

Spring 4-28-2016

The Effect of First Language Dialect on Second Language Accent

Sarah Yaure
syaure@arcadia.edu

Arcadia University has made this article openly available. [Please share](#) how this access benefits you. Your story matters. Thank you.

Follow this and additional works at: http://scholarworks.arcadia.edu/senior_theses

 Part of the [Social and Behavioral Sciences Commons](#)

Recommended Citation

Yaure, Sarah, "The Effect of First Language Dialect on Second Language Accent" (2016). *Senior Capstone Theses*. Paper 17.

This Capstone is brought to you for free and open access by the Undergraduate Research at ScholarWorks@Arcadia. It has been accepted for inclusion in Senior Capstone Theses by an authorized administrator of ScholarWorks@Arcadia. For more information, please contact gordonl@arcadia.edu.

1.0 Introducción

Cuando uno aprende una segunda lengua, se nota a menudo que es difícil dominar los nuevos sonidos de la lengua y muchas veces uno termina con un acento. Hay razones múltiples por el desarrollo de un acento en una segunda lengua. Estas incluyen, según un análisis de la literatura sobre este tema por Piske, MacKay y Flege (2001): la edad a que una persona empieza a aprender la segunda lengua, la duración de su residencia en un país que habla la segunda lengua, la instrucción formal en la lengua, la motivación para aprender la lengua, la aptitud para aprender la lengua, y el uso de la primera lengua. Estas variables han sido examinadas en muchos estudios por muchos lingüistas como Flege, Werker, Johnson, Newport, Labov, y otros, y entonces hay varias teorías que se tratan de qué variable es el factor más importante en el aprendizaje de una segunda lengua y, más pertinente a este estudio, en el desarrollo del acento. En sección 2, vamos a examinar unas de estas variables y su influencia sobre la segunda lengua. En sección 3, hablamos sobre los participantes de este estudio, el método del estudio y los estímulos. En sección 4, analizamos los resultados, y en sección 5, discutimos el significado de los resultados y hacemos sugerencias para investigaciones futuras.

2.0 Fondo teórico

2.1 Periodo Crítico

Una de las teorías más tempranas sobre la adquisición de la lengua fue la hipótesis del periodo crítico (CP). Originalmente conceptualizada por describir la adquisición de la primera lengua, los lingüistas la adoptaron por la adquisición de una segunda o tercera lengua también y

la usaron para apoyar la teoría que los niños aprenderían una segunda lengua con más facilidad que los adultos. Según Lenneberg, quien popularizó la hipótesis en 1967, es necesario adquirir la lengua en los primeros años de la vida para controlarla con una fluidez nativa (ve Johnson y Newport 61). Si alguien la aprende después de la pubertad, tendrá más dificultad en adquirirla hasta un nivel nativo, especialmente con respecto a la fonología y la gramática. Estos efectos normalmente son atribuidos a una pérdida de plasticidad neural o una reorganización del cerebro que ocurre en el proceso de desarrollo (ve Piske et al. 195, 196). Para confirmar la hipótesis de Lenneberg y aplicarla al aprendizaje de una segunda lengua, Johnson y Newport llevaron a cabo un experimento con hablantes del coreano y del chino que vinieron a los Estados Unidos y aprendieron inglés. Los participantes tenían entre 3 y 39 años cuando llegaron a los Estados Unidos y habían vivido en el país por lo menos por tres años antes del experimento. Para averiguar el dominio de inglés de los participantes, Johnson y Newport les mostraron varias frases y les pidieron juzgar si ellas eran gramaticalmente correctas o no. Al final, según los resultados, los participantes que empezaron a adquirir el inglés a una edad más temprana obtuvieron notas más altas en el examen que ellos que empezaron más tarde (Johnson y Newport 77).

Con respecto a la adquisición de la fonología de una segunda lengua, Janet F. Werker, junta con varios otros lingüistas, ha llevado a cabo varios experimentos sobre las capacidades de infantes y adultos de discriminar entre fonemas en lenguas como el inglés, el hindi y el *Thompson*, una lengua nativa de Columbia Británica, Canadá. En Werker, Gilbert, Humphrey y Tees (1981), su experimento con contrastes fonológicos en hindi, examinaron unos hablantes adultos del hindi, unos infantes con una edad media de seis meses, y dos grupos de hablantes adultos del inglés: (1) los que no habían recibido ningún entrenamiento en el paradigma del

estudio, y (2) los que habían recibido entrenamiento comparable a lo que recibió los infantes. Los participantes aprendieron el paradigma con el contraste inglés /ba/ /da/ y después fueron probados en los dos contrastes del hindi, /Ta/ /ta/ (oclusiva sorda no aspirada retrofleja contra oclusiva sorda no aspirada dental) y /t^h/ /d^h/ (oclusiva dental sorda aspirada contra oclusiva dental con voz entrecortada). Los infantes podían discriminar los dos contrastes como los adultos hindis, pero los adultos que hablaban inglés no podían discriminar /Ta/ /ta/ y sólo unos podían discriminar /t^h/ /d^h/ . Los adultos que recibieron entrenamiento mostraron un desempeño un poco mejor que los adultos que no lo recibieron con el contraste /t^h/ /d^h/ , pero no con /Ta/ /ta/. Werker et al. aseguraron que esto apoya la hipótesis que los infantes pueden discriminar fonemas mejor que los adultos y también que la experiencia con una lengua afecta las capacidades de percepción de una lengua (Werker et al. 354).

En otra serie de experimentos hecha por Werker y Tees, hablan de estudios de adultos que sugieren que ellos pueden percibir fácilmente sólo las diferencias utilizadas en su lengua nativa y, en muchos casos, ya no pueden identificar ni discriminar distinciones utilizadas en lenguas no nativas (122). Para averiguar precisamente cuándo este cambio ocurre en el desarrollo, examinaron infantes de 8-12 meses y crearon dos grupos: infantes con 8-10 meses y con 10-12 meses (ya tenían datos sobre infantes de 6-8 meses de un estudio más temprano en esta serie). Les probaron con el contraste /Ta/ /ta/ de Hindi y también un contraste de *Thompson*, /k^h/ /q^h/ (oclusiva velar contra uvular), y descubrieron que el número de infantes que podían discriminar los contrastes bajaron drásticamente con la edad: 11/12 infantes de 6-8 meses pudieron discriminar el contraste de Hindi, pero solamente 2/10 de 10-12 meses pudieron. Con el contraste de *Thompson*, 8/10 de 6-8 meses pudieron discriminarlo, y sólo 1/10 de 10-12 meses pudieron. Los infantes de casas en que se hablaba Hindi o *Thompson* pudieron discriminar los

contrastes de sus lenguas nativas, y eso sugiere que la pérdida de la capacidad de discriminar que se veía en los infantes de familias que hablaban inglés es debida a la experiencia de aprender una lengua. Werker y Tees proponen que estos resultados tienen sentido porque los niños empiezan a entender y producir su lengua nativa a un año, entonces el cambio en sus capacidades perceptuales tiene relación con la adquisición de contrastes fonológicos.

Es importante notar que, aunque el periodo crítico es una de las teorías más populares sobre la adquisición de la lengua, no hay consenso en cuándo termina el período. Scovel (1998) sugirió que el CP termina a 12 años; Patkowski (1990) a 15 años, y Long (1990) a 6 años, con respecto a la fonología (ve Piske et al. 196). Tampoco hay consenso en si hay más de un CP (uno para cada aspecto de la lengua), o si el CP es en realidad un periodo “sensitivo”, en que la capacidad de aprender un aspecto de la lengua disminuye gradualmente en vez de terminar abruptamente. Es especialmente difícil determinar el papel preciso del CP porque aunque hay muchos estudios que lo apoyan, también hay unos que no. Por ejemplo, Long (1990) propone que alguien que empezó a aprender su L2 antes de tener 6 años la hablaría sin acento (ve Piske et al. 196). Esta idea tiene base en un análisis de la literatura y es apoyada por unos estudios mencionados por Piske et al.. Sin embargo, también existen estudios en que no pasó; Flege, Frieda, y Nozawa (1997) llevaron a cabo un experimento en que unos principiantes italianos de inglés tenían un acento en inglés aunque habían empezado a aprender el inglés a un medio de 6 años, y también en un experimento de Thompson (1991) unos hablantes nativos de ruso fueron juzgados a tener un acento en inglés a pesar de empezar a aprender el inglés a los 4 años. (ve Piske et al. 196-7).

2.2 El efecto de la L1 sobre la L2

Entonces, hay que existir otros factores que impactan el desarrollo de un acento. En una hipótesis que se parece a las ideas de Werker et. al., los lingüistas Iverson, Kuhl, Akahane-Yamada, Diesch, Tohkura, Kettermann, y Siebert (2003) conjeturan que la experiencia de aprender la primera lengua cambia los procesamientos de percepción y entonces puede interferir con el proceso de aprender una segunda lengua. Explican que la hipótesis de atrofia sugerida por el periodo crítico ya no funciona, porque han sido experimentos en que adultos todavía pueden distinguir entre fonemas a los que han tenido poca exposición y ya no pueden distinguir entre fonemas que existen como alófonos en sus lenguas nativas (2003:B48). En su lugar, sugieren que en el proceso de aprender la primera lengua, el cerebro crea categorías para los fonemas según ciertas características y se vuelve menos sensible a variaciones dentro de esas categorías. Como resultado, es más difícil aprender los fonemas de otras lenguas si la manera en que ellas se clasifican difiere.

En un desarrollo más detallado de esta teoría, el lingüista Flege (1995) con la ayuda de algunos colegas crearon un “modelo del aprendizaje de la lengua” (SLM) en que también proponen que durante la adquisición de la primera lengua, la percepción del habla se vuelve acostumbrado a elementos contrastivos en esa lengua, y después la persona tiene dificultades en discriminar entre fonemas en la segunda lengua o entre los fonemas de la primera y la segunda lengua. Sugieren tres razones para esto: 1) que sonidos distintos de la L2 son asimilados en una categoría, 2) que la L1 filtra características de los sonidos de la L2 que son importantes o discriminatorias en la L2 pero no en la L1, o 3) los dos. Flege sugiere que si, debido a estas interferencias de la L1, el cerebro no tiene meta precisa para apuntar, los fonemas de la L2 no serán producidos correctamente (1995:238).

Dentro del SLM, hay tres hipótesis que importan a nuestro estudio. La primera es que los principiantes relacionan los sonidos de la L2 a los sonidos más similares en la L1. Esto puede explicar por qué los hablantes de lenguas diferentes articulan el mismo fonema en la L2 en maneras diferentes. Por ejemplo, el ruso y el japonés contienen /s/ y /t/ como fonemas pero no /θ/, que existe en inglés. Cuando hablan inglés, hablantes de ruso pronuncian /θ/ como /t/, y hablantes de japonés pronuncian /θ/ como /s/ (Flege, 1995). La segunda es que es posible que los bilingües creen nuevas categorías fonémicas para su L2 si pueden discernir por lo menos algunas de las diferencias entre los fonemas en sus dos lenguas. Finalmente, la tercera es que lo más grande la diferencia percibida, lo más grande la probabilidad que hacen nuevas categorías. Sin embargo, Flege menciona que las categorías de un nativo y un principiante pueden ser basadas en características diferentes, y la probabilidad de discernir las diferencias baja mientras la edad de aprender crece. Esto reafirma las conclusiones de los estudios de Werker.

Aunque esta teoría puede explicar muchos de los problemas que tienen principiantes de lenguas, es importante notar que no todos los errores hechos en la segunda lengua son debidos a una dificultad de categorizar fonemas. A veces los problemas tienen base en cómo los fonemas son ordenados en la palabra o la frase. Por ejemplo, en español, es imposible comenzar una palabra con el fonema /s/ seguido por un consonante, entonces los hablantes pondrán una vocal como /ε/ al principio para seguir las reglas fonotácticas de su primera lengua.

En dos experimentos basados en los principios del SLM, Baker, Trofimovich, Flege, Mack y Halter (2008) pretendieron probar la “hipótesis de interacción”, el nombre dado al concepto que la capacidad de crear nuevas categorías de fonemas para la L2 disminuye con la edad, porque las categorías de la L1 se convierten en atractadores más fuertes por los sonidos de la L2. En otras palabras, mientras el sistema fonético de la L1 desarrolla, los fonemas de la L2 se

vuelven más probable a ser considerados como variaciones de fonemas de la L1, aún si el principiante puede detectar unas diferencias audibles (2008:319). En sus experimentos, examinaron hablantes nativos del coreano que aprendían el inglés. Examinaron un grupo de niños con una edad media de 10 años, y un grupo de adultos con una edad media de 25 años. El tiempo medio vivido en los Estados Unidos era menos que un año para los dos grupos (9 meses por los niños, 6 meses por los adultos), con una gama de 1 a 22 meses. En el primer experimento, presentaron los hablantes de coreano con unas vocales de inglés (/i/ /ɪ/ /u/ /ʊ/) y les pidieron clasificarlas como vocales del coreano y juzgar si ellas eran buenos ejemplos de vocales coreanas. Los investigadores querían averiguar si los niños eran menos probables que los adultos a juzgar que las vocales de inglés eran ejemplos claros de vocales coreanas. En el segundo experimento, probaron la capacidad de los participantes de discriminar entre un par de vocales (/i/ y /ɪ/, /u/ y /ʊ/, /i/ y /u/) y decir si las dos vocales eran la misma o diferentes. Después, les pidieron a los participantes pronunciar unas palabras que contenían estas vocales y las grabaciones fueron transcritas más tarde al alfabeto fonético internacional.

En la área de percepción, los investigadores descubrieron que era un poco menos probable que los niños juzgaran que las vocales de inglés eran buenos ejemplos de vocales coreanas, pero unos de los resultados no lograron significado, quizás debido a la dificultad del trabajo (2008:339). Del otro lado, en la área de producción, los niños produjeron ejemplos de las vocales /ɪ/ y /ʊ/ que fueron juzgados más precisamente que las vocales producidas por los adultos. Según Baker et al., esto es significativo porque es más normal que los adultos superan a los niños en las primeras etapas de aprender una lengua, y las vocales en que los niños hicieron mejor no existen en el coreano (2008:340).

2.3 El uso de la lengua

La tercera hipótesis sobre la pérdida de habilidad en la L2 tiene que ver con el uso de la lengua. Hay algunos estudios en que la cantidad de uso de la L2 tiene correlación con la habilidad en la L2, como el de Flege, Yeni-Komshian y Liu (1999) en que los hablantes del coreano que usaban el inglés más que el coreano tenían “una pronunciación significativamente mejor” en inglés que los que usaban el coreano más que el inglés (97). Ellos sugieren que esto fue porque los coreanos que usaban más inglés eran más expuestos al inglés en los años que vivían en los Estados Unidos y que, con el tiempo, pudieron modificar sus representaciones a largo plazo a ser más precisas y que esto, en su turno, les ayudaron mejorar su pronunciación. En sus conclusiones, escriben que esto sugiere que con más experiencia con la L2 y con hablantes nativos de la L2, las representaciones del principiante se volverán más nativas (1999:98). El impacto del uso de la L2 en el habla es también apoyado por Birdsong y Molis (2001), quienes escriben en su estudio que, la “cantidad de uso de inglés actual es un predictor fuerte de desempeño” (13), y por Piske y MacKay (2001), quienes citan unos estudios en que importaba el uso de la L2, como el de Purcell y Suter (1980) en que la duración de residencia en los Estados Unidos en combinación con el número de meses que los participantes habían vivido con hablantes nativos fue el predictor el tercer más importante de acento no-nativo, y el de Flege et al. (1997) en que hablantes nativos de italiano que hablaban el italiano más que el inglés tenían acentos significativamente más fuertes en inglés (ve Piske y MacKay, 2001:203-204). Sin embargo, también existen estudios en que el uso de la lengua no tenía un impacto en el acento, como el estudio de Flege y Fletcher (1992) en que el uso diario de inglés no tenía correlación significativa con el acento de hablantes nativos de español, y el de Thompson (1991) en que el uso de inglés por hablantes nativos de ruso tenía una correlación simple con el acento pero no fue un predictor porque tuvo un factor de confusión con la edad a que ellos empezaron a

aprender el inglés (ve Piske y Mackay, 2001: 203). Entonces es importante notar que esta relación no es necesariamente causal; usar la L2 más que la L1 podría mejorar la habilidad del hablante en su segunda lengua, o simplemente significar que ya tiene dominio en esa lengua. Entonces creemos que el uso de la primera lengua no es el factor más importante en el desarrollo de un acento, pero sí tiene un impacto no insignificante.

2.4 Comparación entre el español y el inglés

Es claro que el inglés y el español tienen dos sistemas distintos de fonemas. Aunque comparten algunos (/m/, /p/), también hay fonemas que son similares entre las dos lenguas pero son articulados de maneras diferentes (/t/ y /d/, que son dentales en español pero alveolares en inglés), o que no son compartidos entre las dos lenguas (/dʒ/, /ɪ/ que no existen en español, /ɲ/, /x/ que no existen en inglés) (Whitley, 2002: 21). También hay diferencias entre los dialectos de español, como el uso de /θ/ en España para contrastar palabras como *casa* y *caza*, y la debilitamiento del /x/ a un /h/ en partes de centroamérica, Colombia, y el Caribe (Whitley, 2002: 23, 26). Además, hay diferencias de la entonación y la silabificación entre las dos lenguas, pero no se enfoca en estos aquí.

A causa de estas diferencias, junto con las teorías mencionadas antes, conjeturamos que los participantes tendrían más dificultades con los fonemas que no existen en español dado que ellos no habrían sido expuestos a los fonemas extranjeros en su infancia. También propusimos que, debido a la variación de pronunciación de fonemas y alófonos en los dialectos de español, participantes de países y regiones diferentes tendrían más dificultades con diferentes fonemas ingleses.

3.0 Método

3.1 Participantes

Estudiamos 6 participantes, 5 mujeres y un hombre, de origen de cinco países (Bolivia, Colombia, Perú, Argentina y Venezuela). Los participantes respondieron a anuncios que eran colgados en los edificios de una universidad en los suburbios de Filadelfia. Tenían entre 20 y 64 años, y todos hablaban español como lengua nativa pero habían estudiado otras lenguas como el inglés, el portugués, el italiano, el francés, el chino y el latín. Sin embargo, las lenguas que usaban con más frecuencia eran el español y el inglés. Los participantes habían vivido en los Estados Unidos entre 2 y 25 años. Cambiamos los nombres de los participantes en el análisis para proteger sus identidades.

3.2 Estímulos

Los participantes leyeron cinco palabras sueltas (ve 1), cinco frases (ve 2), y después hablaron libremente por un tema personal.

1.

Palabras Seltas				
judge	yellow	shirts	spitting	computers

2.

Frases
The witch cast a spell on the prince and turned him into a frog.
Kate likes to go to Joy's house after school because her father owns a boat.
I am very happy to see you here today.
I had some leisure time yesterday, so I went swimming in the pool.
Jack rang the doorbell several times, but nothing happened.

Las palabras y frases escogidas contenían una amplia variedad de fonemas del inglés, incluso muchos fonemas que no existen en español como fonemas (/v ð z ʒ ʃ dʒ h ŋ/)--algunos existen como alófonos--o fonemas que sí existen pero son articulados diferentemente (/t d/) (Whitley 20-21). Los elaboro en la sección que sigue.

Grabamos muestras de palabras leídas y también expresión libre, basado en las ideas de habla informal o cuidada del estudio de Labov (1972): en este estudio, Labov entrevistó empleados de tiendas de ropa y observó sus pronunciaciones de /ɪ/ en la primera vez que lo usaron y también después de pedir una repetición para ver los dos tipos de pronunciación. En nuestro estudio, esperamos una pronunciación más cuidada (y entonces con menos errores) cuando los participantes estaban leyendo, y una pronunciación más informal (y entonces con la posibilidad de más errores) cuando estaban hablando libremente.

Grabamos los estímulos con grabadora digital de Marantz Professional, modelo PMD620MK2, en una habitación silenciosa en la universidad del autor.

3.3 Procedimiento

Primero, los participantes leyeron y firmaron el formulario de consentimiento. Después, les explicamos las etapas del experimento en inglés. Todos los participantes sabían que iban a ser grabados. Luego, leyeron las palabras y las frases. Les preguntamos sobre su familia y hablaron por unos minutos. Finalmente, rellenaron una encuesta sobre su historia lingüística. Las preguntas eran: de dónde venían, todas las lenguas que sabían o que habían estudiado, cuándo y cómo empezaron a aprender el inglés, dónde habían vivido en los Estados Unidos, por cuánto tiempo habían vivido en los Estados Unidos, qué lengua usaban más en sus vidas diarias, con qué lengua tenían la mejor habilidad, y cuánto tiempo usaban el inglés en comparación al español.

4.0 Resultados y Análisis

4.1 Palabras sueltas

Para el análisis, vamos a examinar primero las palabras sueltas. Según las ideas de habla informal y cuidada de Labov, no esperamos oír los acentos más fuertes en estos datos, pero todavía es importante examinarlos. Abajo, se ven las palabras y la pronunciación por participante.

	Judge	Yellow	Shirts	Spitting	Computers
--	-------	--------	--------	----------	-----------

Argentina (Elena)	/tʃ/ en vez de /dʒ/	/l/ anterior	énfasis extra en la vocal y /ɪ/	1era vez: /ɪ/, /r/ 2a vez: /i/, /t/ falta /ŋ/ en los dos	falta /r/
Bolivia (Juan)	/dʒ/ final débil	/l/ posterior	más o menos nativo	entre /ɪ/ y /i/ /r/ duro /ŋ/	más o menos nativo
Colombia (María)	vocal entre /ʌ/ y /o/ /tʃ/ en vez de /dʒ/ final	/l/ posterior	más o menos nativo	/i/ /r/ falta /ŋ/	más o menos nativo
Perú 1 (Sara)	/tʃ/ en vez de /dʒ/ final	/l/ anterior	énfasis extra en la vocal y /ɪ/	/i/ /t/ en vez de /r/ ŋ	/t/ en vez de /r/ /s/ en vez de /z/
Perú 2 (Paula)	más o menos nativo	/l/ posterior	más o menos nativo	más o menos nativo	más o menos nativo
Venezuela (Josefina)	/tʃ/ en vez de /dʒ/ final	/ʒ/ en vez de /j/ /l/ anterior	/e/ en vez de /æ ^r /	/ɪ/ /r/ duro falta /ŋ/	/r/ como un /d/ falta /ɪ/

En la palabra *judge*, examinamos el fonema /dʒ/, que ocurre al principio y al final de la palabra. Una participante, Paula, lo pronunció sin problemas. Cuatro participantes, Juan, Sara, María y Josefina, produjeron un /dʒ/ claro al principio de la palabra, pero al fin produjeron algo sordo como un /tʃ/. Una participante, Elena, produjo /tʃ/ ambas veces.

En la palabra *yellow*, examinamos el fonema /l/ y dos grupos se formaron: un grupo de Elena, Sara y Josefina, quienes produjeron un /l/ entre un sonido dental y un sonido alveolar, y un grupo de Juan, María y Paula, quienes usaron un /l/ más palatal, lo cual es más nativo en inglés.

Con la palabra *shirts*, Juan, María y Paula la pronunciaron como nativos. Elena alargó la consonante /r/, Sara puso más estrés en la /r/, y Josefina usó la vocal /e/ en vez de /ʌ^r/.

En la palabra *spitting*, enfocamos en tres factores: la vocal, porque la vocal /ɪ/ presenta problemas a los hispanohablantes, el /r/ producido por el grafema *t* doble o *d* doble en inglés, y la consonante nasal /ŋ/ que termina la palabra. Paula y Josefina usaron /ɪ/ y /r/, pero Josefina no pudo pronunciar el /ŋ/. Usó un /n/. Josefina también produjo un /s/ alongado antes del /p/ y tenía un /r/ más duro, casi como un /d/. Juan pronunció el /r/ y el /ŋ/, pero su vocal era indistinta; la palabra podía ser equivocada con la palabra *speeding*. No es que pronunció la consonante /t/ como una /d/ sonora sino que la pronunciación de la vocal lleva más fuerza en la percepción y entendimiento de la palabra. Sara y María produjeron un /i/ y un /r/, pero sólo Sara pudo pronunciar el /ŋ/. Elena intentó la palabra dos veces: en su primer intento, produjo un /ɪ/ y un /r/. La segunda vez produjo un /i/ y un /t/. No produjo un /ŋ/ en ninguno de los dos intentos. Otra vez, vemos que la pronunciación de las palabras sueltas es más cuidadosa y menos indicativa de la pronunciación normal. Luego, analizamos las palabras dentro de las frases.

En la palabra *computers*, examinamos otra vez el /r/ y también queríamos averiguar si los participantes usarían /s/ o /z/ para formar el plural. Juan, María, y Paula la pronunciaron más o menos nativamente. Elena omitió el /t/ y eso resultó en casi un /w/ entre las dos vocales finales. Sara produjo un /t/ en vez de /r/ y usó un /s/ en vez de /z/ para el plural. Josefina produjo un /r/ fuerte y su pronunciación falta el /r/ al final de la palabra.

4.2 Las frases

Luego, queríamos investigar la pronunciación de los fonemas en contexto. Cuando examinamos las frases, encontramos varios patrones. Primero, la vocal /ɪ/ presentó una gran

dificultad a los participantes. En la primera frase, había dos palabras que la contenían: *witch* y *prince*. La única participante que la pudo pronunciar sin problemas fue Paula. Los otros pronunciaron una vocal entre /ɪ/ y /i/ en la palabra *witch*, con Elena y Josefina más cerca de /i/ y los otros más cerca de /ɪ/. En la palabra *prince*, todos los participantes menos Paula produjeron un /i/. Sin embargo, curiosamente, solamente Elena tuvo problemas con el /ɪ/ en la palabra *swimming* en la cuarta frase.

Otras cosas notables en las pronunciaciones de *swimming* incluyeron el manejo de la combinación de /s/ y /w/, y la presencia o ausencia del /ŋ/. Todos los participantes menos Elena y Josefina pronunciaron la combinación /sw/ nativamente; Elena alongó el /s/ antes de pronunciar el /w/, y el /w/ de Josefina fue tan débil que casi no existió. Elena, Josefina y María no pudieron pronunciar el /ŋ/ al final de la palabra; los otros tres pudieron. Dado que en español el /ŋ/ no puede terminar una palabra, solamente sílabas, y que la combinación /s/ con consonante es ilícita, estos descubrimientos no son sorprendentes porque representan la influencia de la L1. Vimos este patrón continuando en nuestra examinación de las palabras *rang* y *nothing*; en *rang*, sólo Juan y Paula pronunciaron el /ŋ/ como nativos de inglés; la pronunciación de Elena fue débil, y aunque Josefina logró producirlo, fue una pronunciación muy cuidadosa y con una pausa antes de la siguiente palabra. María y Sara no lograron pronunciarlo. Sin embargo en la palabra *nothing*, casi todos los participantes lograron pronunciar el /ŋ/; solamente Josefina y Sara no pudieron. Quizás esto fue un efecto de la siguiente palabra en estos casos; en la combinación de *nothing* y *happened*, uno hace una transición entre un consonante velar (/ŋ/) y un consonante glotal (/h/), que están situados muy cerca el uno al otro. Por otro lado, en la combinación de *rang* y *the*, uno hace una transición entre un consonante velar y un consonante interdental (/ð/), que

están situados muy lejos uno al otro, y es más fácil terminar *rang* con un /n/ para prepararse para el /ð/ de *the*.

Otro patrón que encontramos en las frases fue la omisión del sonido final de una palabra. En la primera frase, esto pasó con las palabras *cast* y *turned*. Solamente Juan, Sara y Paula pronunciaron el /t/ en la palabra *cast*, y solamente María, Sara y Paula pronunciaron el final de *turned*. En este caso, estas tres hicieron un ligazón entre las palabras *turned* y *him* en vez de empezar la palabra *him* con el fonema /h/, e.g. [tʌɪn-tɪm] o [tʌɪn-dɪm]; esto es aceptable en inglés. Vimos este corte del final de palabras en la cuarta frase también, con la palabra *had* y en la quinta con la palabra *happened*. En la palabra *had*, Elena no produjo un consonante entre el /æ/ de *had* y el /s/ de *some*, y María y Josefina produjeron ejemplos que sonaban más a *have* en vez de *had*. En la palabra *happened*, sólo Elena y Josefina no produjeron el /d/ o /t/ final. Entre los otros participantes, la fuerza del consonante final variaba, pero existía.

Como en las palabras sueltas, examinamos el fonema /l/ para averiguar si los participantes lo pronuncian con un /l/ posterior o anterior (dental). En la cuarta frase, usamos *leisure* y *pool*. *Leisure* fue difícil clasificar, porque es aceptable en inglés usar un /l/ alveolar o dental cuando una palabra empieza con /l/, pero había unos participantes que sonaban más nativos que otros. Juan, Paula y Josefina tenían las pronunciaciones más nativas; los otros expulsaron más aire en el /l/ y Elena dijo que tenía dudas sobre la pronunciación en su respuesta. La mayoría de los participantes usó un /l/ posterior en la palabra *pool*; solamente Elena y Josefina usaron un /l/ anterior. En la quinta frase con la palabra *doorbell*, solamente Sara y Josefina usaron un /l/ anterior. En inglés, como hemos dicho, un /l/ alveolar o dental al principio de una palabra o frase es aceptable, pero en el medio o al fin es más normal usar un /l/ posterior.

Otro fonema que queríamos examinar muy cuidadosamente era el fonema /ɹ/, porque no existe en español, entonces pusimos muchos ejemplares en las frases. En inglés, el /ɹ/ es un aproximante, pero el equivalente en español es una vibrante simple, entonces queríamos ver qué fonema usarían los participantes. Los resultados están en la siguiente tabla.

Instantes de /ɹ/ en posición de /ɹ/

	Elena (8/12)	Juan (12/12)	María (12/12)	Sara (8/12)	Paula (12/12)	Josefina (2/12)
prince	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
turned	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
frog	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
after	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
her	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
father	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
very	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
here	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
leisure	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/
yesterday	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/	/ɹ/

rang	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɛ/
several	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɛ/

Una cosa que se destacó cuando comparamos las palabras sueltas con las frases fue la pronunciación de la africada /dʒ/. En la palabra *judge*, solamente Paula pronunció /dʒ/ dos veces; los otros produjeron /tʃ/ al final de la palabra y Elena produjo /tʃ/ dos veces. En la palabra *Jack*, sin embargo, que empezó la quinta frase, solamente Elena no pudo pronunciar /dʒ/ y en su lugar pronunció /f/. En la palabra *Joy's*, que apareció en la segunda frase, Elena fue otra vez la única persona que no produjo /dʒ/ y en su lugar pronunció /tʃ/. Esto sugiere que es más fácil para los hablantes de español producir un /dʒ/ al principio de una palabra que al fin. Sus dificultades en esta área no son sorprendentes porque el español solamente tiene el africado (o oclusiva alveopalatal) /tʃ/ mientras que el inglés tiene dos (/tʃ/, /dʒ/), junto con dos fricativos alveopalatales (/f/, /z/) (Whitley 21). En un patrón similar, todos los participantes usaron un /f/ en vez de un /z/ en la palabra *leisure*, pero esto fue un poco sorprendente porque el fonema /z/ existe en algunos dialectos como el rioplatense, un dialecto encontrado en partes de Argentina, Uruguay y Paraguay, en palabras como *yo* y *yeso* (/zo/ y /ze-so/). Sin embargo, no existe en muchos otros dialectos del español, entonces es posible que ninguno de nuestros participantes tuvieran el dialecto rioplatense.

Finalmente, examinamos las vocales y los diptongos. Todos los participantes pronunciaron el /ɛ/ de *Kate* y el /o/ de *owns* más o menos nativamente. Juan y Paula pronunciaron el resto de las vocales nativamente también, menos un pequeño alargamiento de la vocal /u/ in *school* por Juan. Paula alargó un poco el diptongo /aʊ/ en la palabra *house*, pero esto

fue probablemente causada por su pausa en la frase y no su acento. Con la palabra *Joy's*, María, Sara y Josefina la pronunció con el diptongo dividido, haciendo que la palabra se parecía a *Joey's*. Sara lo hizo también con las palabras *house* y *school*; *house* se convirtió en /ha-us/ y *school* en /sku-əl/. María, Sara y Josefina también pronunciaron un /o/ más tenso que los otros en la palabra *boat*. Curiosamente, Elena dividió la pronunciación de las vocales y los diptongos en sus respuestas: el /aj/ de *likes* se transformó en /a-i/, el /ɔj/ de *Joy's* se transformó en /o-i/ (no tanto como la palabra se parecía a *Joey's*, como con las otras participantes), y el /aʊ/ de *house* se transformó en /a-u/. Aún con las vocales simples, ella las dividió: pronunció la palabra *school* como /sku-əl/ y la palabra *boat* como /bo-ut/. Sin embargo, esto quizás fue debido a la lentitud de su habla, y no su propio acento.

Es importante notar, antes de terminar con estas dos secciones, que también hay la posibilidad de que el leer los estímulos tuvo una influencia sobre la pronunciación de los participantes. Aunque el español y el inglés comparten unos fonemas y grafemas, algunos de los grafemas del inglés no tienen la misma pronunciación en el español. Por ejemplo, la letra “h” no se pronuncia en español, pero sí en inglés, la double “ll” se pronuncia como /l/ en inglés pero /j/ o /ʎ/ en español, dependiente del dialecto, y la “v” escrita en español no es pronunciada como /v/, pero sí lo es en inglés. Entonces, para tomar esto en cuenta, y junto con la necesidad de comparar la habla cuidada con la habla informal, queríamos examinar la pronunciación de los hablantes mientras que hablaban libremente.

4.3 Expresión libre

Para la tercera parte de la grabación, pedimos que los participantes hablaran sobre sus familias. Como en los estímulos leídos, Elena usó el /l/ dental en vez del /l/ posterior en todos los

instantes. También falló a producir /dʒ/, produciendo /di-tʃi/ en vez de /di-dʒej/ para la palabra *DJ* y /ʃu-wɪʃ/ en vez de /dʒu-wɪʃ/ para la palabra *jewish*. Su pronunciación de /ɪ/ fue un poco esporádica; lo produjo más a los fines de las palabras *father* y *mother*, como vimos en los estímulos, pero no todo el tiempo, y muchas veces usó /r/ dentro de las palabras *brother* y *Arizona*. A veces no pronunció los consonantes finales de las palabras *night*, *Pittsburgh*, y *husband* en su lugar extendiendo la vocal o el consonante anterior. Produjo muchos /t/ con aspiración (por ejemplo, en *community center*). Logró pronunciar /ɪ/ unas veces en *lives*, *kids*, y *university*, pero en unos instantes produjo /i/ (por ejemplo, en *family*, *sister*, *Arizona*).

En su muestra, Juan produjo unos ejemplos de fonemas españoles y otros más como el inglés. Usó un /l/ dental en palabras como *little*, *include* y *still*, pero un /l/ anterior en palabras como *school* y *old*. Su pronunciación de /ɪ/ fue aceptable en unos casos (en *in*, *been*, *improve*), pero en otros instantes usó un /i/ (en *still* y *finishes*) o una vocal entre las dos (en *family* y *considering*). Su producción de /s/ al principio de una palabra varió; con palabras como *so*, *said* y *section*, lo dijo sin problemas, pero en otras palabras como *still*, *Spain* y *study*, alargó el /s/ o añadió un pequeño /ɛ/ antes del consonante. Esto no es sorprendente, dado que es ilícito empezar una palabra con /s/ en español; aunque logró pronunciar el /s/ solo al principio de unas palabras, volvió a añadir un /ɛ/ cuando la palabra empezó con un grupo de consonantes, que tampoco puede pasar en español en la misma sílaba.

La cosa más interesante de la muestra de María fue que ella desonorizó muchos sonidos. Pronunció el /v/ en *lovely* como un /f/, y el /z/ en los ligazones en las combinaciones de *was in* y *years ago* como un /s/. Esto es similar a lo que hizo con el africado /dʒ/ en *judge*. Otras cosas notables fueron que reemplazó /ɪ/ con /i/ en unas palabras (*siblings*, *middle*, *living*), pero fue

capaz de producir /ɪ/ en palabras más comunes como *sister*, *in*, y *Virginia*, y que dos veces omitió el final de las palabras (*engineer* en vez de *engineering* y *like* en vez de *like*).

Sara también desonorizó unos sonidos; en el ligazón entre *she's* y *married*, produjo un /s/ en vez de un /z/, en las palabras *college* y *underage*, pronunció un /dʒ/ muy débil, y pronunció el /dʒ/ al principio de *job* como /tʃ/. Omitió los finales de unas palabras como *left* y *first*, y en la palabra *afterwards* pronunció el /s/ pero no el /d/. Esto quizás fue debido a la dificultad para los hispanohablantes de pronunciar grupos de consonantes. Su pronunciación de /ɪ/ fue esporádica; lo produjo al final de *winter*, pero no en *after* y en sus iteraciones múltiples de *here* y *year*, unas veces produjo un /ɪ/ y otras un /r/. En la posición medial, produjo un /ɪ/ en *tried*, *Peru*, y *Argentina*, pero no en *every* y *three* (sin embargo, usar un /r/ en *three* es aceptable en inglés).

Dado que tiene el acento más nativo, no hay mucho que describir para Paula; ella desonorizó los /d/ unas veces (*married*, *Ardmore*) y aspiró los /t/ en casi todas las palabras en que usó el fonema. Pronunció el /ɪ/ nativamente en todos los casos. El único problema en su habla era un ceceo ligero, pero esto no interfirió ni con el entendimiento ni con la percepción de su natividad.

La muestra de Josefina fue muy interesante a causa de su inconsistencia. Repitió unas palabras mientras que hablaba, pero las pronunció diferentemente las dos veces que las dijo. Por ejemplo, dijo las frases *forty-four years old* y *forty-two years old*. En la primera, no pronunció el /r/ en *forty*, pero en la segunda, sí. En la primera, produjo un /z/ en vez de un /j/ en la palabra *years*, pero en la segunda su consonante fue más cerca de un /j/ inglés. Sus ejemplos de /r/ fueron inconsistentes también; en las palabras *granddaughters*, *grandson*, y *three*, usó un /r/ en vez de un /ɪ/ (otra vez, /ɪ/ no es tan inusual en la palabra *three* en inglés), pero en las palabras *forty*, *four*, y *years*, sus /ɪ/ fueron variaciones ingleses más o menos aceptables que se parecían al /ɪ/ no

rótico de Nueva York. Esto fue muy curioso porque Josefina no había vivido en Nueva York. Podría ser un resultado de la variación del inglés que ella oyó mientras que aprendía la lengua, o quizás fue una variación del /ɪ/ que fue más fácil producir y, dado que es una variación aceptada en inglés, no interfirió con la comunicación y entonces no había razón para esforzarse a cambiar su pronunciación.

5.0 Discusión

Al analizar los datos, había que reconsiderar nuestras hipótesis, especialmente la hipótesis que dice que el país y el dialecto de los hablantes tendrían un efecto sobre su pronunciación de inglés. Había muchas razones por las que esto no fue el caso. El número de hablantes fue muy bajo, y muchos vinieron de países en el mismo área macrodialectal (Venezuela, Colombia, Perú, y Bolivia están en la región andina), una región en que hay menos variación fonética dialectal. Entonces, la mayoría de las diferencias que encontramos fueron probablemente debido a factores como la edad a que los participantes empezaron a aprender el inglés, la duración de su residencia en los Estados Unidos, y su uso del español en contra del inglés. Por ejemplo, la participante con el acento más nativo del grupo fue Paula. Nos dijo que su primer contacto con el inglés fue a los 10 años y empezó a aprender la lengua en la escuela primaria. Ella también había vivido en los Estados Unidos por 25 años en total, una vez por 5 años (edad 10-15) y otra vez por 15 años (edad 20-35). Ella reportó que usa el inglés aproximadamente 6 horas al día, y el español aproximadamente 8 horas al día.

Por el otro lado, teníamos tres participantes con acentos españoles muy fuertes: Josefina, Elena, y Sara. Fue predecible que Josefina y Elena tendrían acentos fuertes; aunque Josefina había vivido en los Estados Unidos por 16 años, ella no empezó a aprender el inglés hasta la

edad de 24 años. Elena había vivido en los Estados Unidos por 26 años, la duración más larga del estudio, pero su primer contacto con el inglés fue a los 18 años y lo empezó a aprender a los 26 años. Entonces estas dos habían superado el periodo crítico, y sus sistemas de percepción ya se habían adaptado a los sistemas fonéticos de sus dialectos nativos. Otro factor que quizás afecta a sus acentos es que no usan mucho el inglés: Josefina nos dijo que usa el español 16 horas al día y que el inglés no es una lengua que usa para su trabajo o con sus amigos. Elena nos dijo que usa el inglés y el español con más o menos la misma frecuencia y que habla inglés a casa.

En el caso de Sara, su acento al principio es sorprendente; es mucho más joven que las otras dos que tienen acentos fuertes. Sin embargo, aunque su primer contacto con el inglés fue a los 10 años, Sara nos dijo que no empezó a estudiar el inglés hasta la edad de 17 años. Entonces ella también había superado el periodo crítico, y solamente ha vivido en los Estados Unidos por 5 años. A pesar de esto, es posible que su acento vaya a hacerse más nativo porque nos dijo que el inglés es una lengua que usa para su trabajo y con sus amigos, y nos dijo que lo usa, “24 horas al día”, una expresión que yo entendí a significar que es una lengua que está usando todo el tiempo.

Con los dos participantes finales, sus acentos no eran muy fuertes, pero tampoco eran muy nativos. El primer contacto que Juan tuvo con el inglés fue a los 5 años, y nos dijo que fue inscrito en un instituto de inglés en su ciudad natal. Sin embargo, no vino a los Estados Unidos hasta que tenía 18 años. Hemos visto en el estudio de Flege, Frieda, y Nozawa (1997) y en el estudio de Thompson (1991) que simplemente empezar a aprender una lengua en la infancia no garantiza que el hablante la hablará sin acento (ve Piske et al. 196-7). Entonces es posible que, si no usara mucho el inglés fuera del instituto, su acento no se habría vuelto perfectamente nativo. Recuerda también que hemos visto en los estudios de Werker que la capacidad de discriminar

entre fonemas de la L2 se disminuye en el primer año de la vida. En cualquier caso, el acento de Juan está cerca al acento de un nativo, quizás debido a la cantidad de tiempo que pasa hablando el inglés (aproximadamente 12 horas al día) y que lo usa con sus amigos y para su trabajo.

Finalmente, el acento de María parece mucho un acento de un hablante nativo del inglés, que es un poco sorprendente; ella nos dijo que su primer contacto con el inglés fue a los 12 años pero vino a los Estados Unidos hace dos años y medio, cuando tenía aproximadamente 25 años. Ella, como Juan, Sara y Paula, tenía un contacto temprano con inglés pero, como Sara, no fue inmersa en la lengua hasta una edad más alta. Es posible que su acento, como el de Juan y Sara, vaya a hacerse más nativo porque ella también usa el inglés más que el español en su vida diaria.

Otra hipótesis que teníamos que modificar fue la que los hablantes de español tendrían dificultades con todos los fonemas que no existían como fonemas en español, como /v z ð ʒ ʃ dʒ h ŋ ɹ/ (recuerda que algunos de estos pueden existir como alófonos). Pensábamos al principio que la mayoría de los participantes los pronunciarían con acentos muy no-nativos. Sin embargo, esto no fue el caso; todos los participantes menos Josefina produjeron muchos buenos ejemplos de /ɹ/ (un promedio de 10.4/12, sin ella), y todos los participantes menos Elena pudieron producir /dʒ/ al principio de una palabra (todos menos Paula produjeron un /tʃ/ al final de *judge*).

6.0 Conclusión

Este estudio fue un primer paso en el área de comparar los acentos de hablantes de la misma lengua que hablan con dialectos diferentes. Hemos confirmado el fenómeno de acentos más fuertes en hablantes que han aprendido la segunda lengua más tarde en su vida. Sin embargo, los datos no nos dicen claramente si esto es debido al periodo crítico o al SLM;

entonces se necesita más investigación sobre este tema para averiguar cuál de estas teorías es responsable para el desarrollo de un acento y sus calidades en una segunda lengua.

Había unas limitaciones en nuestro estudio: la más obvia era que el grupo de participantes era muy pequeño, y limitado a sudamérica. Investigaciones futuras se deben esforzar a encontrar más participantes de una mayor variedad de países para obtener resultados más significativos. También recomiendo que hayan más personas juzgando las muestras de los participantes, para verificar las pronunciaciones y para que haya más que una opinión sobre la natividad de los acentos. Finalmente, recomiendo que, en decidir los estímulos de estudios futuros, los investigadores incluyan los fonemas de interés en una multitud de posiciones y palabras; por ejemplo, incluir palabras en que el fonema aparezca al principio, en el medio, o al final, y después de o antes de una variedad de fonemas para averiguar si hay más patrones que hemos encontrado aquí.

Obras Citadas

- Azevedo, Milton M. *Introducción a la Lingüística Española*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2009. Print.
- Baker, Wendy, Trofimovich, Pavel, Flege, James E., Mack, Molly, and Randall Halter. "Child-Adult Differences in Second-Language Phonological Learning: The Role of Cross-Language Similarity." *Language and Speech* 51.4 (2008): 317-342. Print.
- Birdsong, David and Michelle Molis. "On the Evidence for Maturation Constraints in Second-Language Acquisition." *Journal of Memory and Language* 44. (2001): 235-249. Print.
- Bradlow, Ann. "A comparative acoustic study of English and Spanish vowels." *Journal of the*

- Acoustical Society of America* 97.3 (1995): 1916-1924. Print.
- Brown, Cynthia A. "The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult." In John Archibald (Ed). *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. (2000): 4 – 63. Oxford: Blackwell. Print.
- Flege, James Emil. "Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems." In *Speech Perception and Linguistic Experience Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press, 1995. Print.
- Flege, James Emil, Yeni-Komshian, Grace, and Serena Liu. "Age Constraints on Second-Language Acquisition." *Journal of Memory and Language* 41. (1999): 78-104. Print.
- Iverson, Paul, Kuhl, Patricia K, Akahane-Yamada, Reiko, Diesch, Eugen, Tohkura, Yoh-ich, Kettermann, Andreas, and Claudia Siebert. "A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes." *Cognition* 87. (2003): B47-B57. Print.
- Johnson, Jacqueline S. and Elissa L. Newport. "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language." *Cognitive Psychology* 21. (1989): 60-99. Print.
- Labov, William. "The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores." 1972. In *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. Houndmills, England: St Martin's Press, 1997. Print.
- Piske, Thorsten, MacKay, Ian R., and James E. Flege. "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review." *Journal of Phonetics* 29. (2001): 191-215. Print.
- Werker, Janet F. and Richard C. Tees. "Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life." *Infant Behavior & Development*

25. (2002): 121-133. Print.

Werker, Janet F. et al. "Developmental Aspects of Cross-Language Speech Perception." *Society for Research in Child Development* 52.1 (1981): 349-355. Print.

Whitley, Stanley M. *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. (2002).
Washington, D.C.: Georgetown University Press. Print.