

**“IDENTIDAD Y POSICIÓN DEL ACENTO LÉXICO EN INGLÉS EN EL
CONTEXTO DE UNA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA”**

Autora: Guadalupe Angélica Correa

MASTER UNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA INGLESA

APLICADA: Nuevas Aplicaciones de la Lingüística Inglesa

Tutora: Eva Estebas Vilaplana

Septiembre de 2011

Índice

I

1. Introducción	3
1.1. Estado de la cuestión.....	3
1.1.1. Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de la L2/LE.....	3
1.1.2. Acento y limitaciones biológicas/cognitivas	
La Hipótesis del Período Crítico	5
1.1.3. Acento y limitaciones sociales o culturales:	9
1.1.4. Acento y limitaciones psicológicas: Personalidad e Identidad	11
1.2. Hipótesis y Objetivos.....	13
1.3. Definición de conceptos	14

2

2. Metodología	17
2.2. Criterios de selección de palabras clave o prueba.....	19
2.3. Análisis de los datos	21
2.4. Métodos de recogida y análisis de datos.....	22

3

3. Resultados	23
----------------------------	----

4

4. Discusión	30
---------------------------	----

5

5. Conclusión	35
----------------------------	----

A

Bibliografía	37
---------------------------	----

B

Anexo	42
--------------------	----

Resumen

El presente trabajo analiza el efecto de la identidad en el acento de estudiantes de inglés como lengua extranjera que cursan su educación secundaria en España. Para analizar dicho efecto, los participantes de la presente investigación realizan tres tareas diferentes: descripción de su personalidad, lectura de un texto, y realización de un cuestionario sobre cómo ven ellos la relación entre acento e identidad. Dichos ejercicios son grabados y analizados con el fin de determinar la aportación de los resultados al tema de la adquisición fonológica de la L2. La hipótesis que se plantea es que existe una diferencia en la pronunciación -en concreto en la posición acentual- entre un tipo de discurso de carácter más neutro - la lectura- y uno más personal -la descripción-, y que, en el primer tipo, la pronunciación será más correcta que en el segundo porque un discurso neutral no pone en juego la identidad del hablante. Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los alumnos varones presentan diferencias en la posición del acento léxico entre la descripción y la lectura, y pronuncian mejor cuando leen un texto que cuando hablan de sí mismos. Esta distinción no se observa en el grupo de mujeres, lo que abre una futura investigación basada en diferencias de género/sexo.

1. Introducción

1.1. Estado de la cuestión

El presente trabajo analiza la relación entre acento e identidad en estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) que tienen como lengua materna (L1) el español y el catalán. Es importante aclarar en este punto que, a lo largo de nuestro trabajo, optaremos por referirnos al inglés como LE, por el contexto que analizamos en nuestro experimento, esto es, el de la clase de inglés como lengua extranjera en un entorno donde ésta no desempeña un papel de lengua oficial o institucional.¹

Con el objetivo de iluminar el análisis de dicha relación, tomaremos como punto de partida las siguientes preguntas: 1) ¿qué efectos tendrán los diferentes aspectos de la identidad² de un hablante no nativo de inglés sobre su acento a la hora de hablar dicha lengua?; 2) ¿ocasionarán que su acento posea más elementos de transferencia de su L1?; 3) ¿se sentirán menos identificados y, por consiguiente, extraños al hablar en la LE como consecuencia de ello?; 4) ¿o, contrariamente, su identidad no interferirá en lo más mínimo mientras hablen en la LE y, por lo tanto, no mostrarán elementos de transferencia?

1.1.1. Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de la L2/LE

La cuestión del acento y la adquisición fónica de una L2/LE ha sido investigada ampliamente por diversos autores e investigadores del ámbito de

¹ CARMEN MUÑOZ (2002: 112-113) explica muy bien la diferencia entre LE y L2: “Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.”

² Para la definición de este concepto, remitimos al apartado 1.3 del presente trabajo.

la fonología de la *interlingua*. Las investigaciones se han centrado fundamentalmente en la relación entre acento y aspectos cognitivos/biológicos o con aspectos identitarios/socio-culturales o psicosociales, y de cómo estos pueden influir en los resultados que un estudiante de una LE puede alcanzar.

Algunos autores consideran que los factores más determinantes están relacionados con la edad, la aptitud y la actitud. Sin embargo, existen varios factores condicionantes que interfieren en la adquisición de una L2 de forma general y no son solamente lingüísticos, como podemos observar en la Tabla 1 propuesta por ELLIS (1996) y recogida en IRUELA (2004:117).

Tabla 1: Factores que interfieren en la adquisición de una L2 según varios autores:

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)
1. Edad	1. Aptitud	1. Edad
2. Sexo	2. Motivación	2. Factores psicosociales
3. Experiencias previas en aprendizaje de lenguas	3. Estrategias de aprendizaje	a) motivación
4. Conocimiento de la lengua materna	4. Factores afectivos y cognitivos	b) actitud
5. Factores de personalidad	a) extroversión/introversión	3. Personalidad
6. Aptitud	b) tomar riesgos	a) autoconfianza
7. Actitud y motivación	c) inteligencia	b) extroversión
8. Inteligencia general	d) independencia de campo	c) ansiedad
	e) ansiedad	d) tomar riesgos
		e) sensibilidad al rechazo
		f) empatía

<p>9. Modo de buscar sentido</p> <p>10. Preferencias sociales</p> <p>11. Estilo cognitivo</p> <p>12. Estrategias de aprendizaje</p> <p>13. Campo</p>		<p>g) inhibición</p> <p>h) tolerancia a la ambigüedad</p> <p>4. Estilo cognitivo</p> <p>a) dependiente/ independiente de campo</p> <p>b) amplitud de categoría</p> <p>c) reflexividad/ impulsividad</p> <p>d) oral/ visual</p> <p>e) analítico/ sintético</p> <p>5. Especialización del hemisferio.</p> <p>6. Estrategias de aprendizaje.</p> <p>7. Otros factores: memoria, sexo, etc.</p>
--	--	---

1.1.2. Acento y limitaciones biológicas/cognitivas: La Hipótesis del Período Crítico.

Gran parte de las indagaciones pedagógicas sobre el acento han estado relacionadas con el tema de la edad en que se adquiere una LE y cómo ésta determina que se tenga un acento extranjero en la LE o no: el denominado “periodo crítico” para la adquisición de una segunda lengua.

Los autores que se inscriben dentro de esta teoría, de la que probablemente uno de los representantes más claros sea LENNEBERG (1967), sostienen que a partir de una determinada edad (alrededor de los 12 años), dejando de lado casos excepcionales, ya es imposible o casi imposible adquirir un acento nativo en una segunda lengua.

Lo que plantea la hipótesis del periodo crítico o “Critical Period Hypothesis” es que existe un periodo biológico, o mejor dicho neurológico, que se acaba alrededor de los 12 años, al inicio de la pubertad, después del cual es imposible alcanzar un dominio absoluto de la LE debido a una pérdida de plasticidad cerebral.

LENNEBERG basa su argumentación en limitaciones fisiológicas como modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, en la sustancia blanca, en la neurodensidad o en la frecuencia de las ondas cerebrales. Una noción clave dentro de su teoría es la de la lateralización cerebral, relacionada con los hemisferios cerebrales. Como es sabido, cada hemisferio cerebral tiende a especializarse en unas determinadas funciones. En el caso del lenguaje, su procesamiento se produce fundamentalmente en el hemisferio izquierdo. El argumento de LENNEBERG es que las áreas cerebrales que se utilizan para el aprendizaje de una lengua pierden considerablemente su capacidad de aprendizaje al llegar a la pubertad:

During this period, the dominant hemisphere becomes more and more specialized for language, until, at puberty, all language functions are concentrated in that part of the brain” (LENNEBERG, 1967: 176).

Dado que a partir de esta etapa dichas áreas ya son poco aptas para el aprendizaje de una LE, es necesario utilizar otras zonas del cerebro y readaptarlas para el nuevo tipo de aprendizaje. Este es el motivo por el cual el aprendizaje de la LE se lleva a cabo en desventaja con respecto del aprendizaje de la L1, hecho que hace muy difícil lograr un resultado equiparable: This process of interhemispheric specialization, and the concomitant loss of cerebral plasticity, is held responsible for the alleged

fact that after the onset of puberty languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort and that foreign accents cannot be overcome easily” (LENNEBERG, 1967: 176).

Siguiendo la línea de LENNEBERG, otros autores han planteado la existencia de diferentes periodos críticos para la adquisición de diferentes habilidades. SELIGER (1978), por ejemplo, sostiene que la habilidad para dominar una segunda lengua al nivel de un hablante nativo es la que se pierde primero y sitúa dicha pérdida hacia el inicio de la pubertad:

There are many critical periods, successive and perhaps overlapping, lasting probably throughout one’s lifetime, each closing off different acquisition abilities (SELIGER, 1978: 16).

Asimismo, WALSH y DILLER (1981) establecen una distinción entre la adquisición del acento de la LE y la adquisición de otras habilidades lingüísticas. Sostienen, al igual que Seliger, que la habilidad para pronunciar como los hablantes de la lengua de destino es la primera que se pierde y que la presencia del acento extranjero es difícil de superar después de la infancia. Dicho argumento se basa en el planteamiento de que la pronunciación pertenece a los “procesos de orden inferior”: [...] “pronunciation is a lower-order process [...] dependent on the early maturing and less adaptive macro neural circuits”; a diferencia de las “higher order functions such as grammar [...] more dependent on the late maturing neural circuits” (WALSH y DILLER, 1981: 18).

Por su parte, SCOVEL (1988) plantea que no existe periodo crítico más que para la adquisición de la pronunciación de una LE, ya que “phonological production is the only aspect of language performance that has a neuromuscular basis” (SCOVEL, 1988: 101). Para SCOVEL, el hecho de aprender palabras nuevas y adquirir estructuras morfológicas y sintácticas representa un proceso diferente, ya que a diferencia de la adquisición de la pronunciación “none of these require neuromotor involvement; none of them have a “physical reality” (SCOVEL, 1988: 101). Por consiguiente, al igual que los demás autores, SCOVEL plantea que el periodo crítico para la

adquisición de un discurso libre de acento extranjero se acaba alrededor de los 12 años y por tanto quien comience a aprender una segunda lengua después de dicho periodo “will never be able to pass themselves off as native speakers phonologically” (SCOVEL, 1988: 185). Siguiendo esta línea, TARONE (1976: 233-234) explica el mismo fenómeno a través del concepto de “phonological fossilization” y sugiere que quizás la “flexibilidad” del cerebro disminuya con la edad afectando más a la pronunciación de la segunda lengua que a su sintaxis o su semántica.

Contrariamente, SINGLETON (2007: 48) afirma que la importancia dada a la hipótesis del periodo crítico y otros factores relacionados con la edad en la que se adquiere una segunda lengua ha sido exagerada, y la evidencia de hablantes de LE que continúan adquiriendo diferentes aspectos de la lengua de destino pasada la adolescencia es prueba de dicha afirmación.

Asimismo, KRASHEN (KRASHEN, SCARCELLA y LONG, 1979: 205) desestima la explicación neurológica del “período crítico” para la adquisición de una segunda lengua argumentando que la lateralización cerebral relacionada con las funciones del lenguaje está firmemente establecida hacia los 5 años. Por consiguiente, dicha lateralización temprana contradice la hipótesis que marca el final del período crítico en la pubertad.

Finalmente, BONGAERTS, PLANKEN y SCHILS (1995) refieren el caso de hablantes nativos de holandés que comenzaron a estudiar inglés en una etapa tardía (durante su educación secundaria), participantes de un experimento en el cual su acento fue evaluado por hablantes nativos de inglés. El objetivo del estudio era probar si dichos alumnos, que habían comenzado a estudiar tardíamente el inglés, podían pasar por hablantes nativos de inglés. A partir de los resultados obtenidos, los autores sugieren, en relación a la hipótesis del período crítico, sustituir el término de “crítico” por el de “sensible”, debido a que éste último “no excluye esta posibilidad pero tampoco niega que puedan existir ventajas biológicas si se comienza temprano” (BOANGERTS et al., 1995: 45).

1.1.3. Acento y limitaciones sociales o culturales

Siguiendo una línea diferente, SCHUMANN (1975) ha planteado que la adquisición de una LE y de su acento forma parte de un proceso general de aculturación, esto es, adquisición de una nueva cultura a expensas de la propia:

LE acquisition is one aspect of the general process of acculturation and LE learners will succeed in learning the target language to the degree that they acculturate to the target language group” (STAUBLE, 1980: 43, en SCHUMANN, 1975).

Siguiendo a SCHUMANN, LYBECK (2002), en su estudio sobre la pronunciación de nueve estudiantes americanas viviendo en Noruega, concluyó que aquellas que hubieran desarrollado una conexión positiva con hablantes nativos de noruego evidenciaban un acento más próximo al nativo, mientras que las que hubieran presentado más dificultades en el establecimiento de dicha conexión, no lo hacían.

Asimismo, DALTON y SEIDLHOFER (1994) explican la relación entre lengua e identidad cultural del hablante de la siguiente manera: “[...] language is used not only to communicate, but also to establish a sense of community” (DALTON y SEIDLHOFER 1994: 7). Más adelante, se centran en el tema del acento extranjero y revelan por qué los hablantes de una L2 podrían no querer perderlo: “A foreign accent can place the learner outside the power game in the native-speaker community, and may therefore be an asset rather than a handicap” (Dalton y Seidlhofer 1994: 7). Sin embargo, la corrección del acento puede también ser vista por los miembros de la cultura de destino como una expresión de solidaridad del hablante de la L2 y por tanto reportarle ciertos beneficios (sobre todo si se trata de un inmigrante viviendo en el entorno de la lengua de destino):

By adapting his or her accent to that of the native-speaker community, the learner may express solidarity with that community [...] if people recognize you as a member of their group they might be

more ready to help you than if you are an outsider (DALTON y SEIDLHOFER, 1994: 7).

El análisis de DALTON y SEIDLHOFER explicaría en parte la creciente popularidad –sobre todo en EEUU– de numerosos cursos para la reducción del acento extranjero, los llamados “accent reduction programmes”, que tienen como público principal a aquellos hablantes de una L2 que viven en el país de la lengua de destino y que tienen el deseo de sonar más “nativos” ya que ello les confiere más prestigio y mejora sus oportunidades laborales. De más está decir que lo que hay detrás de estos cursos es una estigmatización del acento extranjero, y su popularidad no es más que indicativa de actitudes xenófobas.

Siguiendo una línea de argumentación similar, algunos autores han apuntado que el deseo de acercarse o alejarse del acento estándar de la L2/LE puede depender de factores como el prestigio o poder que dicho acento pueda conferir:

One’s desire to accommodate toward or away from NSs can depend on the prestige (or perceived prestige) of a particular accent or sound, one’s attitude toward the target language and culture, and the perceived power gained or not by acquiring the language” (BROWN, 1980; KACHRU y NELSON, 1996; MC GROARTRY, 1996; Schumann, 1975, 1978b; Zuengler, 1988; en Mayor, 2001: 78).

MAJOR (2001) afirma que la necesidad de dicha integración a través de la asimilación del propio acento extranjero puede ser tanto impuesta por la sociedad como autoimpuesta:

Integration patterns of complete assimilation or various degrees of preservation can be societal imposed (e.g. attitudes toward certain accents affecting the individual’s or group’s ability to assimilate or not) or self-imposed, for example, willingness or not to assimilate) (MAJOR, 2001: 79).

En contextos ajenos a la cultura de destino como el de la clase de inglés como lengua extranjera en un contexto no nativo, y sobre todo teniendo en cuenta la idea cada vez más imperante de la necesidad del inglés como lengua internacional, la justificación para imitar un acento estándar no tiene cabida. DALTON y SEIDLHOFER (1994: 7) proveen incluso algunos motivos por los cuales los estudiantes de una LE podrían sentirse incómodos al intentar imitar exactamente el acento de la lengua de destino:

There are also possible penalties for approximating too closely to the pronunciation of the native-speaker community. Its members may think that you are claiming membership without being properly qualified. In this case, you may find yourself resented as an intruder who is claiming solidarity without warrant [...].

Más adelante, ofrecen más motivos para evitar forzar a los alumnos a imitar exactamente el acento de la LE, sobre todo porque ello pondría en peligro su identidad:

It may be even seen as forcing them to reject their own identity. Pronunciation is so much a matter of self-image that students may prefer to keep their accent deliberately, in order to retain their self-respect or to gain the approval of their peers (DALTON y SEIDLHOFER, 1994: 7).

1.1.4. Acento y limitaciones psicológicas: personalidad e identidad

Finalmente, diversos autores han enfocado el tema del acento en la LE desde el punto de vista de la psicolingüística y, por tanto, han intentado explicar la imposibilidad de adquirir un acento nativo por cuestiones relacionadas con la identidad lingüística y cultural del hablante de la LE, así como también con factores como la inhibición, la ansiedad, etc.

TARONE (1978) en SELINKER (1992: 253) por ejemplo, afirma que la retención de un acento extranjero en hablantes de una LE puede ser explicada por causas sociales o afectivas, dado que la pronunciación es uno de los indicativos fundamentales de identidad y pertenencia a un grupo.

Por su parte, MAJOR (2001) ha hablado de la influencia que pueden tener otros factores en la pronunciación de una L2/LE:

There are numerous individual factors affecting L2 phonology, often subsumed under personality of the individual [...] A person's NL accent is part of one's sense of identity and personality. Identity and personality can affect L2 accent, and in turn L2 accent can affect identity and personality. These traits are inextricably intertwined with social factors. One's identity and personality are in part defined as they relate to society and the degree to which the person wishes to participate in society (MAJOR, 2001: 66).

MAJOR (2001: 67) comenta que, si bien la motivación para reproducir el acento de la L2/LE como un hablante nativo puede ser un factor importante según lo planteado en PURCELL y SUTER (1980), muchas veces pueden aparecer otros factores de la personalidad, tales como la inhibición, ansiedad, falta de empatía, o un ego poco permeable (GUIORA, 1972), que impidan conseguir un acento nativo. GUIORA et al. (1972) han demostrado que pequeñas cantidades de alcohol (una onza) mejoraban la pronunciación en la mitad de los individuos a los que sometieron a este experimento, mientras que la otra mitad no mostraba mejora alguna. Dicha mejora se atribuye, según estos autores, a una menor inhibición o mayor permeabilidad del ego.

Asimismo, GUIORA y otros autores han investigado los efectos de otros factores afectivos sobre la pronunciación, tales como la empatía o el ego lingüístico (GUIORA, 1972; GUIORA et al., 1975; GUIORA y SCHRONBERGER, 1990). Por ejemplo, GUIORA (1972) plantea que una de las grandes dificultades para el aprendizaje de lenguas a partir de la adolescencia se debe al hecho de que el ego o identidad a partir de dicha etapa se encuentra demasiado ligado a su lengua materna o L1. Esto se debe a que el ego de una persona se va formando a partir de las interacciones e intercambios lingüísticos que ésta tiene con otros sujetos que hablan su misma L1. Según GUIORA, dicho proceso de formación del ego comenzaría en la infancia y concluiría en la adolescencia. Contrariamente, la

permeabilidad del ego en los niños les permitiría incorporar una segunda lengua más fácilmente debido a que durante dicha etapa las barreras del ego son más fluctuantes y no tan sólidas como a partir de la adolescencia. Esto lleva a GUIORA a afirmar que, debido a dicha falta de adaptabilidad o flexibilidad a partir de la adolescencia, el hablante de una LE nunca siente que esté expresando fielmente su identidad cuando se expresa en dicha L2 o LE adquirida después de la adolescencia.

Como puede observarse, los planteamientos de GUIORA no son tan ajenos a los de LENNEBERG, SELIGER, SCOVEL, y demás autores representantes de la hipótesis del periodo crítico. Esto es, desde distintas perspectivas, ambos enfoques plantean una limitación a partir de determinada etapa (la adolescencia), ya sea por factores neurológicos o psicológicos.

1.2. Hipótesis y Objetivos

Como hemos visto en la bibliografía comentada, la idea de que la imitación del acento puede llevar a los alumnos a creer que es su propia identidad la que se está poniendo en peligro ha sido reconocida por autores como DALTON y SEIDLHOFER (1994) o MAJOR (2001). Partiendo de esta idea, nuestra hipótesis es que aquellos alumnos que no pronuncien con un acento más próximo al de la LE lo harían, entre otros motivos (habilidad lingüística, motivación, interés por la LE, etc.), porque esto supondría una amenaza para su identidad lingüística.

Nuestro planteamiento será que, al pronunciar con un acento más próximo al de la lengua de destino (LE), estos alumnos experimentarían una sensación de extrañamiento, de estar diciendo algo con lo que no se sienten identificados, y por lo tanto ante esa sensación de “ridículo”, preferirán recurrir a un acento más próximo al de su propia L1, ya que ésta no les supondría una problematización de su identidad lingüística. Es por ello que encontraremos en su acento más elementos de transferencia de la L1. La pregunta es: ¿Qué haremos para poner a prueba esta hipótesis?

Para probar que los elementos de transferencia de la L1 presentes en el acento de estos alumnos/as se deben a motivos puramente identitarios y no simplemente a cuestiones relacionadas únicamente con la competencia lingüística del alumno/a, se someterá a los alumnos a un ejercicio para evaluar su pronunciación en el que tengan que hablar de algún aspecto relacionado con su identidad. Dicho ejercicio se comparará luego con otro ejercicio de carácter más neutro, en el que no haya un compromiso emocional por parte del alumno/a. La metodología se explicará en el apartado 2.

1.3. Definición de conceptos

A continuación, definiremos el concepto de identidad que seguiremos en nuestro trabajo. Tradicionalmente, el concepto de identidad ha sido definido como una entidad estable, fija dentro de una persona, que controla su actitud y comprensión del mundo pero que permanece (al menos en el caso de las personas adultas) en su mayoría inmune a la influencia exterior. Sin embargo, dicho concepto se ha redefinido recientemente dentro del enfoque post-estructuralista.

BLOCK (2007) reseña muy claramente el resurgimiento de la vinculación entre identidad y aprendizaje de segundas lenguas a partir de los postulados de FIRTH y WAGNER (1997) al respecto. Dicho resurgimiento queda evidenciado en postulados de diversos autores que comienzan a dar más importancia a esta relación (BAYLEY y SCHECHTER, 2003; DAY, 2002; KANNO, 2003; KREMSCH, 2003,2007; MILLER, 2003, NORTON, 2000, 2002; PAVLENKO y BLACKLEDGE, 2004; entre otros). Por ejemplo, de acuerdo con PAVLENKO (1998: 4), la identidad de una persona se mantiene intacta siempre y cuando no sea amenazada por algún tipo de duda o incertidumbre.

Por su parte, WENGER (1998: 151) afirma que las identidades fluctuantes de una persona la llevan a estar constantemente renegociando su yo. Por lo tanto, la identidad de una persona ya no se concibe como algo inalterable y estático, sino más bien todo lo contrario. Como afirma NORTON (2000: 128), ya no se trataría de una entidad estable, sino más bien fluctuante

y dinámica, cuyo fundamento puede encontrarse en los numerosos discursos que nos rodean. Dicha visión del concepto de identidad se basa primordialmente en las corrientes posestructuralista y socio-constructivista.

En relación al aprendizaje de segundas lenguas, KRAMSCH (2000) afirma que dicho proceso no sólo implica el concepto de identidad, sino también

[...] engages a learner's cultural identity, social role, and discursive voice, three aspects of what SLA research usually refers to under the single term of "learner identity" (KRAMSCH, 2000, n.pag.).

Por consiguiente, MARX (2002) afirma que:

Because a person may affiliate himself with more than one culture or language, it is possible to hold multiple identities, and these dynamic identities must in some way be reconciled within one unified self in order to maintain this self across boundaries (MARX, 2002: 266).

Otro término que consideramos importante definir es el de "acento". Muchas veces el común de la gente se suele referir a los términos "acento" y "pronunciación" indistintamente. Es por eso que decir que alguien tiene "un buen acento", en lenguaje vulgar, suele referirse a que "pronuncia bien". Si bien este trabajo utiliza las dos acepciones de la palabra "acento" (tipo de pronunciación/ prominencia), a partir de ahora la investigación se centrará en estudiar el efecto de la identidad en la pronunciación de los acentos léxicos, es decir, aquellos que se utilizan para hacer más prominente una sílaba sobre las demás dentro de una palabra. En QUILIS (1981) encontramos una buena definición del concepto "acento":

El acento es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílaba, morfema, palabra, sintagma o frase) [...] por lo tanto, el acento se manifiesta como un contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas (QUILIS, 1981).

Como todos sabemos, en español, como en inglés, el acento se determina en el léxico, de modo que cualquier hablante nativo de alguna de estas lenguas sabe qué sílaba es la más prominente de una palabra. No obstante, la diferencia fundamental entre las dos lenguas reside en los grados de acentuación de las palabras, esto es, mientras que en inglés existen cuatro: primario, secundario, terciario y sin acento; en español existen sólo dos: sílaba acentuada/inacentuada. Por lo tanto, podemos entender fácilmente que se produzcan errores de transferencia del español al inglés, sobre todo cuando la realidad es que, la mayoría de las veces, en la clase de inglés como lengua extranjera de educación secundaria, los profesores (o los libros que estos siguen) no dedican mucho tiempo a enseñar y practicar aspectos de pronunciación y aún menos rasgos prosódicos o suprasegmentales como el acento (léxico) o la entonación.

Por último, creemos importante definir el entorno de investigación al que se referirá nuestro trabajo. Para ello, seguiremos la clasificación de entornos para el aprendizaje de segundas lenguas encontrada en Block (2007: 864): a) Naturalista, b) Lengua extranjera, y c) Estudio en el exterior. Block define estos tres entornos del siguiente modo: a) “Naturalistic, that is, research examining the learning of a language that is the dominant linguistic mediator of communication in the surrounding environment”; b) “Foreign language (FL), that is, research examining the learning of a language in a formal classroom setting, which is embedded in surroundings where that language is not the normal and most common linguistic mediator of communication”; c) “Study abroad, that is, research examining the experiences of FL students who live for periods varying from 1 month to 2 years in environments where the target language is the primary mediator of day-to-day activity.” Partiendo de esta clasificación, nuestra investigación se inscribirá dentro del entorno b), esto es Foreign language (Lengua extranjera), ya que estudiaremos la producción del acento léxico en inglés por un grupo de hispanohablantes estudiantes de dicha lengua.

2. Metodología

2.1. Explicación de la presente investigación. Participantes

La indagación que realizaremos para poner a prueba nuestra hipótesis se centrará en el análisis del acento de alumnos de 1º de bachillerato de una escuela concertada del barrio de Horta de Barcelona, que estudian inglés como lengua extranjera con una carga horaria de 3 horas semanales. Se trata de 4 alumnos y 5 alumnas de 16-17 años que estudian en un contexto de bilingüismo donde el español y el catalán se hablan con la misma fluidez. La lengua principal en la escuela es el catalán, ya que todas las asignaturas (exceptuando la de Lengua Castellana y la de Inglés) se imparten en esta lengua. Sin embargo, el dominio del español de todos los alumnos es igualmente elevado, debido a que, en Cataluña, el español tiene el rango de lengua oficial juntamente con el catalán. Dichos alumnos han recibido clases de inglés curricular a lo largo de 10 años luego de su paso por la escuela primaria y secundaria obligatoria. La mayoría de ellos han recibido clases extracurriculares de inglés en algún momento de su escolaridad, como suele ser cada vez más usual en España debido a la importancia que ha cobrado la lengua inglesa en los últimos años.

Como bien hemos dicho anteriormente, para poder analizar el acento de los participantes del experimento, nos centraremos en un aspecto suprasegmental concreto: la posición del acento léxico o *stress* de algunas palabras. Para analizar tal aspecto, utilizaremos algunas “palabras prueba” que, debido a la diferencia entre el sistema acentual español e inglés, tienden a ser pronunciadas incorrectamente por hablantes de inglés como LE que tienen como lengua materna el español, tal como lo demuestra el trabajo de LOWENSTEIN MAIRS:

“Since preliminary research seemed to indicate that Spanish speakers make stress errors only in words of more than two syllables, the test words all contained at least three syllables”. (LOWENSTEIN MAIRS en GASS y SCHACHTER, 1989: 260)

Como ya hemos explicado, nuestra hipótesis es que aquellos alumnos que no pronuncien con un acento más próximo al de la LE lo hacen porque esto supone una amenaza para su identidad lingüística. Es por ello que, para analizar la presencia o no de elementos de identidad que afloran al hablar en inglés, los alumnos deberán realizar tres tipos de tareas diferentes:

- 1) ENTREVISTA: Los alumnos realizan una breve entrevista en la que hablan libremente sobre cómo se sienten al hablar en inglés y qué percepción tienen de su propio acento en esta lengua.
- 2) DESCRIPCIÓN GUIADA: En este ejercicio los alumnos describen su personalidad con ayuda de algunos adjetivos en inglés especialmente seleccionados por ser susceptibles de ser “mal pronunciados” por hablantes nativos de español.³
- 3) LECTURA: Los alumnos leen un texto sobre “tipos de personalidades” en el que se incluyen algunos de los adjetivos de la segunda actividad (ver anexo para el detalle de las actividades).

El objetivo de la Entrevista es el de iluminar los datos obtenidos a través del experimento, esto es, ver qué opinión tienen los alumnos/as acerca de la incidencia que tiene el tema de la identidad en su pronunciación en la LE, y comprobar si lo que piensan se corresponde con lo que hacen.

La Descripción y la Lectura se realizan con el objeto de comparar la pronunciación (concretamente, la posición acentual) de los alumnos/as en estas dos tareas, a través del análisis de palabras claves que aparecen en ambas. En la Descripción se trata de hablar de sí mismos y por tanto hay una implicación personal; mientras que la Lectura consiste simplemente en leer un texto de carácter más neutro y por tanto no hay una implicación emocional/personal. Como plantea nuestra hipótesis, los alumnos posicionarán el acento correctamente en las palabras de la Lectura y no en

³ LOWENSTEIN MAIRS en GASS Y SCHACHTER, 1989: 260.

las de la Descripción si el tema de la identidad tiene algún tipo de influencia en la pronunciación.

2.2. Criterios de selección de palabras clave o “prueba”

Para elegir las palabras clave que deberán aparecer tanto en la Descripción como en la Lectura, nos hemos basado en los criterios recogidos por LOWENSTEIN MAIRS en GASS y SCHACHTER (1989: 262-263) en su estudio sobre los patrones de acentuación léxica en estudiantes de inglés que tienen el español como L1. En dicho estudio, LOWENSTEIN clasifica las palabras acentuadas incorrectamente por hablantes nativos de español en dos grupos estructurales:

a) Aquellas palabras que acaban en una rima de estructura⁴: VOWEL + GLIDE + CONSONANT# (-VGC#):

Ej:

- VGC#: <i>demonstrate</i> /'demənstreɪt/; <i>organize</i> /'ɔ:gənaɪz/; <i>realize</i> /'riələɪz/;

b) Aquellas palabras acabadas en -VGC, seguidas de un sufijo de acentuación neutra, esto es, un sufijo que no cambia la posición inicial del acento léxico en una palabra:

Ej:

-VGC + stress-neutral suffix: <i>advertising</i> /'ædvətəɪzɪŋ/; <i>complicated</i> /'kɒmplɪkətɪd /; <i>operator</i> /'ɒpəreɪtə/
--

⁴ La *rime configuration* es definida en este artículo como: “Syllabic unit of metrical phonology which includes the vowel and any segments that follow it within the syllable” (LOWENSTEIN MAIRS en GASS y SCHACHTER, 1989: 262)

La investigación de LOWENSTEIN demuestra que los hablantes nativos de español tienden a acentuar la penúltima o última sílaba, esto es, palabras como “organize” son pronunciadas /ɔ:gə'naɪz/, en lugar de ser pronunciadas /'ɔ:gənaɪz/.

En nuestro trabajo seguiremos a LOWENSTEIN parcialmente, ya que analizaremos únicamente los patrones de acentuación de cuatro adjetivos (ver Anexo).

Asimismo, diferiremos levemente en la terminología, ya que en lugar de hablar de VOWEL + GLIDE nos referiremos directamente a tal combinación como “diptongo”. Y esto lo haremos por dos motivos principales. En primera instancia, debido a la particularidad de los diptongos en el sistema fonético inglés, que considera que un diptongo es “a sound which consists of a movement or glide from one vowel to another”⁵. Por lo tanto, según esta definición, la consideración de la combinación *vowel* + *glide* como un diptongo quedaría justificada. La razón para elegir esta denominación explica igualmente el segundo motivo para diferir de la terminología de LOWENSTEIN, esto es, que a diferencia de lo realizado por dicha autora, en nuestro trabajo utilizaremos para la transcripción fonética los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) ya que marcan el estándar en cuanto a notación fonética. En dicho alfabeto, la combinación VOWEL + GLIDE es tratada como diptongo, de ahí nuestra necesidad de modificar la terminología.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los adjetivos en los que centraremos nuestro análisis serán aquellos que acaben en la estructura de rima: diptongo + consonante; o diptongo + consonante + sufijo de acentuación neutra, como por ejemplo Organized/ (Dis)organized; Complicated/ (Un)complicated.

2.3. Análisis de los datos

⁵ Ver ROACH (1983), Capítulo 3.

En el análisis de los tres tipos de discurso se interpretarán aquellos elementos de transferencia del sistema de acentuación de la L1 como afirmación de la identidad lingüística de dichos alumnos. Tomaremos como L1 de referencia el español, ya que el estudio de LOWENSTEIN MAIRS (1989) en el que nos basamos para elegir las palabras “prueba” se refiere únicamente al español. Sin embargo, no sólo lo haremos por esto, sino también porque dicho estudio es adaptable a nuestro experimento ya que, si bien los participantes no son hablantes monolingües de español, tampoco lo son de catalán. Esto se debe a que en Cataluña el español y el catalán coexisten en un contexto de cooficialidad y están constantemente influenciándose mutuamente. Por consiguiente, resulta difícil aislar a los hablantes de ambas lenguas para su análisis. No obstante esta dificultad, creemos que el español y el catalán, al ser ambas lenguas romances, comparten algunos puntos de relación. Si bien el sistema de vocales del catalán presenta ocho sonidos diferentes, mientras que el español sólo tiene cinco, consideramos que para lo que nos ocupa en este trabajo, que es la acentuación léxica, las dos lenguas presentan características parecidas, es decir, en ambas hay palabras agudas, llanas y esdrújulas; y ambas poseen dos niveles de acentuación (sílabas acentuadas e inacentuadas) - si bien en catalán hay cambios en la cualidad de las vocales (que se convierten en neutras) en las sílabas inacentuadas, en ambas la acentuación léxica recae sobre la sílaba.

Teniendo en cuenta las consideraciones sobre la L1 arriba mencionadas, y según lo planteado en nuestra hipótesis, los alumnos se alejarían más de la pronunciación estándar del inglés al realizar la Descripción, ya que al hablar de sí mismos mientras describen su personalidad, la presencia de elementos identitarios sería más fuerte y por tanto incurrirían en más errores de transferencia en su acento. Por su parte, cuando realicen la Lectura, al tratarse de un discurso más neutral escrito en tercera persona, los alumnos pronunciarán de manera más cercana a la lengua de destino, ya que al hablar de un tercero su identidad lingüística no se verá tan amenazada y por tanto podrán pronunciar con un acento más cercano al de la LE. La idea sería que los alumnos se sienten “más libres”

para “ser otro” cuando no hablan de sí mismos, y por tanto pueden acercarse más al acento de la lengua de destino. Finalmente, la entrevista se utilizará para iluminar los resultados del análisis de las otras dos actividades a partir de preguntas directas a los alumnos sobre cómo ven ellos la relación entre acento e identidad.

Como hemos señalado en la Introducción, el presente trabajo se basará en el concepto de identidad del hablante de una LE propuesto por las corrientes post-estructuralistas y socio-constructivistas mencionadas, es decir, en un concepto de identidad fluctuante y dinámica que tiene que ver con su rol social y con los discursos que lo rodean. En el caso concreto que analizaremos, el de adolescentes estudiantes de inglés en un contexto no nativo (Cataluña, España), la identidad lingüística de dichos alumnos estará marcada, sobre todo, por un contexto cultural y social complejo dado el bilingüismo presente en dicha Comunidad Autónoma.

2.4. Métodos de recogida y análisis de datos

Los datos aportados por los tres tipos de ejercicios a que fueron sometidos los participantes se recogieron mediante grabaciones y notas escritas por el entrevistador y los entrevistados.

Nos ha parecido interesante recoger las respuestas del primer ejercicio (la entrevista) no sólo a partir de grabaciones, sino también por escrito, es decir, se ha pedido a los participantes que anotaran sus respuestas una vez acabada la entrevista. Para esto último, se les ha otorgado un poco más de tiempo para que respondieran las preguntas. Pensamos que es interesante comparar datos escritos y orales sobre las mismas preguntas, para ver si hay alguna diferencia en las respuestas, dado que muchas veces hay cuestiones que son más fáciles de escribir que de decir oralmente. Para el análisis de los datos, se volvieron a escuchar las respuestas de los participantes tomando notas para ver si los postulados de la hipótesis se confirmaban o no.

3. Resultados

3.1. Resultados de las tareas de Descripción y Lectura

La Figura 1 demuestra los resultados obtenidos en lo que respecta a la Descripción –el discurso sobre sí mismos–, donde se puede observar que el 100% de los alumnos (5 mujeres y 4 varones) pronuncian los cuatro adjetivos analizados erróneamente: todos los alumnos/as acentúan las palabras en la penúltima o última sílaba. Así, “organize” es pronunciada /ɔ:gə'naɪz/; “frustrated”, /frʌs'treitɪd/; “complicated”, /kɑ:mplə'keɪtɪd/; e “intimidating” /ɪntɪmɪ'deɪtɪŋ/.

De este modo, en esta primera tarea en que los alumnos/as son interpelados personalmente, todos ellos incurren en un error de transferencia del patrón de acentuación del español y esto puede deberse, teniendo en cuenta lo que planteábamos en nuestra hipótesis, a una necesidad de reafirmación de su identidad a la hora de hablar de ellos mismos. Es decir, la única manera de reafirmarse a sí mismo que tiene un hablante de una segunda lengua cuando está hablando dicha lengua es a través de arrastrar rasgos fonológicos de su propia lengua. Dicha “resistencia” a pronunciar correctamente cuando de lo que se trata es de hablar de una manera subjetiva y personal se explica porque el hecho de hacerlo implicaría un distanciamiento de sí mismos. Y recordemos que de lo que se trata aquí es de pronunciar correctamente -no como hablantes nativos- algo que sabemos que es factible para la mayoría de nuestros alumnos.

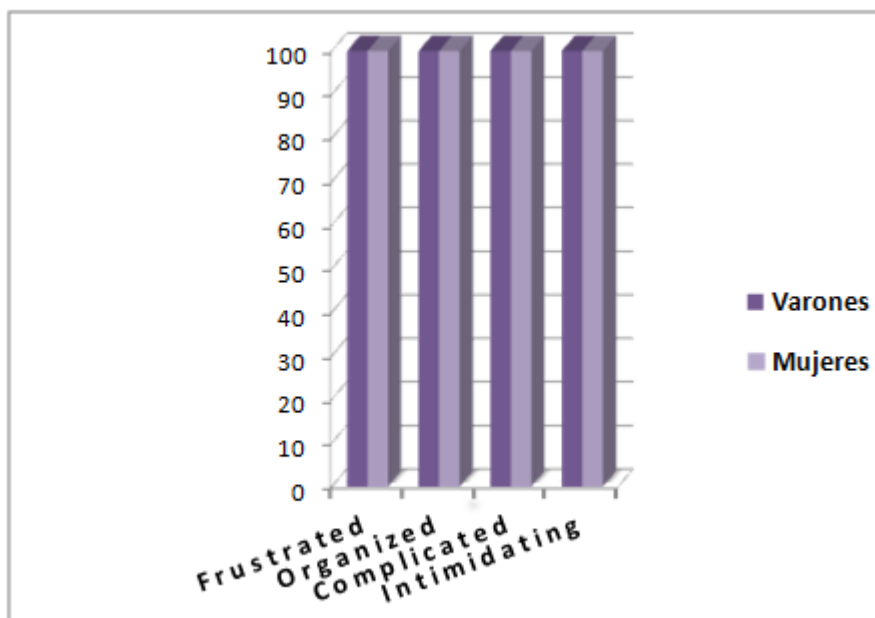


Figura 1: Porcentaje de errores en la Descripción para cada una de las palabras analizadas según el género de los participantes.

Por lo tanto, los resultados presentados en la Figura 1 se corresponden con lo que ya habíamos anticipado, ya que de lo que se trataba en la primera tarea era de una descripción personal y subjetiva, donde tienden a aflorar más fácilmente aspectos de la identidad de la persona. De este modo, y siguiendo nuestra hipótesis de trabajo según la cual los aspectos de identidad del hablante inciden en su pronunciación, la aparición de estos resultados en la primera actividad no sólo no nos sorprende, sino que era esperable.

La Figura 2, en cambio, muestra que en la Lectura no todos los alumnos pronuncian todas las palabras erróneamente, sino sólo un 67% del total. El otro 33% pronuncia bien una de las cuatro palabras, la palabra “complicated”.

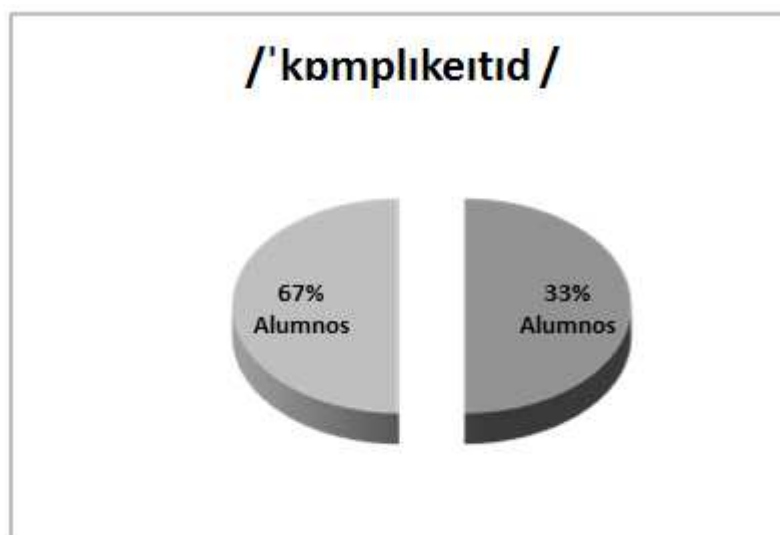


Figura 2: Porcentaje de errores/aciertos en la pronunciación de la palabra “complicated” en el ejercicio de Lectura.

Este resultado implica que una de las cuestiones implícitas en nuestra hipótesis, esto es, que los alumnos tendrían menor dificultad para pronunciar correctamente en el ejercicio de la Lectura (por tratarse de un texto de carácter más neutral que no pone en peligro su identidad) se ha producido en un 33% del total de los alumnos participantes de este experimento. Valga aclarar en este punto que en ningún momento hemos planteado que la cuestión de la identidad sería el único impedimento para pronunciar mejor, y por tanto desde el principio hemos contemplado la existencia de otras variables que no hemos podido analizar en esta investigación. Estas variables podrían ahora explicar ese 67% de alumnos que pronuncian incorrectamente. Es por ello que, teniendo presente la posibilidad de otros atenuantes, el hecho de que haya habido una variación en la pronunciación de tres alumnos -aunque se trate de una sola palabra- de un ejercicio al otro es más que relevante. Es decir, tres de los nueve alumnos han pronunciado bien al menos una palabra en el ejercicio de la Lectura y, a nuestro modo de ver, dicho cambio puede deberse a lo postulado en nuestra

hipótesis, esto es, que estos alumnos hayan sentido más libertad a la hora de pronunciar de manera más cercana a la lengua de destino en aquella actividad donde no se les preguntaba nada personal o que estuviera relacionado con su identidad.

En la Figura 3 puede observarse cómo la palabra “complicated” es pronunciada de manera diferente en la Lectura y en la Descripción por tres de los nueve alumnos implicados en nuestra investigación.

En la Descripción, la palabra es pronunciada erróneamente por todos ellos, esto es, /kɒmpli'keɪtɪd/. Sin embargo, en la Lectura, tres de los alumnos la pronuncian correctamente, esto es, /'kɒmplɪkeɪtɪd/.

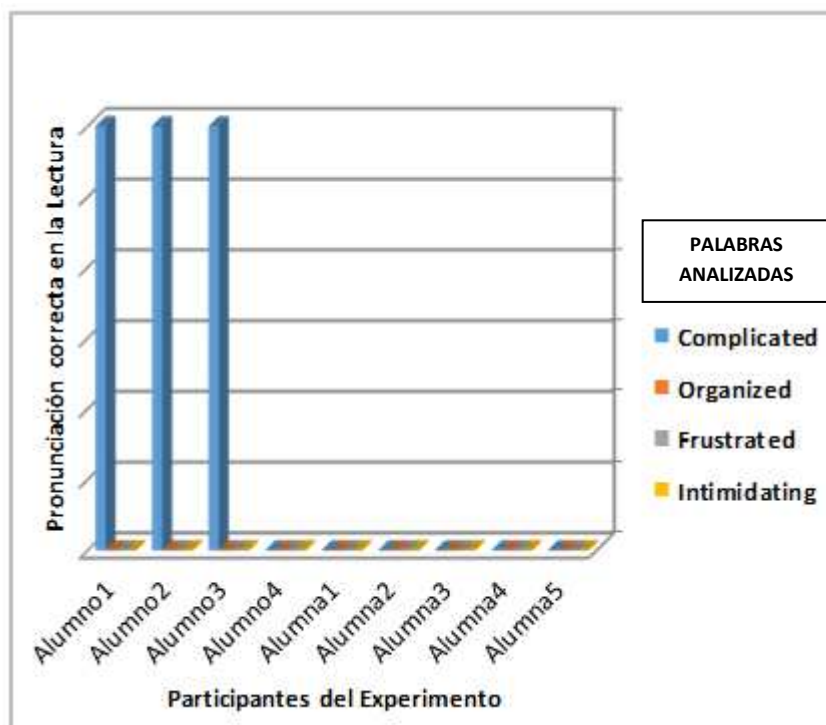


Figura 3: Pronunciación correcta/incorrecta de las palabras analizadas según los distintos alumnos.

Si bien esto sólo ocurre con la palabra “complicated”, y en sólo 3 casos de los 9 analizados, creemos que dicho hallazgo es digno de mención por dos motivos.

En primer lugar, y tal y como ilustra la Figura 4, porque se produce sólo en el caso de los varones. Por consiguiente, estaríamos hablando de una diferencia en los resultados de nuestro experimento entre varones y mujeres en la Lectura, hecho que no habíamos contemplado en nuestra hipótesis.

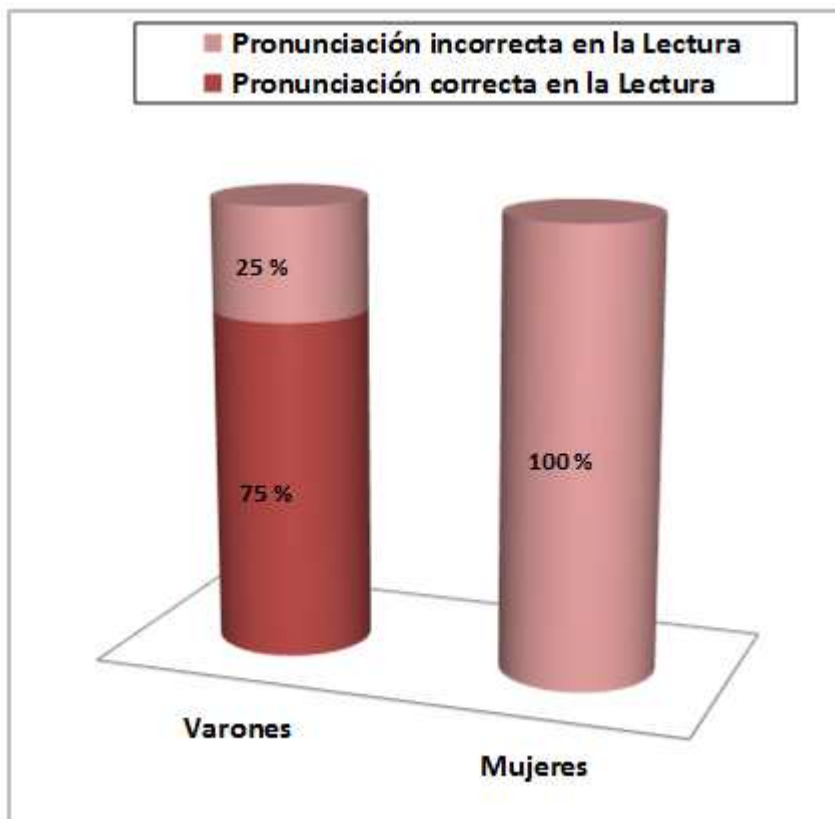


Figura 4: Porcentaje de pronunciación correcta/incorrecta según el género de los participantes.

En segundo lugar, porque se trata de una misma palabra en la que los tres alumnos cambian la posición del acento léxico de un discurso al otro. Sería interesante, de cara a futuras investigaciones, analizar qué hay de diferente en esta palabra que la hace ser la única que otorga resultados diferentes en relación a las otras tres.

Por otra parte, hemos observado que algunos alumnos/as parecen tener dificultades en la pronunciación de palabras como “organized” tanto a la hora de leerlas en un texto como al utilizarlas para hablar de ellos mismos. Dichas dificultades se traducen en desviaciones tales como “*organizized*”, “*organizated*” y “*organizate*”. Aunque no estamos seguros de cómo explicar tales errores, nos atrevemos a conjeturar que pueden deberse a un desconocimiento de tales palabras combinado con una competencia lectora baja.

3.2. Resultados de la entrevista individual

Finalmente, presentaremos los resultados de la entrevista inicial a la que se sometió a los alumnos, para la cual utilizamos dos formatos diferentes: escrito y oral.

No se han observado diferencias significativas entre los dos formatos. Quizás los alumnos han podido expresarse más claramente por escrito, ya que han contado con más tiempo para pensar, pero las respuestas escritas y orales han sido las mismas.

En la Tabla 2 se incluyen los resultados obtenidos en la entrevista individual. Para cada pregunta incluimos el tipo y número de respuestas obtenidos para los 9 alumnos entrevistados.

Tabla 2: Resultados de la entrevista individual

	Sí	No	A veces	Menos seguro	No me importa	Total alumnos/as
1) "Do you feel a different person when speaking English?"	1	7	1			9
2) "Do you feel more or less confident than when speaking Catalan/Spanish?"			1	8		9
3) "Do you think that a good accent makes a difference?"	9					9
4) Have you ever felt that speaking English without a Spanish/Catalan accent would be like not telling the truth about yourself?"	2	7				9
5) "Would you like to lose your Spanish/Catalan accent when speaking English?"	6	2			1	9

Lo que podemos concluir, a grandes rasgos, del análisis de la Tabla 2 es que en general los alumnos no se sienten muy seguros con su acento. Todos ellos consideran que tener un buen acento es importante para poder ser entendido en la lengua extranjera.

Asimismo, la mayoría no se siente que sea "menos auténtico" al hablar la LE con un mejor acento y querría perder su acento español/catalán al hablar inglés.

Por lo tanto, según la opinión de estos alumnos recogida a través del cuestionario que hemos diseñado para esta investigación, el tema de la identidad no chocaría con la posibilidad de mejorar su acento en la LE.

4. Discusión

Después de analizar los datos de 9 estudiantes de inglés de 1° de Bachillerato hemos llegado a la conclusión de que, por lo que respecta a la Descripción, todos los alumnos pronuncian erróneamente los cuatro adjetivos analizados en los que hemos centrado nuestro estudio, no observándose diferencias entre varones y mujeres. Por ejemplo, palabras como “organized”, han sido pronunciadas en este ejercicio /ɔ:gən'arzd/ en lugar de ser pronunciadas /ɔ:gənarzd/.

Por lo tanto, estos datos confirman lo que ya habíamos previsto que ocurriría en nuestra hipótesis siguiendo lo planteado por Lowenstein Mairs (1989) en su estudio sobre los patrones de acentuación de estudiantes de inglés que tienen el español como L1, esto es, que los alumnos tienden a transferir un patrón de acentuación presente en su lengua materna. Sumado a lo planteado por Lowenstein Mairs, nuestra hipótesis sostenía que dicha transferencia se produciría porque su identidad lingüística/cultural choca con la posibilidad de poder reproducir sin errores el acento que requiere la lengua inglesa, debido a que acento e identidad están estrechamente ligados (Tarone, 1978).

En la Lectura, lo que habíamos anticipado era que los alumnos/as se acercarían más a la pronunciación correcta de las palabras en lo que al acento léxico de las mismas respecta, debido a que, al tratarse de un discurso en tercera persona, su identidad no se vería tan amenazada si pronunciaban correctamente. Sin embargo, dicho pronóstico se ha producido sólo en el 33% de los casos analizados (sólo 3 varones de los 9 participantes de la investigación) y sólo con una palabra: “complicated”. Como hemos dicho más arriba, sería interesante investigar si hay algo diferente en esta palabra o si por el contrario nos encontramos ante un dato aleatorio. Es por ello que creemos que de cara a futuras investigaciones sería importante incluir una lista de palabras más amplia que la que aquí hemos presentado, dados los límites que nos hemos fijado para el presente trabajo.

Si bien el objetivo fundamental de nuestro experimento era el de ver si había alguna diferencia entre dos tipos de discurso con respecto a la pronunciación de las cuatro palabras analizadas, al haber obtenido los resultados esperados sólo en los alumnos varones, nuestra explicación se ve obligada a tener en cuenta la variación de género para el esclarecimiento de los mismos.

La relación entre género y pronunciación ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la sociolingüística, juntamente a la relación de ésta última con otras variables tales como la clase social y la edad. A tal punto que TRUDGILL (1983: 162) ha llegado a referirse a los patrones de diferenciación lingüística entre hombres y mujeres como: “the single most consistent finding to emerge from sociolinguistic studies over the past 20 years”. Sin embargo, dado que el estudio de la dicha relación se ha centrado fundamentalmente en el discurso de hablantes nativos y contamos con pocos trabajos que ofrezcan información sobre dicha relación en el caso de hablantes no nativos que estén aprendiendo una LE.

Hemos encontrado, sin embargo, trabajos que analizan la variación de género en el aprendizaje de vocabulario, como es el caso de la publicación de JIMÉNEZ CATALÁN (2003: 54-55) sobre las diferentes estrategias de hombres y mujeres para el aprendizaje de vocabulario de una LE.

JIMÉNEZ CATALÁN comenta que el sexo⁶ del hablante ha sido tradicionalmente estudiado como un factor de variación dentro del ámbito de la sociolingüística, tal es así que diversas investigaciones han sacado a la luz la existencia de diferencias en el uso del lenguaje relacionadas con el sexo del hablante y de su interlocutor. A continuación, cita algunos ejemplos de dichas diferencias:

⁶ En su artículo, JIMÉNEZ CATALÁN prefiere utilizar el término “sexo” en lugar del de “género” para categorizar a los estudiantes masculinos y femeninos de su experimento (2003: 54).

For instance, in mixed-sex interactions, women on average ask more questions, use more polite speech forms and interrupt less frequently than men, and, contrary to the widespread myth of talkative women, research findings suggest that men listen less and talk more than women (THORNE y HENLEY, 1975; FISHMAN, 1980; WEST y ZIMMERMAN, 1983; HOLMES, 1988, 1994; citado en JIMÉNEZ CATALÁN, 2003: 55).

Si bien las investigaciones de JIMÉNEZ CATALÁN se refieren sobre todo al aprendizaje de vocabulario, y nuestro estudio se centra en la adquisición⁷ de un aspecto concreto de la fonología de la LE, la autora comenta algo que nos resulta interesante para nuestro estudio, esto es, que la existencia de estudios que hayan sido especialmente diseñados para analizar el sexo del hablante como una variable en el aprendizaje de una L2/LE es escasa si la comparamos con investigaciones sobre otros factores, tales como la motivación, edad o personalidad:

Sex as a variable has received little attention in the fields of second language learning/teaching. An example of this gap is clearly revealed by introductory textbooks to these fields: sex is barely included among individual factors of learning, and when it is included, only a few lines are devoted to the issue” (JIMÉNEZ CATALÁN, 2000 en JIMÉNEZ CATALÁN, 2003: 55).

De este modo, creemos que nuestro trabajo puede abrir una vía que no preveíamos desde el principio, esto es, que la relación entre acento e identidad puede ser muy diferente entre varones y mujeres. Lamentablemente, nos vemos obligados a dejar esta cuestión como un

⁷ Como es bien sabido, la diferencia entre aprendizaje y adquisición radica en que aprender implica hacer un esfuerzo mental y generalmente requiere práctica (de ahí que Jiménez Catalán hable de “estrategias”) y muchas veces estudio para que la lengua en cuestión sea asimilada. En cambio, la adquisición de una lengua es una habilidad, un proceso, que tiene lugar de manera inconsciente.

interrogante abierto o desiderátum de cara a futuras investigaciones, dado que consideramos que un análisis serio de la injerencia de esta variable merece un estudio aparte.

Lo que sí podemos anticipar aquí es que quizás será necesario ampliar o concretar el término “identidad” en futuras indagaciones. En la introducción y en los postulados de la hipótesis planteamos dicho concepto en un sentido ligado mayoritariamente a la sociedad o cultura del hablante de español/catalán ya que, tanto si seguíamos a SCHUMANN (1975) y los planteamientos de su “acculturation theory”, como si adheríamos a GUIORA (1972) cuando habla de la formación del ego a partir de los vínculos que se establecen en la L1 (que implica la cultura que hay detrás de esa lengua materna), o a MAJOR (2001)⁸, nos situábamos en una especie de identidad general que abarcaría a todos los participantes de nuestro experimento por el solo hecho de pertenecer a una misma cultura y tener la misma lengua materna. Es por ello que planteamos que dicha cultura en común chocaría con la de la cultura de la lengua de destino y de este modo los llevaría a pronunciar “peor” o a incurrir en más errores de transferencia desde su L1.

Sin embargo, al considerar esta noción de identidad social o cultural quizás hayamos desatendido la importancia de la identidad individual del hablante. Es evidente que una está relacionada con la otra. En palabras de RILEY (2006), la identidad social o cultural sería el resultado de la suma de otro tipo de características que nos singularizan como individuos:

This social identity is the sum of all the social subgroups of which the person is a competent and recognised member – age, sex, religion, profession, region and so on – which confer on the person the capacity to occupy various discursive positions (Davies and Harré 1990), that is, to play specific social roles (RILEY, 2006: 296).

Es importante aclarar que el hecho de haber hallado una diferencia entre varones y mujeres en los resultados no implica que los varones tengan

⁸ “Identity and personality [...] are inextricably intertwined with social factors. One’s identity and personality are in part defined as they relate to society and the degree to which the person wishes to participate in society” (MAJOR, 2001: 66).

una mayor competencia para adquirir una pronunciación más cercana a la de la lengua de destino, sino que, en todo caso, su identidad de género o ego - utilizando el término acuñado por GUIORA (1972) - es más permeable o flexible para imitar el acento de la LE. Es por ello que creemos que quizás este trabajo pueda abrir una vía a la exploración de cuestiones identitarias ligadas al acento en una L2 o LE y las diferencias existentes entre varones y mujeres.

No obstante, creemos que es necesario llevar a cabo más investigaciones para ver si los resultados de esta investigación a pequeña escala podrían llegar a ampliarse considerando un grupo mayor de estudiantes de inglés como lengua extranjera. También sería interesante ver si esto ocurre sólo con el inglés como lengua extranjera o si, por el contrario, también se produce con otras lenguas.

5. Conclusión

Nuestro trabajo ha intentado demostrar que el tema de la identidad puede tener algún tipo de influencia en la pronunciación de hablantes de inglés como lengua extranjera.

Los nueve participantes de este experimento realizaron tres tareas diferentes: una entrevista personal, una descripción guiada y una lectura. Los tres ejercicios fueron grabados y la pronunciación de estos alumnos fue analizada teniendo en cuenta si se acercaban o alejaban de su lengua materna en lo que respecta a la posición del acento léxico. Los errores de transferencia desde la L1 fueron interpretados como una reafirmación identitaria del alumno/a.

A través del experimento que hemos llevado a cabo hemos comprobado que la pronunciación de algunos alumnos que estudian inglés como lengua extranjera puede variar entre un tipo de ejercicio más personal y otro de carácter más neutro. Es decir, entre un ejercicio que implica su identidad y otro que no. Así es que, si bien el experimento realizado ha sido a pequeña escala, los datos obtenidos apuntan a que la identidad del hablante puede tener alguna incidencia en su manera de pronunciar.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, el tema de la pronunciación en la L2 y de si es posible o no llegar a tener un acento lo más cercano posible al de la lengua de destino ha sido objeto de numerosas investigaciones.

Según se habrá podido observar, la mayoría de las obras que tratan esta cuestión se han centrado en el tema de la edad como factor condicionante principal para la adquisición de un acento nativo. Sin embargo, lejos de querer acercarnos al tema desde una vertiente psicolingüística, nosotros hemos preferido intentar dar cuenta del motivo por el cual se produce una pronunciación incorrecta (no ya de una no nativa, porque nuestra investigación se ha basado únicamente en la clase de inglés como LE) desde el punto de vista de los estudios de identidad. No obstante

nuestra elección, de más está decir que de ninguna manera esto significa que desestimemos todas las demás conclusiones a las que se han llegado a lo largo de más de 50 años de investigación sobre el tema desde las diversas perspectivas.

En nuestro trabajo, nos hemos centrado sobre todo en el tema de la corrección en el acento léxico o *word stress* en inglés, dejando de lado el tema de si un hablante de una L2/LE puede llegar a pasar por hablante nativo de dicha lengua o no. Y dentro de este tema, hemos intentado ofrecer una explicación más al hecho de que muchas veces, aún sabiendo o habiendo adquirido de manera pasiva a lo largo de su formación en lengua extranjera, los alumnos se alejan de una pronunciación estándar (en nuestra investigación, situando el acento léxico en una sílaba diferente) e incurrir de esta manera en errores de pronunciación.

Los resultados han demostrado que al menos para un 33% de los alumnos –si bien, como han indicado los cuestionarios completados por los alumnos, éstos no consideran que su identidad entre en conflicto con su pronunciación– el tema de la identidad representa algún tipo de freno para alcanzar una pronunciación correcta, ya que, como hemos visto, tres de los nueve participantes del experimento han demostrado sentirse “más libres” en la Lectura, al leer un texto más neutral.

Sumado a esto, hemos señalado la importancia de que dichos resultados se hayan producido únicamente en el caso de los varones, y hemos esbozado la posibilidad de que dicha variación de género pueda ser explorada en futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- BAYLEY, R., & SCHECHTER, S. R. (Eds.). (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BLOCK, D. (2007). "The rise of identity in SLA Research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- DALTON, CH. y SEIDLHOFER, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, E. M. (2002). *Identity and the young English language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- ELLIS, N. (1996). "Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18; 91- 126.
- FIRTH, A., & WAGNER, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81, 286-300.
- GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUIORA, A. Z.; BRANNON, R.; DULL, C. (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning*, 22, 111-130.
- GUIORA, A. Z.; PALUZNY, M.; BEIT HALLAMI; CATFORD, F.C.; COOLEY, R.E.; Y YODDER DULL, C., (1975). Language and person: studies in language behaviour, *Language Learning*, 25, 43-61.

GUIORA, A. Z. (1990). A psychological theory of second language pronunciation. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 37, 15-23.

IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (Tesis doctoral) UB, Barcelona.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. (2000). *La representación del factor sexo/género en manuales y revistas en la lingüística aplicada*. En Jiménez Catalán & Vigara Tauste, *Género, sexo y discurso*. Madrid: Editorial Laberinto. Colección Hermes.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (2003). Sex differences in LE vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*. 13 (1), 54-76.

KANNO, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

KRAMSCH, C. (2000, January). *Language and identity in language learning*. Paper presented at Penn State University, State College, PA.

KRAMSCH, C. (Ed.). (2003). *Language acquisition and language socialization*. London: Continuum.

KRAMSCH, C. (2007). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. D., SCARCELLA, R. C. Y LONG, M. H. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. En KRASHEN, S. D., SCARCELLA R. C. y LONG, M. H. (Eds.). (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers.

LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

LYBEK, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal*, 86 (2), 174-191.

MAJOR, R. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MARX, N. (2002). Never quite a native speaker: Accent and Identity in the LE and L1. *The Canadian Modern Language Review*, 59 (2), 264-281.

MILLER, J. (2003). *Audible differences: ESL and social identity in schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

MUÑOZ, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

NORTON, B. (2000). *Identity and language learning*. London: Longman.

PURCELL, E. y SUTER, R. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, 30 (2), 271-87.

QUILIS, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

RILEY, P. (2006). Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 295-318.

ROACH, PETER. (1983). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCOVEL, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech*. Cambridge England and New York: Newbury House.

SELIGER, H.W. (1978). *Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning*. En W.C. RITCHIE (Ed.). *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: New York Academic Press.

SCHUMANN, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-35.

STAUBLE, A. (1980). Acculturation and second language acquisition. Citado en SCARELLA, R., y KRASHEN, S. (Eds.). *Research in second language acquisition*. Rowley Ma.: Newbury House.

SINGLETON, D. (2007). The critical period hypothesis: some problems. *Interlingüística*, 17, 48-56.

SINGLETON, D.; LENGYEL, Z. (1995). *The age factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

TARONE, E. (1976). Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology. En IOUP, G. y S. H. WEINBERGER (Eds.). (1987). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House Publishers.

TARONE, E. (1978). The phonology of interlanguage. Citado en Jack C. Richards (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning; Issues and Approaches*. En LARRY SELINKER (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

TRUDGILL, P. (1983). *On dialect. Social and geographical perspectives*. Oxford: Blackwell.

WALSH, T. M. y DILLER, K. C. (1981). *Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning*. En DILLER, K. C. (Ed.). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.

Anexo

1) INTERVIEW:

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS:

Do you feel a different person when speaking English?

Do you feel more or less confident than when speaking Catalan/Spanish?

Do you think a good accent in English makes a difference (for example, that it may allow people to understand you better)?

Have you ever felt that speaking English without a Spanish/Catalan accent would be like not telling the truth about yourself?

Would you like to lose your Spanish/Catalan accent when speaking English?

2) DESCRIBE YOUR PERSONALITY:

Talk for a couple of minutes about the following: What kind of person do you think you are? What things would like to change of your personality or your life?

Use some of the adjectives below if you want:

Complicated/ Uncomplicated

Organized/ Disorganized

Intimidating

Frustrated

3) READ THE FOLLOWING TEXT:

PERSONALITY TYPES

TYPE A: THE RESERVED TYPE

YOU ARE AN INTROVERT AND COMPLICATED PERSON. SOME PEOPLE FIND YOU INTIMIDATING. ALTHOUGH YOU ARE DISORGANIZED SOMETIMES, YOU CAN BE NEAT AND ORGANIZED TOO. YOUR ASSERTIVE PERSONALITY IS YOUR GOOD POINT IN THE EYES OF THE OPPOSITE SEX, BUT THIS MAY MAKE YOUR SPOUSE FEEL FRUSTRATED. YOU ARE ALWAYS INFORMED ABOUT CURRENT ISSUES AND YOUR FRIENDS REALLY APPRECIATE THAT TRAIT OF YOUR PERSONALITY. THIS IS ALSO YOUR ADVANTAGE AS TO ATTRACT THE OPPOSITE SEX WHO HAS THIS SAME PERSONALITY AS YOU.