

Influencia de los acentos dialectales en la comprensión auditiva en ELE

KAITIAN LU

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El presente trabajo pretende explorar la influencia de los acentos mexicano, colombiano y argentino en la comprensión auditiva en ELE con respecto al del español castellano. Una locutora oriunda de cada capital elegida por sus compatriotas como representante grabó los mismos 4 textos sumando 16 grabaciones. Se controlaron las variables como edad, nivel de educación de la hablante, tipo y dificultad lingüística del texto, velocidad de producción. 48 alumnos chinos de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica divididos en 4 grupos con dominio lingüístico homogéneo escucharon un texto con cada uno de los acentos; el orden de los textos varió, pero no la secuencia de acentos. Se midió la comprensión con 5 preguntas de opción múltiple con 3 opciones en cada una. No se registró influencia significativa de los acentos en la comprensión auditiva menos en uno de los textos.

Palabras clave: acento; dialecto; comprensión auditiva; ELE.

1. Introducción

En el año 2010 se inició nuestra experiencia de impartir el curso de Comprensión Auditiva a los alumnos de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), y desde entonces no hemos dejado de reflexionar, investigar y mejorar en la práctica diaria la manera de ejercer nuestra profesión. Durante este proceso, nos hemos preocupado por los factores afectivos y psicosociales del aprendizaje y enseñanza en el contexto chino, hemos intentado llevar el enfoque por tareas al aula y hemos trabajado la destreza de la comprensión auditiva desde una perspectiva estratégica.

También nos hemos fijado en una relativa escasa presencia de las variedades dialectales que no sean la española en los materiales específicos de comprensión auditiva existentes en China, para cuya incorporación hemos tenido que acudir a materiales publicados en el extranjero, principalmente en España, en los que hemos notado una tendencia —incluso se le puede llamar moda— a utilizar estas variantes. Aun así, cabe mencionar que en el cedé del tomo 1 de *Comprensión auditiva* de la serie *Español moderno* recién salido al mercado figuran el nombre de una locutora peruana y el de un locutor colombiano, lo cual demuestra una toma de conciencia en este aspecto, que responde a la necesidad de los aprendientes del español en China debido a la relación cada vez más estrecha de China con los países hispanoamericanos. Asimismo, dentro de las características, o dicho de otra manera, ganchos comerciales de este libro, hemos encontrado uno titulado “Pureza y autenticidad lingüística” que dice lo siguiente: “Todo el contenido del libro ha sido grabado por varios expertos españoles y latinoamericanos, lo cual expone a los aprendientes a los rasgos fonéticos del español de diferentes regiones” (Chang, 2015: contraportada).

El español es hoy en día, según el informe de 2015 del Instituto Cervantes (2015), la segunda lengua

materna del mundo por número de hablantes, solo después del chino mandarín, con unos 470 millones de hablantes con dominio nativo repartidos principalmente en el continente europeo y americano, enorme extensión geográfica que dota a este idioma de una indudable trascendencia, así como una rica diversidad. Coexistente con esta diversidad, es una importante unidad ampliamente reconocida (Rabanales, 1992; Pottier, 2003; Palacios Alcaine, 2006; Andión Herrero, 2008), que se manifiesta con más intensidad en el nivel culto y formal de la lengua, de acuerdo con autores como Rabanales (1992), Sánchez Lobato (1999), Moreno Fernández (2010), entre otros. En este sentido, afirmó Darío Villanueva Prieto, el actual director de la Real Academia Española, en la sesión inaugural de Foro Internacional del Español celebrado en abril de 2015 (RAE, 2015: sin página), que el mundo hispánico debía estar orgulloso de la “asombrosa unidad que el español ha mantenido”, diciendo lo siguiente: “Los acentos son la música de idioma, los hispanohablantes tenemos una auténtica sinfonía de músicas distintas, pero en los asuntos fundamentales, el grado de unidad es generalísimo”.

2. Aproximación teórica

El acento, que para Lipski (1996) hace distinguir, con más nitidez, un dialecto del español de otro, consiste en una “una combinación, que muchas veces esquiva al análisis, de rasgos fonéticos segmentales y suprasegmentales”. Aunque muchas veces, el término está vinculado también con la procedencia social o la condición de ser nativo o extranjero del hablante, tal como indican Baralo Ottonello (2003), Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014), o el *Diccionario de enseñanza de lenguas y lingüística aplicada de Longman* (Richards y Schmidt, 2010), pero nos gustaría, en el presente trabajo, ceñirnos al ámbito geográfico, es decir, al acento de las variedades dialectales, que presentan variación principalmente en el plano fónico, gramatical y léxico.

El dialecto, o variedad dialectal, diatópica, geográfica, geolectal, geolingüística, regional, no conlleva ninguna connotación peyorativa, es más bien “una variedad de una lengua circunscrita a un ámbito geográfico determinado” (Pottier, 2003: 32), o “manifestación de una lengua en un territorio determinado” (Moreno Fernández, 2010: 207). La lengua no se realiza ni se actualiza en su totalidad, sino precisamente a través de estas modalidades.

En cuanto al tema de la comprensión auditiva, que es el que más nos interesa para nuestro trabajo de día a día, estamos hablando de la actividad que más tiempo acapara del tiempo que dedicamos a la comunicación diariamente, pero que suele causar más dificultades a los aprendientes, por su naturaleza recíproca, impredecible (Anderson y Lynch, 1988), efímera (Lund, 1991; Field, 2008) y variable (Rost, 1990). Los oyentes, a diferencia de los lectores, tienen que enfrentarse a los retos que les plantea la dimensión fonética, que según indica la última característica de esta destreza, presenta mucha variación que incluye la del acento. No obstante, los seres humanos contamos con una ventaja: somos mejores oyentes que hablantes, o dicho con otras palabras, nadie emite la lengua como la recibe (López García, 2012). Esto hace posible que superemos los problemas que emergen de la variación lingüística en la comprensión.

En lo que se refiere a la incidencia del acento en el proceso de la comprensión auditiva y nuestro comportamiento de hacer frente a esta, hay autores (Levelt, 1993 [citado en Lynch, 2009]; Poch Olivé, 2000; Norris et al., 2003 [citado Floccia et al. 2006]) que la ubican en la formación de una representación fonética del input acústico, es decir, una codificación previa a la decodificación, en que se detectan y se limpian los elementos extraños del acento; Field (2008) la encuentra en el siguiente paso de emparejamiento de la representación fonética con las entradas del lexicón mental, donde uno puede almacenar múltiples versiones de cómo suena una misma palabra; Gil-Toresano (2004) aboga por la aplicación del conocimiento y la

sensibilidad de los sonidos prototípicos de la lengua así como sus variaciones a consecuencia de fenómenos como asimilación, reducción o elisión, que además de conformar la naturaleza de la lengua hablada, se registran en la variación dialectal del español; Hawkins (2003) y Field (2008) se refieren a un nivel más alto, al uso simultáneo del procesamiento de tipo *top-down*, o sea, de arriba abajo, con que se activan diversos recursos disponibles para negociar el significado y comprender el mensaje en el caso de que la identificación es insuficiente.

3. Metodología

Para poder incorporar las distintas variedades dialectales del español en la clase de comprensión auditiva, nos proponemos conocer, como primer paso, si el acento de estas influye en la comprensión.

Hemos decidido tomar el acento del español castellano como referencia, ya que este constituye el modelo lingüístico de los participantes de nuestro estudio —48 estudiantes de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica de SISU divididos en 4 grupos con dominio lingüístico homogéneo según el resultado de 3 exámenes que habían recibido, dos de competencia integral y uno de comprensión auditiva—, por los manuales o materiales didácticos utilizados durante sus dos años de aprendizaje, por el lugar de formación de sus profesores locales, y por y la procedencia del único profesor nativo de la facultad (León, España).

En cuanto a otros acentos, nos quedamos con los de tres variedades nacionales del español en América, la mexicana, la colombiana y la argentina. Optamos por el nivel nacional porque este es el que destaca en la cognición del aprendiz y que está estrechamente relacionado con las necesidades de los alumnos. Somos conscientes de que dentro del territorio de una nación, hay variedades geográficas distintas, como es el caso del español de España, pero estando en un contexto heterogélico de enseñanza, resultaría difícil llegar a este nivel regional, especialmente cuando no se trata de un curso de dialectología sino de una destreza lingüística concreta que es la comprensión auditiva. Existe también la opción de organizar los acentos en función de zonas dialectales, pero para la didáctica de la comprensión auditiva dicho nivel nos parecería demasiado abstracto. En la presentación de un material de audición relacionado con el español en América, es más frecuente que oigamos “un español y una uruguaya nos cuentan recuerdos de su infancia”¹ o “usted va a escuchar un programa radiofónico argentino”², en vez de “una hablante del área rioplatense y del Chaco” o “un programa radiofónico del área rioplatense y del Chaco” si nos referimos a la denominación de zonas dialectales de Moreno Fernández (2004, 2010). Del mismo modo, es muy raro que se especifique la ciudad o región de donde procede el hablante del material, por ejemplo, “una montevideana (de Montevideo)” o “un programa radiofónico porteño (de Buenos Aires)”. En este caso, ceñirnos al nivel nacional nos ayuda a solucionar problemas causados por una abstracción o concreción excesiva. Además, nos inclinamos a creer que en cada país existe un estándar difundido por los medios de comunicación o en las instituciones educativas y que se suele asociar la norma con la variedad de la ciudad capitalina, que es en muchos casos la modélica y la más prestigiosa.

Respondiendo al llamamiento de varios autores (Field, 2008; Moreno Fernández, 2004, 2010; Gil-Toresano, 2004; Martín Leralta, 2007; Andión Herrero y Gil Bürmann, 2013) a que se conozcan las necesidades de los aprendientes tanto en la enseñanza de la comprensión auditiva como la de las distintas variedades del español, llevamos a cabo una encuesta en el mes de noviembre de 2014 entre los graduados

¹ De un ejercicio de comprensión auditiva del tomo 1 de Gente hoy (Martín Peris y Sans Baulenas, 2013: 132).

² De la tarea 3 de la parte de comprensión auditiva del examen de nivel B1 de DELE administrado en agosto de 2013, disponible en <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html>.

de la licenciatura en Filología Hispánica de SISU sobre su salida laboral o académica. Pedimos que los encuestados especificaran los países hispanoamericanos con que laboraban. Entre los países más nombrados por las dos generaciones se encuentran México (7 veces), Argentina (6), Chile (6), Colombia (5), Perú (5), Venezuela (5).

Este resultado coincide con las cifras del comercio bilateral entre China y los países hispanoamericanos durante el año 2014 publicadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores de China y el Ministerio de Comercio de China. Los seis países más mencionados por los encuestados ocupan los primeros seis lugares en el *ranking*:

Tabla 1. Los primeros seis socios comerciales hispanoamericanos de China

País	Comercio bilateral (unidad: mil millones de dólares)
México	434.6
Chile	339.3
Colombia	156.4
Perú	143.2
Venezuela	138.9
Argentina	129.3

Estos seis países también son los más poblados entre los países hispanoamericanos, de acuerdo con los datos citados por el Instituto Cervantes (2015) en su último informe anual:

Tabla 2. Los países más poblados del mundo hispanoamericano

País	Población
México	121 005 815
Colombia	48 014 693
Argentina	42 202 935
Perú	31 151 643
Venezuela	30 620 404
Chile	18 006 407

Si relacionamos el resultado de arriba con la clasificación de Zamora Munné y Guitart (1982) del español en América, vemos que las capitales de los seis países más mencionados se encuentran en diferentes zonas. Los tres binarios adoptados consisten en la retención/aspiración o pérdida de /s/ final de sílaba; realización velar/glotal o aspirada de /x/; y presencia/ausencia de voseo independientemente de la morfología verbal que tenga. En cada uno de los tres binarios, el primer fenómeno indicado por el signo (+) presenta el valor positivo, y el segundo por el signo (-) indica el valor negativo. En cuanto al tercer criterio, se añade un tercer valor representado por el signo (\pm), que representa que en determinada zona contienen el voseo y el tuteo.

Tabla 3. Situación de los países más mencionados en la zonificación de Zamora Munné y Guitart

ZONA	/-s/	/x/	Voseo
1. Antillas, costa oriental de México; mitad oriental de Panamá; costa norte de Colombia; Venezuela (excepto la cordillera)	-	-	-

2. México (excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala)	+	+	-
4. Colombia (excepto las costas); región de la cordillera de Venezuela	+	-	±
7. Ecuador y Perú (excepto las regiones de las dos zonas anteriores); occidente y centro de Bolivia; noroeste de Argentina	+	+	±
8. Chile	-	+	±
9. Oriente de Bolivia; Paraguay; Uruguay; Argentina (excepto el noroeste)	-	+	+

Pero si excluimos el criterio morfosintáctico de voseo que no nos interesa para el tema del acento, podemos juntar la zona 2 con la 7, zona 8 con la 9, como indica la siguiente tabla:

Tabla 4. Reorganización de la zonificación de los países más mencionados según los dos criterios fonéticos

ZONA*	/-s/	/x/
A. Venezuela (excepto la cordillera)	-	-
B. México (excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala); Perú (excepto las regiones de las dos zonas anteriores)	+	+
C. Colombia (excepto las costas)	+	-
D. Chile; Argentina (excepto el noroeste)	-	+

Por limitación del número de informantes, optamos por elegir entre las dos variedades de la zona B y las dos de la zona D que comparten las mismas características y descartar la venezolana. Seleccionamos México por su importancia demográfica en el mundo hispanohablante y el gran atractivo económico y comercial que este supone para China. Hagámonos cuenta que encabeza la lista de número de mención en nuestra encuesta previa. En la zona B, nos inclinamos por Argentina por la gran personalidad que tiene la variedad bonaerense que “permite distinguirla con facilidad de los usos de las otras grandes capitales hispánicas” (Fontanella de Weinberg, 2000: 37). Y uno de los rasgos más distintivos es el yeísmo rehilado. Pensamos que dichos fenómenos podrían también llamar la atención de los aprendientes y nos gustaría saber si el acento de esta variedad que los reúne afecta a la comprensión auditiva de los alumnos.

Los propios hablantes nativos, 10 de cada uno de los países elegidos, España, México, Colombia y Argentina nos ayudaron a seleccionar sus voces representantes, a través de una votación entre tres candidatas que cumplieran los siguientes requisitos: ser oriunda de la capital y vivir actualmente en esta; tener de 25 a 35 años; haber cumplido los estudios universitarios. Así intentamos controlar las variables del sexo, el origen, la edades y el nivel educativo de las informantes.

Como nos propusimos investigar la influencia de los acentos, y no de los dialectos, nos convendría usar los mismos textos producidos con diferentes acentos, como en los estudios de Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortmeier y Boyle (1985), Eisenstein (1989), Toro Manzano (1997), Tauroza y Luk (1997), Dang (2004) y Major et al. (2005) para controlar la dimensión léxica y la gramatical de la variación dialectal. Todos los autores arriba mencionados dividieron a los participantes en grupos para darles a escuchar las distintas versiones de los mismos textos. Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortmeier y Boyle (1985), Tauroza y Luk (1997), así como Dang (2004) tomaron el texto como una variable, por lo que hicieron la comparación entre grupos que escucharon el mismo o los mismos textos. Entre ellos, Ortmeier y Boyle (1985), Tauroza y Luk (1997) y Dang (2004) mencionaron una nivelación de la

competencia lingüística entre los grupos; Wilcox (1978) se dio cuenta después de que uno de sus grupos tenía menos nivel que los demás; Eisenstein y Berkowitz (1981) hicieron una primera división de dos grupos según su nivel, pero al realizar la subdivisión de los tres grupos dentro de cada nivel que escucharon el cuento con diferentes acentos, no aplicaron ningún criterio. En cuanto al número de textos, Eisenstein y Berkowitz (1981) y Dang (2004) usaron un solo texto, mientras que Wilcox (1978) y Ortmeyer y Boyle (1985) experimentaron con 4 textos. Entre los dos últimos estudios, la diferencia del diseño consistía principalmente en que los 4 grupos de Ortmeyer y Boyle (1985) escucharon los 4 textos con el mismo acento y los 4 grupos de Wilcox (1978) escucharon los 4 textos con 4 acentos para evitar el posible efecto de acoplamiento.

En lo que se refiere al orden de los acentos, Wilcox (1979) no lo tomó en consideración, probablemente porque su experimento duró cuatro semanas y solo escucharon los participantes un texto a la semana; Major et al. (2005) lamentaron no haber controlado el efecto del orden, ya que su estudio fue administrado en una sola sesión de 43 minutos y al colocar los textos con el mismo orden, varió la secuencia de los acentos. Nosotros optamos por aprender esta lección y mantener la misma secuencia de los acentos para todos los grupos variando el orden de los textos. De este modo, quedaría como muestra la siguiente tabla la colocación de cada texto en combinación con los acentos por investigar. En las tablas venideras por limitación de espacio, usaremos las abreviaciones MEX, COL, ARG y ESP para referirnos al acento mexicano, colombiano, argentino y el del español castellano. Para explicar con más claridad este cuadro, pongamos el ejemplo del grupo A. Los miembros de este grupo escucharían primero el texto 1 con acento mexicano, después el texto 2 con acento colombiano, seguido por el texto 3 con acento argentino y por último el texto 4 con acento del español castellano.

Tabla 5. Combinación de los textos y acentos para cada uno de los grupos

Grupo A	1-MEX	2-COL	3-ARG	4-ESP
Grupo B	2-MEX	3-COL	4-ARG	1-ESP
Grupo C	3-MEX	4-COL	1-ARG	2-ESP
Grupo D	4-MEX	1-COL	2-ARG	3-ESP

Optamos por textos expositivos que presentan menos variación en el aspecto semántico y el sintáctico sacados de manuales de ELE y libros de preparación de DELE de nivel B1, que correspondía al nivel de aquel entonces de nuestros participantes. Procuramos que los temas de los textos no fueran abstractos y que estuvieran cerca de la vida diaria de los aprendientes universitarios. Realizamos unas modificaciones para neutralizar algunos detalles del texto y homogeneizar la extensión. Después, nuestras informantes nativas grabaron los 4 textos a una velocidad aproximada de 150 palabras/minuto, velocidad relativamente lenta dentro de la normalidad porque en primer lugar nuestros informantes están más acostumbrados a una velocidad no muy rápida en sus prácticas diarias. Elegimos al azar dos textos del material específico de comprensión auditiva que utilizaban en aquel entonces los participantes en su curso y calculamos la velocidad media con la que el locutor los leía. El resultado es el siguiente: 127 palabras/minuto y 139 palabras/minuto. Además, la velocidad indicada para los materiales de comprensión auditiva en el Programa de Enseñanza de las Especialidades de Lengua Española es solo de 100 a 120 palabras/minuto. También cronometramos las 6 noticias de la tarea 3 de la parte de comprensión auditiva de los dos modelos del examen DELE B1 proporcionados por Instituto Cervantes en su página oficial, el promedio de estas es de 150 palabras/minuto en el caso del programa radiofónico argentino y 159 palabras en el caso del programa radiofónico colombiano.

Para controlar mejor la velocidad de las locutoras, subrayamos en los 4 textos la palabra número 151, 301 y exigimos que llegaran alrededor de las palabras marcadas al término de cada minuto. Y al final de cada texto, ofrecimos una duración recomendada para la lectura que habíamos sacado dividiendo la extensión total del texto entre la velocidad determinada previamente.

Además del control de velocidad, aconsejamos que nuestras informantes estudiaran los textos previamente con el objetivo de que la lectura fuera fluida, es decir, sin tartamudeo ni lapsus. Y solicitamos especialmente que su pronunciación fuera clara y que el estilo correspondiera al tipo textual del material por grabar.

La grabación de los textos la realizaron nuestras informantes en su casa o trabajo dependiendo de las condiciones que tenían. Pedimos que garantizaran la calidad acústica grabando con un micrófono en un ambiente sin ruido de fondo y guardando el audio en un formato que conservara mejor la calidad del sonido, como por ejemplo, WAV.

Para medir la comprensión, elegimos las preguntas de opción múltiple. En primer lugar, este es el formato que más se usa para evaluar la comprensión auditiva en los exámenes de competencia, como por ejemplo en EEE (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española) o DELE, por lo que su validez es reconocida si está bien diseñado. En segundo lugar, se trata de una técnica familiar para los encuestados y su administración y calificación es relativamente sencilla en comparación con la transcripción ortográfica (Derwing y Munro, 1997), parecida al dictado tradicional, o la repetición (Wingstedt y Schulman, 1987), medidas utilizadas con los nativos ante el habla con acento extranjero. Además, se tendrían que hacer pausas entre segmentos u oraciones del texto para que uno pudiera transcribir o repetir lo que oyera, lo cual dañaría la autenticidad de la tarea. En tercer lugar, una gran parte de los estudios que tenían a aprendientes de lengua como sus informantes usaron las preguntas de opción múltiple para cuantificar la influencia de los acentos regionales en la comprensión auditiva, como son los casos de Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortemyer y Boyle (1985), Touroza y Luk (1997), Matsuura et al. (1999), Dang (2004) y Major et al. (2005).

Las preguntas de opción múltiple de nuestro cuestionario tratan del contenido que empieza desde el segundo párrafo de cada texto. La capacidad que ponen a prueba las preguntas es la de “identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos” (Consejo de Europa, 2002: 69), descrita también por Hughes (1989, citado en Bordón, 2000: 82) como dos macro-destrezas relacionadas con las necesidades comunicativas del oyente: la de “escuchar para obtener información específica” y la de “extraer una idea general de lo que se ha oído”.

Nos preocupamos durante el proceso de la adaptación, así como la elaboración de las preguntas y sus opciones, por la validez y la fiabilidad del instrumento, dos conceptos de los que se habla con frecuencia en el ámbito de la evaluación. La validez está relacionada con la idea de si “evalúa la prueba lo que se supone que debería evaluar” (Pastor Villalba, 2009: 9), que en nuestro caso es la comprensión auditiva. Atendemos al consejo de Ur (1984), Anderson y Lynch (1988) y Field (2008) de dejar que el oyente demuestre su capacidad sin depender de otras destrezas como la de comprensión lectiva intentando presentar tanto las preguntas como las opciones con menos palabras posibles, a pesar de que el carácter muchas veces inobservable de la comprensión auditiva hace que su medición exija la intervención de otras capacidades. Asimismo, tomamos en cuenta la dependencia del pasaje desarrollada por Buck (2001) evitando que se extrajera la respuesta correcta por la longitud u otro tipo de marca de la opción. Huelga mencionar que analizamos las opciones de los dos modelos de examen de DELE B1 disponibles en Internet y descubrimos que los distractores, o sea, los detalles que sí aparecían en el texto pero que no correspondían a lo que se preguntaba, o que no figuraban tal cual en el texto, así como la opción adecuada, estaban

colocados según su orden de aparición en la grabación. Dedujimos que esto ayudaría a que los candidatos localizaran la información correspondiente en la audición para comprobar su veracidad con más facilidad. En la bibliografía especializada en la evaluación, hemos encontrado a Pastor Villalba (2009), que advierte que las preguntas deben requerir la información en el mismo orden en que se presenta en el texto y que una vez usada en una pregunta, la misma información no debe utilizarse en otra. Así que decidimos seguir la práctica del examen DELE así como el consejo de Pastor Villalba.

Las preguntas, las opciones correspondientes y las instrucciones de las tareas las pasamos a un profesor nativo y la profesora china que impartía clases de comprensión auditiva a nuestros informantes junto con los cuatro textos para que nos hicieran una revisión concienzuda. Principalmente, nos aconsejaron que modificáramos tres opciones distractoras cuya modificación fue aprobada por los mismos por ser menos anfíbológica.

Nuestro estudio fue administrado el 15 de mayo de 2015. Los encuestados tuvieron un minuto para prepararse y después procedieron a escuchar dos veces cada texto. Y antes de entregar el cuestionario, se les dejó un minuto también para la revisión. Cada pregunta valía un punto en la calificación posterior.

4. Resultado y discusión

4.1. Texto 1

En la tabla 6 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 1. Se ha comprobado que los datos del acento del español castellano y del acento argentino no siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por la prueba de Kruskal-Wallis. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $\chi^2=4.246$, $P=0.236 > 0.05$, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 6. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 1

	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
MEX	12	4.00	1.348	1.00	5.00	3.25	4.50	5.00
COL	12	4.00	0.739	3.00	5.00	3.25	4.00	4.75
ARG	12	4.33	1.073	2.00	5.00	3.25	5.00	5.00
ESP	12	4.58	0.793	3.00	5.00	4.25	5.00	5.00

4.2. Texto 2

En la tabla 7 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 2. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $F=4.103$, $P=0.012 < 0.05$, lo cual significa que existe diferencia significativa. La comparación entre los pares de medias con la prueba LSD de Fisher ha indicado que las calificaciones del acento argentino son significativamente más bajas que las del acento del español castellano y el mexicano.

Tabla 7. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 2

	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
MEX ^A	12	4.50	0.674	3.00	5.00	4.00	5.00	5.00
COL	12	3.83	0.835	3.00	5.00	3.00	4.00	4.75
AGR	12	3.33	1.231	1.00	5.00	2.25	3.50	4.00
ESP ^A	12	4.25	0.622	3.00	5.00	4.00	4.00	5.00

^A en comparación con el acento argentino, $P < 0.05$

4.3. Texto 3

En la tabla 8 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 3. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $F=0.143$, $P=0.934 > 0.05$, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 8. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 3

	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
MEX	12	3.75	0.965	2.00	5.00	3.00	4.00	4.75
COL	12	4.00	0.739	3.00	5.00	3.25	4.00	4.75
ARG	12	3.83	0.835	2.00	5.00	3.25	4.00	4.00
ESP	12	3.92	1.311	2.00	5.00	2.25	4.50	5.00

4.4. Texto 4

En la tabla 9 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 4. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $F=0.186$, $P=0.905 > 0.05$, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 9. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 4

	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
MEX	12	2.83	1.115	1.00	5.00	2.00	3.00	3.75
COL	12	3.00	1.477	0.00	5.00	2.00	3.00	4.00
ARG	12	2.67	1.073	1.00	4.00	2.00	3.00	3.75
ESP	12	3.00	1.414	1.00	5.00	2.00	3.00	4.00

4.5. Resumen

La tabla 10 permite apreciar la diferencia/no diferencia entre las calificaciones en los cuatro textos. El signo + representa que hay diferencia significativa entre dos acentos. Entre el paréntesis de atrás, añadimos el signo > para indicar concretamente la relación de orden.

Tabla 10. Resumen de las diferencias entre las calificaciones en los cuatro textos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
ESP-MEX				
ESP-COL				
ESP-ARG		+ (>)		

Según los resultados que hemos presentado, solo se ha encontrado diferencia significativa entre las calificaciones entre el acento argentino y el del español castellano en el texto 2. Floccia et al. (2008) sostuvieron que la inteligibilidad³ sí podría beneficiarse con la exposición prolongada, al darse cuenta de que en su estudio no se registró ninguna adaptación en la comprensibilidad⁴. En nuestra investigación, las preguntas de opción múltiple correspondían a partir del segundo párrafo de cada texto, lo cual quiere decir que los encuestados tuvieron cierta exposición al acento con la que se podrían habido sintonizado.

Además de la explicación de una posible adaptación, podríamos interpretar este fenómeno con la naturaleza de la comprensión auditiva: a pesar de experimentar dificultades con la identificación de palabras, en que predomina el procesamiento *bottom-up*, uno cuenta con recursos compensatorios como los conocimientos esquemáticos y contextuales que se activan a través de los mecanismos de *top-down* para poder captar el mensaje.

El resultado de no haber encontrado diferencia significativa en la comprensión medida por las preguntas de opción múltiple hace resonancia con el de Toro Manzano (1997), quien no encontró diferencia significativa entre el resultado de comprensión medida por la tarea de completar frases en inglés, o en español, lengua materna de los estudiantes, enfocada también en comprobar si se había captado el mensaje entre el estándar estadounidense y el acento sureño; y también con el resultado de Major et al. (2005) de que el representante del acento regional, el sureño estadounidense, a pesar de haber recibido una peor calificación en el grado de acento que el representante del acento étnico, el afroamericano, fue más fácil de comprender que este último y no se descubrió diferencia significativa entre el sureño estadounidense y el estándar mediante preguntas de opción múltiple, hecho que atribuyeron los autores a la familiaridad de sus informantes con dicho acento, las actitudes hacia él y la similitud fonológica entre este y el estándar. Con respecto a las actitudes, aunque nuestros participantes mostraron su preferencia en una encuesta previa (Lu, 2015) por el acento español, no rechazó abiertamente en su mayoría los acentos del español en América. De hecho, expresaron su disposición en nuestra investigación sobre las actitudes lingüísticas de escuchar más contenido relacionado.

Pese a que los acentos pertenecen a diferentes países y a los dos lados del Atlántico, en la norma culta formal se percibe más unidad lingüística, o sea, menos diferencia con respecto a otras variedades. Nuestras informantes nativas que cumplían requisitos previos establecidos por nosotros representaban la norma culta

³ Según los investigadores, “un habla es inteligible cuando se transmite apropiadamente el mensaje planeado por el hablante” (2008: 380).

⁴ Definen los autores que “un habla es comprensible en función del esfuerzo perceptivo y cognitivo necesario para identificar las palabras planeadas” (2008: 380).

de su país, y la tipología de los textos y la forma de representarlos, es decir, la lectura decidió que el registro fuera formal. Con relación a la lectura, Ávila (2011) señaló una tendencia de apegarse al fetichismo de la letra reponiendo el fonema /s/ en este tipo de registro formal, mencionada también por su predecesor Rosenblat (1971, citado en Ávila, 2011). De igual modo, en Lu (2015) se descubrió un acortamiento en la diferencia entre los 4 acentos hispanoamericanos en las noticias con respecto a los diálogos.

Las diferencias detectadas entre la comprensión del acento argentino y el español castellano la podríamos explicar con una posible interacción entre la dificultad del texto y el acento. El texto 3 fue el que más modificamos entre todos los textos por la poca extensión que tenía la versión original. Blanco Pena (2014) señaló una posible tendencia de achacar la dificultad al acento cuando realmente se trata de una baja competencia léxico-gramatical. A nosotros nos gustaría señalar la posibilidad de una suma de la dificultad que tiene origen en una competencia insuficiente para el texto y la dificultad del acento, o dicho de otra forma, si se escucha un texto difícil en un acento difícil, es posible que se multiplique la dificultad causando mayor diferencia.

Hablando de la competencia lingüística de los encuestados, Ortemyer y Boyle (1985) encontraron que mientras más nivel tenían los alumnos, menos diferencia había entre los acentos investigados. Este descubrimiento también apuntaría a una combinación del factor de la dificultad del texto debida a la falta de competencia y la dificultad del acento.

En cuanto a los autores que sí encontraron diferencia en el caso del inglés entre el estándar y los acentos regionales con las preguntas de opción múltiple, como por ejemplo, Wilcox (1978), Eisenstein (1989) o Dang (2004), podríamos deducir que los encuestados no tenían suficiente familiaridad con los acentos de los dialectos, o, como la variación del inglés se da principalmente en las vocales y la del español en las consonantes⁵, desempeñando las vocales la figura principal de las sílabas y siendo estas en español solo cinco, las posibilidades, como señala López García (1998), de confundir sílabas o palabras son menos que en inglés, por lo que las posibilidades de ser influenciado por los acentos serían menos también.

5. Conclusiones e implicaciones didácticas

En la comprensión auditiva medida por preguntas de opción múltiple en la presente investigación, diferencia significativa entre el acento del español castellano y los tres acentos de las variedades nacionales del español americano fue encontrada en un solo texto, concretamente en el caso del acento argentino. No se registró casi ninguna influencia probablemente porque los participantes se habrían adaptado al acento durante el transcurso de la escucha; habrían activado recursos compensatorios para reparar una identificación deficitaria; la lengua culta formal habría hecho que las diferencias entre distintas variedades no fuera tan importante como para influir en la comprensión del mensaje. Y la única excepción se podría explicar con una potencial conjugación de la dificultad lingüística del texto y la causada por el acento.

En el campo de la enseñanza de la comprensión auditiva, se suele distinguir entre tareas centradas en la percepción de unidades o de rasgos formales de la lengua y tareas enfocadas a la construcción del mensaje y obtención de una información concreta (Gil-Toresano, 2004; Martín Leralta, 2007). Con el segundo tipo de tareas que incorporan las variedades del español en América, podríamos reforzar la comprensión del mensaje, en la que no encontramos influencia importante de los cuatro acentos, proporcionando recursos compensatorios como conocimientos esquemáticos y los del contexto y favoreciendo el uso de las estrategias de comprensión auditiva, para que el acento no cree complicaciones extra sino un atractivo para

⁵ Según Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014), la variación del español en las vocales es sencilla mientras que la de las consonantes se da de una manera más polimórfica y con diversidad geográfica.

el aprendiz. Parece incuestionable el empleo de las normas cultas de las variedades distintas, a nosotros nos gustaría agregar el calificativo “nacionales” porque es más frecuente que las necesidades, particularmente las laborales, se dirijan hacia uno o varios países concretos.

Moreno Fernández (2001) llama un proceso de maduración a la adquisición de una conciencia y conocimientos sobre la variación lingüística mediante el contacto con hablantes de origen distinto, y afirma que las actitudes lingüísticas de los aprendientes dependerán en gran medida del punto de maduración al que llegue. Alford y Strother (1990) consideran que la clave de los cambios actitudinales reside en el desarrollo del respeto hacia las variedades distintas y recomienda que los profesores tomen conciencia de estas actitudes estereotipadas, muchas veces transmitidas o heredadas en las mismas aulas por los propios docentes. Al exponer a los alumnos a la realidad diversificada del español mediante los dos tipos de tareas, impartimos conocimientos relacionados a la variación lingüística y al mismo tiempo evitamos dar la impresión falsa de que el español castellano es el único estándar del mundo hispanohablante, y de este modo desarrollaremos en los alumnos una actitud tolerante hacia la realidad polinormativa del español.

Asimismo, recomendaríamos prestar atención a la potencial combinación de la dificultad lingüística que encierra el texto y el reto que supone el acento. Se puede optar por un texto menos complicado en sí a la hora de introducir acentos distintos al predominante del curso.

Referencias bibliográficas

- Alford, R. L., Strother, J. B. (1990). Attitudes of Native and Nonnative Speakers towards Selected Regional Accents of U.S. English. *TESOL Quarterly*, 24, 3, pp. 479-495.
- Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Andión Herrero, M. A. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, pp. 294- 307.
- Andión Herrero, M. A., Casado Fresnillo, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Editorial UNED.
- Andión Herrero, M. A., Gil Bürmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del II Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, pp. 45-57.
- Ávila, R. (2011). ¿Qué español usar? La pronunciación en los comentarios de la radio. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, pp. 258-268.
- Baralo Ottonello, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 152-164.
- Blanco Pena, J. M. (2014). Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *SinoELE monográficos: Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes*, 10, pp. 126-141.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. *Carabela*, 49, pp. 77-101.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, F. L. (2015). *Español moderno: Comprensión auditiva 1*. Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

- Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghái: Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.
- Dang, Z. S. (2004). *Improving the Authenticity of the Listening Sub-Tests in TEM (Tesis doctoral inédita)*, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, Shanghái.
- Derwing, T. M., Munro, M. J. (1997). Accent, Intelligibility and Comprehensibility: Evidence from Four L1s. *SSLA*, 20, pp. 1- 16.
- Eisenstein, M. R. (1989). Dialect Variation and Second-Language Intelligibility. En Eisenstein, M. R. (Ed.), *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation* (pp. 175-184). New York: Springer US.
- Eisenstein, M., Berkowitz, D. (1981). The Effect of Phonological Variation on Adult Learner Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 1, pp. 75-80.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Floccia, C.; Goslin, J.; Girard, F. y Konopczynski, G. (2006). Does a regional accent perturb speech processing?. *Journal of Experimental Psychology*, 32, 5, pp. 1276-1293.
- Floccia, C., Butler, J., Goslin, J., Ellis, L. (2008). Regional and Foreign Accent Processing in English: Can Listeners Adapt?. *Psycholinguist Research*, 38, pp. 379-412.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, L. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- Hawkins, S. (2003) Roles and Representations of Systematic Fine Phonetic Detail in Speech Understanding. *Journal of Phonetics*, 31, pp. 373-405.
- Instituto Cervantes (2015). *El español: Una lengua viva*, Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf.
- Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra, D.L.
- López García, Á. (1998). Los conceptos de Lengua y Dialecto a la luz de la teoría de prototipos. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 3, 7-8, pp. 7-19.
- López García, A. (2012). *Pluricentrismo, Hibridación y Porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Lu, K. T. (2015). *La percepción y las actitudes lingüísticas hacia cuatro acentos nacionales del español en América: Un estudio realizado en China*. V Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (en proceso de publicación), Jaén, 30 de junio de 2015.
- Lund, R. J. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, 2, pp. 196-204.
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Major, R. C., Fitzmaurice, S. M., Bunta, F., Balasubramanian, C. (2005). Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension. *Language Learning*, 55, 1, pp. 37-69.
- Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español (Tesis doctoral inédita)*. Universidad Bielefeld, Bielefeld.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy I*. Barcelona: Difusión.

- Matsuura, H., Chiba, R., Fujieda, M. (1999). Intelligibility and Comprehensibility of American and Irish Englishes in Japan. *World Englishes*, 18, 1, pp. 49-62.
- Moreno Fernández (2001). Prototipos y modelos de español. *Carabela*, 50, pp. 5-20.
- Moreno Fernández (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística, En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, L. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 737-751). Madrid: SGEL.
- Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En Cestero Mancera, A. M. (Ed.), *La lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* (pp. 75-84). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, S. L.
- Ortmeyer, C., Boyle, J. P. (1985). The Effect of Accent Differences on Comprehension. *RELC Journal*, 16, pp. 48-53.
- Palacios Alcaine, A. (2006). Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa, En De Miguel Aparicio, E. (Dir.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 176-195). España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pastor Villalba, C. (2009), La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE*, 9, pp. 1-27.
- Poch Olivé, D. (2000). Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. *Carabela*, 49, pp. 5-16.
- Pottier, B. (2003). La variación lingüística y el español de América. En García Mouton, P. (Ed.), *El español de América 1992* (pp. 30-42). Madrid: CSIC.
- Rabanales, A. (1992). Fundamentos teóricos y pragmáticos del “Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico”, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXIII, pp. 251-272.
- Real Academia Española (2015). *El director de la RAE inaugura el FIE2015*. Recuperado de <http://www.rae.es/noticias/el-director-de-la-rae-inaugura-el-fie2015>.
- Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition)*. Londres: Routledge.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Sánchez Lobato, J. (1994): El español de América. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 553-570.
- Tauroza, S., Luk, J. (1997). *Accent and Second Language Listening Comprehension*. *RELC Journal*, 28, pp. 54-71.
- Toro Manzano, I. (1997). *The Effect of Accent on Listening Comprehension and Attitudes of ESL Students (Trabajo de fin de máster inédito)*. Universidad de Puerto Rico, San José.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wilcox, G. K. (1978). The Effect of Accent on Listening Comprehension - A Singapore Study. *ELT Journal*, XXXII, 2, pp. 118-127.
- Wingstedt, M., Schulman, R. (1987). Comprehension of Foreign Accents. En Dressler, W. (Ed.), *Phonologica 1984: Proceedings of the Fifth International Phonology Meeting* (pp.339-pp.345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamora Munné, J. C., Guitart, J. M. (1982). *Dialectología hispanoamericana*. Salamanca: Ediciones Almar.