que pensaba que este sonido lo llevaba como si fuera "su cara".

A la participante, le bastaba saber utilizar una “estructura correcta gramatical, vocabulario preciso y una pronunciación inteligible”. Además, aclaró que nunca había tenido la pretensión de pronunciar como un hablante nativo, pues le parecía “ridículo” hacerlo.

Martina pensaba que el alemán influía más en su manera de hablar español, que los otros idiomas que sabía. No obstante, hizo notar que recurría a “italianismos” (léxico) para darse entender con los hispanohablantes, pero esto conforme le podía ser de ayuda, también podía tener el efecto contrario y causar confusión.

La participante aportó otros juicios sobre la pronunciación del español que pueden resultar interesantes para quienes estudian y enseñan el sistema sonoro de otras lenguas

- las reacciones de los hablantes nativos eran un indicador del uso apropiado o no, que ella hacía del español, pues en sus interlocutores mexicanos se reflejaba el hecho de que hubiera pronunciado una palabra de manera inteligible o ininteligible
- los sonidos del español le parecían suaves y melódicos
- consideraba que con excepción del sonido /r/ su pronunciación era perfecta
- nunca se preocupó por la pronunciación de las LAs
- el sonido /r/ nunca le resultó problemático en francés ni en inglés
- reconoció tener un defecto profesional al usar la voz en el discurso libre, es decir, alargar las palabras para tener ilación al decir lo que sigue. Esto sólo lo había escuchado en sus colegas, traductores simultáneos
- creía que el alemán influía más en su pronunciación de otras lenguas
- su /r/ en alemán resultaba normal
- distinguía el sonido /r/ simple de el /rr/ vibrante, pero no los producía como los hablantes nativos
- tenía dificultades en la entonación
- la pronunciación era para ella sólo un aspecto estético
- sabía que su AE la distanciaba de los hablantes nativos
- el AE no le había traído problemas de ningún tipo ni en su trabajo de traductora

Pese a que la informante no demostraba un interés particular por mejorar su pronunciación, expresó que le gustaría tomar clases enfocadas a esta habilidad con el fin de avanzar en el aprendizaje del español en un sentido global.

Recapacitando sobre el tema de la pronunciación, Martina explicó que el haber sido tratada como “extranjera de primera” por su AE, podía ser la razón psicológica que le “impide mejorar su ‘pronuncia’ [pronunciación]”, puesto que ésta ha sido como “signo de reconocimiento nacional”, “boleto de entrada a otras sociedades extranjeras” y un motivo para ser bien tratada.

Las evaluaciones del AE y la IP de Martina, al igual que del otro participante, se hizo dentro de una muestra de diez aprendientes de diferentes nacionalidades de los cursos avanzados del centro universitario donde estudiaron Martina y Carlos. Los resultados, apegándose a las escalas del Apéndice H e I, donde: el AE *muy marcado* = 1 y *sin AE* = 6. Mientras que, 1 en IP = *se entiende casi nada* y 6 = *se entiende todo*, aparecen enseguida:

Tabla 6. Evaluaciones del AE y la IP de Martina en el grupo de diez participantes

AE	IP	
1	4.14	Brasileño
1	4.57	Japonesa
2.29	5.14	Martina alemana*
2.57	4.85	Estadounidense
2.42	5.42	Corea
3.14	4.86	Vanuatu
3.14	5	India
3.28	5.57	Polaca
3.57	5.43	Canadiense
3.85	5.14	Francés

- AE *marcado* e IP *se le entiende casi todo*

Esto significa que Martina fue evaluada por los jueces con un *acento marcado* y le entendieron *casi todo*, demostrando que el AE puede coexistir con una *IP de hablante casi nativo*. Enseguida se presenta una comparación de los datos cualitativos y cuantitativos, para saber si las tendencias del MA sirven para dar

cuenta del avance del AE y la IP en el caso de Martina, quien estaba satisfecha con su manera de hablar.

Comparación de los datos cualitativos y cuantitativos

Los resultados de la investigación realizada con Martina, en torno a los factores sociales del MA fueron:

Primero, la participante no percibía la existencia de ningún patrón de dominio entre México y Alemania; ni dominio ni subordinación entre ambos. Tampoco había igualdad. Lo que mediaba entre ellos, según su punto de vista, era la *diferencia*. Esta no es una respuesta prevista en el modelo bipolar de Schumann. No obstante, es posible considerar que esta diferencia hacía a México atractivo, dada la actitud de curiosidad de la participante frente aquello que es distinto o desconocido.

Segundo, como la informante optó por tener un estilo de vida propio en México, y conservó sus hábitos, costumbres y valores, se inclinó por la *preservación* como estrategia de integración, la cual resulta una limitante para el avance en el dominio de la LA, de acuerdo al MA.

Tercero, al buscar la relación con mexicanos en su colonia, en la iglesia, en los clubes que frecuentaba y en los institutos culturales, ya mencionados, Martina presentaba un *acotamiento bajo*, es decir, intencionalmente se rodeaba de mexicanos, en el MA esto es visto como una aspecto favorable para la adquisición de otra lengua.

Cuarto, sin embargo, la relación de la aprendiente con sus contactos mexicanos era numerosa, pero superficial, excepto los nexos con su empleada doméstica y con 4 matrimonios de la parroquia. Hasta que ella se fue, no logró consolidar verdaderas amistades con mexicanos. De tal manera, *el grupo de la lengua meta* que la rodeaba *era numeroso y tenía cohesión*, como el grupo de concesionarios. Por lo tanto, puede afirmarse, en principio, que este hecho favorecía la adquisición de la lengua meta, teniendo en cuenta los lineamientos del MA. Pero, en realidad, en este caso es clara una distancia social que hay de por medio con el grupo de la LA, dada la superficialidad de las relaciones, marcando un distanciamiento con este grupo social.

Quinto, la diferencia cultural entre México y Alemania constatada por la participante, debería ser una razón para distanciarla, socialmente, del grupo hispanohablante, según el modelo de Schumann. No obstante, esta *falta de*

congruencia es algo que ante los ojos de Martina resulta interesante. Lo diferente es para ella digno de conocerse, a través de la lectura o por vivencias propias.

Sexto, en cuanto a la actitud de la participante se puede decir que es ambivalente, porque por un lado, afirmaba que quería conocer México y a sus habitantes, pero, por otra parte, deja entrever en sus percepciones que los valora de manera más bien negativa que positiva.

Séptimo, el tiempo de estancia que, en opinión de Martina es corto, limita las posibilidades de aprendizaje de la lengua meta, según establece el MA.

En resumidas cuentas, Martina presenta tres factores sociales que favorecen el aprendizaje de la LA (cohesión, tamaño y acotamiento) y cinco que supuestamente lo limitan (patrones de dominio, las estrategias de integración, el tiempo de estancia y la diferencia económica, política, social y cultural así como la actitud frente a México, Alemania y a sus pobladores.

La información aportada por Martina sobre los factores psicológicos muestra una tendencia diferente. Esta revela que la participante no pasó por un conflicto lingüístico ni cultural. Además estaba, altamente, motivada para aprender el español, pues ella encontraba en la adquisición de idiomas una tarea "apasionante".

El AE de Martina fue evaluado como *marcado* (2.29). Por ello, su calificación se encuentra ligeramente por debajo del promedio (2.65). En lo concerniente a la IP, su evaluación de (5.14) *se entiende casi todo*, resultó estar por encima del promedio (4.52). Esto quiere decir que, no fue entendida del todo, como pensaba, en lo que se refiere a la IP, a pesar de su amplia experiencia en la adquisición y uso de LAs.

Promedio en el programa de estudios y examen de dominio del español

Un fenómeno importante en el estudio de Coates (1986) que se tomó como un posible indicador del avance en la pronunciación fue el promedio de un programa con materias diversas al español.

Martina estudió dos cursos de mes y medio de español y cuatro materias: Teatro Mexicano, Cine Mexicano, Etnia y Nación, Literatura Latinoamericana. su promedio fue de 87.5. En el examen de dominio del español del centro de lenguas donde estudió fue evaluada con una calificación alta, 829 puntos de 1000.

Luego de haber expuesto los resultados con los datos que aportó Martina, corresponde agregar la narración de los resultados obtenidos con Carlos, para compararlos más tarde con los de Martina.

4.1.2. Carlos

Carlos, un brasileño de 61 años que nació en Río de Janeiro, fue el cuarto y último hijo en una familia pobre. Aparte de las limitaciones económicas, expresó que en su ámbito familiar no había problemas severos.

El informante reconoció que en la primaria se desempeñó como un excelente alumno, pero, en la secundaria, dejó de serlo. Nunca lo reprobaron, pero tenía dificultad en pasar las materias. Entonces, estudió inglés y francés. No aprendió a leer, hablar y escribir estos idiomas, puesto que declaró que estudiaba sólo para aprobar los cursos, mas no para aprenderlos verdaderamente. Él reconoció, expresamente, que nunca ha sido amante de los idiomas.

Entre los 16 y 17 años, Carlos empezó a participar en la política de su país, como líder estudiantil, para defender la libertad y los derechos humanos. A los 19 años, el informante ingresó a la universidad para estudiar la carrera de economía. Él señaló que tuvo que trabajar y estudiar para poder titularse como economista.

Poco después de graduarse, el participante dijo tener una situación financiera desahogada y pronto se casó. Contó que de su primer matrimonio tuvo un hijo; el único que tiene. Luego, se divorció y se volvió a casar, pero enviudó.

Carlos señaló que como profesional tuvo mucho éxito en Brasil. La empresa de la cual se jubiló era una multinacional. Ahí ocupó una dirección general. Sin embargo, apuntó que nunca se vio en la necesidad de emplear otro idioma.

Al jubilarse, el informante comentó que se sentía mal, "relegado" y optó por trabajar por su cuenta. Ya jubilado, se propuso viajar dentro de su país e hizo su primer viaje al extranjero. Durante todo su recorrido, especificó que habló portugués todo el tiempo. Gracias a que su hermano lo acompañó e hizo las veces de intérprete pudo comunicarse con otras personas que no hablaban portugués. Explicó que su actual esposa era parte integrante del grupo de viajeros y que ahí se conocieron. Vino a México a casarse y piensa permanecer aquí bastante tiempo. Él decidió radicar en este país, habiendo reflexionado previamente sobre el asunto. Resolvió lo anterior, con ilusión, por el afecto que le tenía a su novia, actualmente su esposa, sin arrepentirse de haberlo hecho.

Carlos, personas y grupos en contacto

Carlos se relacionaba con su esposa cotidianamente y trataba a otras personas con frecuencia. Para dar una idea de las personas y los grupos, con los cuales se vinculó el participante, así como los idiomas que él empleaba en la comunicación con ellos se presenta su red social y lingüística, la cual no es muy compleja. La dificultad en comunicarse no se encontraba en los grupos mencionados sino cuando él requería alguna información en la calle, haciendo pensar que de primera instancia no le comprendían lo que estaba diciendo, sin embargo, no hubo situación alguna en que tuvo que desistir, recurriendo a sus estrategias de comunicación y siempre pudo salir adelante.

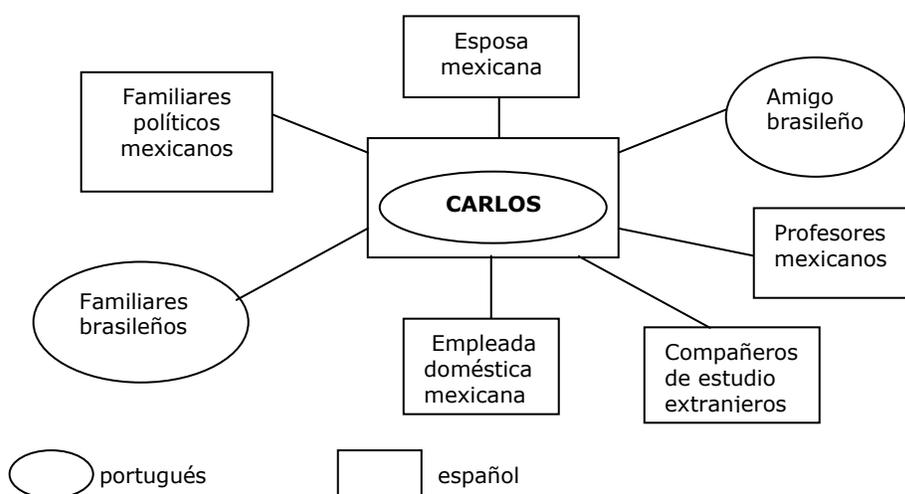


Figura 6. Carlos, personas, lenguas y grupos en contacto

Observando la figura queda claro que, el participante no se relacionaba con un “grupo del aprendizaje de la segunda lengua”, esto es, con brasileños que estuvieran aprendiendo español, pues en México solamente tenía amistad con un brasileño que vivía en la misma ciudad, con quien el participante hablaba portugués un día a la semana. Con sus familiares brasileños que radicaban en Brasil se comunicaba por teléfono, en portugués, semanal o quincenalmente. El aprendiente dijo que en su vida diaria, se veía precisado a comunicarse con los demás en español, principalmente con su esposa. En el centro de lenguas donde tenía contacto con extranjeros de diferentes países hablaba en español dentro y fuera de clase. A continuación se describe como actúan los factores sociales en su caso.

Factores sociales

Los factores sociales del MA, como se expuso anteriormente, son: i) los patrones de dominio, ii) las estrategias de integración, iii) el acotamiento, iv) la cohesión y el tamaño, v) la congruencia, vi) la actitud y vii) el tiempo de estancia previsto, los cuales se abordaran en las siguientes subsecciones y las definiciones correspondientes se encuentran en 2.4.

Patrones de dominio

En las conversaciones guiadas, el participante comentó que las personas con quienes había convivido en México eran: su esposa, su familia política, los amigos de ésta y su amigo brasileño. Dijo, asimismo, haber tenido contacto con sus compañeros de los cursos de español y su empleada doméstica. La mayoría de ellos eran personas de "clase media alta", excepto su empleada doméstica que era una persona de pocos recursos.

Desde que llegó a este país, el informante estaba en comunicación constante con su familia de Brasil, por vía telefónica y con sus amigos por internet. Cuando se ponía en contacto con ellos hablaba y escribía en portugués.

Carlos expresó que mantenía una buena relación con todas esas personas. En realidad, el informante negó haber tenido problemas con nadie en México.

En cuanto a la política, la economía y la tecnología, el informante dio a conocer sus puntos de vista, haciendo una comparación entre México y Brasil. Carlos consideraba que los dos países son similares en los tres rubros citados. En cambio, encontró una diferencia marcada en el aspecto cultural, en la medida en que México tiene muchas culturas antiguas, muchas lenguas por la presencia de una gran variedad de grupos indígenas que producen y venden sus artesanías. Por ello, pensaba que México era superior a Brasil desde el punto de vista cultural, en el sentido de variedad, no de jerarquía.

Estrategias de integración

El segundo factor social del MA son las estrategias de integración: asimilación, preservación y adaptación. Carlos eligió adaptarse lo más posible a la vida en México, conservando sus valores. Es decir, adaptándose, en ciertos aspectos, preservando sus valores.

La comida mexicana, aun sin chile, le parecía a Carlos muy diferente a la comida de Río de Janeiro. Por lo mismo, dijo que tuvo que adaptarse a ella. En México, según pudo constatar se comía más que en su país. No obstante, él puntualizó que él seguía comiendo la misma cantidad de siempre y en los horarios que antes acostumbraba.

Entre semana, el informante se dedicó, por un tiempo, a estudiar español en el centro universitario. Ahí, además tomó un curso de geografía y otro de historia de México, en dicho idioma. Por la tarde, mencionó que estudiaba o investigaba lo necesario para sus cursos. Asimismo, leía, libros y periódicos, tanto en español como en portugués. En la noche veía televisión con su mujer. Cuando terminó sus cursos, señaló que se ocupó más de la administración de su economía, de la lectura y de ver televisión.

El participante informó que desde que empezó sus estudios de español, hablaba esta lengua todo el día: con su esposa, la empleada doméstica, sus familiares políticos, sus amigos mexicanos así como para hacer sus diligencias.

Los fines de semana, la rutina de Carlos cambiaba, puesto que su esposa estaba en su compañía, porque no trabajaba sábado y domingo. Entonces, visitaba a familiares y amigos, veía el fútbol, iba a museos y, a veces, salía de la ciudad.

El informante no cambió sus valores al vivir en México. Estos radican en ser "una persona educada, equilibrada y tranquila". Además, aprecia la honestidad, la laboriosidad, el estudio, el tener una personalidad fuerte, el amor y la paz.

Carlos recurrió a varios medios de comunicación como estrategia para aprender el español. Estos medios fueron los siguientes:

- radio
- televisión
- teatro
- cine
- cursos
- periódicos
- revistas

La mayoría de los medios señalados estaban presentes en su vida diaria.

Acotamiento

En México, como ya se hizo notar, el informante estaba rodeado prácticamente por mexicanos y sus relaciones se centraban en su familia política (definición de

acotamiento en 2.4.). Él aclaró que no frecuentaba una iglesia, ningún club o centro de esparcimiento en México.

Por otro lado, las profesiones de sus familiares y la de sus amigos brasileños, que radicaban en Río de Janeiro, eran casi iguales a las que tenían sus contactos en México. En este sentido, señaló que su esposa tenía la misma profesión que él: administración de empresas, puesto que Carlos, además de ser economista, obtuvo el grado de maestro en este tipo de administración. Es posible afirmar que Carlos tenía un *acotamiento* bajo, al estar rodeado por profesionales de su misma carrera o por personas con preparación en áreas afines, parecidas a las del grupo social que tenía en Brasil.

Cohesión y tamaño

En México, Carlos especificó que sólo hablaba portugués con un amigo. Para comunicarse bien con su mujer, sus familiares y los amigos de ellos, tenía que emplear el español. De tal manera, aprendió este idioma más "por necesidad" que por gusto. La familia de su esposa era muy unida y también los amigos de ésta. En las fiestas importantes se reunían alrededor de 100 parientes, 50 de ellos tenían una buena relación con el participante y veía frecuentemente, alrededor de unos 15.

Congruencia cultural

El participante dijo que en el aspecto cultural México es más rico que Brasil. Él calificó esta riqueza como "inconmensurable". Él estaba muy impresionado del pasado prehispánico y de las culturas indígenas de la actualidad. Para Carlos es admirable poder ver indígenas en las ciudades hablando sus propias lenguas y vendiendo su trabajo artesanal. Esto despertó en él un interés por conocer la historia de México, por lo mismo tomó un curso sobre este tema.

Actitud

Carlos reconoció que vivía contento en México. Comentó, además, que nunca había tenido problemas con nadie, pues sabía como evitarlo, adoptando una actitud de persona educada. Tenía tanta confianza en sus parientes mexicanos que pensaba que sólo a través de ellos podía conocer otras personas para entablar amistad.

Las percepciones de Carlos sobre México, los mexicanos y las mexicanas, a la fecha de las entrevistas, denotan una actitud declarada frente a ellos, mucho más

positiva que negativa. Para dar cuenta de los datos se introduce la Tabla 7 con las apreciaciones generales que tenía el aprendiz en relación al país y sus habitantes, aplicando las valencias del sondeo que se efectuó antes del estudio de caso. En el listado de las características que el participante adjudica a los mexicanos, “no todos son borrachos” reveló un cambio de valoración de los mexicanos. Estando en Brasil, pensaba que *todos* eran alcohólicos, pero al venir acá modificó su punto de vista, porque pudo constatar que había muchos mexicanos que no lo eran.

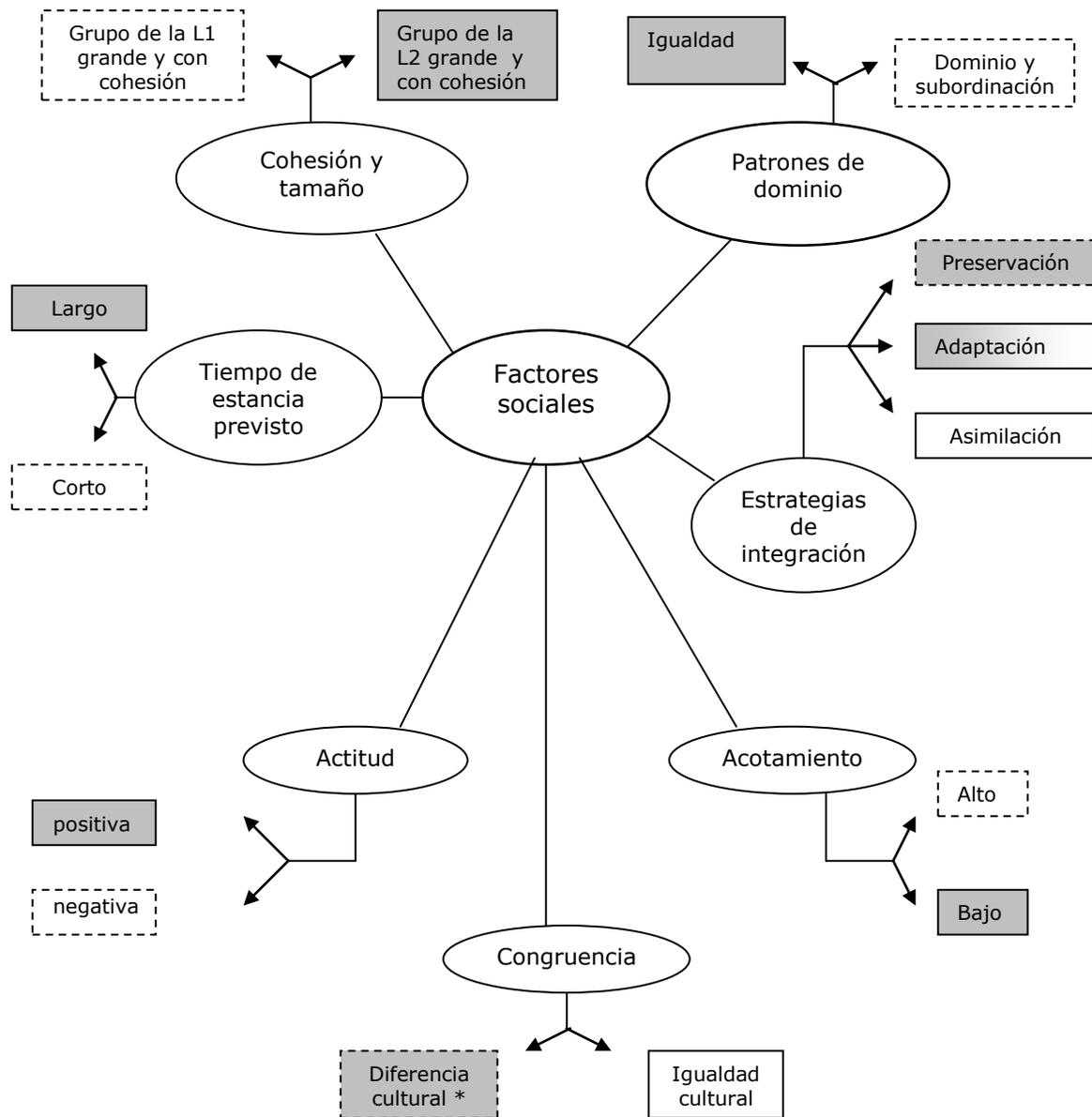
Tabla 7. Percepciones de Carlos sobre México, los mexicanos y las mexicanas

<i>México</i>	<i>Los mexicanos</i>	<u>Las mexicanas</u>
<ul style="list-style-type: none"> - La situación económica no es tan buena como la de Brasil (ni+ni-) - Rico por su suelo y su petróleo (+) - Rico culturalmente (+) - Los indígenas mantienen sus “dialectos” (+) - Los indígenas producen y venden sus artesanías (+) - Hay personas que viven en la miseria (-) 	<ul style="list-style-type: none"> - Son trabajadores (+) - Son buenos padres (+) - No todos son borrachos (+) - Machos con sus parejas (-) 	<ul style="list-style-type: none"> - Son mujeres serias (+) - Son trabajadoras (+) - Son cariñosas (+) - Son buenas madres (+) - Hay viejitas autoritarias (m-) - Hay muchas mujeres divorciadas (ni+ni-)

Los resultados reunidos en la tabla anterior permiten advertir que el informante tenía una imagen más positiva que negativa de México y los mexicanos, consciente de que los aspectos mencionados eran estereotipos.

Tiempo de estancia previsto

Carlos expresó que tenía intención de vivir en México alrededor de cinco años o más. Por lo mismo, estaba tramitando su naturalización como mexicano. Enseguida se introduce una figura que muestra la distancia social del participante de acuerdo al MA.



■ Aspecto favorable a la adquisición de la LA

□ Aspecto no favorable a la adquisición de la LA

* Factor positivo en Carlos y negativo para Schumann

Figura 7. Resultados de los factores sociales de Carlos

En la Figura 7 se puede observar, con nitidez, que la forma en que se presentan los factores sociales del MA en el caso de Carlos propician el avance, pese a la preservación de valores y la diferencia cultural que en lugar de distanciarlo de los hablantes nativos lo acercan.

Factores psicológicos

Los factores psicológicos, en el MA, como ya se dejó establecido en 2.6 enfocan al aprendiente y no a su entorno social. Estos son: i) conflicto con la lengua, ii) conflicto con la cultura, iii) motivación y iv) ego-permeabilidad (véanse sus definiciones en 2.4.).

Conflicto con la lengua

Carlos aclaró que cuando llegó a México no sabía ni una palabra de español. Entonces, él adoptó una estrategia para aprenderlo. Al principio, se dedicó a escuchar y, después de haber estudiado un poco, optó por comunicarse en su “español malo”, el cual fue mejorando poco a poco.

El participante nunca tuvo temor a ser criticado, pues siempre había sido bien tratado, tanto por su esposa como sus parientes políticos y amigos. Comentó que cuando comenzó a comunicarse con ellos en español se ponía un poco nervioso si no era entendido, pero puntualizó que esto no le causaba ningún conflicto personal. A la fecha de las entrevistas, el ya no sentía nerviosismo alguno al hablar este idioma. Por lo tanto, se puede considerar que, en realidad, no tuvo propiamente un conflicto a causa de haberse visto precisado a comunicarse en español.

Conflicto cultural

Por su serenidad, Carlos dijo no haber tenido problemas serios con nadie, en México ni haber sentido incomodidad a causa de los valores, hábitos y costumbres de las personas con quienes se relacionaba. Sin embargo, había algunas cuestiones que le desagradan de la capital, tales como el tráfico y la inseguridad. Pero, con el fin de evitar los efectos negativos de estos aspectos conflictivos, el informante señaló que había adoptado medidas preventivas, tales como manejar lo menos posible y no tratar con desconocidos. Él estaba en disponibilidad de integrarse a su familia política así como a sus amistades, de la manera más armoniosa posible, manteniendo sus valores, preservando su forma de ser, respetando a los demás,

que por ser personas educadas, lo respetaban también. De tal manera, podía afirmar que no había pasado por un conflicto cultural y el estrés que éste acarrea.

Motivación

La motivación de Carlos para aprender español radicaba en la "necesidad" que tenía de comunicarse adecuadamente con su esposa, sus familiares políticos y amigos, por un lado, y a fin de poder hacer su vida en el D. F., trabajando si se prestaba la oportunidad, trayendo alguna representación de un producto fabricado en otro país. De tal modo que su motivación era tanto integrativa como instrumental. Por ello, en relación a esta variable se podría decir que el aprendiente estaba motivado a emplear el nuevo idioma de las dos maneras posibles en que se puede presentar dicho fenómeno en el marco del MA.

Ego-permeabilidad

Al preguntarle a Carlos si había sentido algún tipo de inhibición cuando hablaba español, él contestó que no. Afirmó había tenido dificultades, más no inhibición. En cuanto a su apertura, reconoció haberla tenido para adaptarse a la vida en el D. F. y para aprender español, a pesar de su edad, lo cual le implicaba entrar en contacto con estudiantes muy jóvenes, con un acervo cultural muy distinto al suyo, siendo ésta una situación a la que pudo adaptarse fácilmente por tener una buena disposición para hacerlo.

En la siguiente página se muestran los resultados obtenidos sobre las variables psicológicas del MA que estaban presentes en la persona de Carlos.

Identidad

La identidad no es un aspecto sociopsicológico considerado, explícitamente, en el MA de Schumann. Pero, es muy importante para algunos investigadores como Norton (2000). En este sentido se puede afirmar que para Carlos ser brasileño y de Río de Janeiro hacen parte importante de su identidad, según hizo notar. Al llegar a México, pudo constatar que "ser brasileño en este país es una felicidad". La presente investigadora pudo percibir lo anterior, después de presenciar como una mujer mexicana bastante joven cuando lo oyó hablar, comenzó a conversar con él de manera entusiasta, diciendo que ella conocía Brasil y que le gustaba mucho, etc.

En cuanto a su identidad como persona, él comentó que se sentía satisfecho con el mismo, por ser una persona liberal, honesta, con personalidad fuerte, emotiva, cariñosa y que estaba pendiente de las necesidades de los demás. Luego de haberlo tratado la investigadora durante el tiempo del estudio, no tenía motivos para pensar lo contrario.

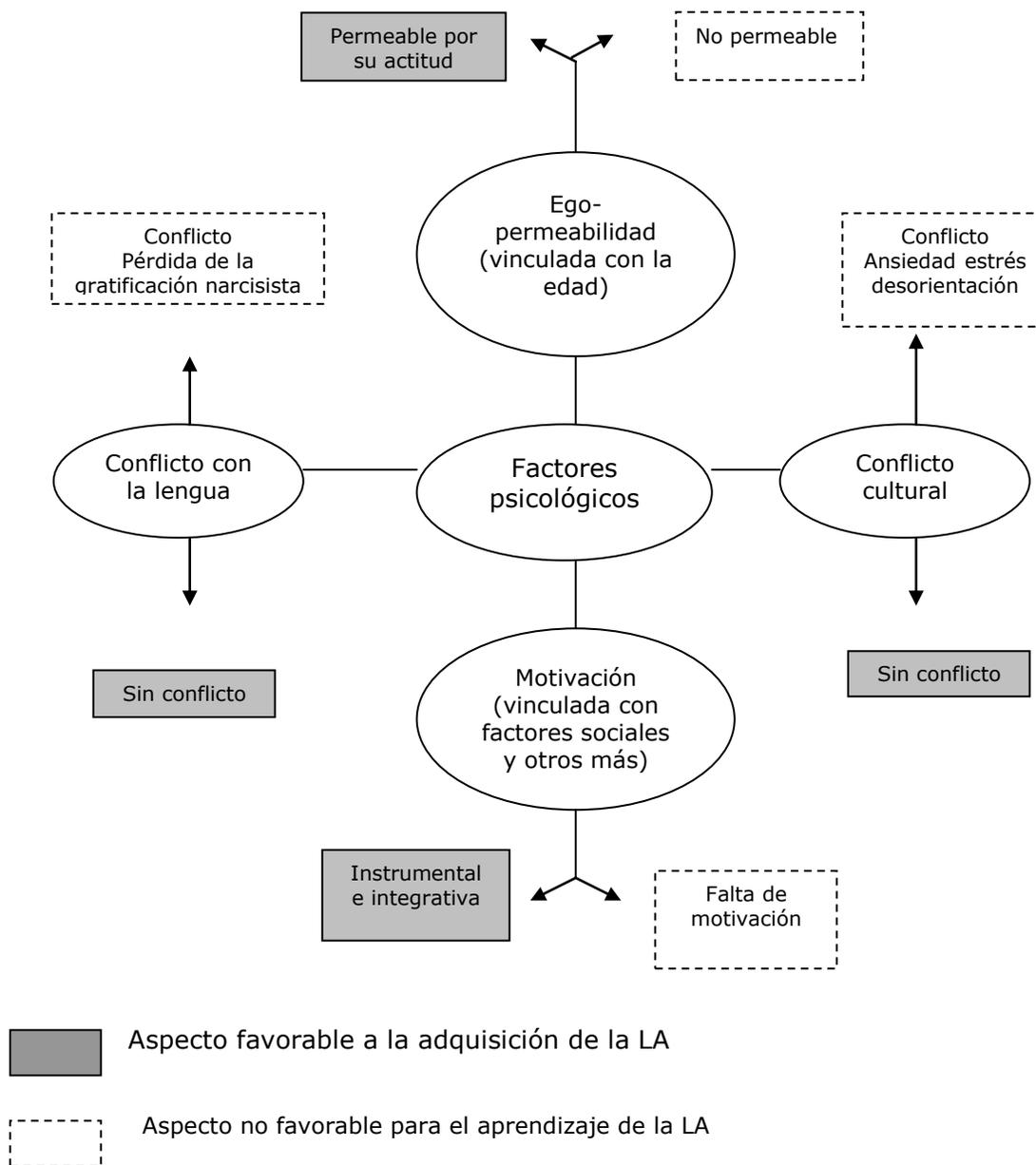


Figura 8. Resultados de los factores psicológicos en el caso de Carlos

En la Figura 8, acabada de introducir, se puede visualizar cómo operan los factores psicológicos del MA en el caso de Carlos, uno se puede percatar de que todas las variables resultan favorables para la adquisición del español desde una perspectiva global.

En cuanto a su identidad como persona, él comentó que se sentía satisfecho con el mismo, por ser una persona liberal, honesta, con personalidad fuerte, emotiva, cariñosa y que estaba pendiente de las necesidades de los demás. Luego de haberlo tratado la presente investigadora durante el tiempo del estudio, no tenía motivos para pensar lo contrario.

Pronunciación, AE e IP

Los sonidos del portugués, con acento carioca, son agradables al oído de los mexicanos, según Carlos pudo constatar. A él también le resultan muy gratos los sonidos del español culto del D, F., con los cuales ya estaba familiarizado.

El participante dijo que cuando empezó a comunicarse en español con los mexicanos no le entendían, sólo con el estudio y la práctica fue mejorando su manera de hablar. Él comentó que al inicio su AE era tan marcado que el mismo lo describió como “un acento terrible”.

El informante consideraba que su pronunciación del español era la causa principal para no ser entendido. Consciente de ello, adoptó varias estrategias, como usar sinónimos, simplificar la construcción gramatical o volver a repetir lo mismo, pero más despacio.

En las entrevistas, Carlos explicó que no experimentó gran dificultad al pronunciar las vocales del español. Entonces, reconoció que su problema consistía en pronunciar de una manera no nativa varias consonantes. Al principio, el informante señaló que cometía errores de acentuación, por ejemplo, decía “pólicia” en vez de “policía”. La conexión de palabras le representó también un esfuerzo particular, por ejemplo en+el, lo producía como [en el] cuando los hablantes nativos dicen [enel]. En lo que se refiere a la entonación, él se percató de que utilizaba la entonación del portugués cuando se comunicaba en español. Además, señaló que todavía tenía que “adaptarse” a la entonación del español. El ritmo de esta lengua le parecía cantado, aunque le agradaba, él dijo que no pretendía cantar como los mexicanos, pues él deseaba hablar a su modo. Pero, al mismo tiempo quería que lo entendieran sus familiares y, en especial, sus sobrinos, quienes fueron para él un

parámetro para medir su avance en la adquisición del español y su mejoría en la pronunciación. Específicamente sobre ésta , el AE y la IP Carlos expuso que:

- Tenía más problemas para pronunciar las consonantes que las vocales principalmente: el sonido vibrante /rr/, /j/ y el /y/
- Al principio acentuaba incorrectamente las palabras, decía "policía" en lugar de "policía"
- La entonación y el ritmo le parecía un canto "lindo", pero no quería cantar como los mexicanos, él estaba muy conforme con hablar como el lo hacía, es decir, a su modo
- Reconocía que su amigo brasileño hablaba muy bien español, pero que no había perdido el acento brasileño
- Intentó tomar un curso de pronunciación en el centro donde estudiaba español, pero desistió de hacerlo porque la persona que lo iba a inscribir le dijo que se aburriría, porque el curso estaba dirigido a principiantes, cuando él estaba en un curso de español avanzado
- Durante bastante tiempo los mexicanos no lo entendían por su pronunciación, la cual pudo cambiar un poco al estudiar español
- Para él estaba claro que las dificultades mayores para ser entendido por los hablantes nativos era en la calle

Las evaluaciones que obtuvo Carlos en la muestra de los diez aprendientes, de su mismo nivel (avanzado), aparecen en la siguiente Tabla.

Tabla 8. Evaluaciones del AE y la IP de Carlos en el grupo de los diez participantes

AE	IP	
1	4.14	Carlos brasileño*
1	4.57	Japonesa
2.29	5.14	Alemana
2.57	4.85	Estadounidense
2.42	5.42	Corea
3.14	4.86	Vanuatu
3.14	5	India
3.28	5.57	Polaca
3.57	5.43	Canadiense
3.85	5.14	Francés

*AE muy marcado e IP no se le entiende en varias ocasiones.

En la Tabla 8 es factible apreciar que Carlos obtuvo las calificaciones más bajas en AE e IP, lo cual no le pareció sorpresa. Su lugar de procedencia pudo ser reconocido por una de las jueces, haciendo pensar que los AEs más marcados son más fáciles de identificar. Los resultados cualitativos así como la evaluación del AE y la IP se triangularon a fin de comprobar la eficacia del MA para explicar el avance en el dominio de la pronunciación.

Comparación de los datos cualitativos y cuantitativos

Carlos consideró que Brasil y México eran iguales relativamente, desde el punto de vista económico, social, político y tecnológico. Por tal razón, es posible decir, en consonancia con el MA, que el aprendizaje de la lengua se vio favorecido. Con relación a la cultura, reconoció que México es superior a Brasil por la presencia de culturas, lenguas y artesanías indígenas. Por este motivo, se puede pensar que el aspecto cultural propició, también, la adquisición de la LA.

En cuanto a las estrategias de integración, el participante optó por la adaptación, por una parte y por otra, por la preservación de algunos hábitos y de sus valores. La primera favorece la adquisición de la lengua meta y la segunda la limita, de acuerdo a Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986).

El acotamiento del informante, en principio, no es bajo porque está vinculado a mexicanos que ejercían profesiones similares a las de su grupo social brasileño. Por ello, es factible afirmar que el participante tenía, en realidad, un acotamiento bajo, el cual promueve el aprendizaje de la LA, atendiendo al MA.

El grupo social de mexicanos que rodeaba al aprendiente, su familia política, era muy grande y tenía cohesión. Por tal motivo, desde la óptica del MA, éste se encontraba en una situación que le facilitaba el aprendizaje del nuevo idioma.

La diferencia cultural de México con respecto al Brasil debería distanciarlo del grupo de la LA, pero no es así, porque el informante demostró tener interés en conocer las culturas mexicanas del pasado y del presente.

La actitud de Carlos hacia México, los mexicanos y las mexicanas es positiva, lo cual favorece la adquisición de la lengua, en términos de Schumann.

El tiempo de estancia previsto por el participante es largo. En el contexto del MA, esto repercute favorablemente a la adquisición de la lengua meta.

En la Figura 8, presentada anteriormente, se aprecia con claridad que la mayoría de los factores sociales son favorecedores al aprendizaje de la LA.

Ahora bien, en cuanto a los factores psicológicos, según lo explicado previamente, Carlos no experimentó un conflicto con la lengua, puesto que era reconocido, respetado y bien tratado por los mexicanos aun cuando no hablara apropiadamente el español. La ausencia de un conflicto con la lengua en la experiencia del aprendiente promueve la adquisición de la LA, según los lineamientos del MA. El participante tampoco padeció a causa de un conflicto cultural, porque nunca se sintió desorientado, temeroso, estresado o ansioso estando en México, lo cual también favorece el aprendizaje de la lengua meta.

La motivación del aprendiente era, en primer lugar, integrativa, pero también era instrumental porque tenía la intención de utilizar la lengua que estaba aprendiendo para trabajar en México. Por lo mismo, la adquisición del español se facilitaba, de acuerdo al modelo de Schumann.

En lo que se refiere a la ego-permeabilidad, ya se señaló que Carlos tenía apertura para aprender el idioma, pero su edad avanzada lo hacía poco permeable, según se especifica en el MA. En este caso la actitud de apertura es un aspecto que favorece el aprendizaje de la LA.

En la Figura 8, presentada con anterioridad, se muestran gráficamente los resultados en torno a los factores psicológicos obtenidos en las conversaciones guiadas con Carlos. En este caso, los factores psicológicos, en su mayoría, son favorables al aprendizaje de la nueva lengua, como ya pudo observarse.

Carlos en la muestra de diez estudiantes de su mismo nivel, avanzado, en el cual estaba incluida Martina también, obtuvo en IP y AE las evaluaciones más bajas otorgadas por los siete jueces. Esto indica que, en una primera impresión no es tan inteligible como el participante se consideraba, pues él pensaba que le entendían casi *todo* mientras que los jueces señalaron *no entender en varias ocasiones* debido a su pronunciación y lo calificaron con 4.14, aplicando la escala del 1 al 6 donde 1 equivale a *no se entiende casi nada* y 6 *se entiende todo*. Pero sí tiene un acento muy marcado como él y los jueces lo percibieron en tanto le otorgaron la calificación más baja posible 1, *un acento muy marcado*, cuando el 6 significaba *sin acento extranjero*.

Promedio en el programa y en el examen de dominio del español

En el programa de estudios de la lengua española, de historia de México y geografía de este país, Carlos obtuvo un promedio de 85.8, lo cual podía hacer

pensar que el avance del aprendiente era bueno. No obstante, es preciso señalar que su calificación más baja: 60.5, podría llevar a pensar que la percepción está ligada a sus calificaciones bajas en AE e IP. Ahora bien, en el examen de dominio de la LA que era aplicado en el centro de español donde estudió fue evaluado con 559 puntos de 1000. Aun cuando la calificación que le fue otorgada era baja, no se consideraba reprobatoria, pero no se le reconocía como un candidato a estudiar una licenciatura en la universidad, por el puntaje tan bajo que recibió.

Si los factores sociales y psicológicos propuestos por Schumann se relacionan con la adquisición de una LA, Carlos debiera haber recibido mejores evaluaciones en el examen de dominio, cuestión que no sucedió.

Habiendo expuesto lo anterior, en el siguiente capítulo se procede a discutir e interpretar los resultados que se obtuvieron y quedaron consignados en las páginas que conforman este capítulo.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Dentro de este capítulo se discutirán los resultados de la presente investigación, con el objeto de hacer notar cómo refrendan o no, los supuestos teóricos y las evidencias expuestas en la revisión de literatura. En primer término, se incluye un panorama breve del estudio de las variables sociales y psicológicas en relación con el AE y la IP. En segundo lugar, se examinarán aquellos referidos a el AE, la IP con apoyo en el MA. Luego, se considerará el MA y sus pronósticos sobre el avance en el dominio de las LAs. Después, se compararán los resultados con las investigaciones más cercanas. Posteriormente, se expondrá el tipo de preguntas que aportaron las respuestas a las incógnitas planteadas al inicio del presente trabajo. Inmediatamente después, se darán a conocer las respuestas a las preguntas de investigación. Por último, se prestará atención a los beneficios que trajo consigo el hecho de haber elegido un diseño cualitativo, el cual permitió descubrir un nexo entre el AE y la IP con un factor sociopsicológico que puede propiciar la conservación del AE y la ininteligibilidad de la pronunciación, esto es, la respuesta de los aprendientes al trato preferencial recibido de parte de los hablantes nativos, al concebir estereotipos nacionales positivos en relación al lugar de procedencia, real o supuesto, de los adquirientes de la LA.

5.1. De la lingüística aplicada, el AE, la IP, lo social y lo psicológico

En el marco teórico se comentó que la corriente de la lingüística aplicada que se ha ocupado más de los factores extra-lingüísticos y del avance en la producción sonora de la lengua meta surgió en los años cincuenta, dentro de la corriente del análisis contrastivo. Como ya se señaló, Weinreich (1953) introdujo una larga lista de variables sociales y psicológicas que podían influir en el avance del dominio de una lengua secundaria (LS), inhibiendo o propiciando la interferencia o transferencia negativa en la pronunciación de sujetos bilingües (ver p.p. 24 y 25).

El análisis de errores, opuesto al análisis contrastivo de los años setenta, mostró escaso interés en estudiar la pronunciación, el AE y la IP. Luego, la teoría y los estudios experimentales sobre la ILF se refieren más a los factores fonéticos y fonológicos que a los afectivos, sociales, y sociopsicológicos (ver Ioup y Weinberger, 1987), encontrándose algunas excepciones, tales como, Tarone (1976; 1978), Hansen (1995), Hottart (1998), Major (2001) y Lybeck (2002).

La IP fue valorada como prioritaria dentro de el contexto del análisis contrastivo (ver Stockwell y Bowen, 1965) y, particularmente, en los métodos de enseñanza recientes, como el Enfoque Comunicativo, sin saber bien a bien que la produce. Para llegar a descubrir qué relación hay entre el AE y la IP, Munro y Derwing (1995), Derwing y Munro (1997), y Correa (1997) se han ocupado de investigarlos. Asimismo a últimas fechas, se han puesto en marcha estudios como el de Field (2005) que explican la ininteligibilidad que surge a partir de acentuar las palabras en una sílaba diferente a la nativa.

5.2. De la distancia social de Martina y Carlos

Los factores sociales del MA, desde la óptica de Schumann, como se dejó establecido en 2.4., son de menor importancia que los factores psicológicos. Si bien, el modelo incluye los dos tipos de variables, su autor reconoce la presencia de casos, en los cuales los aprendientes adquieren la lengua meta bajo condiciones sociales desfavorables o algunos que no logran dominarla, aun cuando se encuentren en circunstancias sociales propicias. No obstante, cabe recordar que Lybeck (2002) en su investigación con aprendientes estadounidenses del noruego, encontró que quienes presentaban una menor distancia social y psicológica del grupo de la LA mostraban tener una pronunciación más parecida a la de los hablantes nativos que, los participantes con una distancia social y psicológica mayor, cuestión que no ocurrió en el estudio que aquí se da a conocer.

La discusión de los resultados en torno a la investigación de los factores sociales en el caso de Martina y Carlos se abordará primero, para luego pasar a la discusión de las variables psicológicas. Cabe reiterar que, todas las variables del MA fueron tratadas en la presente investigación a profundidad, es decir, hasta donde los participantes no tenían nada más que agregar sobre ellas.

Enseguida se procederá a comparar los resultados vinculados con los factores sociales de los participantes, para determinar quién se encuentra más o menos distanciado socialmente, a partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior.

5.2.1. Patrones de dominio en relación con Martina y Carlos

Tomar en cuenta los patrones de dominio dentro de las entrevistas realizadas, a fin de conocer las limitaciones y la facilidad que tenían los aprendientes para adquirir la lengua meta, en este caso la pronunciación del español como LA,

permitió poner en evidencia las debilidades del MA. Por un lado, posibilitó saber que el dominio, la subordinación y la igualdad relativa no son las únicas maneras en que los aprendientes pueden percibir la relación de su país de origen con el país donde se está aprendiendo la LA y entre las personas de su nacionalidad con el grupo de los hablantes nativos de la segunda lengua.

Martina encontraba que Alemania y México eran muy diferentes entre sí, sin que hubiera entre ellos un vínculo de superioridad, inferioridad o de igualdad relativa. La *diferencia* era la cualidad que ella percibía entre ambos países, desde el punto de vista económico, político, tecnológico y cultural. Lo mismo ocurría al pretender comparar a los habitantes de ambas naciones así como al grupo de sus coterráneos que radicaban en México con los grupos de mexicanos con los que tenía contacto. La diferencia de los mexicanos con los alemanes y las personas del continente europeo que había tratado hacía que viera a México como un país peculiar, el cual tenía grandes deseos de conocer. Esta participante reconocía a los pueblos indígenas como parte de la riqueza cultural de este país.

La *diferencia* en esta informante despertaba una gran curiosidad que la llevaba a recorrer el país en sus tiempos libres y a empeñarse en la búsqueda de proximidad con sus habitantes. La *diferencia* en estas circunstancias no es una categoría contemplada en los patrones de dominio. Lo distinto, en este sentido, para Martina, no marca una distancia social como sugiere el MA, al contrario, tal característica era un motivo para buscar la proximidad con los hablantes nativos.

Ahora bien, Martina, sin que mediara un patrón de dominio tenía más contactos entre la *clase social alta mexicana*, la cual consideraba superficial e inculta, haciéndola añorar una *clase social media con intereses culturales*, como la europea, que nunca pudo identificar en México. La relación con su empleada doméstica le resultaba más grata que la que mantenía con mucha gente adinerada. Por esto, es posible afirmar que en cuanto a los nexos personales con los hablantes de la lengua meta, la participante tenía motivos para acercarse, por un lado, y para distanciarse, por otro, sin que esta doble posibilidad se prevea en el MA.

Desde la perspectiva de Carlos, Brasil y México eran relativamente iguales, porque ambos compartían una problemática económica, política, social y tecnológica similar. Este participante tenía muy claro que las personas con las cuales se relacionaba en México pertenecían a la *clase media alta*, muy parecida a la de Brasil. Con relación a la cultura, este informante expresó que México era *superior* a

Brasil, debido a la diversidad cultural que hay en el territorio mexicano, sin que esto significara la existencia de una relación jerárquica, entre ambos países.

Por lo tanto, queda claro que, siguiendo la lógica de Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986), lo *relativamente igual* puede promover el contacto con los hablantes de la LA y favorecer la adquisición de la L2 y de su sistema de sonidos, aun cuando el autor del MA no haya contemplado la *diferencia* dentro de los patrones de dominio. Al profundizar en el estudio de estos patrones, los aprendientes y la investigadora-entrevistadora se vieron en la necesidad de recurrir a varios conceptos no incluidos en la presentación del modelo (Schumann 1978a, 1978b, 1978c, 1986) tales como: *poder, género, globalización, costumbres locales, minorías, grupos étnicos, pobreza extrema*, acordes con una concepción antropológica y sociológica vigente (véase Canclini, 1999). La manera en que Schumann concibe los patrones de dominio, por lo que pudo observarse en la presente investigación, son más apropiadas para estudiar situaciones de colonialismo o de migración en un sistema capitalista inicial que para realizar indagaciones en el marco del capitalismo actual, en el cual impera el fenómeno de la *globalización*, tratado ampliamente por el autor recién citado.

Los patrones de dominio no son el único factor en el que se observa el carácter esquemático del MA o sus limitaciones para dar cuenta de la realidad. Las estrategias de integración, que se reconsiderarán a continuación, revelan también varias dificultades al interpretar los resultados obtenidos. Por ello, no se puede pensar que el MA como un modelo idóneo para estudiar la adquisición de segundas lenguas, aunque sí son importantes los factores sociales y psicológicos, incluidos en el MA, las tendencias que Schumann les adjudica no se presentan en todos los casos, como sucedió con Martina y Carlos.

5.2.2. Estrategias de integración de Martina y Carlos

Las estrategias de integración no presentaron gran dificultad al ser investigadas. Pero, al momento de revisar los resultados, la investigadora se percató de que éstas no se restringían obligatoriamente a la elección de una estrategia en particular. Martina optó por la preservación de valores y costumbres. Pero, Carlos eligió la preservación de valores, la adaptación a ciertas costumbres seguidas por su esposa así como por su familia política y conservó algunos hábitos que tenía en Brasil. La preservación de valores para este informante no era una

cuestión negativa, una razón para guardar cierta distancia de los hablantes nativos, ya que sus valores son universales, como la paz, la cortesía, que en lugar de alejarlo de las personas, con las cuales se contactaba en este país, lo unían a ellas. Querer cuantificar la integración, en tales condiciones hubiera sido una tarea bastante compleja o, quizás, imposible debido a que dichas estrategias se pueden presentar combinadas y en diferente grado.

Es preciso recordar que Lybeck (2002) midió cuantitativamente las variables del MA utilizando los promedios relacionados con la integración, la cohesión, el acotamiento y el tamaño del grupo. No obstante, aquí se prefirió evaluar el AE y la IP a través de las conversaciones guiadas, pensando que el carácter abierto de las preguntas podía revelar aspectos relevantes en el proceso de integración, en que estaban inmersos los participantes, más allá de las variables comprendidas en el modelo diseñado por Schumann.

5.2.3. Acotamiento de Martina y Carlos

El estudio del acotamiento en los dos casos se consideró bajo, dado que Martina se reunía con diferentes grupos de mexicanos, en la iglesia, con los concesionarios de la industria automotriz para la que trabajaba su esposo de diferentes Estados de la República Mexicana y en la YMCA. En cambio, Carlos no asistía a la iglesia ni a un club, aunque estaba rodeado de su familia política y las amistades de ésta con quienes tenía en común su profesión, por ejemplo su esposa, o por tener ocupaciones similares a las de sus amigos brasileños que vivían en Brasil (médicos, abogados, contadores, como ejemplo). Reflexionando sobre este asunto, es posible constatar, por los resultados obtenidos en el presente estudio, que el acotamiento puede depender de los nexos familiares establecidos, teniendo en cuenta sus profesiones, sin que haya necesidad de que el aprendiente asista a un club, una iglesia o sea parte de una asociación.

Para proseguir con el análisis, se revisaran los resultados obtenidos en cuanto a la congruencia cultural, los cuales nuevamente revelan la visión limitada del paradigma propuesto por Schumann. Con esto no se quiere decir que sus factores sean totalmente inoperantes sino que los fenómenos que estudia son más complejos y requieren de una visión más amplia de la sugerida por el autor del MA.

5.2.4. Congruencia cultural en los casos de Martina y Carlos

Tanto Martina como Carlos reconocieron una *diferencia cultural* entre sus países de origen y México. Empero, la diversidad cultural no trajo consigo un distanciamiento con los hablantes del español; sino a la inversa. La variación generó extrañeza, curiosidad e interés por conocer a los habitantes de este país que residían en la capital o en el interior de la República Mexicana. Con ello, quedó claro que la diferencia cultural puede llegar a ser un móvil que favorece la adquisición de la segunda lengua, contrariamente a lo que sostiene Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986).

De lo anterior, se desprende que un factor, como la incongruencia cultural, que debiera indicar una tendencia negativa en el aprendizaje, es en efecto positiva, dejando ver que el MA no incluye todas las alternativas que se pueden presentar.

Las siguientes variables a considerar son: la cohesión y el tamaño. Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) concibe que ambas están muy ligadas entre sí, por lo cual las trata de manera conjunta.

5.2.5. Cohesión y tamaño en los casos de Martina y Carlos

Los extranjeros que tenían una relación estrecha con Martina, eran menores en número que sus contactos mexicanos. En este caso, los resultados indican que la intensidad y las características de las relaciones con los nativos hablantes, más que la cantidad, pueden determinar un distanciamiento o una cercanía con el grupo –o grupos- de la lengua meta. Por lo mismo, resulta posible afirmar que los factores de cohesión y tamaño, tal y como los define Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) no contemplan todas las formas en que dichos aspectos pueden ocurrir en la realidad, siendo éstas más complejas de lo que él supone.

De acuerdo a los resultados, Martina, sí participa en un club, en la iglesia y en una asociación, pudiéndose determinar que tiene un acotamiento bajo por entablar relaciones cercanas o por tener contactos que le permiten comunicarse en español con los hablantes nativos. Mientras que Carlos, básicamente, está rodeado por su familia política, cuyos miembros eran mexicanos en su totalidad, teniendo la característica de ser grande en número y de relaciones estrechas. En un sentido estricto, como lo determina el MA, este participante no tendría ningún tipo de acotamiento. En el factor actitud que se analiza de inmediato, las limitaciones del modelo de Schumann se hacen también evidentes.

5.2.6. Actitudes de Martina y Carlos

La actitud de Martina manifestaba tener frente a México, sus habitantes y el español que estaba aprendiendo cierta ambivalencia. No obstante, las percepciones y los estereotipos que la participante albergaba en relación con el país y sus pobladores eran mayoritariamente negativos, revelando una *actitud ambivalente* respecto a ellos. Un resultado como este sería difícil de sopesar, siguiendo el esquema bipolar de los factores sociales en el marco del MA. Con Carlos no se presentó esta dificultad porque su actitud era mucho más positiva que negativa.

El MA tampoco resulta del todo preciso, cuando considera el tiempo de estancia previsto como se verá en la siguiente sección.

5.2.7. Tiempo de estancia previsto por Martina y Carlos

El tiempo de estancia previsto es el último factor social del modelo de Schumann. Martina se quedó en México tres años y medio mientras que Carlos no sabía con seguridad el tiempo que permanecería en este país. Pero, pensaba estar aquí un tiempo más prolongado que la participante, cinco años, quizá. Por tal motivo, estaba tramitando su naturalización como mexicano. Aquí cabría una duda, ya que en la presentación del MA no explica qué es largo y qué es corto. Siguiendo la lógica de la investigación cualitativa, en la presente investigación, se determinó que lo largo o lo corto dependería de la percepciones de los informantes, corto para Martina y largo para Carlos.

Los resultados, en relación con los factores sociales del MA, que aparecen en la Figura 4, permiten advertir que Martina presentó dos aspectos sociales favorables a la adquisición de la LA y dos limitantes, además de dos aspectos positivos no previstos por Schumann y un resultado ambivalente, lo cual significa que los factores sociales del MA no pueden dar cuenta cabal en el caso de Martina. En lo que corresponde a Carlos se puede observar en la Figura 7 que todos los factores sociales favorecen a este participante en su tarea del aprendizaje del nuevo idioma. Solamente, la preservación de sus valores, según Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) podría limitarlo. Pero, como el participante señaló, estos valores son universales y no específicos de una determinada cultura o sociedad, descartándose por tal motivo la posibilidad de un conflicto. De lo cual se desprende, que estaba en condiciones de lograr una verdadera adaptación a la vida en México. Él preserva sus valores y se adapta a vivir en este país sin que por ello haya una contradicción.

En síntesis, los resultados del estudio de los factores sociales, tomando en cuenta las tendencias vaticinadas por Schumann, Carlos estaba en mejores condiciones que Martina para adquirir la LA y, por ende, su pronunciación; algo que no ocurre, pues sus evaluaciones, tanto en AE como en IP, son más bajas que las de Martina, es decir, que tenía un AE más marcado que ella y era menos inteligible en cuanto a su pronunciación. Ahora bien, la interpretación de los resultados sobre los factores psicológicos se dejará asentada en el apartado que sigue.

5.3. De la distancia psicológica en Martina y Carlos

Los factores psicológicos, a diferencia de los sociales, tienen que ver con el individuo. Esto es, contemplan características personales; se refieren al sujeto y no a su situación en la nueva sociedad. Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) toma en consideración cuatro factores que determinan la distancia psicológica que experimenta el aprendiente frente a la cultura y la lengua. Los factores psicológicos incluidos en el MA son cuatro: i) conflicto con la lengua, ii) conflicto con la cultura, iii) motivación y iv) ego-permeabilidad.

5.3.1. Conflicto con la lengua en los casos de Martina y Carlos

El primer factor psicológico que Schumann incluye en el MA es el conflicto con la lengua. Como se hizo notar con anterioridad, Martina no tuvo conflicto alguno con la lengua, porque entendía perfectamente en qué consistía el proceso de adquirir una LA, a causa de haberlo experimentado en repetidas ocasiones. Además, tenía la seguridad de que no permitiría a nadie hacerla sentir mal, por no hablar el idioma que estaba adquiriendo con perfección. Así que no se sentía cómica, no tenía miedo a la crítica, no se sentía ridícula; y no perdía una fuente de gratificación narcisista, ya que podía captar la atención de los demás, a pesar de las imprecisiones en la sintaxis y en la pronunciación. De hecho, para ella aprender otros idiomas era una tarea fascinante y tenía la disposición de seguir aprendiendo el español y otras lenguas que aún no sabía.

Carlos afirmó que no se sentía mal por no hablar el español como lo hacen los mexicanos. Él declaró, abiertamente, no haber pasado por un conflicto personal a causa de ello. Qué hacía el ridículo por no poderse dar a entender le quedaba muy claro. Aunque la ridiculez de la situación le resultaba evidente, no era una razón para sentirse mal. Este participante expuso que cuando empezó a comunicarse en

español, los demás le ponían atención y se esforzaban por entender lo que él decía y le demostraban su buena voluntad hablándole despacio.

Así pues, de acuerdo a la información recabada, Carlos y Martina no pasaron por momentos de conflicto con la lengua por no expresarse en español como un hablante nativo. La investigación sobre esta variable, apegándose a la óptica de Schumann, debía redundar en una facilitación en el aprendizaje.

En esta sección se ha considerado el conflicto con la lengua y a continuación se tendrá en cuenta el conflicto cultural.

5.3.2. Conflicto cultural de Martina y Carlos

Los dos informantes tampoco vivieron un periodo de conflicto cultural. Martina estaba acostumbrada a enfrentar con gusto los cambios que implicaba el hecho de residir en un país diferente al suyo. Carlos, aun cuando no hubiera viajado tanto como Martina, estaba dispuesto a adaptarse a la forma de vida de sus familiares y amigos mexicanos. De tal modo, con relación a este factor, tanto Martina como Carlos tenían un punto a favor en cuanto al aprendizaje de la lengua meta, de acuerdo a lo estipulado por el MA.

El análisis de la penúltima variable psicológica del modelo es la motivación, la cual se expondrá en la siguiente sección.

5.3.3 Motivación de Martina y Carlos

Los dos informantes reconocieron tener una motivación integrativa e instrumental para adquirir el español, en tanto les interesaba emplear esta lengua con el fin de comunicarse con los hablantes nativos de manera expedita y para emplearla como una herramienta de trabajo en el futuro. Por consiguiente, es factible aseverar que ambos participantes están, doblemente, motivados para aprender la LA, atendiendo a los planteamientos del autor del MA.

El último de los factores psicológicos del modelo de Schumann es la ego-permeabilidad y la interpretación de los resultados en torno a esa variable se introduce en la siguiente sección.

5.3.4. Ego-permeabilidad de Martina y Carlos

El último factor psicológico considerado por Schumann, la ego-permeabilidad, no está claramente definido por él. Así que hubo ciertas dudas a la hora de

interrogar a los aprendientes sobre este aspecto. En relación a este punto, se hicieron preguntas sobre la apertura hacia el aprendizaje de idiomas, se averiguó si los informantes habían presentado algún tipo de inhibición y se tuvo en cuenta su condición de adultos. La disposición respecto al aprendizaje del idioma, es decir, su apertura es evidente, debido a que los dos participantes cursaron todo el programa de español del centro de estudiantes para extranjeros y lo terminaron. Además, estaban interesados en seguir aprendiendo y practicando el idioma.

En suma, los resultados indican que los factores psicológicos incluidos en el MA son, prácticamente, favorables a la adquisición de la LA, tanto en el caso de Martina como el de Carlos.

Al reunir los resultados sobre los factores sociales, psicológicos y sociopsicológicos, se puede observar que Carlos estaba más integrado al grupo de la lengua meta que Martina, desde la perspectiva del MA. De ahí se desprendería que, él, al presentar condiciones sociales y psicológicas favorables para el aprendizaje del español tendría que hablar con una mejor pronunciación que ella o quizá cabría la posibilidad de que el buen trato recibido haya propiciado que él no se preocupara por mejorar su pronunciación. No obstante, si como sugirió Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986), los factores psicológicos tienen una mayor incidencia, en el aprendizaje de segundas lenguas. De tal manera, los dos estarían en circunstancias muy parecidas y, por lo mismo su AE y su IP deberían ser más o menos iguales.

5.4. Identidad de Martina y Carlos

Un factor asociado, frecuentemente, con el AE es el de *identidad*. Al respecto cabe mencionar que para Martina y Carlos la identidad constituía un aspecto de la personalidad que no podía verse amenazado por su adaptación a la vida del D. F. La "personalidad fuerte" de Carlos y la "elevada autoestima" de Martina no les permitía experimentar temor alguno respecto a la pérdida de su identidad, que en efecto, la concebían como una instancia ligada a su país de origen.

El MA, después de la discusión anterior, no condujo a distinguir los motivos por los cuales los aprendientes hablaban con un AE notorio y llegaban a ser ininteligibles debido a su pronunciación. A pesar de ello, el modelo sirvió para investigar aspectos sociales y psicológicos que era preciso tomar en cuenta. Por otro lado, varias de las respuestas de los informantes no encajaron dentro del modelo. Y aplicando su esquema, el participante más integrado obtuvo las evaluaciones más

bajas en AE e IP mientras que la informante menos integrada fue mejor evaluada, contradiciéndose así la propuesta central del modelo. Con estos resultados, se puede considerar que las variables del paradigma de Schumann, en términos generales, pueden resultar útiles como ocurrió en la presente investigación. Pero, convendría hacer una revisión minuciosa de sus especificidades. La experiencia de haberlo utilizado, reafirmó la convicción de que para investigar el fenómeno de aculturación, aunado a la adquisición de LAs se requiere de una metodología más flexible que dé cabida a un sinnúmero de posibles respuestas, para poder llegar a conocer, las percepciones reales y las necesidades de los aprendientes de las LAs.

5.5. De la comparación de los resultados cuantitativos de Martina y Carlos

La correlación entre los datos cuantitativos, aportados por los evaluadores, es decir, aquellos relacionados con el AE y la IP, presentaron un nexo significativo.

La correlación de Pearson donde $r = 0.74$ indica una buena asociación entre las variables: el AE y la IP. Esta correlación fue calculada con las evaluaciones otorgadas por los jueces a la muestra de diez extranjeros de diferentes nacionalidades, catalogados como estudiantes de español avanzado entre los cuales se incluyeron a Martina y a Carlos.

Tabla 9. Correlación de las evaluaciones de los diez participantes

AE	IP	
1	4.14	Carlos brasileño
1	4.57	Japonesa
2.29	5.14	Martina alemana
2.57	4.85	Estadounidense
2.42	5.42	Corea
3.14	4.86	Vanuatu
3.14	5	India
3.28	5.57	Polaca
3.57	5.43	Canadiense
3.85	5.14	Francés

Correlación 0.74

La correlación obtenida fue de + .74 Con esto se puede afirmar que existe una relación fuerte entre el AE y la IP. Es decir, que el AE tiende a ser menor

cuando la IP aumenta. En las gráficas presentadas es posible observar que las líneas del AE y la IP son crecientes e ilustran lo dicho con anterioridad, esto es, que el AE tiende a disminuir cuando la IP se incrementa. El vínculo entre estos dos aspectos de la pronunciación se presenta de una manera un tanto irregular cuando el AE no es *muy marcado*.

Carlos, como ya se expuso antes, obtuvo las calificaciones más bajas de los diez aprendientes. Martina está en una situación muy próxima a él en lo que se refiere al AE. Sin embargo, ella es bastante más inteligible, tan inteligible como el participante mejor calificado, el francés que obtuvo la evaluación de 5.14, mostrando que la existencia de AE marcados puede coexistir con calificaciones altas en IP (ver Munro y Derwing, 1995 y Correa, 1997).

En la Figura 9 se puede observar que los AEs *más marcados* son los menos inteligibles y que los AEs intermedios no muestran una regularidad en cuanto a la relación que media entre ellos y la IP, aunque las gráficas en los dos aspectos de la pronunciación son crecientes.

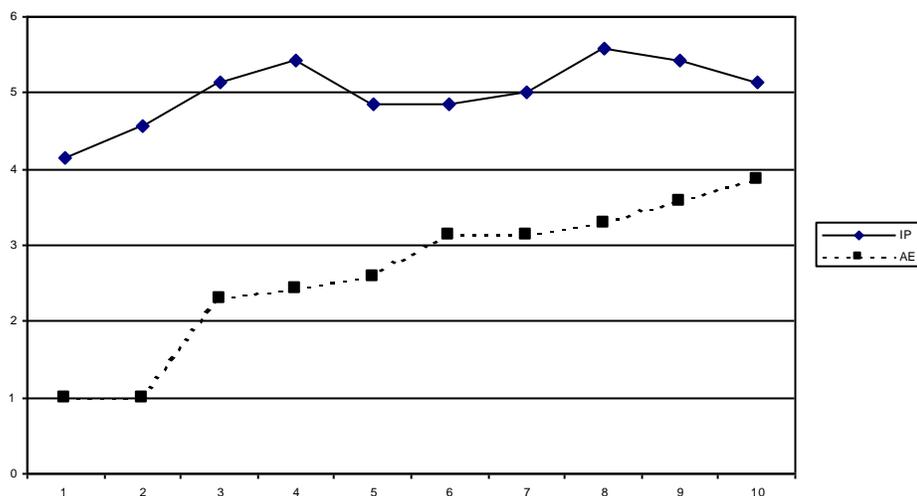


Figura 9. Gráficas de las evaluaciones del AE y la IP de los diez aprendientes

Ahora bien, respecto a la confiabilidad de las calificaciones emitidas por los jueces, se pudo determinar calculando la media de las desviaciones estándar para cada aspecto de la pronunciación evaluado. Así resultó que la media de la

desviación estándar del AE fue .45 y .47 la de la IP, tomando en cuenta que la desviación máxima posible era de 2.67.

Asimismo, en las gráficas resulta muy claro que los escuchas estaban calificando los dos aspectos de la producción oral para los cuales se les había entrenado, sin haberlos confundido, ya que ellas en ningún momento se entrecruzan. Por lo tanto, se puede afirmar que el modo en que calificaron fue consistente y que estaban evaluando los dos aspectos de la pronunciación adecuadamente, otorgando evaluaciones precisas a los sujetos control. Otro aspecto cuantitativo que parece tener efecto en la medición del avance de los dos participantes es la calificación obtenida en el EPLE, examen estandarizado del dominio del español, aplicado por el CEPE de la UNAM.

5.5.1. Programa de español y examen de dominio de Marina y Carlos

El promedio en el programa de español de Martina (87.5) fue ligeramente más alto que el de Carlos (85.8). Pero, aun cuando el promedio de los dos participantes fue bueno y próximo, es preciso señalar que la evaluación del curso de comprensión auditiva resultó muy diferente, debido a que ella obtuvo 90 y Carlos 60.5. Esto hace pensar que la comprensión auditiva podría tener una relación con la pronunciación, el AE y la IP. Sin embargo, el 90 de la informante no presenta conexión alguna con la calificación baja en su AE.

5.6. De la comparación con otras investigaciones similares

Los trabajos más parecidos al presente estudio, que se pudieron encontrar fueron las de Hansen (1995), Hottart (1998) y Lybeck (2002), en tanto ellas pretenden detectar si hay una relación de los factores sociales y psicológicos con la pronunciación de las LAs.

El trabajo de Hansen (1995) se basó en el MA, con el propósito de llegar a saber, si hay un patrón de relación entre los factores que integran este paradigma y el AE, vinculado, a su vez, con la edad de llegada al lugar donde se habla la lengua meta. Para ello, aplicó un cuestionario avalado por Schumann, para medir la aculturación e hizo uso de una escala para evaluar el AE. Al comparar estos aspectos, pudo observar que la edad en cuestión constituía un factor determinante en el AE. Así pudo advertir que mientras la edad de llegada era menor, el AE se presentaba menos marcado. De tal manera, también pudo detectar que el AE podía

ser menos notorio cuando el grado de aculturación era alto. En la presente investigación, esta tendencia no se manifestó, pues Carlos resultó con una aculturación mayor que Martina y un AE más marcado que ella. Es decir, que los participantes del estudio de caso presentaron una relación entre el AE y el grado de aculturación contraria a la prevista por el autor del MA y por los resultados que aparecen en el reporte de investigación de la lingüista citada, lo cual se puede traducir de la siguiente manera: a mayor aculturación mayor avance en la LA y, por consiguiente, menos AE y más IP, cuando aquí la aculturación de Carlos, más alta que la de Martina, se encontró asociada a un *AE muy marcado* y a la IP más baja, dentro de la muestra de los diez participantes evaluados.

Hottart (1998), al igual que Lybeck (2002), consideró que las redes sociales abiertas y múltiples son indicadores de un alto grado de integración al grupo de la segunda lengua, lo cual favorece la adquisición de la LA, mientras que las redes cerradas y únicas marcan una lejanía de los hablantes nativos, teniendo los aprendientes menos posibilidades de expresarse en la lengua meta y de avanzar en su dominio. Hottart, no llegó a encontrar una vinculación clara entre las redes sociales, el historial de los participantes y los juicios metalingüísticos emitidos por los nativos hablantes. En consecuencia, ella propone la realización de un estudio con una muestra más amplia para poder obtener la certeza de que las redes sociales, la motivación, las lenguas adquiridas, el empleo de la L2 de manera pública o privada así como el sexo tienen una conexión con la competencia comunicativa, la cual incluye la pronunciación y el AE mientras que la IP queda excluida.

Al comparar los resultados de la investigadora recién mencionada con los de la presente investigación, es importante subrayar que los juicios sobre el AE emitidos corresponden a dos tipos de población distintos: hablantes nativos Hottart (1998) y los aprendientes en la presente investigación que sí coinciden y se refrendan unos a otros, se podría dar cuenta de su importancia y también si son resultados afines o complementarios. Pero, aún si se contradicen, constituirían, también, un cuestión digna de investigarse, con el objeto de profundizar en los temas relacionados con factores poco estudiados que pudieran explicar con más precisión la naturaleza del AE y, particularmente, las actitudes que despierta en los hablantes nativos así como los adquirientes de una LA, en diferentes lugares, en el contacto de lenguas diversas, con organizaciones sociales distintas e individuos con ciertas culturas, en condiciones sociales y psicológicas específicas.

La investigación más parecida al presente estudio es la de Lybeck (2002), la cual quedó contrastada con la presente, casi al final de 2.4. en donde se muestran las diferencias que hay entre los trabajos realizados que se apoyan en el MA.

Lybeck (2002), como ya se dijo, consiste en un estudio de caso múltiple con sujetos extranjeros que estaban aprendiendo una LA en un lugar donde radicaban principalmente los hablantes nativos. Además, de conjugar la metodología cualitativa y cuantitativa, basándose en el modelo acabado de mencionar.

Otra investigación que estudia los factores sociales y psicológicos es la de Hottart (1988), la cual se compara con los resultados de la presente investigación.

Tabla 10 . Comparación de los resultados del trabajo de Hottart (1998) y el presente estudio.

<i>Hottart (1998)</i>	<i>Resultados de la presente investigación</i>
<p>AE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es lo que más llama la atención en el discurso de los aprendientes • El AE marcado puede ser molesto • Puede no verse como error sino como una cuestión de identidad • La competencia comunicativa puede llegar a ser reducida sólo al AE • Los jueces pueden reconocer la procedencia de los participantes evaluados • Es posible que agrade • Los jueces pueden llegar a reconocer la procedencia de los evaluados por su AE • Las personas cuyas voces grabadas se escuchan pueden ser identificadas por los jueces como hablantes nativos de su lengua de clase baja 	<p>AE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fue detectado y medido con facilidad • El AE marcado de los dos participantes del estudio de caso servía para recibir un trato preferencial de los hablantes nativos • El AE fue distinguido entre otras variables • El AE de Carlos fue reconocido por una de los 7 jueces y el de Martina no fue asociado a ninguna nacionalidad. Es factible pensar que los AEs muy marcados revelan con facilidad la procedencia de los sujetos evaluados • La actitud positiva de los interlocutores hacia los dos participantes hace pensar que su AE les resultaba agradable • En México, se pensaba que Martina era norteamericana por su físico o francesa por su pronunciación. El AE de Carlos, se ligó a su lugar de origen después de haber sido evaluada por una de los jueces • Martina y Carlos fueron considerados por los jueces como hablantes no nativos.

Los resultados de la presente investigación como puede observarse refrendan la mayoría de los juicios metalingüísticos de los jueces que intervinieron en la investigación de Hottart (1998), indicando que sus apreciaciones pueden tener una conexión con fenómenos reales.

Hottart (1998) y Lybeck (2002) recurrieron al estudio de redes propuesto por Milory (1980, 1987). La primera cotejó las redes sociales con el historial de los participantes y los juicios metalingüísticos de los hablantes nativos sin haber encontrado una relación entre ellos y la competencia comunicativa. Por su parte, Lybeck reforzó el MA con la estructuración de las redes, encontrando que las participantes más integradas eran las que tenían buena pronunciación, sin que alguna de las variables del modelo hayan aparecido como una causa del avance en la pronunciación. Pero, la presente investigadora no pudo obtener un resultado parecido, a partir del MA, pues el informante que resultó más integrado a un grupo social de mexicanos fue el del AE más marcado y la IP más baja dentro de la muestra de los diez participantes evaluados. Por tal motivo, se precisó ir más allá de los factores que integran dicho modelo.

Por su AE y a pesar de su IP, en general, ni Martina ni Carlos se sintieron mal por el trato recibido en México, al contrario, su apariencia, su manera de hablar y de comportarse hacía que Martina fuera identificada "erróneamente" como una persona de la clase alta y Carlos como una persona de clase media alta, que se relacionaba con gente de su clase social en Brasil y México.

Tabla 11. IP en el marco teórico y en la presente investigación.

<i>Marco teórico</i>	<i>Resultados de la presente investigación</i>
<p>IP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provoca malos entendidos Lado (1957) • Causa irritación Fayer y Krasinski (1987) • Se confunde con el AE Munro (2001) 	<p>IP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carlos y Martina dijeron no haber tenido problemas por ello • Los escuchas de Martina y Carlos les demostraban interés en conversar • Con una explicación sencilla los jueces pudieron distinguir la una de la otra

Por las lecturas realizadas se sabe que la IP puede originar malos entendidos, pero éstos pueden ser compensados por los interlocutores o enmendados por los aprendientes de las LAs, utilizando estrategias como el uso de sinónimos o el parafraseo entre otras.

La IP se puede confundir con el AE, pero es posible distinguirla, después de una explicación sencilla, como fue factible confirmar durante el entrenamiento de los jueces que participaron en el presente estudio. El hecho de que las calificaciones de la IP hayan sido sistemáticamente más altas que las del AE demuestra que los evaluadores aplicaron conceptos distintos, uno para el AE y otro para la IP.

Tabla 12. Correlación entre el AE y la IP

<i>Marco teórico</i>	<i>Resultados de la presente investigación</i>
AE-IP <ul style="list-style-type: none"> • Correlación significativa Munro y Derwing (1995) • Correlación casi independiente Munro y Derwing (1997) 	AE-IP <ul style="list-style-type: none"> • Correlación significativa

Munro y Derwing (1995) encontraron una correlación significativa entre el AE y la IP. Pero, en Derwing y Munro (1997) la correlación entre el AE y la IP resultó casi independiente en Correa (1997) y en la presente investigación, el cálculo de la correlación fue significativa sin que hubiera entre estos dos aspectos de la producción oral una total independencia. Los AEs *muy marcados* fueron los menos inteligibles y los menos marcados no se correlacionaron de manera completamente sistemática con la IP.

El grado del AE y la IP, al entender de la presente investigadora, podría explicarse por razones de tipo social, psicológico e idiosincrásico y sociopsicológico o por la conjugación de varios factores. No obstante, en el presente estudio al parecer, el buen trato de los hablantes nativos hacia los participantes y la buena disposición de éstos, no exigía una mejoría en los aspectos de la pronunciación mencionados.

5.7. De las respuestas a las preguntas de investigación

Responder a las tres preguntas de investigación planteadas desde el inicio, implicó efectuar el análisis de los resultados presentados con anterioridad y trajo consigo percatarse de que los factores sociales y psicológicos del MA no son, precisamente, aquellos que pueden explicar los avances de todos los aprendientes extranjeros, en lo concerniente a la pronunciación, aun cuando sean variables socio-psicológicas las que presenten una conexión con la IP y el AE, como se explicará más adelante.

Por el momento, se prestará atención a las respuestas a las preguntas de investigación obtenidas gracias a las conversaciones guiadas.

5.7.1. Respuesta a la primera pregunta de investigación sobre la IP

La primera pregunta que se planteó, *¿qué relación hay entre los factores sociales y psicológicos y la IP?*, recibió una respuesta, aun cuando la aplicación del MA no haya fructificado.

La IP de los participantes se midió con el objeto de cotejarla con las circunstancias favorables o desfavorables que presentaban los aprendientes con relación a los factores del modelo de Schumann. La evaluación de la IP la realizaron los jueces con facilidad y confiabilidad, otorgándole mejores calificaciones a Martina que a Carlos, quien recibió las evaluaciones más bajas, como se comentó antes.

Las tendencias a favor o en contra de la adquisición de LAs en el modelo de Schumann, hubieran hecho esperar una calificación de más IP para Carlos y menos IP para Martina, teniendo en cuenta que esta última mostró más tendencias desfavorables o, tal vez, una muy similar, si los factores psicológicos tuvieran más peso que los sociales. Esto sugiere que el modelo, tal y como lo estructuró su autor, no está en condiciones de pronosticar el avance de los aprendientes, con precisión, en lo que se refiere al nivel fonológico, y en particular, al AE y la IP.

Martina tenía como meta ser inteligible por su pronunciación y, en su concepto, realmente lo era, aun cuando estaba consciente de tener un AE notorio al hablar español. No obstante, los jueces indicaron, con sus evaluaciones que entendían *casi todo*, mas no admitieron comprenderla en su totalidad.

Carlos buscaba ser inteligible, aunque estaba seguro de tener un acento "cargado" y de que la gente no lo entendía a veces por su pronunciación. Los jueces, en este caso, manifestaron que no podían entender *en varias ocasiones*.

Al conocer las evaluaciones de los jueces, Martina consideró que no era una calificación muy objetiva, ya que los evaluadores no sabían lo que iba a decir después. Mientras que Carlos aceptó la evaluación sin hacer mayores comentarios. Teniendo plena conciencia de que en varias ocasiones no le entendía la gente con que conversaba. Aunque Martina no quedó completamente convencida de su evaluación de la IP, posteriormente, comentó que a veces no podía ser entendida, por emplear italianismos, por su manera de pronunciar la /r/ y por la distancia que surge entre el extranjero y los nativos hablantes, al estar tratando con una persona diferente, que, supuestamente, domina otra lengua, pero no la suya. Además, señaló que en una conversación, atendiendo a la reacción del interlocutor, podía reparar con mayor facilidad lo dicho, para darse a entender recurriendo a estrategias tales como el parafraseo o el uso de sinónimos.

Cabe hacer notar que, las evaluaciones al escuchar, por primera vez, a una persona con AE puede percibirse menos inteligible que cuando se ha familiarizado uno con su pronunciación después de haberla escuchado en varias ocasiones. Por ejemplo, la presente investigadora entendía perfectamente a Martina, por haberse acostumbrado a su manera de hablar español. En cambio, durante la entrevistas a Carlos, la profesora-investigadora tenía que pedirle algunas aclaraciones sobre lo que él estaba diciendo, debido a la ininteligibilidad de su pronunciación.

Los aspectos que contribuían a la ininteligibilidad de la pronunciación, desde la óptica de los participantes, radicaba, inicialmente, en cuestiones de tipo lingüístico y no tanto en factores sociopsicológicos. Sin embargo, al final, ambos terminaron reconociendo que los hablantes nativos eran tolerantes ante su IP y se esforzaban en comprender lo que los participantes querían decir, compensando los errores gramaticales y en la pronunciación, que los dos producían al hablar español.

El trato amable de interlocutores y las estrategias de los aprendientes en la comunicación eran suficientes para hacerse entender y, no esforzarse más, por ser inteligibles por su pronunciación, al cien por ciento en ambos casos.

En resumen, los resultados obtenidos en el estudio de caso comparativo indican que la conservación de la IP se relaciona con este aspecto de la pronunciación, bajo circunstancias específicas, como sucedía con Martina y Carlos.

La respuesta a la segunda preguntase de acuerdo a los resultados obtenidos se presenta en la siguiente sección.

5.7.2. Respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre el AE

Con el objeto de encontrar una respuesta a la segunda pregunta, *¿qué relación existe entre los factores sociales y psicológicos y el AE?* se tomaron en cuenta las tendencias propuestas en el MA y la evaluación del AE.

Encontrar una respuesta precisa a la segunda pregunta no fue una tarea sencilla. En un principio, Martina daba explicaciones tales como: lo ridículo que podía ser que ella hablara con acento mexicano, siendo alemana, algo así tan "ridiculito" como un africano que pretendiera adquirir el acento florentino al hablar italiano. Por otro lado, sus argumentos también se vinculaban con el objetivo de inteligibilidad, pues a ella le bastaba ser inteligible; cuestión que podría haberse tomado como una explicación suficiente. Sin embargo, al insistir un poco más sobre el tema, la participante expresó que el haber sido tratada de buena manera a causa de su AE "podía ser una de las razones psicológicas que le impedían mejorar su pronunciación", pues ésta le había servido como "signo de reconocimiento nacional", como "boleto de entrada a sociedades extranjeras" y para "ser tratada como extranjera de primera".

En las primeras ocasiones que se abordó el tema de pronunciación en las entrevistas, Carlos afirmó que uno debe hablar un idioma correctamente, con una buena pronunciación. Después, ahondando sobre este asunto, expresó con franqueza que el pretendía hablar como él lo hacía, es decir, con AE. Consideraba que los mexicanos, en lugar de hablar cantaban, en un sentido positivo. Pero, declaró con determinación: "no quiero cantar como mexicano". Más tarde añadió que su AE era "un pasaporte para ser bien tratado". A pesar de las muchas diferencias entre Martina y Carlos, los dos dieron muestras de haber experimentado algo muy parecido respecto a su AE, al hablar español en la Ciudad de México, puesto que ambos optaron por no esforzarse realmente en reducir su AE, en tanto su pronunciación les reportaba grandes beneficios; a los cuales sería insensato rehusarse. Las evaluaciones del AE dan cuenta de que los dos tienen un AE notorio, Carlos más que Martina.

Ella, evaluada con (2.6) en AE, esto es, con un acento entre *marcado* y *moderadamente marcado*, estaba consciente de tener un acento que la delataba como extranjera; y no precisamente como alemana. Ella no tenía interés en esforzarse para reducir su acento. Decía, por ejemplo, que su pronunciación de la /r/ en forma gutural, la llevaba consigo "como su cara". Esta informante, no daba

importancia al AE, le bastaba con ser inteligible, cuando los jueces no la entendieron del todo.

Carlos, como ya se indicó, tampoco se interesaba verdaderamente en la pronunciación. Aunque intentó inscribirse a un curso sobre esta habilidad en el centro donde estudió la LA, cuando ya estaba por terminar el programa de español. Sin embargo, desistió debido a que la profesora que lo atendió no le recomendó inscribirse, puesto que este curso estaba dirigido a estudiantes de nivel inicial y le podría resultar muy aburrido. Este participante reconocía que su AE le causaba ininteligibilidad a menudo. Pensaba que con algunas clases de pronunciación resolvería su problema. Los jueces lo evaluaron con la calificación más baja, *un acento extranjero muy marcado*, coincidiendo con la percepción que él tenía de su acento. El participante adjudicaba su AE al hecho de hablar una mezcla de español y portugués, que por su parecido en la pronunciación podría ser difícil de aprender.

De las declaraciones de Martina y Carlos sobre AE, se puede deducir, con un alto grado de certidumbre, que el origen o el refuerzo para que Martina y Carlos mantengan su "accento alemán" y "brasileño" respectivamente, radicaba en el buen trato que éstos reciben por hablar como extranjeros procedentes de países, vistos positivamente por los nativos hablantes.

Al contactarse con integrantes de la clase alta mexicana, Martina era bien vista y bien tratada por la mayoría de ellos. Por ejemplo, dentro de este medio, hablar alemán era un lujo, un signo de refinamiento cultural. Pero, no es esto lo que lleva a Martina a conservar su AE; ni tampoco es una cuestión de identidad. La participante tuvo a bien aclarar que muchas veces la confundían con francesa por su manera de pronunciar la /r/ y no se tomaba la molestia de explicar que, en realidad, era alemana.

La defensa de la identidad, en el caso de Carlos, tampoco era un aspecto central en su relación con los hablantes nativos. Al respecto, él explicó que cuando llegó a México se enteró de que ser brasileño en la Ciudad de México "era una felicidad", lo cual le halagaba y hacía innecesario estar defendiendo desesperadamente su identidad. Carlos, en un ambiente de clase media alta en la Ciudad de México fue muy bien recibido por su familia política y por otras personas, a causa de la hermandad que hay entre México y Brasil por el fútbol, así como por la fama del Carnaval de Río de Janeiro. En los casos de Martina y Carlos todo indica

que, principalmente, la presencia de dos factores sociopsicológicos se relacionaban con la conservación de su IP y su AE:

- 1) las percepciones positivas que tenían los hablantes nativos de sus nacionalidades y
- 2) el buen trato que los participantes recibían por su AE, el cual los identificaba como personas procedentes de un país visto con simpatía por la mayoría de los nativohablantes.

Posiblemente, otros factores como la motivación de Martina y Carlos para comunicarse con los hablantes de la lengua meta podía contribuir a que sus interlocutores los vieran con agrado y los trataran bien. Asimismo, la autoestima puede ser un factor que ayude a redoblar dicha motivación, ya que, al parecer, ésta contribuye a que los participantes no sufran un conflicto con la lengua y la cultura.

Finalmente, el AE, en el caso de los informantes, estaba lejos de aproximarse al modo de pronunciar de los nativohablantes, debido a que ellos deseaban conservar su AE, para recibir el buen trato de sus interlocutores mexicanos. Hipotéticamente, podría pensarse que los aprendientes, bajo situaciones similares, a la Martina y a Carlos, podrían mostrar poco interés en pulir su pronunciación.

La tercera y última pregunta de investigación que se planteó implicó realizar un cálculo estadístico de tipo cuantitativo sobre el cual se abundará en la siguiente sección.

5.7.3. Respuesta a la tercera pregunta de investigación sobre el AE y la IP

La tercera pregunta: *¿qué correlación hay entre el AE y la IP?* se respondió a partir de las evaluaciones del AE y la IP. Las calificaciones emitidas por los jueces, demostraron ser confiables, según se pudo verificar. Y, por lo mismo, una base adecuada para el cálculo de la correlación entre el AE y la IP. Es decir, los datos para medir la correlación fueron consistentes. Por su parte, la correlación significativa entre el AE y la IP, es decir, que mientras más AE presenta una persona tiende a ser más ininteligible, pero esta correlación al no ser perfecta, conduce a pensar que algunos *AEs marcados* pueden implicar IPs bastante inteligibles como en el caso de Martina (ver Tabla 12 y Figura 9 del capítulo anterior).

El carácter creciente de las dos gráficas nos permite ver que los jueces calificaron 2 aspectos diferentes, aunque la correlación AE e IP no es total.

Al haber concluido el estudio de caso y la triangulación de datos cuantitativos, se evidenció que los aprendientes tenían razones muy poderosas para conservar su AE, su IP, así como su estatus de extranjeros bien vistos que, los hablantes nativos reconocían como personas encantadoras. Por tal motivo, se puede afirmar que el AE, al igual que la IP, contribuyen a dar forma a la ILF de los participantes, limitando su avance en el dominio de la pronunciación.

La metodología y las técnicas empleadas para responder a las preguntas de investigación probaron ser eficientes. En la siguiente sección se exponen los motivos.

5.8. De los resultados y el diseño cualitativo

Las entrevistas guiadas de tipo cualitativo permitieron recabar datos en forma exhaustiva y profunda sobre las percepciones de los informantes, siguiendo una tónica introspectiva que hizo posible dar una respuesta a las interrogantes planteadas.

La manera de formular las preguntas en las conversaciones grabadas, en un principio, fue similar en los dos casos, aunque con el paso del tiempo, se volvió diferente, atendiendo a las características sociales y psicológicas de cada sujeto. Para agotar los temas con Martina hubo que retomarlos de manera cuidadosa, ya que ella expresó tener un pensamiento lineal y manifestó cierta incomodidad con la estructuración en espiral de las entrevistas. Con Carlos no se presentó este problema. No obstante, es posible afirmar que las vueltas en espiral inducidas con tacto, dieron la oportunidad de ahondar en los factores sociales, psicológicos y psicolingüísticos logrando, finalmente, encontrar una relación de dichas variables con el AE y la IP, desde la perspectiva de los participantes.

Haberse restringido a un cuestionario de opción múltiple, podría haber evocado, ideas no reflexionadas ni respuestas convincentes, que sólo surgieron a punta de preguntar de una u otra manera sobre los tópicos que afloraron en las conversaciones. Se necesitaron muchas entrevistas con Martina y Carlos para encontrar, al fin, los aspectos sociales, psicológicos y sociopsicológicos que se relacionaban con su AE y su IP, aun cuando estaban muy interesados en las conversaciones y asistieron siempre en el día y la hora fijada para las entrevistas.

Las evaluaciones cuantitativas del AE y la IP de diez aprendientes, incluidos Martina y Carlos, sirvieron para contar con un parámetro que permitiera ubicar el

grado de adquisición de la pronunciación de estos dos participantes, en el contexto de un grupo de alumnos avanzados que estudiaban español en el mismo centro.

La selección de los jueces fue adecuada en la medida en que podían representar a los hablantes comunes del español, sin que estos pudieran reconocer, prácticamente, las lenguas maternas de los hablantes extranjeros. Por tal razón, su evaluación no se vio influenciada por estereotipos ligados a los AEs o las nacionalidades. El hecho de haber asignado calificaciones semejantes a cada una de las voces grabadas indicó que la evaluación realizadas por ellos fue sistemática y confiable, dejando entrever que partían de un mismo concepto del AE y de la IP. En consecuencia, es factible pensar que el entrenamiento fue apropiado. Las evaluaciones del AE resultaron ser más bajas que las de la IP, evidenciándose, en el cálculo una correlación significativa entre ambas.

El empleo de grabaciones con habla espontánea resultó apropiado, puesto que la IP puede variar en buena medida, si se le compara con la lectura de textos. Durante el entrenamiento, Carlos fue evaluado leyendo un texto con 5 en IP y con 1 en AE. Pero, en la evaluación propiamente dicha obtuvo 4.1 en IP y 1 en AE. La opinión sobre el D. F. más próxima a la producción de una conversación fue la indicada, porque se quería saber como utilizaban el español en el discurso. Es interesante observar que la calificación del AE obtenida por Carlos se mantuvo sin variación en el entrenamiento y la evaluación propiamente dicha. Mientras que, la evaluación de la IP fue más alta en la lectura que en la opinión expresada con habla espontánea, debido a que él practicaba la lectura en voz alta, para practicar su pronunciación.

Luego de haber analizado los resultados y los beneficios del empleo de la metodología cualitativa y cuantitativa, se introducen las conclusiones a que llegó la presente investigadora, después de haber desarrollado un estudio laborioso que implicó trabajar arduamente en un plazo prolongado.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Dentro de este capítulo se incluyen las conclusiones formuladas después de haber realizado el presente estudio. Además, se exponen las limitaciones, las fortalezas, los logros y las implicaciones de esta investigación.

Primero, se incluyen las conclusiones surgidas a raíz de la revisión de literatura sobre la teoría y las investigaciones respecto al AE, la IP así como de su relación con los factores sociales y psicológicos. Con la realización de esta tarea fue posible, ratificar que desde los inicios de la lingüística aplicada, los estudiosos de los contrastes tenían idea de la influencia de la lengua materna en la meta, había quienes reconocían que en la enseñanza de la pronunciación la IP era prioritaria (Stockwell y Bowen, 1965) y concebían la conexión de la interferencia o transferencia negativa, con factores sociales y psicológicos, tomando en cuenta la aculturación, como lo hizo Weinreich (1953), luego de analizar situaciones de contacto entre lenguas, antes de que se introdujera el MA.

En el contexto del análisis de errores la atención al aspecto fonológico resultó limitada, pero se pudo advertir, que la variación es una característica de las ILFs y que hubo escaso interés por evaluar el grado del AE. También se detectaron sonidos que no podían adjudicarse a la transferencia negativa (Nemser, 1971; Johansson, 1973) a los que se les dio una explicación tiempo después, al reconocerse la participación de los universales en la adquisición de las LAs.

En los trabajos de la ILF se dio cabida a los fenómenos ocurridos en la fonología de las segundas lenguas, a la fosilización, a los procesos de desarrollo y a los universales, dando un paso adelante en la comprensión de los aspectos y los mecanismos que ocurren en la adquisición del sistema fonológico de las LAs. El AE y la IP dentro de estos estudios, se consideró ligado a fenómenos sociales y afectivos, como en Tarone (1976) sin que se generara un número importante de investigaciones orientadas a su estudio, próximas a su publicación.

Desde la perspectiva puramente lingüística, Major (1987) elaboró el modelo de ontogenia que marca la trayectoria que sigue la transferencia y los universales, según sea el avance en la producción oral y, particularmente, en lo que concierne al AE. Al inicio, la transferencia es muy frecuente, pero con el adelanto en el aprendizaje decrece mientras que los universales participan poco al comienzo, luego

aumentan y después decrecen, sin que dicho modelo haya sido puesto a prueba suficientemente. A principios de siglo, Major (2001) presentó el modelo de ontogenia y filogenia, donde el comportamiento de la transferencia y de los universales, ya propuesta en su esquema anterior, se hizo extensivo a todo tipo de IL. Si bien, no se sabe aún cuál es el alcance del mismo, se desprende de los aspectos teóricos que lo respaldan que el AE es ocasionado por la mezcla de componentes de la lengua materna, de la LA y la concurrencia de los universales. Asimismo, dentro de sus apreciaciones, resulta convincente afirmar que las imprecisiones fonéticas y fonológicas, en el nivel de segmentos, sílabas y en la prosodia, originan el AE, cuando la producción no nativa ocurre en uno, dos o en los tres niveles señalados.

En las investigaciones experimentales sobre el AE y la IP, también se encontraron estudios útiles que permitieron saber más acerca de su naturaleza así como de los factores psicológico, sociales y sociopsicológicos asociados a ellos. Por ejemplo, con apoyo en Colín (1992), es admisible pensar que la pronunciación no nativa grabada es el componente más sobresaliente del habla en las LAs. Es muy posible que esto lo convierta en una característica fácil de percibir y medir, al igual que el AE. La IP al ser distinguida de la inteligibilidad de todo el texto parece ser una característica fácil de identificar y evaluar, con una escala, de acuerdo a la experiencia de Correa (1997) y por haberla medido en la presente investigación sin dificultades.

Un aspecto que se ha contemplado en las investigaciones experimentales sobre el AE radica en las percepciones de los aprendientes, en dos sentidos: uno porque las voces con AE evocan estereotipos de apariencia y personalidad y otro porque los estereotipos nacionales pueden entrar en juego al momento de evaluar la pronunciación, dando lugar a valoraciones tendenciosas (Anisfield, Bogo y Lambert 1962; Delmere 1996, Major, 2002; Major, Fitzmaurice, Bunta y Balasubramanian, 2002). Por tal razón, se trató de eludir al máximo los estereotipos nacionales, al seleccionar como jueces a jóvenes adultos, con poco contacto con extranjeros; cuestión que se comprobó después de haber efectuado las evaluaciones. Como se hizo notar, sólo una de las jueces pudo reconocer la procedencia de dos hablantes, los que tenían los AEs más marcados: el brasileño y la japonesa. Por lo cual se puede pensar que, esta clase de estereotipos, prácticamente, no intervinieron en el proceso de evaluación en el presente estudio.

Aun cuando se tuvo conciencia de la importancia de la IP en el terreno de la lingüística aplicada casi desde que ésta se instauró, se sabe muy poco de las causas que la producen y las repercusiones que puede tener. No obstante, con las pocas investigaciones desarrolladas algunos años atrás, se sabe que la pronunciación no nativa de segmentos, sílabas, palabras o aspectos prosódicos dan origen a la pronunciación ininteligible (Hahn, 2004; Field, 2005), por un lado, y, por otro, se tiene conocimiento de que la falta de la inteligibilidad fonológica puede deberse a que la producción sonora no nativa introduce distractores para entender el mensaje (Fayer y Krasinski, 1987).

La correlación del AE y la IP en el estudio que aquí se presenta resultó significativa. Munro y Derwing (1997) encontraron una correlación casi independiente entre el AE y la inteligibilidad, medida a través de la transcripción y la comprensibilidad o grado de dificultad para entender lo que se escuchó. Los resultados entre el AE y la IP que presentan afinidad porque tienen que ver con los mismos componentes de la pronunciación han desembocado en dos posturas distintas respecto a la enseñanza de la pronunciación, una que aboga por mantener el AE intocado (Munro, 1998) y otra que propugna por tomar una decisión de esta naturaleza, solamente, después de conocer las necesidades de los aprendientes, lo cual resulta congruente con las evidencias obtenidas por Correa (1997), en donde la mayoría de los estudiantes deseaban aproximar su acento al del hablante nativo del inglés y las de el presente estudio, es decir, cuando los aprendientes quieren conservar su AE por las ganancias que éste puede reportar a quienes están adquiriendo una LA.

Los estudios previos interesados en la búsqueda de una relación entre los factores sociales y afectivos del MA con el AE (Hansen, 1995) y la pronunciación, de una segunda lengua (Lybeck, 2002), indujeron a considerar que el modelo era eficaz para encontrar un vínculo entre el grado de aculturación y la adquisición fonológica de LAs, que no se encontró en la presente investigación, ni en el caso de Martina ni en el de Carlos.

De hecho, el MA puede decirse que constituyó una ayuda importante, al inicio del estudio de caso, para investigar las variables que incluye: los patrones de dominio, las estrategias de integración, acotamiento, cohesión, tamaño, congruencia cultural, actitud, tiempo de residencia previsto, conflicto con la lengua,

conflicto con la cultura, motivación y ego-permeabilidad. Pero, al aplicar el modelo elegido aparecieron algunas complicaciones.

Una dificultad se relaciona con los patrones de dominio (dominio subordinación e igualdad relativa), ya que Martina expresó que ella no concebía que entre Alemania y México así como entre los alemanes y los mexicanos hubiera un patrón de este tipo, desde el punto de vista económico, político y cultural. Ella percibía *diferencias*; que no marcaban una distancia social como plantea Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) pues éstas la inducían a buscar la cercanía, puesto que lo diferente le resultaba atractivo y le creaba inquietud por conocerlo. Finalmente, lo único en que Martina concedió una superioridad al país alemán sobre México, era en el aspecto tecnológico, por supuesto siendo Alemania el de la tecnología de punta.

La segunda inconveniencia del MA se hizo evidente en lo que se refiere a la preservación de valores. Los dos participantes tenían una personalidad madura y valores bien cimentados, que el cambio de residencia no les significó abandonarlos. Carlos explicó esto diciendo que sus valores eran universales. Por ejemplo, buscar la tranquilidad, estar a favor de la paz; cuestiones que propician una relación armoniosa con los demás. De tal modo, la preservación de valores no es forzosamente un aspecto negativo como establece el MA.

La tercera reside en que el diseño bipolar del modelo de aculturación no da cabida a la ambivalencia y las contradicciones en las actitudes. Martina que se empeñaba en hacer contactos mexicanos, tenía percepciones negativas respecto a México y sus habitantes.

La cuarta se relaciona con las diferencias culturales. Éstas resultaron ser atrayentes para los dos informantes, mientras que para Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) la diversidad en este ámbito marca una distancia social que no favorece el aprendizaje, cuando en realidad puede llegar a motivar la curiosidad, promoviendo el estudio, la lectura y el deseo de conocer otros lugares en el país donde se está aprendiendo el español, como ocurrió con Martina y Carlos.

En cuanto a las variables psicológicas lo único que resultó un poco difícil de precisar fue la ego-permeabilidad, que apegándose a la idea del autor del MA, se consideró recaer en la edad y la apertura para seguir aprendiendo y en la desinhibición necesaria para lograrlo.

Con las salvedades que vienen al caso, Carlos estaba en mejores condiciones sociales para adquirir la lengua y tener un AE menos marcado que Martina y su IP debería ser mejor a la de ella; lo cual no sucedió. Ahora bien, si las variables psicológicas (conflicto con la lengua, conflicto con la cultura, motivación y ego-permeabilidad) son de más peso como planteó Schumann en sus escritos donde presenta el MA, los dos aprendientes estaban en condiciones similares y su AE y su IP deberían haber recibido calificaciones más parecidas. Por lo mismo, es posible afirmar que el MA, con las tendencias favorecedoras o desfavorecedoras al avance en la adquisición, no fue eficaz para pronosticar el grado de avance de los participantes en los dos aspectos estudiados: el AE y la IP.

Por ello, hubo que traspasar los límites del modelo seleccionado, debido a que las tendencias esperadas no se vieron cristalizados en el caso de Martina y Carlos, y se precisó de mayor información en torno a los aspectos de la pronunciación evaluados.

El tema de la pronunciación en el presente estudio se abordó de diferentes maneras durante varias conversaciones. Las primeras respuestas de Martina se concretaron a manifestar, por un lado, su interés en ser inteligible y, por otro, su desinterés en reducir su AE. Sin embargo, más tarde, reconoció que quería mejorar su pronunciación, sólo con el fin de avanzar en el dominio de la LA en forma global. Después, aclaró que el AE interponía una distancia entre ella y sus interlocutores mexicanos, ocasionando que estos últimos no la entendieran con facilidad. Finalmente, la informante declaró que su AE le resultaba provechoso para introducirse en otras sociedades, la mexicana incluida, y recibir un trato preferente de los hablantes nativos. Ella señaló que este hecho podía ser la causa para no esforzarse en pulir su pronunciación. Aunque Martina estaba en condiciones más propicias para elaborar juicios sobre su pronunciación que Carlos, dada su profesión, a ella le fue más difícil llegar a exteriorizar el motivo principal, por el cual quería conservar su AE con un sonido de la /r/ siempre vibrante.

Carlos, en un principio, sostenía que era preciso hablar una LA correctamente, desde el punto de vista de la gramática y de la pronunciación. Luego, dijo que los mexicanos cuando hablaban cantaban, pero que él no quería cantar como los mexicanos, pues deseaba hablar como él lo hacía. Para sorpresa de la investigadora, él terminó expresando que su AE era su pasaporte para ser muy bien tratado en México; de ahí su desinterés por modificarlo, aún sabiendo que a veces

resultaba ininteligible por su pronunciación. Sus declaraciones finales terminaron coincidiendo con las de Martina. Los dos llegaron a la conclusión de que el buen trato que les brindaban los hablantes nativos mexicanos hacía que ninguno de ellos estuviera dispuesto a disminuir su AE, o a esforzarse mucho por ser más inteligible.

Así, las explicaciones de Martina, tanto como las de Carlos, con relación a la conservación de su AE, pasan por alto la ininteligibilidad que éste puede ocasionar, debido a que tenían estrategias para repararla. Lo realmente importante, es que ellos con su AE podían llamar la atención de los hablantes nativos que, en general tenían, de acuerdo a su percepción, una buena disposición hacia sus nacionalidades, alemana y brasileña. La actitud positiva de los mexicanos responde a la buena imagen o al estereotipo que tienen respecto a los alemanes, franceses (recuérdese que Martina era tomada por francesa, repetidamente) y brasileños. El AE y hasta la ininteligibilidad que éste puede traer aparejada, servía a los aprendientes para obtener una gratificación narcisista, que en el concepto de Schumann (1978a, 1978b, 1978c, 1986) se pierde cuando se aprende una nueva lengua. Ambos declararon que gracias a su pronunciación recibían buen trato de los mexicanos, siendo ésta la razón de fondo para no empeñarse en modificar su AE ni en acrecentar su IP. Los dos informantes que parecían tener grandes diferencias en un principio demostraron tener actitudes muy parecidas, como respuesta al trato que recibían de la mayoría de los escuchas mexicanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que Martina y Carlos querían hablar con AE y con cierta pronunciación ininteligible, para ser tratados de modo preferente por los hablantes nativos con quienes entraban en contacto. Si podían haber llegado a expresarse en español sin AE, es una cuestión que ni se planteaban, pues su interés radicaba en conservarlo, con el objeto de ejercer cierto encanto en sus interlocutores mexicanos.

Martina consideraba que era totalmente inteligible a pesar de su AE. No obstante, los jueces dijeron no entender todo; aunque sí, casi todo. Ella pensaba que en ocasiones no se le entendía, porque usaba "italianismos". Esto es, que asociaba su ininteligibilidad con problemas en el léxico; más no en lo fonológico. La investigadora-entrevistadora que estaba familiarizada con su AE le entendía perfectamente, pero quienes la escucharon por primera y única vez, los jueces, apreciaron casi unánimemente (6 de 7 jueces) cierta ininteligibilidad en su pronunciación.

A Carlos le quedaba muy claro que en varias ocasiones era ininteligible por su pronunciación. Una estrategia que utilizaba cuando no era entendido, por este motivo, consistía en hablar más despacio. Él sabía que tenía un AE muy marcado que le llevaba a ser en ocasiones ininteligible, teniendo la oportunidad de saber que, finalmente podía darse entender con una mezcla de portugués y español, hablando de manera pausada. Aun cuando la investigadora-entrevistadora estaba familiarizada con su AE, a veces, tenía que pedir aclaraciones a fin de poder comprender lo que él decía.

Indudablemente, Martina tenía un AE menos marcado que Carlos y era más inteligible por su pronunciación que él. Estos resultados conducen a pensar que el AE tiene una relación con la IP. La vinculación entre ambos aspectos de la pronunciación se hizo más notoria cuando se tomó en cuenta la muestra de diez aprendientes y se calculó una correlación entre el AE y la IP. El resultado obtenido mostró una correlación significativa. Los participantes con un AE *muy marcado* fueron los menos inteligibles y los aprendientes que obtuvieron calificaciones más altas mostraron una variación no del todo sistemática, en cuanto a la relación AE-IP.

Aquí es pertinente hacer varias observaciones sobre los aspectos que podrían intervenir, también en el grado del AE y la IP de Martina y Carlos en los que no se profundizó, porque el estudio se hubiera prolongado demasiado. Descubrir cuál era el motivo principal que originaba la conservación del AE y la presencia de cierta ininteligibilidad en el discurso de los participantes, constituyó un resultado inesperado, al haberse estudiado a fondo.

Asimismo, hay algunos puntos que conviene aclarar. Carlos, a diferencia de muchos de sus coterráneos estaba convencido de que un brasileño para poder vivir o trabajar en México necesitaba estudiar español. Él llegó muy pronto a esta conclusión y en menos de dos meses de residir en este país empezó sus cursos de español, los cuales tomó hasta concluir el programa completo. Por otra parte, se reconoce que la fonología del español resulta especialmente difícil de adquirir por un brasileño, dada la similitud que hay entre el sistema de sonidos del español y el portugués. Indudablemente, para Carlos la dificultad mayor en el aprendizaje se daba en el nivel fonológico como el mismo reconoció y como revelan sus evaluaciones en AE e IP, quizá por la semejanza que hay entre el español y el portugués. En este sentido, Martina comentó en una entrevista que en sus cursos de español se había encontrado asiáticos y brasileños "de pronunciación

catastrófica". En lo relativo a la distancia entre las lenguas de los informantes, el alemán, aun cuando pertenece a la familia indoeuropea, no es una lengua romance como el portugués, siendo el primero más distante del español. Entonces, cabría pensar que Martina debía tener menos dificultades en aprender español que Carlos. Sin embargo, el hecho de que Martina dominara el alemán, el italiano, el francés, el portugués y otras lenguas se encontraba en una situación ventajosa frente a Carlos, pues su repertorio sonoro era más amplio. Aun considerando que Martina sólo hablara alemán, esto podría no ser un impedimento para adquirir una pronunciación cercana al de un hablante nativo o igual a la de éste, debido a que la presente investigadora, a lo largo de su experiencia académica, sólo ha encontrado a un estudiante adulto con un acento del español equiparable al de un hablante nativo, que coincidentemente era alemán. Martina dada su exposición al español desde pequeña podría pensarse que tendría un AE catalán, de Salamanca o de Andalucía, cosa que no ocurrió. Sus viajes a Barcelona alrededor de los cinco años y a España en su juventud no tuvieron repercusión alguna, pues ella hablaba como una gente culta de la Ciudad de México.

Pasando a otro punto, es posible concluir que Carlos y Martina estaban, en realidad, satisfechos con su manera de hablar. Y, por más extraño que pueda parecer, a ella le costó mucho más trabajo desentrañar cuál era el motivo que la llevaba a conservar su AE con su /r/ hipercorregida. A él, quizá, le sucedió que al darse a entender con un acento muy marcado ya no se esforzó más por mejorar su pronunciación.

Al desarrollar el presente trabajo de investigación surgió la necesidad de introducir varios términos, tales como IP, LA y subsegmentos, con el fin de explicar con más propiedad los fenómenos lingüísticos a que hacen referencia, cuestión que no debe inquietar a nadie, puesto que la ciencia, muchas veces, avanza por ensayo y error. Los conceptos propuestos en este caso pueden someterse a prueba para corroborar su pertinencia. En la presente investigación se aportan todos los datos necesarios para hacer una réplica ya que se brindan todos los elementos necesarios para realizarla. Mientras tanto los términos novedosos son, por el momento, concebidos como aportaciones a la investigación de LAs.

Antes de dar por terminada esta serie de conclusiones, se aborda un asunto con el propósito de incitar a la reflexión. Al estar en el esfuerzo por concluir este trabajo, surgieron varias dudas sobre las razones que han habido para mantener los

temas investigados aquí, en un plano secundario. Entonces, surgieron varias especulaciones. Una de las causas de esta carencia podría radicar en la escasez de elementos teóricos y metodológicos apropiados para investigarlos. Otra residiría en las pocas evidencias que hay sobre la intervención de los factores sociales y psicológicos en el avance de la adquisición de LAs, hasta la fecha. Y, una más, que podría adjudicar la existencia limitada de investigaciones, al hecho de no contar con un campo definido, en el cual encontrar respaldo, por lo menos, en cuanto a la afectividad se refiere, pues los aspectos emocionales en el estudio de las LAs, parecen estar desterrados de la disciplina a la que debieran corresponder, es decir, a la psicolingüística que estudia los procesos mentales, pero no como producto de las emociones, como si éstas no estuvieran en el área donde la psicología y la lingüística se reúnen.

Los aspectos sociales y psicológicos así como la percepción de los mismos son asuntos muy apropiados para estudiarse con la metodología cualitativa, de acuerdo a lo que se pudo experimentar, el estudio de caso de tipo cualitativo llevó a revelar, sin ideas preconcebidas, un móvil central para mantener el AE y a explicar las estrategias que empleaban para contrarrestar su ininteligibilidad.

Después de haber realizado la interpretación de los resultados y formulado las conclusiones anteriores, conviene resaltar las limitaciones, las fortalezas y los logros del presente estudio.

6.1. Limitaciones, fortalezas y logros de la presente investigación

El trabajo presentado, por supuesto, no agotó el tema de estudio, por ser éste complejo, extenso y poco investigado. Obviamente, falta mucho por averiguar al respecto, pues las condiciones sociales en que se desenvuelven los individuos pueden variar, al igual que sus afectos y necesidades.

Las características del diseño de investigación, de tipo exploratorio, más que una debilidad constituyó una fortaleza, en tanto permitió desarrollar una tarea libre de ideas preconcebidas, que terminó aportando las percepciones y los juicios más auténticos de los participantes. El carácter cíclico de las entrevistas, por fortuna, no permite que el investigador se conforme con las primeras respuestas de los informantes.

Por el hecho de concretarse, principalmente, al estudio de dos participante no se puede decir que la investigación sea escueta, al contrario, es rica en información,

profunda, exhaustiva y apropiada para el estudio de factores sociales, psicológicos y sociopsicológicos.

El proceso de introspección propiciado por las entrevistas guiadas tuvo un efecto tal, que se logró la verbalización de ideas alojadas en el inconsciente de los participantes, un logro importante en este tipo de investigación.

Aunque con los resultados obtenidos no se pueden formular generalizaciones, queda claro que hay aprendientes que conservan su AE y que no se preocupan por su IP, porque gracias a ello reciben buen trato de parte de los nativohablantes sin que esto se relacione forzosamente con la necesidad de mantener su identidad.

Una reflexión concienzuda sobre el tema de estudio llevó a introducir la denominación de ciertos conceptos de una forma distinta a la convencional, para explicar de mejor manera los fenómenos a que se refieren. Con esto se quiere decir, que los conceptos de LA, IP y subsegmento son un intento por avanzar en la conceptualización de los mismos. El uso actual de LA en sustitución de *segunda lengua*, en un contexto internacional, representa una contribución que tuvo eco al poco tiempo de haberlo concebido la presente investigadora. Si los otros dos aspectos resultan pertinentes, quizá lleguen a ser utilizados en el campo de la lingüística aplicada, en la fonética y la fonología.

La introducción de valencias para manifestar que tan positivos o negativos son los estereotipos, percepciones, apreciaciones y actitudes, con la ayuda de una escala construida, a partir de las valoraciones de los informantes, se realizó con la intención de, tipificar las ideas que tienen los aprendientes sobre los hablantes nativos, el país donde se habla y adquiere la LA, puesto que lo positivo para unos puede ser negativo para otros o más positivo o negativo.

En síntesis, el haberse empeñado en encontrar respuestas a las preguntas de investigación y haberlo logrado, en cierta medida, abrió un poco más el abanico de posibilidades, que puede deparar el estudio de relación de los factores sociales, psicológicos o sociopsicológicos con la ILF, el AE y la IP. En este caso, fue posible advertir que la disminución del AE y la ininteligibilidad de la pronunciación está ligada a variables extra-lingüísticas de tipo sociopsicológico.

Las conclusiones específicas presentadas y algunas de las interrogantes que se pueden suscitar a partir de ellas, se puntualizaron con anterioridad, inevitablemente, conducen a una conclusión de mayor envergadura.

Dicha conclusión es de suma importancia, pues abre horizontes insospechados, revelados durante un periodo prolongado de estudio.

La conclusión final radica en que los psicolingüistas no han recurrido a todos los conocimientos en materia psicológica y antropológica como sugirió Weinreich desde 1953. Así se hizo patente, por lo averiguado, que la psicolingüística se ha restringido a estudiar los procesos mentales, como señala Hall (2005), sin ocuparse de profundizar en varios campos del comportamiento humano: la afectividad individual y lo emotivo, aunado a ingredientes sociales que debieran ser una parte importante en la esfera de psicolingüística, lo cual exige una reestructuración de esta disciplina. Los profesionales más adecuados para estudiar los aspectos sociales y psicológicos pueden ser aquellos que están capacitados en las áreas de antropología, sociolingüística, psicolingüística en todo el sentido de la palabra y la enseñanza de idiomas. Asimismo la propuesta de un trabajo interdisciplinario como sugirió Weinreich (1953) está en condiciones de aportar datos nuevos o perspectivas distintas, para explicar la relación del AE y la IP así como en el avance en el dominio de LAs y, en particular, el AE y la IP.

6.2. Implicaciones para las futuras investigaciones

El estudio de factores sociales y psicológicos o sociopsicológicos relacionados con el AE y la IP puede ser más prometedora, si se lleva a cabo con la obtención de datos cualitativos y estudios de caso. Primero, porque los efectos de lo social y lo psicológico en los individuos se revelan con más claridad a través de las percepciones de los participantes, las cuales pueden ser conscientes e inconscientes. En este caso lograr la expresión verbal de las mismas puede tomar bastante tiempo, como ocurrió con Martina, en cuyo discurso había ambivalencia y contradicción. También, tenerlas en cuenta significa mirarlas con apertura para aceptar la naturaleza del ser humano, contradictorio, ambivalente o cambiante.

No obstante, es posible suponer que no todos los aprendientes de LAs de otras nacionalidades o lugares de origen son tratados de buena manera, en todas partes. Por lo mismo, tiene sentido investigar, a fondo, que sucede cuando sus AEs, sus nacionalidades y lugares de origen son vistos y tratados en forma diferente por los hablantes nativos.

Los estudios de caso sobre la pronunciación y los factores sociopsicológicos a profundidad y a largo plazo, como el de Martina y Carlos pueden ayudar a obtener

una mayor comprensión de otros aspectos que propician la conservación del AE y la IP.

Por último, se propone seguir trabajando en investigaciones longitudinales, con entrevistas guiadas de tipo cualitativo para obtener datos exhaustivos y a profundidad, valorando, a la par, el AE, la IP y los factores sociales, psicológicos o sociopsicológicos, con los cuales se enfrenta el aprendiente mientras adquiere una LA. A partir de los resultados obtenidos, se considera importante tener en cuenta el papel que juegan los interlocutores nativos en dicho proceso, como algunos investigadores lo han recomendado, por ejemplo, Norton (2002). Por el momento, hace falta examinar la mejoría en la adquisición de los aspectos de la pronunciación estudiados, con el propósito de explicar el avance, el estancamiento relativo, tanto como la regresión en la producción fonológica, con el objeto de entender mejor la participación de las variables aquí investigadas.

GUÍA PARA LA ENTREVISTA A CARLOS NÚM. 4

OBJETIVOS:

- a) Obtener información sobre la comunicación que tiene el aprendiente con otras personas en español
- b) Sondar si sus problemas en la comunicación son de índole fonológica, sintáctica o del léxico
- c) Ampliar tópicos ya tratados con anterioridad relacionándolos con la comunicación en español

1. Retomar la conversación sobre la llamada telefónica de su cuñada.
 2. Preguntar que hizo finalmente.
 3. ¿En qué situaciones te resulta más difícil la pronunciación o la gramática?
 4. ¿Alguna vez no te entendieron y te tuviste que ir?
 5. Puedes describir una situación en la cual te sentiste mal por no pronunciar bien?
 6. ¿Qué tan frecuente te sientes frustrado por no hablar bien español?
 7. ¿Te has peleado o discutido con alguien en español?
 8. ¿Has tenido alguna discusión?
 9. ¿Has reclamado por algún servicio que no se hizo bien?
 10. ¿Cuál es la situación en la que más mal te has sentido por no poder usar bien el español?
 11. ¿Cuándo adquiriste confianza para hablar español?
 12. Has hablado español con otros extranjeros ¿no es cierto?
 13. ¿Te gustó esa experiencia?
- [Regresar a temas ya tratados y relacionarlos con la comunicación en español]
14. ¿En que fecha conociste a la mujer que ahora es tu esposa?
 15. ¿Cómo te comunicabas con ella?
 16. Preguntar si puede hablar los idiomas que estudió en secundaria.
 17. Preguntar quiénes son las personas más cercanas a él y de qué habla con ellas.
 18. ¿Tienes amigos mexicanos?
 19. ¿Con qué otras personas hablas español?
 20. Cuántas horas de español hablas al día.

GUÍA DE ENTREVISTA A MARTINA NÚM. 15

OBJETIVOS:

- a) Comparar México y Alemania desde el punto de vista social, histórico, económico, cultural y tecnológico
- b) Comparar a los alemanes y a los mexicanos

1. Comparar Alemania México desde la perspectiva social
2. Comparar Alemania y México por su historia
3. Comparar Alemania y México desde la óptica económica
4. Comparar Alemania y México en cuanto a su cultura
5. Comparar Alemania y México por su tecnología
6. Comparar a los alemanes y a los mexicanos

ENTREVISTA A CARLOS, NÚMERO 4, CASSETTE 4.

Entrevistadora: Carlos, estábamos hablando sobre si te ha sido fácil hablar por teléfono, usando el español.

*Dificultad
al
hablar
por teléfono
11.7
13.14*

Carlos: Ao principio, para mí fue muy difícil. Ahora ya tengo mais facilidad, entiendo más a las personas y las personas me entiende. Enton, hoy tengo más facilidad, en un, una conversa una eh sencilla, sin muchas dificultades.

E: Me puedes comentar algún problema que tuviste cuando hablaste alguna vez por teléfono, al principio.

C: Te interesa, está bien. Estábamos e- fue cuando llegué por la primera vez y estábamos en Cancún y mi esposa, la época que era mi novia, habló con su hermana y enton después pidió para que yo hablara también con, con mi cuñada. Yo pensé que era muy fácil ¿na? y sí- haló ¿Cómo estais? Ben, ok, moito placer, que bueno. ¡Ah! que felicidad ¿onde ta? Ta ben un beso, un beso y pasé el teléfono para mi, mi mía novia ¿na? que dijo después sonriendo [?] mi hermana no entendió una palabra que tu dije [risa]. Bien, pero no, no importa. Fue una anécdota que aconteció mais fue horrible.

*Anécdota
llamada
telefónica
9.2
11.7
13.14*

E: ¿Y tu qué pensaste?

C: [risa] Puedes, como puede ¿na? mira tú me entiendes y ella no entiende. Nada más mandé besos, mandé, mandé ¿Cómo estás? Muy bien, pero no me entendió nada que todo porque simplemente hablo en portugués y a la mitad de una palabra... y mi esposa... dijo ella no entendió una palabra ¡Qué Carlos!

E: Y entonces ¿qué hicieron?

C: Nada [?] mi novia colgó el teléfono.

E: ¿Colgó el teléfono? **C:** Colgó el teléfono y-

Fragmento de entrevista a Carlos

[029] **E:** ¿ Y te sentiste mal porque no te haya entendido?

C: Ay, pues sí siempre mal. Porque tú quieres que las, las personas te entiendan ¿na? Yo también no entendí nada la. "Carlos ¿cómo estás? Bien y a la mía cuñada habla muy, muy rápido, muy ligero. Entons no entendía nada. Hoy, hoy tengo una dificultad para entender a la mía cuñada, porque ela habla un idioma, un idioma [?] no se te explica, no habla despacio, habla muy rápido y habla con palabras muy, muy o sea, debe ser por no tener grandes instrucción; no sé; no sé. Tanto mi cuñada y cuanto otro hermano, cuando los dos está hablan entre sí, y casi no entiendo, les muy rápido y habla con palabras que no conozco ¿na? personales.

E: En qué situaciones te resulta más difícil hablar español?

C: ¿En qué estoy?

E: En reuniones cuando estás ha hablando mmm. Bueno, ya me dijiste cuando estás hablando por teléfono, al principio era un problema ¿sí? Hoy, hoy en que situaciones te es difícil hablar español?

C: No, yo siento que todavía tengo un poco de dificultad de ser entendido e la calle ¿na? Dicen que si la primera, primera palabra, primera frase, las personas me entienden, después con hablando despacio, yo no sé si las personas descubren que yo no soy mexicano ¿na? Entonces mi presto más atención; las mías dificultades son en la calle.

E: ¿En la calle, por el ruido o por la gente?

C: No por los sonidos de alguna manera, un sonidos diferente, hablo diferente ¿na?

E: ¿Cómo hablas diferente?

C: Yo pienso que si hablo diferente ¿na? o español. Entonce ao principio las personas no me entiende, así o a mí sempre mas yo- Ahora no acontece mucho.

Mais antes yo eh pedía estando en restaurante. Yo pedí un vaso de agua persona-

*Anécdota
llama
da
telefóni-
ca
9.2
11.7
13.14*

*Todavía
dificultad
Para
entender
a su
cuñada y
cuñado
11.7*

*Todavía
dificultad
de ser
entendido
en la
calle.
9.3
11.7*

Fragmento de entrevista a Carlos

[060] persona no entendía. No, hoy ya siento que las personas me entiende más. Ya no tengo, hoy así, tanta dificultad de ser entendido ¿na? Mas fue en la calle que yo tuve más dificultad de ser entendido, qui de hablar en una reunión familiar, en una reunión con personas amigas.

Inteligibilidad
10.11

E: ¿Hubo alguna vez en que no te entendieron nada, nada, nada y te tuviste que ir?

C: No, no, no imposible, no aconteció no. Sempre las personas procura mi entender. En cuanto ser así, yo salí aburrido, enojado di, di no conseguir hablar lo que yo quería no, no aconteció no.

E: ¿Qué te trae más problemas para que te entiendan, tu pronunciación o la gramática que usas o por qué piensas que la gente no te entiende?

C: Yo penso que por, no por gramática son- es por causa de determinadas, eh determina- palabras que hay fonética ¿na? e diferente para mí, por ejemplo yo tenía mucha dificultad con doble ele, doble ele, ahora ya no tengo tanto, con doble erre también.

Ininteligibilidad. La gente se esfuerza por entender
10.15

E: ¿Para pronunciar?

Pronunciación
10

C: Para pronunciar de una manera clara. Entons, yo creo que fue por, por eso, tenía dificultad de ser entendido; es todo.

E: Ahora ya no tanto.

C: Ahora no, ahora no, ya me sento moito más seguro.

Pronunciación e ininteligibilidad
10
10.11

E: ¿Puedes describir una situación en la cual te sentiste mal por pronunciar algo incorrectamente?

C: No me acuerdo así, no me acuerdo- algo que aconteció así que me dejara como digo: aburrido, enojado.

No se ha sentido mal por no pronunciar bien
10.19

E: No, ¿o que fuera chistoso o que la gente se riera o...

C: Eh, no que ellos se ríen yo no me acuerdo no.

Fragmento de entrevista a Carlos

[090] **E:** ¿Cuándo quieres comunicar tus ideas, tus pensamientos, pero no encuentras las palabras adecuadas ¿cómo te sientes?

C: E, es difícil, pero procuro dentro del vocabulario cambiar esta, esa palabra, para que las personas entiendan ¿na? Porque vocabulario también es muy rico y da, y no conocer determinadas palabras, yo tengo facilidad de cambiarle un sinónimo y con eso da un sentido a aquello que yo estoy pensando. Yo procuro siempre así, procuro siempre hacer este tipo de raciocinio, de pensamiento.

Estrategia para ser entendido
10.17
11.5
11.10

E: ¿Qué tan frecuentemente te sientes frustrado por no hablar bien español?

C: Ah, siempre ¿na? Porque es personal. Yo me gustaría siempre hablar bien, escribir bien, porque es el mío pensamiento. Me gusta hacer las cosas buenas, de una manera cierta, siempre a estudiar una, una, una clase procuro me dedicar. Entons es un comportamiento mío de querer hacer las cosas siempre buenas. Y, cuando tú no haces o tú piensas que no está haciendo bueno, las cosas buenas, tú no te sientes bien (E: Bueno-)

Malestar por no hablar bien
6.11

C: O sea, muy personal ¿na?

E: Sí, pero bueno, por el inglés tú no harías eso o ¿sí?

C: [risa] Creo que no.

E: No. Entonces, hacia el español ¿qué sientes o que piensas del español que te hace tener esta actitud positiva?

C: Por la necesidad de vivir aquí. Eh, todas las personas hablan español enton; la necesidad. Tú tienes que hablar bien. Tú tienes que entender sino cómo tú vas a vivir ¿na? Es porque no se puede comunicar, es muy difícil ¿na? Sin comunicación ¿na? es imposible por vivir. Nosotros necesitamos hablar. Nosotros necesitamos muchas veces participar de diálogo ¿Cómo? Si tu no hablas. No entiendes aquella persona tan- Entons es una- para mí el español hoy me gusta mucho. Mas para mí

Necesidad de comunicarse por vivir en México
8.7

Fragmento de entrevista a Carlos

[127] fue la necesidad. Yo tengo necesidad de habla bien, di, di escribir bien, de leer bien, de oír bien, para que yo, yo pueda vivir tranquilo, sin problemas y sin, sin, sin nada aburrido.

Motivación integrativa: español por necesidad
8.7

E: Ahora insisto un poco- (C: Muy bien) ¿Te has peleado o discutido con alguien en español?

C: Peleado nunca [risa] nunca. Ya dice en otra entrevista, procuro no pelear en situación ninguna aquí. Porque yo, yo sí tengo certeza a una realidad. Eton, tú como extranjero en un lugar, tú también, también tienes que saberse comportar, no pelear con las personas. Yo procuro entender a las personas.

Al parecer no hay conflicto cultural o con la lengua
6
7

E: ¿Y alguna discusión, has tenido alguna discusión?

C: Nunca, nunca.

E: ¿De política?

C: Ah, sí, política me gusta mucho y entonces hay discusiones, mas dentro de un nivel tranquilo sin- respetando las, las opiniones y los pensamientos, las personas ¿na? y a las personas respeto eso qui yo pienso, pienso que-

Habla de política
11.23

E: Y ¿con quién hablas de política?

C: Ben, hablar política. Ton, yo hablo todo el día con, con quien- cualquier persona que quiera hablar política me gusta porque la política está- Yo pienso que la política es como la comida, porque nosotros somos políticos y nuestra familia hay política en la escuela hay política, el club hay política, en nuestra vida hay política.

La política es muy importante para él
11.23

Nois somos políticos. Todos nosotros somos políticos. Muchas veces no actuamos como políticos y hay diferencia, hay una gran diferencia, pero nosotros somos políticos y nuestra familia política y nuestras mis amistades, hay política, sempre, sempre, sempre.

Importancia de la política
11.23

Fragmento de entrevista a Carlos

[157] **E:** ¿A ver, como quienes son esas personas que te encuentras para hablar de política?

C: Hablo de política en la familia, con mis amigos, con mi amigo brasileño. Y sí lo que es hoy tener una oportunidad en una reunión ¿na? Ahora pasamos por un momento reciente de una guerra contra Irak, ton para mí fue, fue muy gratificante hablar, porque yo tenía condiciones de hablar bien ¿na? El o yo siento ¿na? Por que yo sempre soy así muy amigo o mucho ado- adoro al americano, entons todo que puedas hablar contra, habla aprovecho oportunidades.

E: ¿A ver, te gustan o no te gustan los americanos?

C: No me gustan los americanos.

E: No te gustan los americanos.

C: No me gustan entons ¿por qué no me gustan? Porque en mi vida yo pienso que no son los americanos, la población americana. Son sus dirigentes americanos. Hay también una gran diferencia, pues pero sempre escogen dirigentes, presidentes y sus pensamientos, en general, son cobardes y entonces y esa tipo de política agresiva o americana dentro del mundo. Yo no, no me gusta. Respeto al- sobre opinar y respeto mu- muchísimo las opiniones de otras personas. No me peleo, no. No, no, no es mi costumbre pelear con las personas, me gusta hablar, me gusta decir lo que pienso, pero respeto también las opiniones de otras personas.

E: Bueno, discusiones políticas si hay en tu vida, con respeto, pero las hay. Y, bueno, ahora ¿Tú has reclamado por algo, por algún servicio que, que no se hizo bien, por alguna situación, por algo que compraste y no salió bien, has hecho alguna reclamación? **C:** Gracias a Dios no, no nunca no te aconteció nada mal así ¿na? Porque es suerte, e suerte ¿na? Entons no peleo con nadie. Soy una persona afortunada.

*Habla
de
política
11.23*

*Tolerant
e; no le
gusta
entrar
en
conflicto
con los
demás
7*

*Sin
proble-
mas
en
México
7.7*

Fragmento de entrevista a Carlos

[197] Si no se trata de-

C: De pelear.

E: De que pelees, sino que tú hayas hecho una reclamación, o sea, de algo que no es, no ¿nunca te ha tocado un aparato que no funciona?

C: No, no me acuerdo, no.

E: En un restaurante, que no te hayan dado lo correcto...

C: No, no me acuerdo, mas si hay necesidad, yo hablo de una manera educada y las personas me atienden. No, no es problema.

E: ¿Cuál es la situación en la que más mal te has sentido por no poder usar bien el español?

C: ¿La situación? Hay muchas situaciones desde que llegué no hablaba. Tenía que ya tenía algún conocimiento de idioma. No tenía entons-

E: A ver, ¿tenías o no tenías? (C: No tenías) ¿No tenías?

C: No tenía conocimiento de la lengua. Entons se me dificultó muito, para que yo tuviera la libertad para salir, para conocer lugares, porque, en general, las pala- las personas aquí sólo español, no hablan idioma que e portugués. Entons y eso te deja así muy, muy intranquilo, muy inseguro para tu vida ¿na?

E: ¿Y cuándo empezaste a sentir confianza? ¿Cuándo?

C: Con de corrido el tiempo con estudiando, oyendo muito, oyendo radio. Entons, empecé a tener más libertad de pensar, pensar en español, porque yo tuve que cambiar mi pensamiento en mi cabeza, porque antes yo pensaba solamente en portugués. Ahora no yo ya penso en español, penso en lo que yo estoy hablando y eso me facilita muito los conocimientos de los estudios de gramática, de leer, leer periódico, oír radio ver televisión. Entonces, eso me vai- me dando más libertad. Y y

*Sin
conflicto
con los
demás*
5.3
6
7

*Estrate
gias de
aprendi-
zaje*
11.10

*Radio
TV y
Periódicos*
11.18

Fragmento de entrevista a Carlos

[230] yo tenía cuidado con las personas. Ya perdí un poco de miedo y enton hablo, hablo y con eso cada día voy mejorando más un poco de español, de tanto hablar, de tanto hablar un día tengo que aprender.

*Hablan
do
español
diario
va a
mejorar
11.10*

E: Has hablado español con extranjeros ¿verdad?

C: Ah, muchísimo ¿na?

*Español
con
extranje
ros
11.17*

E: ¿Te gustó la experiencia?

C: Sí porque esa experiencia para mí fue muy importante. Porque yo estudié con muchos extranjeros di, di lugares los mais diversos ¿na? Estudié con-

E: ¿Los más qué?

C: Eh, le- lejos ¿na?

E: Lejanos.

C: Más lejanos.

E: Ajá.

C: Estudié con coreanos, japoneses, alemanes, estadounidenses. Entons, yo también sentí la dificultad de aprender un idioma. Ellos tenían las mismas dificultades que yo. Que estamos en- haciendo y empezando ¿na? lo mismo nivel. Entons, vi quer co- qui cómo es difícil para un extranjero hablar un idioma diferente de suo.

E: ¿Y portugués hablas- hablas portugués con alguien más aparte de tu amigo?

*Portu-
gués en
México
12.7*

C: Yo hablo sólo con mi amigo que tengo aquí en México y hablo semanalmente portugués con mi familia por teléfono ¿na? Bueno, hablo muy poco o mi idioma, muy poco. Pero, leo todos los días periódicos brasileños, todos los días.

*Lee
periódicos
brasi-
leños
13.15*

E: Ajá, y-

C: La internet, por la internet.

E: Ajá, lees los periódicos brasileños. Y, ¿periódicos español ¿no lees?

*En
internet
13.24*

Fragmento de entrevista a Carlos

[263] **C:** Periódicos en español, también leo, leo la jor- la Jornada [risa]

Periódicos en español
11.18

E: Sí. ¿Cómo te parece?

C: Bueno, bueno porque también un periódico, porque [risa], pues siento que un periódico también su principal actividad e la política.

E: ¿Y entiendes todo?

C: Gran parte, pocas palabras necesito ayuda todavía, utilizando diccionario; ya entiendo. E sentido entiendo todo, una palabra o otra yo tengo, yo tengo que utilizar el diccionario.

Utilización del diccionario
11.24

E: ¿Y si lo usas, el diccionario?

C: Lo uso sempre,

E: ¿Sí?

C: Sempre, sempre.

E: ¿Siempre, siempre?

C: Cuando estoy leyéndole per- Ah, sempre un diccionario e la mía Biblia [risa].

E: ¿Tu Biblia? Ajá, oye, en tus clases de español para extranjeros ¿hubo alguien que no te agradara? ¿De qué nacionalidad era? O ¿por qué?

C: Aconteció un- Afortunadamente, en el quinto nivel tenía un muchacho ¿na? muy inconveniente.

E: ¿Muy?

Anécdota difícil con un extranjero
11.17

C: Inconveniente (E: Aja). Era de origen Rusia y su, su comportamiento, su manera de pensá, su agresividad no mi, no mi dejaron así muy feliz. Pero, como o pasado el tempo conocí más a la persona y vi que era una persona muy sufrida, una persona que vivió momentos no muy felices en su vida, pero fue único, que, que, que tuve problema. Y, ahí, sí me pelié una vez porque estaba hablando de Brasil, sen tener conocimiento.

Fragmento de entrevista a Carlos

[306] Ese muchacho sen conocer nada, nada de Brasil, quería pelear conmigo, entonces fui un poco rudo más después [?]

Anécdota con el extranjero
11.17

E: ¿Después de qué?

C: Después, yo pensé ir y hablar con él y procurar así una aproximación y entente mejor. Bueno, para mí fue muy gratificante, el único problema que yo tuve fue con un colega de clase, compañeros de clase.

E: Bueno, que te parece si volvemos a algunos temas que ya tocamos para ampliar la información.

C: Muy bien.

E: ¿En que fecha conociste a la mujer que ahora es tu esposa?

Cuándo conoció a su esposa
4.10

C: ¿En qué fecha?

E: Más o menos.

C: Empezamos a escribir en inicio de 2000, enero de 2000.

E: ¿Y por qué tardaron tanto?

Correos electrónicos
13.17
13.24
14.10

C: Por que yo no tenía [risa] computador.

E: Ah.

C: Y yo no sabía también utilizar computadoras ¿na? Tuve que hacer un curso [risa]de computador, de computadora y [?] todos los días mandaba mensajes.

E: ¿Lo hacían diariamente?

C: Diariamente, diariamente, nosotros escribíamos.

No sabía usar la computadora
13.17

E: ¿Y durante cuánto tiempo se estuvieron escribiendo?

C: Bien, estuvimos escribiendo de enero hasta diciembre, un- casi un año.

E: ¿Y cómo se escribían, correos electrónicos o conversaciones por internet?

Fragmento de entrevista a Carlos

[338]**C:** Correos electrónicos.

*Correos
electróni-
cos
13.24
14.10*

E: ¿Entonces no tenías que contestar de inmediato?

C: No, no, no.

E: ¿Y podías pensar?

C: Podía pensar y leer con cierta tranquilidad para entender, porque lo interesante aquí era un intercambio de mensajes entre dos idiomas, mi mujer me escribía en español y yo escribía en portugués. ¡Qué cosa! [risas].

*Español y
portu-
gués
11
12.7
13.24
14.10*

E: ¿Y a veces no se entendían?

C: No teníamos que utilizar, tanto yo como mi mujer, el diccionario para entender. Una mensaje, demoraba- una o dos horas, para porque yo tenía muchas veces que usa el diccionario.

E: Entonces, ¿cuando no entendías usabas el diccionario? (C: Sí). Nadie te ayudó a, a traducir. Era algo muy personal ¿verdad?

*Uso del
dicciona-
rio portu-
gués -
español
11.24
12.7
13.24
14.10*

C: Sí, no había grandes dificultades. Era una palabra u otra. E "te extraño mucho" y cosas así que tenía que entender, que hay, que hay diferencias de palabras con otros sentidos di idioma ¿na?

E: ¿Ahí mientras tu veías tus mensajes en español, pensabas que era difícil o fácil?

*Pensaba
que el
español
era fácil
11
12.7*

C: Yo pensaba que era fácil. Yo pensaba siempre que era muy fácil; hasta llegar aquí. Al conocerlo siento mucha dificultad, mucha diferencia. Porque creo, pienso también, que todos los brasileños y creo también que una gran parte di, di los mexicanos piensan que en el idioma hay mucha semejanza; y no hay. Tú estudiando vi que e muy diferente, muy diferente; hay necesidad de estudiarse sino, sino seguir estudiano. Pensé que era igualito. Yo tengo [?] yo tengo un conocido, un amigo que es periodista de una grande- un grande, un grande televisión brasileña.

*Un
brasile
ño tiene
que
estudiar
para
aprender
el
español
11.15*

Fragmento de entrevista a Carlos

[358] y fue esco- escogido para hacer un trabajo de, de investigación aquí. Y tenía conocimientos de que un amigo suyo vivía, brasileño vivía aquí. Enton, ao llegar procuró a ese amigo brasileño para orientar y dar alguna dirección y que aconteció también ese amigo brasileño, ese brasileño no hablaba español y te- tenía aquí un encuentro con un presidente de una organización aquí te periodistas también. Y mi amigo brasileño que viví aquí ya 40 años, preguntó: "¿Tú hablas español". " No, no, no hay necesidad". "CÓMO hombre tú vas así a una entrevista, una investigación sin conocer o idioma." "No, no estuve en Buenos Aires un mes, entonces, yo no tengo dificultad. Este mi amigo habló conmigo y, después, él dijo: "¿cómo una persona sin conocer otro idioma puede pensar de esa manera".

Anécdota de un periodista brasileño que vino a México sin saber español
11.15

E: ¿Pero, que pasó con el periodista?

C: Ah, muchísimas dificultades porque no hablaba, no sabía. Entons, quiso usar ese otro mi amigo. Mi amigo no aceptó.

LADO "B"

C: Y no ayudó, no colaboró y, y creo- creemos que no hizo trabajo muy bien, porque no sabía hablar.

E: Por ejemplo, tú para leer los mensajes que recibías en internet de tu novia, los- ¿Cómo los leías?

C: Leía en, e silencio, sólo, estaba sólo. No leía en voz alta no.

E: Nunca trataste de leer, de leer el español en voz alta?

C: No. Después que una maestra me enseñó a hacer ese tipo de lectura en voz alta, para que yo hablaba y oyera lo que estaba leyendo ¿na?

E: ¿Y tú practicas con este tipo de lectura actualmente?

C: Sí, sí a veces, a veces.

Lectura correos electrónicos en español
11
13.24
14.10

Lectura en voz alta
11.10

Fragmento de entrevista a Carlos

[015] **E:** ¿Por ejemplo, qué haces?

C: Yo leo, leo una noticia en un periódico y leo cuando estoy solo, leo en voz alta, para oír cómo está mi español, cómo pronuncie las palabras ¿na?

E: Me gustaría saber- a ti hace tiempo te gustaba el francés y ahora por azares del destino tienes que aprender español, ¿qué idioma te gusta más, el francés o el español?

C: Ah, español, no hay ni comparación. Hoy hablo un poquito de español ¿na? y francés. Yo no hablo el francés, simplemente estudié en mía periodo de secundaria, nada, no habla más.

E: Sí pero a lo que me refiero, al gusto que te produce aprender el idioma. ¿Te gustaría más aprender el francés o tienes más gusto por aprender el español?

C: Mucho más gusto en aprender español (E: ¿Por qué?). Bueno, por que vivo yo aquí en un país en que habla español ¿na? Pues, español para mí era una necesidad, es mi segunda lengua e mi segunda lengua materna ¿na?

E: ¿Y no preferirías vivir en Francia y hablar francés?

C: [risa]Tengo que preguntarle al destino, el destino fue vivir aquí. Entonce, estoy bien tranquilo y yo quiere aprender a hablar de alguna manera cada día más y así que las personas que me entiendan y yo entienda todo, todo, todo que sepas aquí.

E: ¿Y bueno por qué te gustaba el francés tanto?

C: Francés, lo que me apasionaba era su historia, Revolución Francesa. La Francia e un país di una cultura así que yo tuve facilidad di leer, di hacer pes-, hacer investigaciones, cosas que no tuve esa oportunidad de hacer otros países. Por ejemplo, aquí, estudiábamos francés, estudiábamos historia, historia era historia general y estudiábamos historia general y estudiábamos historia general de to- di varios lugares como historia, como geografía también general. Enton, sí en la

Lectura en voz alta, práctica para mejorar la pronunciación
10.17

Prefiere hablar español y no francés
11
12.4

Español su 2ª lengua "materna"
11

Le apasionaba el francés por Francia su historia cultura y buena fama
12.4
16.7

Fragmento de entrevista a Carlos

[049] época se hablaba mucho de la cultura francesa. Eh, Revolución Francesa, eh comida francesa, eh comida francesa, eh ropas des ropas francesas, modelos francesas, era muy famosa. Francia era muy famosa. Entonces, creo fue por eso mía, ese amor, una cosa que me fascinaba el saber las cosas de Francia. Pero, yo nunca hablé francés. Simplemente, estudié francés y tenía facilidad, porque el francés se parece mucho también como portugués. Son idiomas también semejantes como el español. Francés, creo, creo que yo no sé francés, francés español y portugués son idiomas muy semejantes.

Fama de Francia
16.7

Francés español y portugués son semejantes; no iguales
11

E: Ahora, pasemos a otra, a otro tema relacionado con lo que hemos estado hablando ¿Me gustaría saber quienes son las personas cercanas a ti?

12.4
12.7

C: Bien, más cercanas a mí: mi mujer, mi suegra, mis cuñatos, mis sobrinos, mis amigos, mi amigo brasileño y ya. En genera, ese, ese número de personas que yo sempre estoy hablando ¿na?

E: ¿Y tu esposa es muy platicadora?

C: Sí, mi mujer adora hablar, habla el tiempo todo, habla de todo y de todos [risas]. Ella y yo siempre estamos hablando, hablando en gene- en general, de varios asuntos ¿na? de, de, nuestra vida, de una noticia que, noticia internacional de un filme, hablamos en general de todo y con mi suegra también hablo bien. Ahora mi suegra no está buena, sí. Está mala de- está enferma, mas nosotros hablamos, mi suegra es una persona tambien que procuro ayudar mucho en la gramática, porque es una persona que tiene una buena noción de- del español ¿na? Entons, ella me ayudaba muito y hablábamos de cosas de las cosas de Brasil, hablamos de una manera general. Los niños platico los juguetes ¿na? En fin, hablo de todo, con todos.

Personas con las que habla español
11.12

Esposa
4.10
11.12

Suegra
4.2
11.1

E: ¿Con tu suegro?

Sobrinos
4.2
11.12

Fragmento de entrevista a Carlos

[091] **C:** Mi suegro hablo sólo por teléfono, porque mi suegro no vive con mía- con mi suegra. Entonces, hablamos por teléfono y cuando estamos juntos, hablamos también de muchos asuntos. Mi, mi suegro también e una persona, una persona hablante, le gusta hablar, una persona qui le interesa mucho saber noticias de Brasil y, y adora habar de economía, di, di, di, di dinero ¿na? Y con mío suegro hablo también de una manera general, todos los asuntos.

Suegro
4.2
11.12
11.23

E: Ah, ¿con tu amigo hablas en portugués? Pero, ¿tienes amigos mexicanos?

Amigos mexicanos español fútbol
4.3
11.12
11.13
11.23

C: Tengo, tengo ya, ya tengo un grupo de mexicanos que hablamos mucho de fútbol, eh. (E: Ah.) Eh, ahora el próximo miércoles va a jugar Brasil en México, en Guadalajara, y estamos ya planeando una, una reunión con botanas ¿na? y bebidas para ver el juego.

E: Ah, ¿todos mexicanos?

C: Todos son mexicanos, todos, todos son mexicanos y vamos a ver que acontece [risas].

E: ¿En tu casa?

C: No se hará en casa de mi cuñada.

E: Ah, en casa de tu cuñada. Con tu cuñada la que tienes problemas para entender ¿verdad?

Cuñada
4.2
11.12

C: No, es que ela habla muy- habla muy rápido, pero ahora esta mi cuñada habla, habla despacio. Hoyi, aprende di hablar despacio. E una persona eléctrica.

E: ¿Qué es eléctrica?

C: Eléctrica es dinámica [risa]. Ela no habla vola [risa].

E: ¿Cómo? [risa]

C: Ella no habla, ella no camina, ella vuela [risa].**E:** Ah, ella vuela en lugar de caminar [risa]

Fragmento de entrevista a Carlos

[116] **C:** Entonces, pero e una persona buena y agradable.

E: ¿Más o menos cuánto hablas de español al día?

C: ¿Cuántas horas? Desde que despierto hasta a la hora de dormir, de acosta.

E: Bueno, por ejemplo, tu esposa se va a trabajar tú te quedas solo.

C: Y me quedo solo y ahí no hablo. Cuando hay- cuando en días que haya presencia de la empleada, enton, hablo poquito ¿na? con la empleada también español ¿na?

*Empleada
doméstica
4.12
11.12*

E: ¿Y de qué hablas con la empleada?

C: La empleada hablo con- sobre noticias de su familia, de cómo están y habla poco, pero hablo así muy sociable, dando un tratamiento más así, cercano ¿no? con casa ¿no? A la empleada no le gusta ninguna persona esté en la casa, la empleada le gusta estar a solas para hacer a las tareas, simplemente sola. Se siente así más tranquila ¿na?

E: ¿Entonces prefieres irte?

C: Sí, siempre.

E: ¿Y qué haces cuando te vas? ¿Adónde vas?

C: Hay otros compromisos: ir al banco ¿na? hacer compras di me gusta mucho caminar, me gusta practicar gimnástica. Entonces eso yo siempre tengo una actividad, siempre sí.

E: ¿Todo el tiempo?

C: Todo el tiempo. Siempre estoy haciendo algo ¿no? o leyendo o haciendo gimnástica, oyendo música o viendo la televisión. Siempre ocupo todo meo tiempo, todo el día siempre haciendo algo ¿no? o leyendo o haciendo gimnástica, oyendo música, músicas brasileñas, músicas mexicanas.

*Actividades
hábitos
y
costumbres
13.20*

E: ¿Qué tipo de música mexicana te gusta?

Fragmento de entrevista a Carlos

[147] **C:** Adoro la música romántica: Luis Miguel, y también los mariachis.

E: ¿Y tienes CDs de mariachis o de Luis Miguel?

C: Creo que de Luis Miguel tengo todos (E: ¿Todos?). Todos, todos. Es que me gustaba en Brasil. Me gustaba mucho oír Luis Miguel. Ya conocía en Brasil antes de venir para México. Ya conocía muchísimo los mariachis y Luis Miguel.

E: ¿Y entiendes todas las palabras que dice Luis Miguel?

C: Yo no entendía, no yo no entendía. Pero me gustaba durichimo. Ahora sí, ahora sí, ahora yo adoro me- [?]. Entiendo, entiendo todo lo que Luis Miguel y sus músicas románticas, sus boleros.

E: ¿Entonces, no te desilusionó?

C: No al contrario, me, me sentí, me quedé más apasionado [risa].

E: Bueno, de estas personas que están cerca de ti, este, de las que me mencionaste, ¿que te agrada de ellas, que te desagrada de los adultos, de cada uno de los adultos o de los niños, tú dime?

C: En general, las personas las cuales yo convivo son personas amables, educadas, personas que en su gran mayoría tienen instrucciones ¿na? Leen libros. Entonces, eso mi, mi me facilita un relacionamiento con este tipo de personas. Me siento mais así agradecido, feliz, porque tener problemas con esas personas; no. No hoy no tengo así algo que me desagrada, porque yo soy una persona que respeto mucho a las personas, todos los tipos de personas, desde que mi respete. Enton, yo procuro con- convivir bien para no tener problemas con ningunas personas. Ton, desagrada, o alguna cosa que desagrada ¿sí? no tengo así nada que sea fuerte o un desagrad que no-tranquilo, sin problemas. Los niños son muy traviosos ¿na? los niños sempre están haciendo travesuras. Pero, los niños son niños educados, respetadores.

Antes no entendía las canciones de Luis Miguel. Ahora entiende todo y le gusta más
11
14.20

Todas las personas con que convive son gente agradable
4.2
4.3
4.3
4.7
4.10

Fragmento de entrevista a Carlos

[187] Familia, personas agradables. No tengo así gran- que desagrado nada. Al contrario, las personas, amigos de la familia son personas, en general, muy amables, inteligentes y sin problemas.

Su familia política y sus amigos eran agradables
4.2
4.3

E: ¿Y que compartes con cada uno de ellos? O sea, por ejemplo, con tu esposa comentas los, los libros que lees o que cosas compartes en la que te tengas que comunicar verbalmente?

C: Con mi esposa yo hablo de una manera más directa, objetiva de nuestra vida. Entón, nos hablamos, por ejemplo, cómo fue su, su, su día y su trabajo. Qué fue lo que le aconteció de de bueno, de malo y, y sí mía mi mujer está leyendo, lo que pienso en determinados momentos. Nos procuramos vivir de una manera bien, bien tranquila y una manera que es transparente, una manera que yo quiero que pasa ¿no?, que pasa en todos los días. De he hablado de nuestra casa tanto por mí como por mi mujer.

Comunicación con su esposa
4.10

E: ¿Y con ella hablas de política y de economía?

C: Uy, sí con ella hablo todo, todo política siempre. Economía no. No le gusta ni, ni no conoce mucho sobre economía ¿na? No le gusta más siempre yo procuro hablar de la economía internacional, economía de Brasil, economía de aquí del país. Estamos hablando de que acontece los últimos días, hablamos de la guerra, hablamos de, hablamos siempre qué acontece los últimos días de nuestro amigo George Bush .Entonces, hablamos mucho, sobre asuntos indeterminados.

Temas de comunicación con su esposa
4.10

E: Y solo- ¿cuánto tiempo a la semana estás solo? A la semana, por ejemplo-

C: Solamente, me quedo pocos días, yo tengo siempre un compromiso, una vez por semana como con ese amigo brasileño. Otra- Ahora un vez o dos veces voy a comer.

Fragmento de entrevista a Carlos

[227] **E:** ¿Pero no te quedas solo?

C: Solo, solo, paso en las mañanas pocas horas di, di, di, de las nueve, las diez, las once hora, once y media. Después, siempre tengo que hacer, voy a-

*Hábitos
y
costum-
bres
13.20
13.17
13.20*

E: ¿Y que haces en ese tiempo?

C: Ese tiempo es de mi, mi trato, de mi baño, tomo mi baño, todos los días tengo que mí rasurar-

*En la
investi-
ción ya
es parte
de su
rutina
13.20*

E: ¿Sí? [risas].

C: Hacer mi gimnástica. Entons, tengo poco tiempo, cuando veo ya tengo que salir y ahora he estado con compromiso de, de esta investigación. Ton mi tiempo [?] todavía-

E: ¿Con qué investigación?

*Hábitos y
costum-
bres
1.20*

C: Con la investigación tua [risas].

E: Entonces, tienes que hablar más.

C: Yo, yo, yo tengo que salir temprano. Me salgo a las once y solo regreso para la casa cuasi las tres y media, tres. Entons, utilizo bastante tiempo hablando español.

*TV
Lectura
Periódic-
os
11.10
11.18
13.15*

E: Ajá, ¿y en la tarde qué haces?

C: La tarde, en general, yo como. Después voy, asisto, voy veo un noticiero que hay en TV Azteca y después siempre, cuando puedo, siempre yo leo un libro o los periódicos, La Jornada, eso en el día y luego, luego enseguida llega mi mujer y punto [risa]. Todo cambia [risa].

*Noticie-
ros TV
13.6
13.10*

E: ¿Y cómo cambia todo? **C:** Bueno cambia, porque ahí sí tengo que oír a mi mujer, saber que pasó en, en uno o dos días, cómo está su mamá, cómo está su familia, como está nuestra situación económica y ya pasa todo el tiempo.

E: Ahí ¿hasta que te duermes?

Fragmento de entrevista a Carlos

[266] **C:** Hasta, hasta, hasta, hasta después de más tarde como a las nueve vamos a ver televisión o vemos telenovela o un noticiero.

E: ¿Ves las telenovelas?

C: Algunas sí. Hay tele- ahora está pasando una telenovela muy buena- "Amada mía". (E: Ajá.) "Mía amada mía". Buenísima ¿no? y me gusta telenovela también.

E: ¿Y te ayuda aprender español una telenovela?

C: Muchísimo, sólo presta atención, que sempre aprende mucho, que hay muchos diálogos.

E: Entonces, tú aprendes con la secuencia de un diálogo? ¿Es para ti-

C: Para mí e muy, muy gratificante ¿na?. Diálogos, diálogos, diálogos ¿na? y es muy importante.

E: Entonces, este- ¿ahora estudias español viendo telenovelas [risa].

C: Estudio español, mais no deajo de estudiar un poco la gramática [?] los vocabularios. Siempre estudie siempre. Todos los días yo siempre me acuerdo, mas un poquito cuando tengo- hago siempre una revisión de todo lo que aprendimos en la institución que estudié.

E: ¿Y utilizas tus libros?

C: Utilizo mis libros de esa institución. Utilizo porque mi da, que para hablar un idioma, tú tienes que estudiar mucho. Si no tú no habla bien nunca. Tienes que estudiar mucho la gramática ¿na?, el vocabulario y no es sólo oír; tiene que estudiar; yo pienso ¿sí?

E: ¿Tu piensas que para ti no hubiera sido, entonces lo mismo no haber ido a la escuela a tomar los, las clases de español para extranjeros, o sea, que, que tú no habrías aprendido mucho?

*Hábitos y
costumbres
13.20*

*Telenovelas
Útiles
para
aprender
español
11.10
11.18*

*Estrategias de
aprendizaje*

*Repasa lo
estudiado
11.10*

*Estudiar
para
hablar
bien
11.10*

Fragmento entrevista a Carlos

[304]**C:** Pienso que podría ser, podría estar hablándote mejor, si, si, si estuviera hablando con las personas en la calle, podría estar hablando mejor, pero conocimientos de gramática di, y di vocabulario no tenía, no tenía. Yo no tenía nada de gramática.

No acostumbra hablar con personas de la calle
13.20

E: ¿Y eso, eso que, que te dio, o sea que- Cuando estudiaste la gramática ¿qué te aportó, desde el punto de vista psicológico y desde el punto de vista del aprendizaje del, del idioma?

Gramática y escritura del español
11

C: Yo pienso que para mí fue muy importante, porque una cosa también estaba muy junta, la parte cultural con la parte psicológica La gramática española, la gramática muy rica, muy rica. Nosotros después que aprendemos, podemos hablar de varias maneras ¿na? Tú puedes hablar usando diálogos compuestos, que si hay riqueza de detalles que te, te ayuda mucho en determinados situaciones y para escribir te ayuda muchísimo más porque tú teniendo conocimiento di, di, di la gramática, te hace mucha felicidad de escribir mejor.

Facilidad para escribir en español
11

E: Entonces, ¿tú piensas que aprendiste mejor a escribir que hablar?

Estrategias de aprendizaje
11

C: Yo, yo tengo más facilidad de escribirlo que hablar.

E: Pero ya era no, no, no ya era personal. Yo escribo mejor de lo que hablo. No sé si leo mucho y entonces escribo bien y, y me gusta, y trabajo todo, el escribir me gusta. Me gusta muchísimo escribir. Y para escribir, tú tienes que estudiar. E la diferencia, tú hablas y las personas te entiende. Cuando tú escribe, tú escribe mal las personas no entienden; no. Para escribir tu tienes que conocer bien gramática tener conocimiento bastante de idiomas, si no tienes que-

Repasa lo estudiado
11.10

Estudiar para hablar bien
11.10

C: Bueno, entonces sí te ayudó más a escribir a escribir que hablar. ¿Qué te ayudó más a hablar?

Fragmento de entrevista a Carlos

[352] **C:** Ah, hablar fue día, hablando con las personas, la necesidad de hablar.

Enton, yo procuro a cada día mis diálogos, mis conocimientos, mis vocabularios y, y procura de manera sencilla y tranqüila entender bien a las personas ¿na?

Necesidad de hablar vocabulario
11.5
11.24

E: ¿Tus amigos con los que ves el fútbol, utilizan un lenguaje diferente, al que utiliza tu esposa. Al que utiliza otra gente que conoces?

C: Sí hay un lenguaje completamente diferente, porque e el lenguaje e la pasión ¿na? El fútbol una pasión. Entonces cambia mucho nuestra manera de hablar, manera di, di, di todo y quién le gusta el fútbol sabe que el momento, el momento, momento mayor de fútbol, el gole- (E: el gol).

Lenguaje de la pasión: el fútbol
11
13.7

C: El gol entonces ahí tú extravada (E: ¿ex?) todos tus sentimientos, todas tus emociones ¿na?

E: Bueno, claro que ¿ellos cómo los expresan, las expresan ¿con buenas palabras o malas palabras?

Buenas y malas palabras al ver el fútbol
11
13.7

C: De momento, de momento, son buenas, a veces son malas. No, no, no el fútbol hace la pasión, fútbol apasiona y, y yo sólo que me hacen que me guste. Que es totalmente apasionado, que sabe vivir esa intensidad di, di, di expresiones, di sentimientos de emociones. Tú tienes que, así gusta, adora que nosotros los brasileños para- el fútbol para nosotros e una pasión ¿na?

Apasionamiento por ver el fútbol
13.7
14.10

E: Sí. ¿Y es la misma pasión aquí para tus amigos mexicanos?

C: Sí, es lo mismo aquí. También aquí. También mucha gente no le gusta el fútbol apasionado. Mi mujer dice que cuando estoy viendo el fútbol a la, ela puede hacerme un *strip tease* que yo, no, no presto atención [risas].

C: No es cierto [risas].

E: Pero bueno, es una manera de exagerar ¿no?

C: Entons que, que son sentimientos, emociones ¿na?

Fragmento de entrevista a Carlos

[417] E: Sí bueno, pero esas claro, las demuestras con gritos, con lenguaje corporal y con palabras también.

C: Y con palabras.

E: Porque se dicen muchas cosas, cuando se ve el fútbol. ¿Y tú entiendes todo lo que dicen tus amigos?

C: A veces, ahora entiendo un poquito ¿na? Pero, ese tipo di, di comportamiento están así, tan rápido. (Fin de cassette).

*Antes no
entendía
los que
sus
amigos
decían
cuando
veían el
fútbol
Ahora
entiende
un
poquito
9.2
11
13.7*

ENTREVISTA A MARTINA, NÚMERO 15, CASSETTE 15.

Entrevistadora: Martina, ¿puedes comparar Alemania y México desde la perspectiva social?

Martina: Perspectiva social, ¿en el sentido de estructura social de la sociedad? Es un aspecto y social, desde la perspectiva de servicios sociales ofrecidos por el Estado, es otra. Te voy a contestar las dos. Como en muchas veces decimos en Alemania debido a su historia y a muchos otros factores hay una clase media muy amplia y esa clase media aquí en México existe nada más como germen, como principio; aunque me digan muchos que una vez hubo, antes que la última grande crisis económica de México, que hubo clase media más amplia, clase media que se pudo permitir una educación, se pudo permitir viajes y muchas cosas más. De todas maneras, cuando vives aquí en México, te das cuenta que más o menos generalizado, muy ilícitamente hay como una mayoría de la población muy pobre y una minoranza ¿se dice?

E: Minoría.

M: Muy rica y casi ningún anillo en el medio, entre los dos. Y eso causa conflictos sociales, causa todos los males que bien conocimos. Mientras en Alemania esa clase media existe. En sí misma es divisa en clase media inferior, clase media superior y todas estas cosas, desde el punto de vista sociológico. Es un fenómeno bastante diferente que no se puede comparar a casi ningún grupo social aquí en México. Ahora, ver los servicios sociales ofrecidos por el Estado, es claro que, por ejemplo, hay una recaudación de impuestos muy elevada y, de consecuencia hay muchos servicios que sí funcionan más o menos. Hay hospitales, hay escuelas, hay autopistas, hay reciclaje e todo tipo de basura y todo esto financiado con los impuestos de los ciudadanos y los servicios sociales son abiertos a todos. Todos

*Comparación
México
Alemania
aspecto
social*
1.4

*Mex-Ale
aspecto
social
clase
media*
1.4
1.5
1.10
1.15

*México
clases
sociales*
1.4
1.15

*Alemania
clases sociales*
1.4
1.15

*Servicios
sociales
en
Alemania*
1.13

Entrevista a Martina

[038] ciudadanos tienen derecho y todos los ciudadanos saben cómo acceder a estos servicios ¿no? Es debido, debido a que a una historia de Alemania muy diferente a la historia de México ¿no? Porque acá también hay servicios sociales de todos tipos para jubilados, para niño, para enfermos para quien sabe qué. Pus, pero lo que veo es que falta información. Yo creo que muchas partes de la República Mexicana la gente siquiera sabe cómo acceder a esos servicios; aunque en teoría tengan el derecho de acceder.

*Alemania
México
historia
y
servicios
1.5
1.13*

E: ¿Por ejemplo?

M: Por ejemplo, creo que en el campo. Acabo de regresar de la, la Sierra Tarahumara. No me parece que haya hospitales que haya servicios sociales de todo tipo ¿no? Aunque en la Constitución Mexicana el derecho de acceso a todos esos servicios es garantizado ¿no?. Y entonces, es cuestión de organización de difusión y de información sobre la existencia y el derecho del individuo de acceder a estos servicios. Porque si tu ves la Constitución Mexicana, las leyes y las normas son bastante buenas ¿eh? Son muy sociales muy comprometidos. El pues, pero desde el garantizar el derecho a alguien hasta realizar que cada quien pueda utilizar sus derechos es, es mucha diferencia. Es mucha distancia entre las dos cosas. Y entonces hay estas diferencias de organización y además, por favor comparar Alemania con México es comparar con un país que está grande como el Estado de Chihuahua con una República Mexicana que es diez veces más grande ¿no? Es efectivamente, realmente, un problema geográfico también, geográfico climático, logístico. Es más difícil ser un país como México ¿no?

*Dimensiones del territorio alemán y mexicano
1.6*

E: Y desde la óptica de las estructuras sociales ¿te parece mejor la situación de Alemania o la de México?

Entrevista a Martina

[075] **M:** Es más fácil vivir dignamente para cada individuo en Alemania ¿no? Porque por toda las razones que decimos antes. Porque es más fácil obtener informaciones, más fácil acceder al derecho y realizar los derechos y tomar e cuenta todas las necesidades las personas Es más fácil vivir allá creo que en general el nivel de vida es más elevado y entonces sí creo sea más- No sé si sea mejor, porque no sé si tú tomes cualquier indígena y lo llevas a la ciudad está más feliz. No, no puedo garantizarte eso ¿no? Y entonces, siempre la pregunta mejor o peor está enlazado con muchas cosas ¿no? Porque no es sólo el nivel económico, no sólo es el nivel, como no es sólo el clima como no sólo es el idioma, siempre es un conjunto de muchos aspectos ¿no?

La vida es más fácil en Alemania que en México
13.25

E: Vamos ir viendo aspecto por aspecto. Pero, quizá de estas perspectivas más limitadas. Podríamos pensar que Alemania tiene mejor nivel de vida que México ¿no?

M: Desde el punto de vista económico-

E: ¿En cuanto estructuras sociales?

M: Claro, claro porque es más elevado sí, sí. Sí, sí, sí no me parece decirte algo nuevo.

Alemania y México economía y aspecto social
1.4
1.1

E: Y bueno, ahora por su historia ¿puedes comparar Alemania y México?

M: No.

E: Ajá.

M: Son dos historias completamente diferentes con condiciones completamente diferentes. E como comparar no sé las manzanas con la tortilla ¿no? Sí crees puedo hacerte encontrarte ¿no?

Historia de Alemania y México completamente diferentes
1.5

E: Claro, pero por ejemplo, que diferencias importantes ves tú en los países. Bueno, las guerras mundiales, por ejemplo.

Entrevista a Martina

[110] **M:** Sí claro, las guerras mundiales eh, la conquista, la convivencia de diferentes razas.

*Alemania
y México
historias
muy
diferentes
1.5*

E: ¿Aquí en México?

M: En México en el pasado, en Alemania en el presente y en el futuro ¿no? Eso puede si quiere ser un aspecto parecido, no diría en común, pero parecido. Historia, historia no sé.

E: Y bueno, hablamos de cómo se enfrenta la historia ¿Cómo los alemanes enfrentan su historia, en cuanto a también su propia identidad? ¿lo que hace su identidad? Y ¿cómo es que los mexicanos enfrentan su historia y tienen una identidad relacionada con ese proceso histórico?

M: Es que en- Yo creo que es por un lado que se enseña la historia en las escuelas. Ésta decimos casi un punto de vista oficial, una historiografía oficial que como todas las historiografías cambian ¿no? Por ejemplo, en el inmediato posguerra se trataba de remover el trauma que había creado el nazismo y la Segunda Guerra Mundial en la conciencia en la identidad del pueblo y es remover como en la psique de un individuo causa enfermedades y llevó de hecho en Alemania al movimiento armado de las Brigadas Rojas, el grupo de terroristas de van der Manhof [?] y un poco enlazado al movimiento estudiantil y hubo unos episodios de violencia para despertar, para descubrir este, este reciente pasado del nazismo en Alemania que creo hoy en día está bastante presente en la conciencia. Si es comprendido no sé, si esto s algo que se puede comprender, aceptar. Si tienes que aceptar que hubo esta época ¿no? en la historia de tu país, de tu sociedad y tienes que vivir con eso. Todavía siguen los intentos de castigar a unos responsables de masacres, de homicidios de crímenes de guerra. Y entonces si creo que contra-resistencias.

*Historia
oficial
1.5*

*Nacizmo
1.5*

*Historia
de
Alemania
1.5*

*Nacizmo
parte de
la
historia
de
Alemania
1.5*

Entrevista a Martina

[147] También hay la- la tendencia de descubrir, de leer y en alguna manera de aceptar su propio pasado ¿no? en México ha tenido como diversas épocas, diversa fases ¿no? La historia precolombina y después la conquista que casi borró completamente la historia precolombina. Y después, el intento de la población acá de hacerse- de construirse un sentido, en lo que pensaba a la sociedad mexicana, todavía tiene dificultades a existir y a aceptarse como tal, como sociedad mexicana que como tal ¿no? Que todavía existen los- los mexicanos de primera clase son los mexicanos de piel más clara y de educación y de raíces europeas y los mexicanos de segunda clase que todavía no logran a exterminar a todos, de piel oscura y de habla aproximada, de habla española aproximada y todo eso. Y, entonces, es bastante reciente el la ¿cómo decir? El aceptar la necesidad de elaborar la propia historia con todos sus componentes ¿no? sus aspectos de cultura prehispánica que fue cultura en todos los sentidos, con sus aspectos positivos y negativos y ver en nuestra evaluación de lo que es aspecto positivo y negativo, sí, tal vez, estamos justos ¿no? en nuestra manera de ver. Y desde el primer intento de aceptar el propio pasado. Ya estamos de crearnos un presente que, tal vez, un día va a llevarnos a la verdadera existencia de un pueblo mexicano; ojalá. Es lo que yo veo yo como-

Historia de México
1.5

Historia de México
1.5

E: Entonces Alemania acepta su propia historia con sus-

M: Se da cuenta de que no tiene alternativas, que no tiene alternativas de no aceptar su historia ¿no? Está más acostumbrado.

E: Y ¿cuál te parece la posición más adecuada frente a la historia?

M: En eso no hay mejor o menor posición. Porque no puedes decir es mejor aceptar o es mejor no aceptar porque la no aceptación de historia, aquí en México es debido

Aceptación de la historia en México y en Alemania
1.5

Entrevista a Martina

[203] que a la total destrucción de partes importantes de, de, de historia ¿no? Si sin los conquistadores que destruyeron los códices y, y cada pedacito de conciencia de identidad prehispánica, hubiera sido más fácil ¿no? Crearse en la cabeza de continuidad de historia no es no, no puedes decir uno es mejor, otro es peor. Es que es necesario en absoluto para todos saber de sus propias raíces y construirse o una identidad como ser total, como ser global en todo su pasado, su aspectos querido o odiados y todo así tiene su turno.

*Identidad
prehispánica
1.5*

E: Ahora, ¿puedes comprar Alemania y México desde la perspectiva política?

M: Sí, sí, sí, debo, eh, eh Alemania y México, ambas tienen una constitución democrática, tienen más o menos gobiernos, estructuras gubernamentales parecidos o jefe de gobierno en ambos estados y la política. La política de Alemania, por supuesto, es diferente porque Alemania es uno de los países más ricos ¿no? del Viejo Mundo, mientras México está buscando una manera de convivir con su vecino estadounidense, con lo cual son amigos, pero no son cuates como dijo un vocero de este gobierno actual en México. Entonces, México está descubriendo ahora las posibilidades de apertura para sus mercados, para su futuro desarrollo como sociedad, como país y Estado mientras Alemania ya tiene enlaces múltiples y antiguos políticos más firmes ¿no? más-

*Alemania y
México
desde la
perspectiva
política
1.7*

E: Y, entonces aquí, si podrías decir que haya alguna situación mejor en alguno de los dos países.

M: No ¿por qué?

E: No, tampoco.

M: Es que me cuesta trabajo aplicar la clasifica de mejor o peor a realidades tan diferentes ¿no? Te voy a dar un ejemplo. Eh, México es un país joven con una población muy joven. Tiene mucho pasado, todavía que tiene que descubrir y,

*México es
un país
joven y
tiene
mucho
por
descubrir
1.4*

Entrevista a Martina

[256] entonces, tiene mucho pasado todavía que tiene que descubrir y entonces tiene mucho futuro ¿no? Tiene muchas posibilidades. Es la mínima parte de su mercado que está desarrollado, de su población que está alfabetizando, instruido y todo. Y, entonces, tiene mucho futuro ¿no? y entonces tiene muchas perspectivas.

*México
tiene
mucho
futuro
1.4
1.10*

Tiene mucha inclinación al futuro. Alemania, toda esta perspectiva, no tiene Alemania. Alemania es más amarrado en sus relaciones en sus vecinos, en las necesidades de una población vieja. Y, entonces, no puede; tiene, debe vivir para el futuro, pero no es tan libre de escoger su camino.

*Alema
nia no es
tan libre
de
escoger
su
camino
1.7.
1.10*

E: Claro, bueno, quizá haya algunos aspectos donde sí, quizá, sea más nítido el mejor o el peor y en algunos más difícil de determinar por estas diferencias más grandes.

M: Si sumamos unas cosas muy pequeñas y muy concretas se puede decir. Pero, por ejemplo, la calidad del agua potable es mejor en Alemania que aquí en México. El aire de la capital de Alemania es más saludable y, entonces, mejor que el aire en la ciudad de México. Pues, pero tiene que ser muy concreto ¿no? Y tiene que ser más que nada un aspecto único. Porque cuando hay más aspectos. Por ejemplo, si tu me preguntas ¿el clima es mejor en Alemania o mejor en México? Depende de lo que tú entiendes como clima, de lo que te gusta, de dónde te encuentras en la República Mexicana. Porque nunca te voy a comparar el clima de la Ciudad de México con lo de Chihuahua ¿no? Entonces-

*Qué
cosas se
pueden
compara
rar
de
acuerdo
a la
partici
pante
1*

E: Bueno vamos marchando y tu vas puntualizando cómo consideras correcto.

M: Sí, sí.

E: Económicamente Alemania y México ¿cómo son? ¿ Como los puedes comparar económicamente?

*Econo
mía de
Alema
nia y Mé
xico
1.10*

[310] **M:** Alemania tiene un ¿cómo se llama en español? Producto interno logro (E: Producto Interno Bruto). Producto interno Bruto mucho más elevado que México. Es un aspecto, es uno de los criterios con los cuales se comparan las economías de países ¿no? Alemania tienes ¿qué más la economía está mejor o peor? Tiene un sistema bancario más ¿cómo decir? Más práctico, más manejable ¿no? Eso quiere decir que tiene acceso a créditos la persona que necesita el crédito. Mientras, como fue en el pasado en Italia igual, igualito, aquí en México tiene créditos sólo quien tiene mucho dinero. Entonces, quien en teoría no necesita el dinero. Entonces, quién en teoría no necesita el dinero. Pero esa es la cuestión del sistema bancario, entonces son dos aspectos. Alemania tiene mucho desempleo y se queja mucho porque no y se queja mucho porque no estuvo acostumbrado a tener desempleo y, por otro lado, porque el desempleo costa, costa mucho. Costa mucho porque están debido a los servicios sociales ¿no? Reciben mucho dinero si no tienen, dinero del estado que no tiene ganancias por su trabajo.

E: ¿Es decir, una gente no se muere de hambre en Alemania?

M: No creo. No creo. Morirse de hambre en Alemania quiere decir que tienes que ser anoréxico. No es por pobreza. Es por anorexia que mueres de hambre ¿no? En México también hay mucho desempleo, pero no cuesta mucho porque el Estado no tiene que pagar eso. Por otro lado, aquí en México hay estructuras familiares que ayudan. No sé si pueden salvar al desempleado; ayudan. Pues, por otro lado, si tú ves el fenómeno de la emigración y de muchos otros factores que causan pobreza es que-

E ¿Económicamente que país sería más fuerte?

M: Eso es como preguntarme que día es hoy. Todo el mundo sabe que-

Entrevista a Martina

[361] económicamente es más fuerte Alemania. Y yo no tengo ninguna razón para decirte lo contrario.

Economía alemana 1.10

E: Y ¿esto es mejor?

M: Mejor, peor ¿son categorías morales, éticas?

Problemas para decir si una situación es mejor que otra 1

E: Son perspectivas de apreciación personal de "me gusta", "no me gusta" "me agrada", "me desagrada", en ese sentido veamos el "mejor", "peor" "me funciona", "me parece que está bien".

M: Pero a mi todo lo que me causa mis problemas, mi reticencia ¿no? Es que para mí "bueno" y "malo" son categorías éticas y morales, a la mejor son categorías cualitativas y, por supuesto, en este sentido te puedo contestar. Un país con una economía fuerte, muchas veces, pero no todas veces, tiene calidad de vida elevada. En contrario, se ve en Estados Unidos que tiene un nivel económico bastante elevado, pero según mis criterios, según mis valores, una calidad de vida mucho más baja que en otros países mucho más débiles.

Una economía fuerte no implica siempre una calidad de vida elevada 1.10

E: Aún cuando México tiene una economía débil y el nivel de vida es bajo ¿puede resultar más agradable para ti o tan agradable, como resulta Alemania por sus condiciones económicas? O ¿dónde es más fácil vivir?

M: Por supuesto, creo que más fácil vivir también comprende aspectos diferentes ¿no? Por supuesto, es más fácil vivir si tu tienes tus seguridades económicas, sociales, legales y todo esto ¿no? Si tu sabes que te puedes salir en la calle sin que te maten fácil; que vivir en un país donde te maten. Con eso no quiero decir que acá te maten cuando te sales en la calle.

Es más fácil vivir donde tienes seguridades 1.4 1.10

LADO "B"

M: El nivel económico es uno de los aspectos que rinde más fácil o más difícil la vida. Pues para ello muchos otros. Hay- es más fácil vivir donde tu tienes tus

Entrevista a Martina

[006] queridos, tus- (E: seres) queridos, tu familia, donde tu puedes hablar tu idioma, donde conoces tu alrededor, donde las acostumbres son los que tú conoces y donde tú eres reconocido, como lo que quieres ser, quieres representar, donde tienes tu papel y tu lugar de vida de cada día.

Es fácil vivir con respaldo económico, social y afectivo
1.4
1.10
14.10

E: Entonces ¿no dirías que es por su situación económica tiene mejores condiciones que México? O ¿sí?

M: Por supuesto que sí sigue siendo la economía de Alemania más fuerte y en este sentido, dando más oportunidades a la población a participar a esta generación de riqueza ¿no? Que no es sólo la economía. Es la estructura social también, la certeza de derecho, la justicia social y todo esto. Es claro cuando un país da la posibilidad a todos de compartir lo que genera. Entonces, es mejor que un país que tiene todas las riquezas, pero no las da a la población ¿no? en el sentido de justicia social.

Alemania economía fuerte que da seguridades
1.10

E: Puedes comparar Alemania y México desde la perspectiva tecnológica.

M: Sí, claro en Alemania hay mucho orgullo de tecnología de vida cotidiana, en la vida de cada día mientras aquí, en México, todavía la tecnología parece privilegio de pocos ¿no? Por ejemplo en el sentido más banal, cada familia en Alemania, más o menos, no te estoy hablando de la familia que vive bajo los puentes eh. Pues, pero más o menos cada familia tiene su lavadora. Es una máquina, entonces es un pedacito de tecnología en la vida familiar. Acá, quien se lo puede permitir tiene su muchacha y quien no puede lava a mano, más o menos siempre generalizando. Entonces sí hay un nivel de tecnología bastante difundido; en Alemania mucho más difundido que acá.

México y Alemania tecnología
1.8

E: Y ¿eso es mejor?

La tecnología
1.8

M: La tecnología ayuda y no ayuda. Puede ser una ventaja como una desventaja. Pero, no es el medio mismo ¿no? que se lee en sí mismo el mejor o peor. Sí yo creo

[036]que la tecnología ayuda a hacer la vida del hombre más digna y, entonces, sí es mejor, si tienes acceso a la tecnología.

Tecnología y vida más digna
1.8

E: Entonces, en Alemania desde la perspectiva tecnológica ¿la gente estaría mejor?

M: Si me rindo. OK. Sí está mejor.

E: Sí, ¿ahí te atreverías a decirlo?

M: Por supuesto que sí. Si tú crees reducir todo a mejor o peor.

Atención

E: Yo no lo reduzco. Tú eres la que tienes que dar la dimensión. La dimensión la das tú. Yo nada más te pregunto. Tú tienes que decirlo.

incomodidad de la participante

M: Oye, porque de todas maneras quieres llevarme a la esquina de "Alemania mejor". Y México peor.

E: No, no te permito.

M: No te quiero llevar. Yo tengo que cumplir una función aquí. Sí tu me dices "no es mejor ni peor". De hecho, me lo has estado diciendo con otras palabras. Y eso es como está grabado. Y así es que yo tomaré tu punto de vista. Pero, si déjame preguntarte y tú me dices si es necesario: "no es mejor ni peor".

Explicación de la entrevistadora Acuerdo con la participante México y

M: O.K., O.K. En ese sentido te puedo decir claro. El acceso a todo lo que hace la vida más fácil, mas digna, más saludable, con más perspectiva; todo es mejor. Mucho mejor que no tener la posibilidad.

Alemania cultura
1.8

E: Ahora, otro aspecto que es más difícil de comparar. ¿Puedes comparar Alemania y a México desde la perspectiva cultural?

Cultura e identidad
1.9

M: Sí, tienes razón es más difícil. Porque, por supuesto la cultura de un país es producto de su historia de su identidad ¿no? Y como ambos tienen historia y tienen identidades, aunque sean muy difíciles, conflictivas y todo lo que quieras ¿no? Tienen cultura. Puedo decirte que en Alemania por muchos años, toda creación cultural ha sido muy fuertemente sostenida por el Estado y eso no necesariamente

Cultura alemana y el Estado
1.9

Entrevista a Martina

[074] ha sido una ventaja para la creación de cultura. Aunque la educación, a la cultura sea algo muy favorable, muy deseable, en el sentido de enseñar a leer, a escribir, a ver, a interpretar, a gozar de todos los productos culturales es muy importante. Y, de esa manera, pues pero, se crea un público muy exigente, tal vez, más arrogante. Hay mucha producción cultural aquí en México en diferencias- en diferentes épocas como hubo prehispánica, colonial y moderna de pintura. Lo que yo encuentro es la actual producción de teatro. Por ejemplo, mientras la lírica no tiene su momento de gloria en estos años, hubo- las más grandes grabaciones de María Calas (E: Ajá) son todas hechas en México. Fueron todas funciones de Bellas Artes, Fíjate que suerte. Hay, muchos lugares donde se produce, se practica la cultura y creo que en ese sentido, la cultura es parte de la vida cotidiana aquí en México. Hay aspectos de cultura basura como corrupción televisa de diversión ¿no? Qué según yo, es bastante peligrosa, porque lleva más que nada a las jóvenes generaciones a un camino, a un desarrollo de la estupidez máxima.

E: Y ¿hay cultura basura en Alemania?

M: Si hay "big brother". Hay música basura. Sí, sí, sí hay literatura basura ¿no? Esas millonarias producciones literarias de novelas que, que salen como a 50 centavos, cada novela. Sí, sí hay mucho.

M: No, no creo. Porque aquí, por ejemplo en México, hubo una costumbre que a mí me gustó muchísimo. Ahorita está cambiando. Por ejemplo, que cada domingo los museos estuvieron gratis para todos. En consecuencia, los museos de domingo, llenos, llenos de familias, de gente, de jóvenes, de adultos, de todos allá a pasearse por los museos; excelente idea. Ahorita lamentablemente se está cambiando. Por otro lado, me compro un boleto con 60 pesos. En Alemania, con 60 pesos ni siquiera me hacen ver el programa [risas]. Entonces, creo que acá, en México, tiene más

Cultura alemana
1.9

Cultura en México
1.9

Cultura basura en México
1.9

Cultura basura en Alemania
1.9

Acceso a la cultura en México
1.9

[114] acceso a la cultura. En México hay una expresión escultural y pictórica. Son los murales y las esculturas que se ponen en los espacios abiertos. La escultura y la pintura es más sagrada. Es algo que tienes que esconder, que proteger, que está más adentro de los museos. Y, entonces, no es tan inmediato, tan automático. Cuando tu paseas por la calle no sabes si está una obra de arte en algún lado ¿no? Aquí hay transparencia.

Cultura en espacios abiertos en México
1.9

E: Y bueno, ¿qué pasa con esta "burguesía de cultura alemana" que no existe en México? O sea, no puedes comparar este aspecto ¿Es único de Alemania? O- ¿qué pasa?

M: Es una parte de la burguesía nacida en la clase media y que tiene modestos, pero suficientes recursos para apropiarse las posibilidades que da el sistema educativo y cultural de Alemania. Y, además, tiene el valor de cultura en estos, estas familias. Es más importante saber tocar un instrumento musical que tener un coche más nuevo. Es más importante hacer un viaje a Grecia a ver la Acrópolis, que hacer un viaje a la playa y regresarse bronceado. Y, entonces, si es un grupo que, tal vez, no sé, tal vez compensa lo que le falta a nivel material con riqueza intelectual.

"Burguesía de cultura" alemana
1.9

E: Bueno, no te vayas a enojar conmigo [risa]. Pero, te voy a preguntar-

M: Claro que me voy a enojar ¿cómo no? [sonidos de enojo y risa]

E: Te voy a preguntar en cuanto a la producción cultural, ¿la producción es más exquisita, es más refinada, es mejor que la producción cultural de México o-

No sabría decir, si la cultura es más refinada
1.9

M: No te puedo constatar porque no lo sé. No conozco bastante, suficientemente, la producción cultural aquí en México. No sé, no sé. Dudo que en este momento haya un teatro de prosa tan interesante en Alemania como en México. Por otro lado, la música alemana la conoce todo el mundo y no creo que en la misma época hubo

Teatro en México más interesante que el alemán
1.11

[173] algo parecido en México. Hubo otras cosas que nosotros no sabemos que ni siquiera conocemos y, entonces, tal vez, un día descubrimos que hubo en la época de Beethoven un músico mexicano exquisito, quién sabe. No sé, no sé. Me fascinan muchos aspectos de la cultura actual y pasada.

No sabe cómo comparar la cultura mexicana y la alemana
1.9
1.11

E: Y, ahora, en cuanto al acceso a la cultura ¿qué manera vez tú más apropiada, mejor para la gente, para el disfrute de esos productos culturales?

Exhibir el arte en las calles y edificios públicos en México es excelente
1.9
1.11

M: Como te dije esta tradición de llevar la población en los museos, de poner las esculturas en las calles, de enseñar los murales en los edificios públicos, me parece muy buena cosa; me parece excelente.

E: Vamos a entrar a puntos de debate [risa] ¿Puedes comparar a la población de Alemania y México por sus rasgos físicos?

Rasgos físicos alemanes y mexicanos
2.1

M: Sí, claro que sí. En media los alemanes son más altos de los mexicanos hay una cuota más elevada de rubios y de ojos azules en Alemania respecto a los mexicanos. Otro aspecto que siempre me sorprende en la República Mexicana. Por ejemplo, los rasgos de los zapotecos son tan diferentes de los raramuri o de los mayas. Y, por otro lado, hay mexicanos. Y, por otro lado, hay mexicanos o decimos- hay quienes tienen pasaporte mexicano que son rubios, que son- Me di cuenta que hacia el norte de la República la población es más alta que hacia el sur. Imagino por razones climáticas, de alimentación, de nivel económico de muchas cosas ¿no? Sí, sí hay muchos más tipos, arquetipos ¿se dice? somáticos diferentes. Hay mucha más variedad aquí en México, respecto a la Alemania.

E: ¿Y bueno aquí hay mejores y peores?

Ideal de belleza física en México
2.1

M: Sabes que [risa] generalmente, lo ves, por ejemplo, aquí en la publicidad que te presenta cada detergente, cada crema para cepillarse los dientes con esos rubios atléticos, siliconados, estos seres fingidos ¿no? artificiales ¿no? Pues, claro, imagino

Entrevista a Martina

[224] acá el ideal de belleza es el alto, rubio, con ojos claros, muchos músculos y atlético y ¿qué más? En Alemania de este tipo hay muchos, todos mis hermanos, mis primos, mis tíos, mis primos, mis papás. Los hombres de mi familia a un metro ochenta. Y son los chaparritos de un metro ochenta. El promedio es de un metro noventa. Todos rubios. Todos ojos azules. Sabes que aburrido. Alivio para mi llegar a Italia y verme esos morenitos, esas pieles bronceadas, esos ojos oscuros que chispean, esas caras con muchos más colores. Esas caras donde los dientes lucen más blancos ¿no? y estos bigotes que me vuelven loca ¿no? Cada quien tiene su ideal de belleza. Pero, yo creo que cuando tú las tienes por todos lados, a mi no me vale, sí, sí. Estos niños rubios son, son tan bonitos, pues, pero ves a un niño color chocolate ¡ay que bonito! ¿no?

*Ideal de
belleza
en
México
2.1*

E: Y, pues, de estos grupos sociales mexicanos, ¿tú encuentras indígenas de los que me mencionaste- encuentras estos rasgos de belleza? O no. Simplemente te parecen diferentes, o te parecen extraños o como te parecen los rasgos de indígenas tan distintos?

*Gusto por
rasgos
físicos
diferen-
tes
2.1*

M: Interesantes y fascinantes por su ser diferente ¿no? Es que, a mí, personalmente, me interesa mirar a una cara elocuente, una cara que me habla, diferente de lo que estoy acostumbrada, diferente de lo que ya conozco; siempre me atrae más.

*Rasgos
de los
indíge-
nas le
resultan
fascinan-
tes
2.1*

E: Me atrae.

*Gusto en
lo nuevo
2.1*

M: Me atrae, gracias. Me atrae más lo nuevo, lo desconocido ¿no? Entonces, muchas veces, estoy fascinada por esos rasgos de indígenas. Otras veces, miro con mucha sorpresa hacia estas damas de la clase alta, con sus narices de último modelo, con sus pieles recién hechas y sus ojos de colores improbables, son estudios para mí muy, muy fascinantes ¿no?

*Mujeres
de la
clase
alta
mexican-
na
2.1*

Entrevista a Martina

[273] **E:** Y en ese caso te parecen artificiales o-

M: Cuando son artificiales, me parecen artificiales, sí.

E: Ahora, ¿por los rasgos psicológicos?

M: ¿Ecológicos?

E: Psicológicos. ¿la gente de Alemania y la gente de México son muy distintas?

M: No sé decirte. Es que no sé contestarte. Creo que existe algo como la psicología nacional. Tal vez, si hubo investigadores muy famosos. Pero, no sé nada sobre este asunto, si no es limitada al asunto de la identidad ¿no? que ya es gran parte de la psicología. No, no sé contestarte.

E: ¿Tú crees que reacciona de una manera muy diferente por su psicología un alemán de un mexicano o hay tanta variabilidad que no se sabe?

M: Bueno, general se dice que los alemanes son puntuales confiables. Son quien sabe qué. No sé si debido a su psicología tan diferente. No, no sé. En este momento es una pregunta demasiado grande para mí. Nunca he pensado sobre eso.

E: ¿Y menos ves mejor o peor?

M: No, porque no, no tengo criterio de evaluación.

E: Ah. Luego por sus rasgos intelectuales, la gente de Alemania y la gente de México.

M: La gente de Alemania es generalmente considerada muy profunda, son muchos dudosos; los que dudan mucho ¿no?

E: ¿Sí?

M: Que siempre se preguntan: ¿Hago bien? ¿Hago mal? ¿Tengo que hacer así? ¿Tengo que hacer así?

E: Se dice dubitativo.

Mujeres
clase
alta
mexicana
2.1

Alema
nes,
mexican
os
rasgos
psicológi
cos
2.2

No sabe
cómo
compa
rar los
por su
psicología
2.2

No tiene
criterios
para
evaluar
la
psicología

2.2.
Mexica
nos
alema
nes
e
intelecto
2.3

Alema
nes son
dubitati
vos
2.3

Entrevista a Martina

[330]**M:** Dubitativo. Entonces, siempre son inseguros y siempre se preguntan. Pero ese es un aspecto que a mí personalmente, me sale bastante simpático, porque siempre he preferido los con dudas, a los con las certezas. Los que tienen certezas y venden nada más certezas es para mí insoportable ¿no? Entonces, aunque sea muy molesto, intelectuales que siempre se revuelcan los sesos en búsqueda de otro punto de punto de vista e otra pregunta. Sí claro, de vez en cuando tienes que tomar una decisión y tienes que seguir adelante. Pero ser cauteloso en sus juicios, me parece, me parece muy bien. Y preguntarse el porqué hago una cosa, porque digo así, me parece me parece eh muy buena actitud para crear un ambiente justo ¿no? Los intelectuales aquí, en México, no sé, no sé como son. Si son víctimas de dudas como, como los nuestros, no sé. Es que he conocido unos pocos como en Alemania también, por ejemplo, estas grandes eminencias de la vida académica son viejitos vanidosos tales cual como los alemanes, ¿no? Muchas veces los jóvenes intelectuales tienen la misma actitud de los alemanes ¿no? Muchas veces los jóvenes intelectuales tienen la misma actitud de los alemanes que no se cuidan en su aspecto exterior, porque no tienen la necesidad de ser bellos, porque ellos son tan inteligentes, tan intelectuales; me molesta un poco. Pues, pero no he captado las grandes diferencias.

E: Aja. O.K. ni tampoco las bondades ni las maldades.

M: No, en este caso no.

E: Ahora por su simpatía, los habitantes de México y los de Alemania.

M: La simpatía ¿no? tiene también muchos aspectos ¿no? Simpático es alguien que te sonríe. Simpático es alguien que te saluda, te ayuda, te explica, se acerca, abierto ¿no? Creo que, en general, la gente lamenta la falta de simpatía en Alemania. Mientras que aquí, en México hay- Aunque yo creo, en México, falta un

Le gusta la gente que duda como los alemanes
2.3

Los intelectuales alemanes
2.3

No sé cómo son los intelectuales mexicanos
2.3

Mexicanos y alemanes por su simpatía
2.4

Falta de simpatía en Alemania
2.4

Entrevista a Martina

[386] poco de galantería de los hombre hacia las mujeres. Pues pero, en general, unas sonrisas, un piropo, un saludo siempre lo puedes cosechar ¿no? por todos lados. En Alemania no siempre es así. En Alemania, te puede pasar que entras en una tienda y saludas y nadie te contesta, algo así.

*Más
simpatía
en los
mexica
nos
2.4*

E: Entonces, ¿piensas que en este aspecto es mejor en el ambiente mexicano?

*En México
se
muestra
más
simpatía
que en
Alemania
2.4*

M: Si, mucho.

E: Llegamos a un mejor, al fin, fue algo más concreto.

M: Ves, ves qué bonito.

E: Luego, un punto del que quizá no te has dado cuenta y es posible que no sepas demasiadas intimidades de la gente en cuanto al comportamiento sexual de los habitantes ¿no? de Alemania y México.

*Compara-
ción del
comporta
miento
sexual
2.9*

M: No sé mucho sobre esto y no doy mucha [se acabó el cassette

Entrevista a Martina # 19

Además de curiosidad por saber sobre los mexicanos, Martina tiene ganas de comunicarse aquí con los demás por instinto natural.

No es que valore a los mexicanos en particular sino a los seres humanos que tienen ciertas características: ser inteligentes, divertidos, educados, etc.

Sí siente admiración por los mexicanos, especialmente, por las mexicanas de pocos recursos que sacan adelante a sus familias con trabajo y esfuerzo.

Piensa usar el español como idioma pasivo en su profesión, pero cree que nunca podrá usarlo como idioma activo.

A ella le gusta ser corregida cuando habla una LA y no repetir errores sin que nadie le diga nada. Más que inhibición

Diario sobre Martina

siente frustración por no ser corregida. Tiene apertura para aprender otros idiomas incluido el español. La trayectoria de su aprendizaje ha sido como una escalera irregular, dependiendo de las oportunidades para oír, hablar, leer español, las cuales cambian a diario.

Reafirma que la pronunciación no ha sido un problema para ella desde el principio. Su AE no proviene sólo del alemán, sino de los otros idiomas que habla.. Además, usa mucho lenguaje corporal por herencia familiar y por su estancia en Italia. Pero, por lo general no se acerca ni toca a las personas que no conoce.

Dio amplias opiniones describiendo las estructuras sociales, la política, la tecnología, el ambiente, la ciencia, el arte, los servicios públicos y la higiene en México.

INFORMACIÓN SOBRE MI PERSONA

Nombre_____

Sobrenombre_____

Nacionalidad_____

Edad_____ Ocupación_____

Lengua materna_____

Empecé a estudiar español por las siguientes razones_____

Al principio, estudié español en (institución, clases particulares, población y país)

Estoy estudiando español actualmente

porque_____

Otras lenguas que hablo_____

Pasatiempos favoritos_____

Celebridades favoritas_____

Meta más próxima a realizar _____

Mi mayor ideal es_____

Países, ciudades, pueblos y otros lugares donde he vivido_____

Países, ciudades, pueblos y otros lugares que he conocido como turista País o países
dónde quiero vivir

CANDIDATO A EVALUAR EL AE Y LA IP

Nombre _____ Fecha _____

Lugar de nacimiento _____

Edad _____

Sexo _____

Carrera _____

Facultad _____

Semestre _____

Lenguas extranjeras _____

Teléfono _____

Correo electrónico _____

EVALUACIÓN DEL ACENTO EXTRANJERO

ESCALA

- 6 SIN ACENTO EXTRANJERO**
- 5 PRÓXIMO AL HABLANTE NATIVO**
- 4 LIGERAMENTE MARCADO**
- 3 MODERADAMENTE MARCADO**
- 2 MARCADO**
- 1 MUY MARCADO**

EVALUACIÓN DE LA INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN

ESCALA

SE ENTIENDE:

6 TODO

5 CASI TODO

4 NO EN VARIAS OCASIONES

3 SOLO UNA PARTE

2 POCO

1 CASI NADA

ENTRENAMIENTO INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN

Nombre _____ Fecha _____

- 1) Voz 2 _____
- 2) Voz 3 _____
- 3) Voz 7 _____
- 4) Voz 8 _____
- 5) Voz 12 _____
- 6) Voz 4 _____
- 7) Voz 11 _____
- 8) Voz 14 _____
- 9) Voz 9 _____
- 10) Voz 5 _____
- 11) Voz 24 _____
- 12) Voz 15 _____
- 13) Voz 31 _____
- 14) Voz 16 _____
- 15) Voz 21 _____
- 16) Voz 6 _____

ENTRENAMIENTO ACENTO EXTRANJERO

Nombre _____ Fecha _____

- 1) Voz 6 _____
- 2) Voz 21 _____
- 3) Voz 16 _____
- 4) Voz 31 _____
- 5) Voz 15 _____
- 6) Voz 24 _____
- 7) Voz 5 _____
- 8) Voz 9 _____
- 9) Voz 14 _____
- 10) Voz 11 _____
- 11) Voz 4 _____
- 12) Voz 12 _____
- 13) Voz 8 _____
- 14) Voz 7 _____
- 15) Voz 3 _____
- 16) Voz 2 _____

EVALUACIÓN DE LA INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN

Nombre _____ Fecha _____

1) Voz 13 _____

2) Voz 26 _____

3) Voz 30 _____

4) Voz 17 _____

5) Voz 20 _____

6) Voz 22 _____

7) Voz 33 _____

8) Voz 23 _____

9) Voz 34 _____

10) Voz 25 _____

11) Voz 32 _____

12) Voz 27 _____

13) Voz 29 _____

14) Voz 28 _____

EVALUACIÓN DEL ACENTO EXTRANJERO

Nombre _____ Fecha _____

1) Voz 28 _____

2) Voz 29 _____

3) Voz 27 _____

4) Voz 32 _____

5) Voz 25 _____

6) Voz 34 _____

7) Voz 23 _____

8) Voz 33 _____

9) Voz 22 _____

10) Voz 20 _____

11) Voz 17 _____

12) Voz 30 _____

13) Voz 26 _____

14) Voz 13 _____

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, J. Y CORDER, S. P. (1974) *The Edinburgh course of applied linguistics vol. 3*, Oxford, Oxford University Press.
- AKERBERG, M. (2005) La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. *Líneas de investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. M. Akerberg (compiladora) Universidad Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: 45-71.
- ALTENBERG, E. P. Y VAGO, R. M. (1983) "Theoretical implications of an error analysis of second language phonology production" En G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.) (1987) *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*. Cambridge, New Bury House Publishers.
- ANDERSON-HSIEH, J.; JOHNSON, R. Y KOHELER, K. (1992) "The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure". *Language Learning*, 42, 529-555.
- ANISFELD, M.; BOGO, N. Y LAMBERT W. E. (1962) "Evaluational reactions to accented English speech". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 223-231.
- ARCHIBALD, J. (1998) *Second language phonology*. Amsterdam, Benjamins.
- ASHER Y GARCÍA, (1969) "The optimal age to learn a foreign language", *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F., Trillas.
- AVERY, P. Y ERLICH, S. (1992) *Teaching American pronunciation*. Oxford, University Press.
- BANATHY, B. H. Y MADARAZ P. H. (1969) "Contrastive analysis and error analysis". *Journal of English as a Second Language*, 4, 77-92.
- BEEBE, L. (1977) "The influence of the listener on code-switching". *Language Learning*, 27, 331-339.
- (1980) "Sociolinguistic variation and style-shifting in second language acquisition", *Language Learning*, 30, 433-447.
- BEEBE Y ZUNGLER, (1983) "Accommodation Theory: An explanation for style shifting in second language dialects". En N. Wolfson y E. Judd (eds,) *Sociolinguistic and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 195-213.
- BENRABAH, M. (1997) "Word-stress a source of inintelligibility in English". *IRAL*, XXXV, 157-163.

- BERRY, J. W. (2003) "Conceptual approaches to acculturation". En K. M. Chun, P. Balls, Organista y G. Marín (eds.), *Acculturation: Advances in theory measurement, and applied research*. Washington, D. C., American Psychological Association.
- BOGAERTS, T. (1999) "Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners". En D. Birdsong (ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, 133-159.
- BRENNAN, J. S. Y BRENNAN, E. M. (1981) "Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech". *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 487-501.
- BRENNAN, E. M.; RYAN E. B. Y DAWSON, W. E (1975) "Scaling of apparent accentedness by magnitude estimation and sensory modality matching". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 27-36.
- BRIERE, E. J. (1968) *A psycholinguistic study of phonological interference*. The Hague, Paris, Mouton.
- BRIERE E. J., CAMPBELL R. N. Y SOEMARNO (1968) "A need for the syllable in contrastive analyses". En B. W. Robinett y Schachter (1983) *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 63-72.
- BUCK, M.; GÓMEZ DE MAS M. E., JENKINS, D. Y RYAN, P. (1991) "Metodología de la investigación cualitativa: Dos variaciones". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 14, 101-114.
- CANDLIN, C. N. (1980) "Preface". En James C. *Contrastive analysis*. Essex, Longman, iii-v.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. Y GOODWIN J. M. (1996) *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARLISLE, R. S. (1997) "The modifications of onsets in a markedness relationship: testing the interlanguage structural conformity hypothesis". *Language Learning*, 47, 327-161.
- CLÈMENT, R. (1980) "Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language". En H. Giles, W.P. Robinson, and P. M. Smith (eds.), *Language: social psychological perspectives*. Oxford, Pergamon, 147-154.
- (1987) Second language proficiency and acculturation: An Investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- COATES, J. (1986) *Pronunciation and personality: A study of personal factors in German students' pronunciation of English*, Druk Germany, Aks-Verlag Bochum,

- COLÍN M. (1992) "El acento extranjero como marcador de origen y símbolo de poder a partir de las diferencias étnicas y psicolingüísticas". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, 213-220.
- CORDER, S. P. (1967) "The significance of learner's errors". *IRAL*, 9. 161-170.
 -----(1971) "Idiosyncratic dialects and error analysis". En Robinett B. W. y Schachter (eds.) (1983) *Second language learning: contrastive analysis, and related aspects*. Ann Arbor, The university of Michigan Press.
 -----(1973) *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Penguin.
 -----(1974) "Error analysis". En J. Allen y S. P. Corder (eds.) *The Edinburgh course in applied linguistics*, vol. 3, Oxford, Oxford University Press.
 -----(1976) "The study of interlanguage". En S. P. Corder (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
 -----(1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- CORREA M. E. (1997) "Adult learners' pronunciation at the end of communicative English program: A needs analysis". Tesis de maestría. México, Universidad de las Américas-Puebla, México.
 -----(1999) "Crítica al enfoque de la enseñanza de la pronunciación en los programas comunicativos de inglés". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29:81-104.
 -----(2001) "Factores sociopsicológicos que intervienen en la adquisición del sistema fonológico del español entre estudiantes extranjeros adultos". Anteproyecto de investigación presentado a la Universidad Nacional Autónoma de México para ingresar al doctorado en lingüística.
- CHANPAGNE-MUZAR; C.; SCHNEIDERMANN, E. I.; Y BOURDAGES, E- I. (1993) "Second language accent.: The role of the pedagogical environment". *IRAL*, XXXI, 143-160.
- CHOMSKY, N. (1959) "Review of verbal behavior by B. F. Skinner". *Language*, 35: 26-58.
 -----(1964) "Current issues in linguistic theory". En A. Fodor y J. J. Katz (ed.) Englewood Cliffs, N. J. , Prentice-Hall.
- CHOMSKY, N. Y HALLE M. (1968) *The sound pattern of English*. New York, Harper & Row.
- CHUN, K. M.; BALLS ORGANISTA, P. Y MARÍN, G. (2003) *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, Washington D. C., American Psychological Association.
- DELMERE, T. (1996) "The importance of interlanguage errors with respect to stereotyping by native speakers in their judgements of second language learners". *System*, 24, 279-297.
- DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (1994) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif., SAGE Publications.

- DERWING, T. M. Y MUNRO, M. J. (1997) "Accent, intelligibility, and comprehensibility. Evidence from four L1s". *Studies of second language acquisition* 19:1-16.
- (2005). "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach". *TESOL Quarterly*, 3: 379-397.
- DICKERSON, L. (1975) "The learners interlanguage as a system of variable rules" *TESOL Quarterly*, 9, 401-407.
- DICKERSON, L. Y DICKERSON, W. B. (1977) "Interlanguage phonology: Current research and future directions". En P. S: Corder y E. Roulet (eds.) *Actes du 5eme Colloque de Linguistique Apliquee de Nechatel (20-22 mai 1974). The notions of simplification: interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*. Liebeferd, Berne Université de Neuchatel, Paris, AIMAV/Didier.
- DOUGHTY, C. J. Y LONG M. H. (2003) *The handbook of second language acquisition*. Oxford, Blackell Publishing.
- DULAY, H. Y BURT, M. (1973) "Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- DULAY, H., BURT, M. Y KRASHEN (1982) *Language two*. New York: Oxford University Press.
- ECKMAN, F. R. (1977) "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*, 27, 315-330.
- ECKMAN, F. R. E IVERSON G. K. (1993) "Sonority and markedness among onset clusters in the interlanguage of ESL learners. *Second Language Research*, 9, 234-252.
- (1994) "The competence performance in second language acquisition theory: A debate. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (eds.) *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 3-15.
- (1997) "Structure preservation in interlanguage. Phonology". En S. J. Hannahs y M. Young-Scholten (Eds.) *Focus on phonological acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 183- 207.
- ELIASSON, S. (1984) *Theoretical issues in contrastive phonology*. Heidelberg, Julius Groos.
- ELLIOT, A. R. (2003) "Phonology: Staking out the territory at the turn of the century: Integrating phonological theory, research and the effect of formal instruction on pronunciation in the acquisition of Spanish as a second language". En A. Barbara y R. Salaberry, R. (eds.) *Spanish second language acquisition: State of science*. Washington D. C. Georgetown University Press.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford, University Press.
- (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

- EUBANK, L.; SELINKER, L. Y SHARWOOD SMITH, M, (1995) *The current state of interlanguage: Studies in honor of William Rutherford*, Amsterdam, John Benjamins.
- FAYER, J. M. Y KRASINSKI, E. (1987) "Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation". *Language Learning*, 37, 313-326.
- FIELD, J. (2005) "Intelligibility and the listener: The role of lexical stress". *TESOL Quarterly* 39, 399-323.
- FISIAK, J. (1981) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon Press.
- FLEGE, J. (1980) "Phonetic approximation in second language acquisition" *Language Learning*, 30, 117-134.
- (1981) "The phonological basis of foreign accent: A hypothesis". *TESOL Quarterly*, 15, 443-455.
- (1995) "Second speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-linguistic research*. Timonium, M.D., York Press, 233: York Press.
- FLEGE, J. Y HILLENBRAND, J. (1984) "Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 76, 708-721.
- FLEGE J. E.; NAOYUKI, T. Y MANN, V. (1995) "Japanese adults can learn to produce English /r/ and /l/ accurately". *Language and Speech*, 38, 25-55.
- FRIES, C. C. (1945) *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- GARCÍA , N. (1995) *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México, D. F., Grijalbo.
- (1999) *La globalización imaginada*. México, Paidós.
- (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.
- GAO, C. Z. (1995) *Acculturation and second language acquisition: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States*. Tesis doctoral no publicada. Rutgers, The State University of New Jersey.
- GARDNER, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
- GARDNER R. C. (1988) "The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues". *Language Learning*, 38, 101-126.
- GARDNER R. C. Y LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language Learning*. Rowley, M. A. Newbury House.
- GARDNER R. Y SMYTHE P. C. (1975) "Motivation and second language acquisition", *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218-230.

- GARDNER R. C.; TREMBLAY P. E. Y MASGORET A. M. (1997) "Towards a full model of second language learning": An empirical investigation".
- GILES H. Y BYRNE, J. L. (1982) "An intergroup approach to second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1984) *Ethnography and qualitative design in Educational research*. London, Academic Press.
- GATBONTON, E. (1978) "Patterned Phonetic Variability in second language speech: A gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review*, 4, 335-347.
- GONZÁLEZ-BUENO, M. (1997) "Voice-onset-time in the perception of foreign accent by native listeners of Spanish". *IRAL*, XXXV, 251-267.
- GUIORA, A. Z. (1972) "Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts", *Comprehensive Psychiatry*, 13, 139-150.
- GUIORA, A. Z., BEITH-HALLAHMI, B., BRANNON R. C. L, DULL, C. Y. AND SCOVEL, T. (1972) "The effects of experimentally induced changes in ego states of pronunciation ability in second language: An exploratory study", *Comprehensive Psychiatry*, 13, 421-428.
- GUIORA, A. Z., PALUSNY, M., BEIT-HALLAHMI, B., CATFORD J. C., COOLEY R. E. AND DULL, C. Y. (1975) "Language and person studies in language behavior", *Language Learning* 25, 43-61.
- GUIORA, A. Z. Y ACTON W. R. (1979) "Personality and language behavior: A restatement", *Language Learning*, 29, 193-204.
- GUIORA A. Z., ACTON W. R., ERRAD R. AND STRICKLAND, D. F. W. (1980) "The effects of Benzodiazepine (Valium) of permeability of language ego boundaries", *Language learning* 30, 351-364.
- HAMMERLY, H. (1982) "Contrastive phonology and error analysis". *IRAL*, 20. 17-32.
- HAMMOND, R. (1995) "Foreign accent and the phonetic interference: The application of linguistic research to the teaching of second language pronunciation".
En F. R. Eckman, D. Highland, P. W, Lee, J. Milcham, J. Rutkowski y R. Weber (eds.) *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 293-303.
- HAHN, L. D. (2004) "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the Teaching of suprasegmentals". *TESOL Quarterly*, 38: 201-223.
- HANSEN, D. (1995) "A study of the effect of the acculturation model on the second language acquisition". En F. R. Eckman, D. Highland, P. W, Lee, J. Milcham, R. J. Rutkowski y R. Weber (eds.) *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 305-316.

- HAUGEN, E. (1956) *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Baltimore: American Dialect Society.
- HILL, J. (1970) "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance Revisited". *Language Learning*, 237-248.
- HOTTART, I. A. M. (1998) "Factores sociolingüísticos en el nivel de adquisición de francés, de refugiados políticos chilenos en Bélgica". Tesis de Maestría. México, Universidad Autónoma de México.
- IOUP, G. (1984) "Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and Phonological errors in second language acquisition". *Language Learning*, 34, 1-18.
- IOUP, G, Y WEINBERGER, S. H. (1987) *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*. Cambridge, Newbury House Publishers.
- IOUP, G. Y TANSOMBOON, A. (1987) "The acquisition of tone: A maturational Perspective. En G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.) *Interlanguage phonology: The Acquisition of the second language sound system*. Cambridge, Newbury House Publishers, 333-349.
- JAMES, C. (1971) "The exculpation of contrastive linguistics". En G. Nickel (ed.) *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 53-68.
- JAMES, C. (1980) *Contrastive analysis*. Essex, Longman.
- JARVIS, S. (2000) "Methodological rigor in the study of transfer identifying L1 Influence in the interlanguage lexicon". *Language Learning*, 50, 245-309.
- JOHANSSON F. A. (1973) Immigrant Swedish phonology: A study in multiple contact analysis. Tesis doctoral. L'Institut de Linguistique de Lund, Bertil Malberg et Kerstin Hadding.
- JOHNSTONE, B. (2000) *Qualitative methods in sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- KELLY, P. (1982) Interlanguage, variation/social/psychological influences within a developmental stage. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California. Los Angeles.
- KEYS, K. (2002) "First language influence on the spoken English of Brazilian students of EFL". *ELT Journal*, 56, 41-46.
- KITCH, K. (1982) A description of Mexican-Americans interlanguage and his sociopsychological profile. Tesis de Maestría no publicada. San Diego State University
- KOSTER, C. J. Y KOET, T. (1993) "The evaluation of accent, in the English Dutchmen". *Language Learning*, 43, 69-92.

- KOUTSOUDAS A. Y KOUSTOUDAS, O. (1962) "A contrastive analysis of the segmental phonemes of Greek and English". En B. W. Robinett y J, Schachter (eds.), *Second language learning: Contrastive análisis, error análisis and related aspects* Ann Arbor, The University Michigan Press, 41-62.
- KVALE, S. (1994) *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- LADO, R. (1957) *Linguistics accross cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, The University of Michigan.
- LADO, R. Y FRIES C. C. (1958) *English pronunciatio: exercises in sound segments, intonation and rhythm*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- LAMBERT, W.E.; HODGSON, R. C.; GARDNER R. C. Y FILLENBAUM, S. (1960) "Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. H. (1991) *Introducción al estudio de la Adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LEE, W. R. (1957) "The linguistic context of language teaching". *Language Teaching Journal*, 11, 77-85.
- LEHAN W. Y SLAGER, W. R. (1959) "A contrastive study of Egyptian Arabic and American English". En *second language learning: Contrastive analysis, an related aspects*". Ann Arbor, The University of Michigan Press, 32-40.
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York, Wiley.
- LEUTENEGGER, R. R. Y MUELLER, T. H. (1964) "The auditory factors and the acquisition of French language mastery". *Modern Language Journal* 48, 141-146.
- LYBECK, K. E. (2002a) "The role of acculturation and social networks in the acquisition of second language pronunciation". Tesis de doctorado, Universidad de Minnesota.
- (2002b) "Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway". *The Modern Language Journal* 86: 174-190.
- MAJOR, R. C. (1986) "Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English". *Second Language Research*, 2, 53-71.
- (1987) "A model for interlanguage pronunciation". En G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.) *Interlanguage phonology. The acquisition of a second Language sound system*. New York, Newbury House Publishers.
- (1998) "Interlanguage phonetics and phonology". *SSLA*, 20, 131-137.
- (2001) *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahawk, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- MAJOR, R. C.; FITZMAURICE, BUNTA, Y BLASUBRAMANIANI (2002) "The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ELS assesment". *TESOL Quarterly*, 36, 173-190.
- MAGEN, H. S. (1998) "The perception of foreign-accented speech". *Journal of Phonetics*, 26, 381-400.
- MAPLE, R. F. (1982) "Social distance and acquisition of English as a second language: A study of Spanish-speaking adult learners. Tesis de doctorado, University of Texas at Austin.
- MERRIAM, S. B. (2001) *Qualitative reseach and case study applications in eduction*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MILORY, L. (1980) *Language and social network*. Oxford, Basil Blakwell.
- MILORY, K. (1987) *Language and social network (2a. ed.)*. Oxford: Blackwell.
- MITCHELL, R. Y MILES, F. (1998) *Second language learning theories*. London, Arnold.
- MORLEY, J. (1987) *Current perspectives on pronunciation*. Washington, D. C., TESOL.
- MOULTON, W. (1962) "Toward a classification of pronunciation errors". *Modern Language Journal*, 46:101-109.
- MOURE, T. (2001) *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*. Barcelona, Ariel.
- MUNRO, M. J. (1993) "Production of English vowels by native speakers of Arabic: acoustic measurements and accented ratings.
----- (1995) "Nonsegmental factors in foreign accent: Rating of filtered speech". *SSLA*, 17, 17-34.
----- (1998) "The effects of noise on the intelligibility of foreign-accented speech". *SSLA*, 139-154.
- MUNRO, M. J. Y DERWING, T. M. (1995a) "Foreign accent, comprehensibility in the speech of second language learners". *Language Learning* 45:73-197.
----- (1995 b) "Processing time, accent, and comprehensibility in perception of native and foreign-accented speech". *Language and Speech*, 38, 289-306.
----- (2001) "Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate *SSLA*, 23:451-468.
- NATHAN, G. S. ANDERSON, W. Y BUDSAYAMONGKON, B. (1987) "On the acquisition of aspiration". En G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.) *Interlanguage Phonology: The acquisition of a second language sound system*. Cambridge, Newbury House Publishers.
- NEMESER, W. (1971) "Approximative systems of foreign language learners". *IRAL*, 9 115-123.

- NEUFELD, G. (1978) "On the acquisition of prosodic and articulatory features in Adult language learning". *The Canadian Modern Language Review*, 34, 43-57.
- NORTON, B. (2000) *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. London, Longman, and Pearson Education.
- NORTON, B. Y TOOHEY, K. (2002) "Identity and language learning". En R. Kaplan (eds.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York, Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning*. New York, Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003) "Cross-linguistic influence". En C. J. Doughty y M. H., *The handbook of second language acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing, 436-486
- OLLER, J. W. Y ZIAHOSSEINY, S. M. (1970) "The contrastive análisis hipótesis and spelling errors". *Language Learning*, 20, 183-189.
- OYAMA, S. (1976) "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system". *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- PARK LEE, J. (1993) Age and acculturation as factors in phonological acquisition of English as a second language. Tesis doctoral no publicada. University of Georgia, Athens.
- PATOWSKI, M. (1990) "Age and accent in second language: A replay to James Emil Flege". *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- REED, D. W.; LADO R. Y SHEN Y. (1948) "The importance of the native language in foreign language learning". *Language Learning* 1:17-23.
- RINEY, T. J. Y FLEGE, J. E. (1998) "Changes in time in global foreign accent and liquid Identifiability and accuracy". *SSLA*, 20, 213-243.
- RINEY T. J.; TAKAGI, N. E INUTSUKA, K. (2005) "Phonetic parameters and perceptual judgments of accent in English by American and Japanese listeners". *TESOL Quarterly*. 39, 441-466.
- RITCHIE, W. C. (1968) "On the explanation of phonic interference". (pp. 73-86) En B. W. Robinett y J. Schachter (1983) *Second language learning, error analysis, and related aspects*". Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- RICHARDS, J. C. (1971) "A non-contrastive approach to error analysis". *English Language Teaching*. XXV, 204-219.
- (1974) *Error analysis*. London, Longman.
- RICHARDS, C. J., PLATT J. Y PLATT H. (1997) *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel.

- ROBINETT, S. W. Y SCHACHTER J. *Second language learning: Contrastive analysis, and related aspects*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- ROCHET, B. (1995) "Perception and production of second language speech sounds by adults". En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues*. Timonium, Md: York Press: 379-410.
- RUBIN, H. J. Y RUBIN. I. S. (1995) *Qualitative interviewing: The art of hearing Data*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- RUÍZ OLABUENAGA, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SAUER, H. (1975) "Diskriminationsvermögen im primaschulalter", *Praxis, des neusprachlichen Unterrichts*, 22, 237-245.
- SCHACTER, J. (1974) "An error in error analysis. *Language Learning*, 25, 205- 214.
- SCHMIDT, R: (1983) "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult". En: N. Wolfson y E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
- SCHUMANN, J. H. (1975) "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning*, 25, 209-235.
- (1976) "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning* 26, 135-143.
- (1978a) "Social and psychological factors in second language acquisition". En: J. C. Richards (ed.) *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers.
- (1978b) "The acculturation model for second language acquisition". En: R. C. Gingras (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington D. C., Center for Applied Linguistics.
- (1978c) "The pidginization Hypothesis". En E. M. Hatch *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 256-271.
- (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition" *Multilingual and multicultural Development*. 7:379-392.
- (1990) "Extending the scope of acculturation/pidginization model to include cognition.
- SCOVEL, T. (1969) "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance." *Language Learning*, 19, 245-253.
- SELIGER, H. W.; KRASHEN, S. Y LADEFOGED, P. (1975) "Maturational constraints in the acquisition of second language accent". *Language Sciences*, 36, 20-22.
- SELINKER, L. (1969) "Language transfer". *General Linguistics*. 2:67-92.
- (1972) "Interlanguage". *IRAL*. 3:219-231.
- (1992) *Rediscovering interlanguage*. London, Longman.

- SHEN, F. (1989) "The classroom and the wider culture: identity as a key to learning English composition. *College Composition and Communication*, 40, 459-466.
- SIGNORET DORCASBERRO, A. M. (2000) "La pidginización y la despiginización en estudiantes de francés: El empleo de la estrategias de simplificación". Tesis de Maestría no publicada. México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- SILVERMAN, D. (2000) *Doing qualitative research: A practical handbook*. London SAGE Publications.
- SINGLETON, D. (1989) *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. Y RYAN, L. (2004) *Language acquisition: The age factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- SKINNER B. F. (1957) *Verbal behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- SMITH L. R. (1996) Intercultural social support networks. A socio-estructural description of expatriate adjustment and communicative competenvr. Tesis doctoral no publicada. University of Minnesota , Twin Cities.
- SPADA, N. Y LIGHTBOWN, P. (1999) "Instruction, first language influence and Development readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83, 1-22.
- STAUBLE A. M. (1981) A comparative study of Spanish-English and Japanese-English Second language continuum: Verb and phrase morphology. Tesis doctoral no publicada. Los Angeles University of California.
- STOCKWELL R. P. Y BOWEN J. D. (1965) *The sounds of English and Spanish*, Chicago, The University of Chicago Press.
- STØLEN, M. (1987) "The effect of affect on interlanguage phonology". En G. Ioup y S. H. Weinberger, *Interlanguage phonology: The acquisition of second language Sound system*. New York, Newbury House Publishers.
- 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*. Rowley Mass. Newbury House, 15-33.
- TAYLOR, L. L.; GUIORA, A. Z.; CATFORD, J. C. Y LANE, H. L. (1971) "The role of personality variables in second language behavior", *Comprehensive Psychiatry* 10, 463-474.
- TENCH, P. (1996) "Methodology in phonological interlanguage". *IRAL*, XXXIV, 241-259.

- TENCH, P. (2003) "Non-native speakers misperceptions of English vowels and consonants: Evidence from Korean adults in UK". *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 145-163.
- VAN BUREN, P. (1972) "Contrastive analysis". En J. P. B. Allen y S.P. Corder (eds.) *The Edinburgh course in applied linguistics, vol. 3*, London, Oxford University Press.
- (1988) "Some remarks on the subset principal in second language acquisition". *Second Language Acquisition Research*, 4, 33-40.
- WARDHAUGH, R. (1970) "The contrastive analysis hypothesis". En B. W. Robinett y Schachter (eds.) (1983) Ann Arbor, The University of Michigan, 6-14.
- WEINREICH, U. (1953) *Languages in contact*. Paris, Mouton Publishers, The Hague.
- WILKINS, D. A. (1974) *Linguistics in language teaching*. Baltimore, Maryland, Edward Arnold.
- WODE, H. (1981) *Phonology en L2 acquisition: Learning a second language*. Tübingen, Germany, Narr.
- (1997) "Perception and production in learning to talk". En S. J. Hannahs y M. Young-Scholten (eds.) *Focus on phonological acquisition*. Amsterdam, Philadelphia. John Benjamins.
- YIN, R. K. (2003) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. (1995) "The negative effects of 'positive' evidence on L2 phonology". En L. Eukbank; L. Selinker y M. Sharwood Smith (eds.) *The current state of interlanguage*. Amsterdam, John Benjamins.