

ACTITUDES Y PRONUNCIACIÓN EN L2

Panorama actual entre teoría y experimentación

IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ
UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA

Abstract – This paper offers an overview of the studies focusing on attitudes towards pronunciation in a foreign language and its learning. After defining the object of study –examining conceptual and terminological issues – and providing the justification for its interest which has been put forward, the paradigms that have guided research on pronunciation and, consequently, research on attitudes toward it are presented. The core part of the paper tries to face bibliographic dispersion by elaborating an updated and well-ordered outline of experimental studies, with attention to subject areas and variables handled, which allows visualization of possible future developments.

Keywords: attitudes; pronunciation; foreign language; intelligibility; accent.

1. Introducción

El componente fónico desempeña un papel fundamental en la comunicación, y la confianza de quien aprende una L2 en sus propias habilidades orales se forja, en gran medida, en la calidad – percibida y efectiva – de su pronunciación. Paradójicamente, si bien no es imposible lograr elevados niveles de competencia, el aprendizaje de la pronunciación exhibe tanta importancia como dificultad (Derwing, Munro 1998).

La elaboración de una acción didáctica efectiva en este ámbito pasa por el desarrollo y la promoción de actitudes positivas hacia la pronunciación entre los aprendientes, dado que los estudios avalan la conexión entre estas y el éxito en la empresa. Con esta premisa, se han venido desarrollando desde la década de 1980 numerosos estudios que han tratado de recabar datos sobre las creencias de los aprendientes en relación con las lenguas extranjeras, con la pronunciación y con el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones.

El volumen de los estudios y de las variables que en ellos intervienen (informantes, lenguas, contextos, etc.) produce una dispersión de datos que dificulta, para quien se acerca al tema, una comprensión global de la situación actual. La relativa ausencia de trabajos que faciliten esta labor nos lleva a proponer aquí una panorámica actualizada de los estudios de actitudes hacia la pronunciación entre aprendientes de L2.

Nuestra contribución no constituye una mera revisión bibliográfica, sino que pretende elaborar un cuadro dinámico de la situación y poner así al lector en la pista de las líneas de investigación actuales, debidamente contextualizadas. Tras identificar el objeto de los estudios de actitudes (epígrafe 2) y dar cuenta de los motivos que justificarían su interés (epígrafe 3), el trabajo presenta los paradigmas que han orientado en el tiempo la didáctica y el aprendizaje de la pronunciación y, consecuentemente, las actitudes de docentes y aprendientes (epígrafe 4). El epígrafe 5 traza un panorama de la investigación actual con atención a los ejes temáticos y las variables recurrentes en los estudios, y lo plasma en un mapa conceptual detallado. El último epígrafe da espacio a consideraciones orientadas al futuro de los estudios de actitudes.

2. La actitud lingüística

El abanico de opiniones o posicionamientos evaluativos positivos o negativos a los que en el presente estudio nos referiremos genéricamente como *actitudes* engloba todo aquello que en la literatura especializada en el aprendizaje de lenguas se ha venido etiquetando también como *creencias, asunciones, puntos de vista, saberes, conocimientos, motivaciones, emociones, valores, preferencias o deseos*, entre otros términos.¹ Tal diversidad en la nomenclatura, como recuerdan Steed y Delicado (2014), no debe ocultar que las etiquetas pueden hacer referencia a aspectos similares (Woods, Çakir 2011), si bien priorizando la atención a determinados componentes de la actitud.

La estructura actitudinal tripartita postulada por Baker (1992), recurrente en los estudios posteriores² y avalada por la psicología social (Bartram 2010, p. 37), da cabida a aspectos cognitivos (*thoughts*, ‘pensamientos’, y *beliefs*, ‘creencias’), afectivos (*feelings*, ‘sentimientos’, y *emotions*, ‘emociones’) y conativos, relacionados con la intención comportamental (*motivation*, ‘motivación’, y *goal*, ‘objetivo’). La convivencia entre estas dimensiones en el individuo no estaría exenta de tensiones, ya que es posible que a una evaluación cognitiva positiva de un determinado objeto le corresponda una evaluación afectiva negativa: por ejemplo, un aprendiente de alemán convencido de la importancia de aprender tal idioma puede experimentar un rechazo personal respecto al proceso de aprendizaje. Para Baker (1992, p. 13) estas dimensiones conforman a un nivel más abstracto un constructo único, la actitud. El punto débil de su propuesta, a la luz de las dudas expresadas por distintos autores en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, radicaría en la inexistencia de evidencias sobre el grado de vinculación efectiva entre el componente conativo y los otros dos, cognitivo y afectivo (Bartram 2010, p. 36), lo que podría explicar la prevalencia de estos en detrimento de aquel en la mayor parte de las investigaciones.

Boscolo caracterizaba en 1986 las actitudes como creencias epistemológicas, de carácter esencialmente (meta)cognitivo, referidas a lo que un individuo sabe o cree saber sobre lo que significa aprender y estudiar. La presunta contraposición entre un constructo subjetivo – la creencia –, y el conocimiento, objetivo y universal, relevante en ámbitos como la filosofía o el derecho, está lejos de ser demostrable en ámbito lingüístico, como recuerdan Woods y Çakir (2011, pp. 383-384). El propio Woods (1996) acuña el acrónimo BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) en la convicción de que más útil que delinear diferencias resulta manejar creencias, asunciones y conocimientos como un continuum dinámico, siempre en evolución.

En la definición clásica de Moreno Fernández (1998, p. 179-180), la actitud lingüística “es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”. En lo que sigue, justificaremos el interés que merecen estas manifestaciones entre los estudiantes de lenguas extranjeras: si como señala Baker (1992, p. 10), la actitud es un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana, y si como recuerdan Dalton-Puffer *et al.* (1997, p. 116), las actitudes predisponen al individuo a experimentar determinados sentimientos y reacciones en respuesta a los estímulos, parece evidente que el investigador interesado en los procesos

¹ Remitimos al lector a Pajares (1992), Wenden (1998), Borg (2003, 2006) y Bartram (2010) para una revisión exhaustiva de la cuestión.

² Por citar solo dos trabajos, de muy variada naturaleza, Dalton-Puffer *et al.* (1997) o Lomas (2006) retoman la clasificación con ligeras reelaboraciones.

de aprendizaje/didáctica y adquisición del componente fónico en lengua extranjera debe tomar en consideración las opiniones de los principales protagonistas en tales procesos. En esa dirección apunta el próximo epígrafe.

3. El interés de los estudios sobre actitudes de los aprendientes

Conocer las actitudes de los estudiantes en relación a la pronunciación en una lengua extranjera, a la importancia de adquirirla, al grado de dificultad intrínseco y extrínseco y a su propio proceso de aprendizaje resulta de capital interés si unimos los puntos que median entre dos asunciones sufragadas por la investigación: la primera, que las actitudes ejercen una influencia relevante en desarrollo del aprendizaje de la pronunciación; la segunda, que la actividad de los profesores, tanto en el aula como en la actividad de programación didáctica, sigue confiando en intuiciones personales acerca del proceso (Derwing, Munro, 2005; Levis 2005), por más que diversos autores hayan puesto de manifiesto la disparidad entre las creencias de los docentes y las de los estudiantes (Brown 2009; Drewelow, Theobald 2007; Hu, Tian 2012).

La evidencia empírica de trabajos como el del Elliot (1995), en el que las actitudes hacia la pronunciación de los informantes eran, de hecho, el mejor predictor de su grado de corrección fonética, han conducido a un consenso casi³ generalizado sobre la relación entre las actitudes lingüísticas y un aprendizaje satisfactorio.⁴ Los docentes deben intentar comprender las creencias de sus estudiantes porque ineluctablemente estas acaban afectando y modelando su aprendizaje (Cenoz, García 1999, p. 5; Verdía 2010, pp. 226-227; Wenden 1998, p. 530), y han de alejarlos de ideas falsas y perjudiciales sobre el aprendizaje de lenguas para permitir que se conviertan en estudiantes autónomos y eficaces (*effective self-directed students*) (Wenden 1998, p. 530).

La idea de la autonomía del estudiante de lenguas puede ponerse en relación con la teoría del *locus de control*, introducida por Rotter en 1954 y retomada por autores como Williams y Burden (1999), según la cual existen individuos que tienden a explicar sus resultados a partir de su propio comportamiento – *locus interno* –, e individuos que atribuyen a factores ajenos las consecuencias de sus conductas – *locus externo*. Los estudios avalarían la idea de que una percepción de mayor control personal sobre los resultados repercute positivamente en el aprendizaje. Como señala Verdía (2010, p. 230), si se comparan las atribuciones que realizan los alumnos que tienen éxito en pronunciación frente a aquellos con más dificultades, nos encontramos con que los primeros atribuyen más frecuentemente su éxito a su capacidad y al esfuerzo que han realizado, mientras que los alumnos con mayores dificultades tienden a atribuir sus fracasos a las dificultades que entraña en sí la tarea y a las circunstancias que han rodeado su aprendizaje. El grado en que los alumnos controlen su propio aprendizaje de un idioma ejercerá un efecto importante en la motivación que tengan para estar constantemente implicados en el aprendizaje de ese idioma (Williams, Burden 1997, p. 136).

³ Suele citarse Oller y Perkins (1980), donde no se encontró una correlación directa entre competencia en segunda lengua y actitudes del aprendiente, como excepción empírica a la asunción general. Por otra parte, al reconocimiento de la importancia de las actitudes le acompañan, sin embargo, discrepancias acerca de la naturaleza e intensidad precisa de la relación (Bartram 2010, p. 33).

⁴ Por citar solo algunos trabajos que propugnan tal relación, y en un arco de tiempo amplio, pueden leerse Horwitz (1987, 1988), Williams y Burden (1999), Dörnyei (2005), Ellis (2008), Kalaja y Barcelos (2003, 2012).

La incidencia de las actitudes en el resultado global del aprendizaje – la corrección fonética, en nuestro caso –, se sustancia en un condicionamiento específico sobre cada una de las variables que operan en todo el proceso. Así, existe evidencia empírica que muestra la relación entre creencias del alumno y adopción de estrategias de aprendizaje efectivas (Horwitz 1987; Mueller 2018), creencias y motivación del alumno (Bernat 2008; Kalaja, Barcelos 2003; Mori 1999; Yang 1999), creencias y comportamiento en el aula (Bernat 2008; Grotjahn 1991) o creencias y grado de ansiedad (Young 1991).

La disparidad, arriba señalada, entre las creencias de los estudiantes y las de los profesores que orientan el proceso de aprendizaje puede, por otra parte, penalizar seriamente el rendimiento de los estudiantes. Como muestra Sawir (2002), el establecimiento, por parte del docente, de objetivos considerados ‘no realistas’ por los propios alumnos repercute muy negativamente en la motivación de estos y compromete su éxito en la empresa.

Lejos de cualquier fatalismo, podemos recordar que la modificación de las actitudes de los aprendientes, allí donde se considere necesaria, sería posible mediante intervenciones directas y prácticas (Mantley-Bromley 1995).

4. Pronunciación en L2 y objetivos del aprendizaje: acento nativo vs. inteligibilidad

4.1. Importancia y dificultad del aprendizaje

La pronunciación constituye un ámbito tradicionalmente descuidado por los estudios acerca del aprendizaje y la didáctica de lenguas extranjeras pese a la importancia que, como vienen confirmando los estudios (Celce Murcia *et al.* 1996; Huensch, Thompson 2017; Smit, Dalton 2000; Steed, Delicado 2015, entre tantos otros), los propios estudiantes le atribuyen. El fuerte deseo de aprendientes de distintas L1 y L2 por adquirir una buena pronunciación (Munro, Derwing 2005) choca con la percepción de la dificultad que tal aspiración entraña. O’ Brien (2004) señalaba que, por más que la posesión de un acento nativo (*native-like*) era importante en la determinación del éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, la probabilidad de alcanzarlo era, paradójicamente, muy baja (Marx 2002). Si tradicionalmente el horizonte de expectativas se asociaba con el acento nativo, en consonancia con los postulados del modelo de la aculturación de Schumann (1986), en la actualidad asistimos a un desplazamiento hacia la inteligibilidad (*shift to intelligibility*) como objetivo del aprendizaje lingüístico en el plano fónico. Revisamos brevemente en los epígrafes que siguen este cambio de perspectiva, y examinamos en qué medida la investigación sufraga su aceptación entre los propios aprendientes.

4.2. Acento extranjero, acento nativo y el modelo de la aculturación

Según la hipótesis de la aculturación propuesta por Schumann (1986), el éxito de un proceso de adquisición lingüística pasa por que el aprendiente experimente el deseo de integrarse social y psicológicamente en el grupo de la lengua meta.⁵ La distancia percibida por el aprendiente con el otro grupo, fundamentada en factores sociológicos y

⁵ Ya Lambert *et al.* (1960, p. 44) señalaban que la actitud ante una lengua se correspondía en buena medida con la actitud ante el estatus del grupo social que la hablaba.

psicológicos,⁶ constituye un obstáculo que ha de ser superado por el estudiante en su camino hacia el aprendizaje. En este modelo, el acento – ‘efecto perceptivo global que produce el conjunto de rasgos fónicos presentes en el proceso de producción del habla’ (Santamaría Busto 2015, p. 177) –⁷ juega un papel central como medio de identificación del aprendiente con su lengua y cultura nativas o con las del grupo de la lengua meta, y condiciona todo el proceso de aprendizaje (Tamimi Sa’d, Modirkhameneh 2015). Para Ellis (2008 [1994]), el modelo confiere gran importancia a uno de los factores vinculados a la producción oral, el acento, a causa del significativo papel que este juega en la identificación étnica.⁸ El acercamiento a la lengua meta precisa de la eliminación del acento extranjero, grado de diferencia fonética que presenta la emisión de un hablante con respecto a las normas nativas (Riney *et al.* 2005). Si la aproximación al grupo de la lengua meta constituye una aspiración irrenunciable, el acento nativo se convierte, automáticamente, en el horizonte deseable del aprendizaje y, consecuentemente, en objetivo común de los planteamientos didácticos que se plasman, durante décadas, en currículos y syllabus y en actividades prácticas a tal fin orientadas.⁹ Durante décadas el concepto de *acentuación* (*accentedness*), o percepción de la relativa intensidad del propio acento extranjero, ha sido vinculado al *principio de la natividad* (*nativeness principle*), que en la formulación de Levis (2005, p. 370) establece que es tanto posible como deseable alcanzar la pronunciación nativa en una lengua extranjera

4.3. Shift to intelligibility y la visión de los aprendientes

4.3.1. El cambio de paradigma

En los últimos 20 años se ha verificado un cambio de paradigma en el campo de la pedagogía de la pronunciación en lengua extranjera (Huensch 2019, p. 746).¹⁰ Los investigadores han apostado por dar prioridad a la inteligibilidad y la comprensibilidad como objetivos, en detrimento del acento nativo o la eliminación del acento extranjero (Derwing, Munro 2015; Levis 2005). En su trabajo de 1995 Munro y Derwing demostraron que el acento, la inteligibilidad y la comprensibilidad son conceptos que, a pesar de estar relacionados entre sí, representan diferentes dimensiones de la producción oral. La ‘inteligibilidad’, o la medida en que el mensaje de un hablante es realmente comprendido (Munro, Derwing 1995, p. 76)¹¹ y la ‘comprensibilidad’, la facilidad o dificultad con que una preferencia es comprendida (Derwing 2008, p. 185),¹² están

⁶ Entre los factores sociológicos que crean distancia entre los grupos están la relación de subordinación o dominación entre los dos grupos, el grado de integración del grupo, la actitud de un grupo respecto al otro, etc. Por otro lado, los factores que crean distancia psicológica son de carácter afectivo, como el choque cultural, el shock lingüístico, la motivación integradora o instrumental y la permeabilidad del ego. (Verdía 2010, p. 231).

⁷ Remitimos a Santamaría Busto (2015) y también a Jarosz (2019) para una revisión conceptual y terminológica de etiquetas como *acento extranjero*, *comprensibilidad*, *inteligibilidad*, *irritabilidad* o *fluidez*.

⁸ Sobre la identificación étnica y el componente afectivo puede consultarse Verdía (2010).

⁹ Pueden leerse Scales *et al.* (2006) o Drewelow y Theobald (2007) para una síntesis de la cuestión.

¹⁰ Puede leerse este trabajo para una rica panorámica del cambio de paradigma.

¹¹ Más técnicamente, “la cantidad de muestra oral que el oyente es capaz de entender y suele medirse examinando la proporción de palabras que es capaz de transcribir correctamente” (Santamaría Busto 2015, p. 178).

¹² “El acento extranjero debe entenderse entonces como una cuestión de diferencia, la comprensibilidad como un grado de esfuerzo y la inteligibilidad como el resultado final” (Santamaría Busto 2015, p. 181).

conectadas con el *principio de inteligibilidad (intelligibility principle)*, según el cual los aprendientes deberían, simplemente, tratar de ser comprensibles (Levis 2005, p. 370). Las consecuencias de este cambio de paradigma en la didáctica son evidentes: el objetivo de la instrucción es la producción inteligible (Derwing, Munro 2015, pp. 103-105), y los profesores deben focalizar su acción didáctica en aspectos comunicativos, concentrándose en cuestiones concretas de la pronunciación en L2 que contribuyan a conferir inteligibilidad y comprensibilidad, como ilustran Burgess y Spencer (2000) o Saito (2011). Es fundamental distinguir entre aspectos acentuales que penalizan la inteligibilidad y aspectos que, aun cuando puedan parecer salientes, no causan problemas comunicativos a los oyentes (Derwing, Munro 2015, p. 8).¹³

4.3.2. Una transformación top-bottom. Las creencias de investigadores y docentes

La gradual ‘toma de conciencia’ por parte de investigadores y profesores que parece conducir al salto hacia la inteligibilidad como meta vertebradora de la didáctica de la oralidad en lengua extranjera tiene orígenes lejanos. Ya a finales de los años 70 Smith y Rafiqzad (1979, p. 380) señalaban en relación al inglés que, dado que la fonología del hablante nativo no parecía resultar más inteligible que la fonología de no nativo, no parecía existir razón alguna para pretender que la competencia perseguida en la clase de lengua extranjera fuese la de un hablante nativo. Tal conclusión, ampliamente citada en la bibliografía sucesiva, se extraía de un ambicioso estudio experimental¹⁴ cuyos resultados divergen de los obtenidos en investigaciones recientes que, como señalábamos arriba, parecen demostrar cierta interdependencia entre las dimensiones del acento extranjero y la inteligibilidad, entre otras. Por otra parte, debe tenerse muy presente el hecho de que el estudio de Smith y Rafiqzad se refiriera al inglés como lengua extranjera. Como señala Jenkins (2000), es verosímil suponer que, en las interacciones presentes y futuras de los aprendientes de inglés, auténtica *lingua franca* internacional, los interlocutores, mayoritariamente, serán hablantes no nativos. Este hecho marca una diferencia radical con las otras lenguas, que no puede dejar de tener profundas implicaciones en la investigación y en cualquier planificación didáctica sucesiva.

En el panorama de los estudios sobre pronunciación en lengua extranjera viene asumiéndose, en definitiva, la idea de que alcanzar una ‘inteligibilidad cómoda’ (*comfortable intelligibility*),¹⁵ socialmente aceptable, ha de ser el objetivo del estudiante, el cual irá ascendiendo en su aprendizaje por una escala en la que la inteligibilidad constituye un peldaño (Levis 2005, Mellado 2012: 18-19; Steed y Delicado 2014, y muy especialmente, para una revisión reciente, Jarosz 2019). Esta visión, sufragada por la investigación empírica, parece encontrar reflejo en las creencias y en la práctica docente del profesorado si bien, como recuerda Huensch (2019), la mayor parte de los estudios sobre creencias, tal y como sucede con los estudios sobre enseñanza de la pronunciación (Thomson, Derwing 2015), se refieren casi exclusivamente a contextos de inglés como

¹³ Dado el importante papel del oyente, este cambio de paradigma requiere investigar las variables ligadas al oyente que indiquen en las valoraciones de inteligibilidad y acento (Lindemann 2017; O’Brien 2014; Santamaría Busto 2015).

¹⁴ El estudio contó con más de 1300 participantes de 11 países distintos.

¹⁵ El concepto de *comfortable intelligibility* fue acuñado ya en 1949 por Abercrombie, quien señalaba que a los aprendientes de una lengua extranjera les bastaba una inteligibilidad cómoda para comunicar con éxito, a menos que fueran agentes secretos.

lengua extranjera o segunda. En su reciente y exhaustiva investigación, esta investigadora recaba información acerca de las actitudes de los profesores de español, francés y alemán en 29 universidades estadounidenses (Huensch 2019). De sus datos emerge una tensión entre acento e inteligibilidad en términos de creencias y prácticas de los docentes. Una clara mayoría de los profesores sostenía sin ambages la idea de que la instrucción debería perseguir que los alumnos alcanzaran una inteligibilidad confortable, pero a esta clara mayoría no le correspondía otra mayoría que rechazara la eliminación del acento extranjero como objetivo de la enseñanza. En este sentido, muchos docentes señalaban conceptos como *accuracy* o *perfection* entre los criterios idóneos para la evaluación de la producción oral de los alumnos. Resulta razonable interpretar los resultados de este estudio, con toda la prudencia debida, como una advertencia para evitar visiones idealizadas del *shift to intelligibility* entre el profesorado y en el aula de lenguas extranjeras.

4.3.3. Cambio de paradigma y actitudes de los aprendientes

Existe un consenso generalizado acerca de la elevada importancia que los estudiantes conceden al aprendizaje de la pronunciación. No se registran, de hecho, estudios sobre actitudes que no arrojen porcentajes abultados de adhesión a la idea de que poseer una buena pronunciación es fundamental. No resultan infrecuentes datos como los recogidos por Waniek-Klizmczak (1997), quien para la pregunta sobre si la pronunciación era importante en lengua extranjera obtuvo un 99% de respuestas positivas entre sus informantes, o por Nowacka (2012), en cuyo estudio con nativos de italiano, español y polaco, un 98% de los informantes se mostraba de acuerdo con la afirmación de la importancia de una buena pronunciación en inglés.¹⁶ Más allá del probable sesgo impuesto por la *deseabilidad social* (*social desirability bias*), en virtud de la cual los informantes eligen las respuestas que consideran socialmente más correctas, deseables o aceptables (Garrett 2010, p. 44) – incluso allí donde, como en el caso de los cuestionarios frente a las entrevistas cara a cara, se reducen los riesgos de incurrir en la paradoja del observador (Simon, Taverniers 2011, p. 900) –, debe tenerse en cuenta que una genérica adhesión a la importancia de la pronunciación no nos informa acerca de la cualidad, calidad y naturaleza de la pronunciación a la que el informante aspira.

El reciente estudio de Mueller (2018) con estudiantes universitarios de diversas nacionalidades arrojó una puntuación de 3.9 sobre 5 en una escala de Likert para la afirmación “It is important to speak English with an *excellent* pronunciation”. Si bien se consulta al estudiante de una manera aparentemente más específica, se abren inevitablemente varias cuestiones, tales como: ¿qué entienden exactamente los informantes por *excellent*?, ¿en qué medida estos vinculan la excelencia con la proximidad al acento nativo o con altos grados de esa inteligibilidad preconizada por sus instructores? o ¿hasta qué punto es posible alcanzar la excelencia?

Los estudiantes, a la luz de las investigaciones (Cenoz, Garcia-Lecumberri 1999; Huensch, Thompson 2017; Simon, Taverniers 2011; Smit, Dalton 2000; Steed, Delicado 2015), son plenamente conscientes de la dificultad que entraña el aprendizaje de la pronunciación, considerada la habilidad más difícil de adquirir (Celce Murcia *et al.* 1996). No es imposible para un aprendiente de L2 alcanzar una competencia excelente, pero situar el acento nativo como aspiración entraña riesgos y está lejos de ser realista para el

¹⁶ El estudio de Rajadurai (2001) con estudiantes malayos, donde se registra un 80% de adhesión a la idea de la pronunciación como aspecto importante, arroja el dato más bajo que nos conste.

estudiante medio (Munro, Derwing 2008). A pesar de esto, los estudios de cuestionario siguen registrando en los informantes, en mayor o menor medida, una adhesión al acento nativo como referencia para el aprendizaje. Según algunos estudios, como el de Dalton-Puffer, Kaltenboeck y Smit (1997), los estudiantes muestran una neta preferencia hacia el acento nativo, y atribuyen un bajo estatus a los acentos extranjeros, incluidos los propios. Hasta un 74% de los informantes del estudio de Muñoz García y Contreras (2019) desearían sonar como nativos en español, y hasta un 69% en inglés, aunque la pronunciación, en la misma encuesta, no ocupa los primeros lugares en la escala de importancia de las habilidades que desean adquirir en sus estudios universitarios en Francia. En el estudio de Nowacka (2012), un 89% de los informantes se adhiere a la idea de que los estudiantes deberían aspirar a una pronunciación nativa en su estudio del inglés, lo que lleva a la autora a dar por buena la afirmación Sobkowiak (2008, p. 139), según el cual entre los estudiantes europeos existe una preferencia por sonar ‘nativo, sufragada por la investigación con cuestionarios y pruebas experimentales. Para Sobkowiak’s (2008, p. 139), la mayor parte de los aprendientes, al menos en el contexto europeo, consideran la pronunciación nativa (o similar a la nativa, *native-like*) como una cuestión no solo de pragmática comunicativa, sino de autoimagen; los oyentes, tanto los nativos como los no nativos, evaluarían al hablante en función de su pronunciación. Jarosz (2019) observa en su revisión inconsistencias entre los resultados de las investigaciones. En todo caso, puede todavía aseverarse que el *salto hacia la inteligibilidad* está lejos de ser una realidad asentada por encima de variables como las lenguas aprendidas, la distancia tipológica entre L1 y L2, los orígenes geográficos de los aprendientes, las motivaciones del aprendizaje o el perfil sociolingüístico de los estudiantes, como veremos.

La preponderancia del inglés como lengua franca de un mundo globalizado, de la cual podrían ser conscientes los estudiantes, estaría conduciendo, según algunos autores, a una visión del aprendizaje lingüístico como un proceso de integración no tanto en una cultura específica como en una cultura general, la de los ‘ciudadanos del mundo’ (Marianni 2012). Según Arnett (2002, p. 774), la mayor parte de las personas tendería a desarrollar una identidad bicultural, en la que una parte de su identidad está enraizada en su cultura local y otra parte está asociada a una identidad global que los conecta a los flujos internacionales. Más que la asimilación con los hablantes nativos de una cultura, tendería, pues, a afirmarse el deseo de integrarse en una comunidad global imaginada o real (Dörnyei, Ushioda 2010). Consideraciones de este tipo, orientadas al inglés, lengua en la que se interactúa generalmente con hablantes no nativos, como recordaba Jenkins (2000), podrían neutralizar las consecuencias de la hipótesis de la aculturación: la incorporación a una comunidad global de hablantes no caracterizable en términos étnicos liberaría al estudiante de la presión por acercarse a un acento nativo como vehículo de integración y de la pérdida de identidad que tal acercamiento conlleva (Verdía 2010). La autoimagen y la identidad del estudiante no se verían tensionadas en direcciones opuestas, como mostraban los deseos contradictorios de informantes que señalaban mayoritariamente su deseo de hablar con la pronunciación de un nativo y, al tiempo, el deseo de no ser tomados por nativos. Todos estos planteamientos teóricos deben ser asumidos con cautela por, al menos, tres tipos de razones.

En primer lugar, las razones del prestigio del acento nativo y el bajo estatus del acento extranjero parecen seguir vigentes, especialmente en la “periferia” del presunto mundo global. Tamimi Sa’id y Modirkhameneh (2015) hallaron que un 81.3% de sus informantes, estudiantes iraníes de inglés, privilegiaba el acento nativo, motivando la preferencia en términos de inteligibilidad, belleza y efectividad, y, significativamente, aduciendo que el acento nativo permitía evitar las burlas que conllevaba el acento

extranjero. Dao (2018) hallaba que un 81,6% de sus informantes, estudiantes vietnamitas de inglés, desearía ser tomado por un nativo, con la motivación de que tal eventualidad constituiría la prueba definitiva de su aprendizaje.

En segundo lugar, si, como hemos señalado, conceptos como inteligibilidad, acento extranjero, comprensibilidad, etc. se hallan fuertemente relacionados, y existen discrepancias entre los propios expertos sobre su delimitación (Santamaría Busto 2015), resultaría ingenuo atribuir a los aprendientes, cuyas actitudes pretenden elicitar, la capacidad de discernir con claridad entre conceptos a la hora de evaluar sus expectativas, objetivos, preferencias o capacidades. Scales *et al.* (2006) hallaron, al analizar la percepción del acento nativo y extranjero entre un grupo de estudiantes universitarios, que existía una clara falta de consistencia en los resultados: los informantes manifestaban una decidida preferencia a priori por los acentos nativos como objetivo de su propio aprendizaje, pero sucesivamente no eran capaces de distinguir entre acentos nativos y extranjeros. Esta contradicción evidenciaba, según los autores, que los alumnos poseían una concepción idealizada de cómo sonaba el acento nativo al que aspiraban. Por otra parte, el estudio halló una casi perfecta correlación entre el acento juzgado mayoritariamente como el más fácil de entender y aquel que los participantes preferían.

En tercer lugar, debe recordarse una vez más que el volumen de estudios empíricos sobre actitudes acerca de la pronunciación y su aprendizaje es relativamente escaso, aún hoy (Alghazo 2015; Baker, Murphy 2011), y que aún más escaso es el caudal de trabajos que recaban datos de lenguas diversas del inglés como lengua meta, variable que se antoja, en virtud de cuanto arriba se ha reseñado, fundamental.

5. Un panorama de la investigación. Ejes temáticos en los estudios. Variables.

La investigación aplicada sobre las actitudes de los aprendientes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras ha abordado su tarea desde muy distintas ópticas y presupuestos teóricos. Barcelós (2003, 2011) ha agrupado los estudios en tres macro-categorías. En primer lugar, dentro del *enfoque normativo (normative approach)* se colocarían los estudios que consideran las creencias hacia el aprendizaje como indicadores del comportamiento futuro de los estudiantes como buenos aprendientes autónomos (Barcelós 2003, p. 11). El instrumento empleado para la obtención de datos es un cuestionario en el que el aprendiente debe mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones acerca del aprendizaje lingüístico. Uno de los cuestionarios más conocidos es BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), desarrollado por Horwitz en 1987 y compuesto por 34 items, correspondientes a otras tantas escalas de Likert. Este cuestionario ha sido suministrado – y sigue suministrándose –¹⁷ repetidamente en su forma original o con adaptaciones (Cotterall 1999; Mantley-Bromley 1995; Mori 1999). Un segundo paradigma de la investigación reflejaría, para Barcelós (2011), el *enfoque metacognitivo (metacognitive approach)*, propugnado por Wenden (1988), en el cual, asumiendo la difuminación de la barrera entre conocimientos objetivos y creencias subjetivas, se elicitaban verdades idiosincrásicas con las que el informante tiene un fuerte compromiso íntimo a través de exhaustivas entrevistas y autorreportes (Simon, Taverniers

¹⁷ Mueller (2018), arriba citado, constituye en ejemplo reciente de estudio construido a partir del cuestionario diseñado por la estadounidense Horwitz.

2011, p. 899). Un tercer paradigma, el más reciente en el tiempo, lo encarnarían los estudios adscribibles al *enfoque contextual* (*contextual approach*). En esta línea de trabajo los investigadores indagan sobre las creencias de los aprendientes en aspectos o contextos específicos, sin pretender alcanzar una fotografía general de las actitudes sobre el aprendizaje de la lengua extranjera.

En realidad, la colección de estudios revisados en el presente trabajo se resiste a encajarse en una clasificación tripartita como la propuesta por Barcelós (2003, 2011), ya que los investigadores suelen plantearse contemporáneamente preguntas de investigación muy variadas y recurrir a metodologías mixtas. En todo caso, cabe señalar que los cuestionarios son el instrumento mayoritariamente empleado en la investigación. Si bien no están exentos de problemas – los informantes no siempre interpretan los ítems y conceptos conforme a la intención de los investigadores, y la información que proporcionan no es muy detallada –, reúnen dos importantes méritos: por un lado, los aprendientes pueden responder de manera anónima – lo que reduciría el sesgo de la deseabilidad social –; por otro, el volumen de datos obtenidos es mucho más importante respecto al que pueden proporcionar entrevistas, reportes u observaciones de aula.

Si se examinan las investigaciones dedicadas específicamente a las actitudes sobre el aprendizaje de la pronunciación, y se pasa revista al espacio que investigaciones de carácter más general conceden al tema – como los estudios basados en el cuestionario BALLI, o bien los grandes proyectos sobre fonología de la L2 que conceden un sector del cuestionario a creencias y actitudes (PFC,¹⁸ IPFC,¹⁹ (I)FEC,²⁰ FONOELE,²¹ PAC,²² entre muchos otros), puede elaborarse un cuadro panorámico de los ejes temáticos, vinculados a concretas preguntas de investigación e hipótesis, que articulan los acercamientos empíricos. Este cuadro, que desarrollamos esquemáticamente con la figura 1,²³ presenta dos grandes ejes: por un lado el componente fónico de la lengua (nativa y extranjera) (figura 2); por el otro, el aprendizaje de la pronunciación, con sus participantes – docentes (figura 3) y aprendientes (figura 4) –, sus procesos – enseñanza (figura 5) y aprendizaje (figura 6) – y su objeto – la lengua en su componente fónico. Un tercer eje enlaza y contextualiza, en diversos trabajos, los ejes anteriores: las creencias sobre las lenguas en general, sobre determinadas lenguas en particular y sobre las actitudes intrínsecas y socioculturales que despiertan entre los informantes. Se inscribe aquí, además, el interés sobre el inglés en su calidad de lengua franca o global.

¹⁸ *Phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure*, <https://www.projet-pfc.net/>.

¹⁹ *(Inter)Phonologie du Français Contemporain*, <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>.

²⁰ *(Inter-)Fonología del Español Contemporáneo* (Pustka et al. 2018).

²¹ *Fonoele - Adquisición y Aprendizaje de ELE/L2*, <http://www3.uah.es/fonoele/>.

²² *Phonology of Contemporary English*, <https://www.pacprogramme.net>.

²³ Las imágenes fotografían nuestra lectura - forzosamente no exhaustiva- de la realidad empírica, y no incluyen aspectos, potencialmente interesantes también para quien nos lee, para los que no hemos encontrado literatura dedicada.

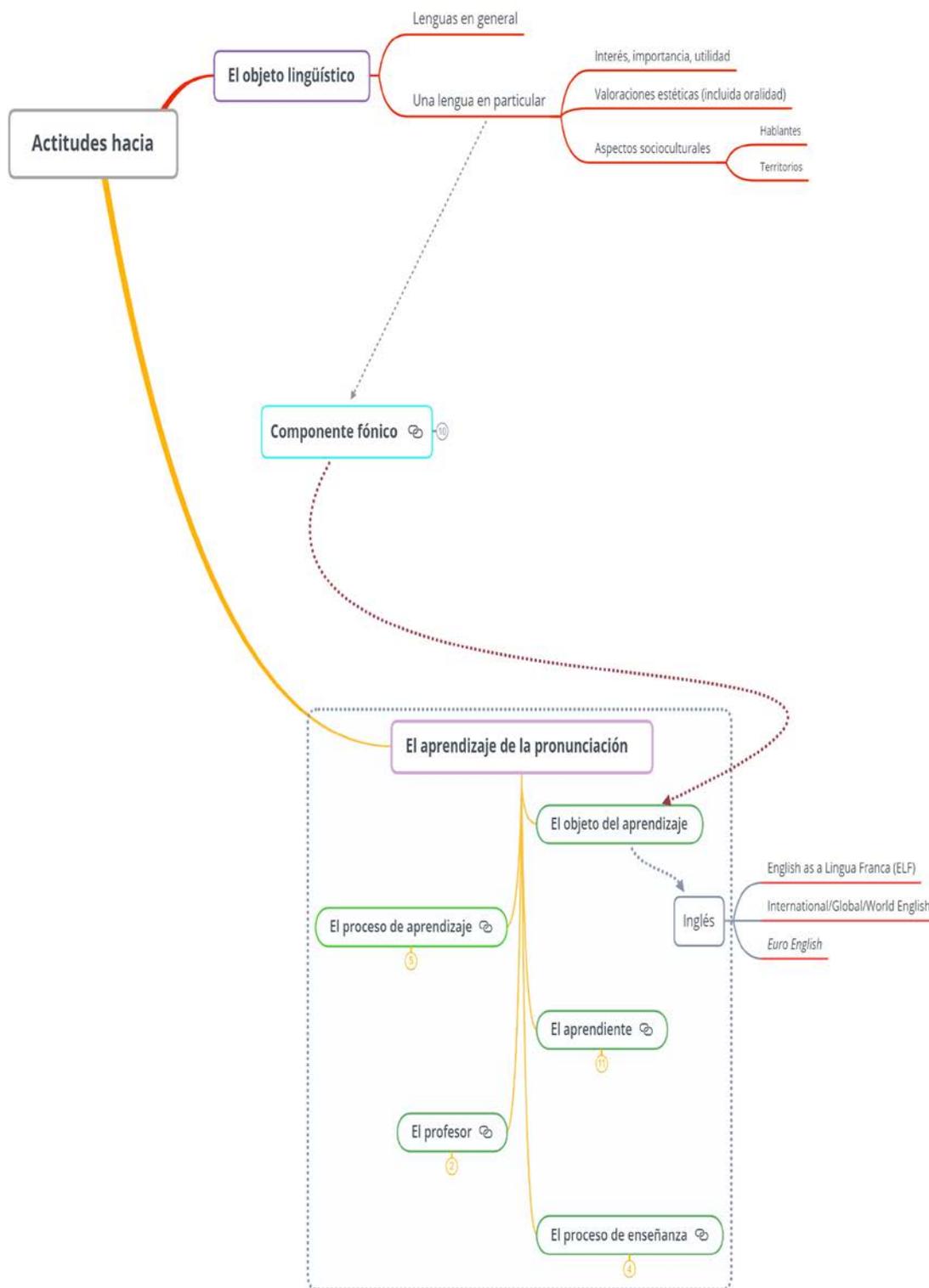


Figura 1
Ejes temáticos de los estudios de actitudes hacia la pronunciación en L2 (esquema).



Figura 2 Estudios sobre actitudes y el componente fónico.

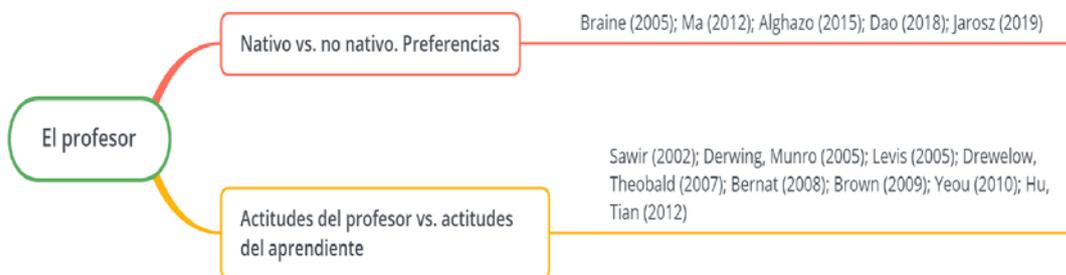


Figura 3 Estudios de actitudes hacia el profesor.

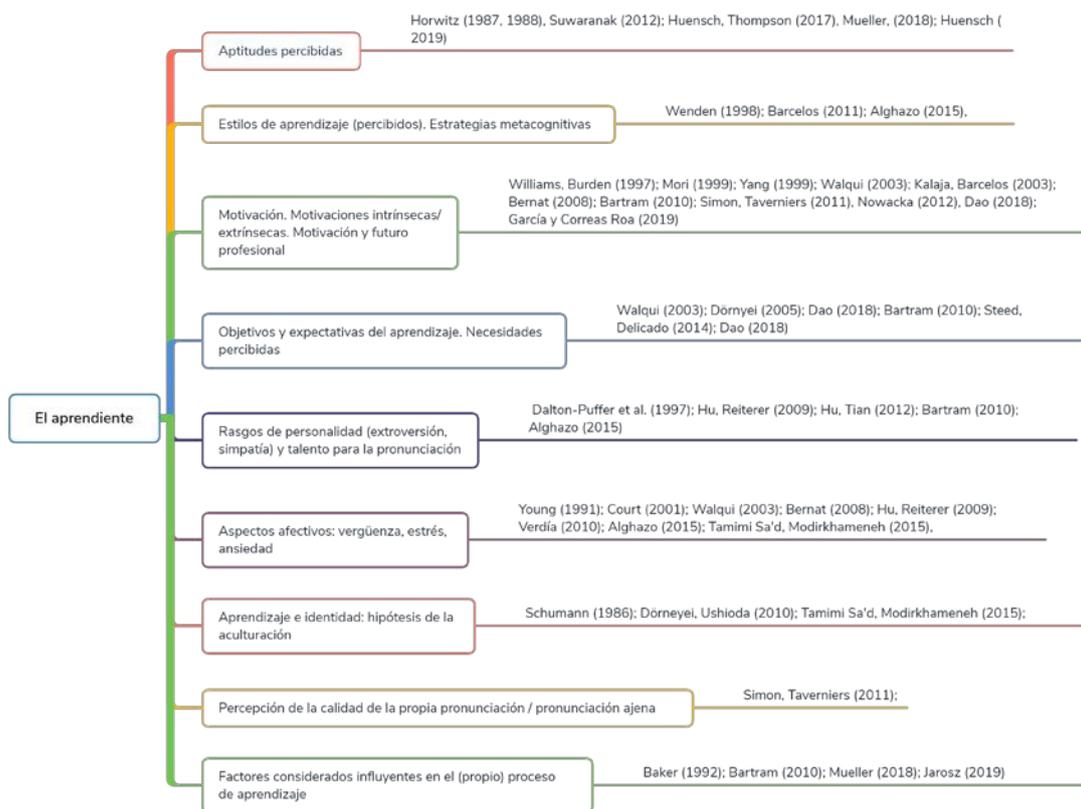


Figura 4 Estudios de actitudes sobre el aprendiente.

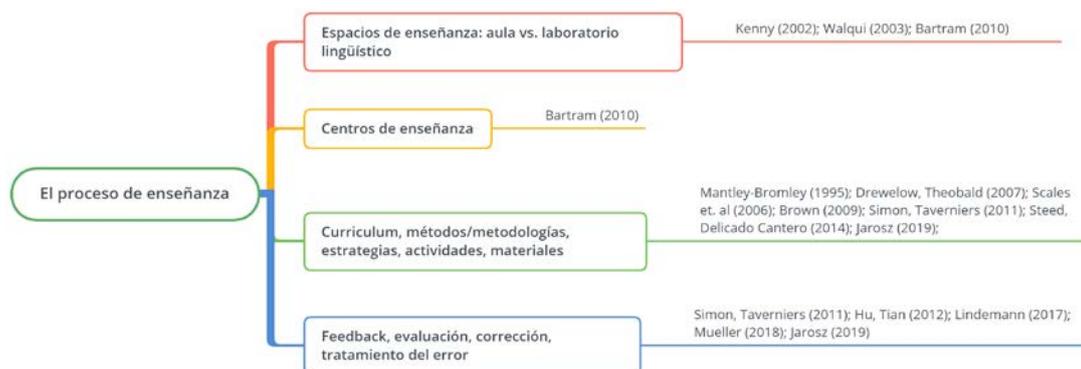


Figura 5 Estudios de actitudes hacia el proceso de enseñanza.

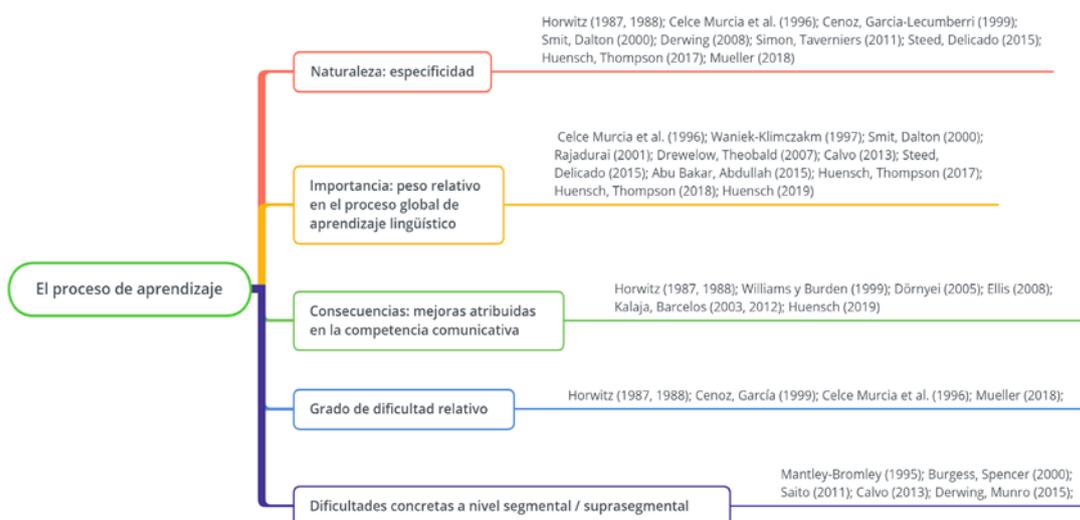


Figura 6
Estudios de actitudes hacia el proceso de aprendizaje.

De la interacción entre estos ejes y sub-ejes con todas las variables que envuelven el proceso surge un enorme abanico de preguntas de investigación, explorado aún de manera muy parcial. Por ejemplo, si bien parece intuitivamente necesario atribuir a la variable edad un peso en las actitudes hacia el proceso de aprendizaje (motivación, expectativas, estilos de aprendizaje, gestión del error, vergüenza, estrés...),²⁴ no nos constan estudios que, de manera sistemática, traten de medir su efecto con grupos de informantes de franjas de edad diversas. El examen ocasional del factor sexo registrado en la literatura arroja resultados interesantes: por más que los estudios de psicología tiendan a atribuir un sesgo de género en los efectos de la deseabilidad social, que podría llevar a atribuir al género femenino una mayor preocupación por la corrección fonética y, en consecuencia, un mayor grado de estrés, estudios como el de Court con el francés L2 en 2001 (2005, p. 28) muestran que los varones adolescentes sufren en mayor medida durante el trabajo con la lengua extranjera en el aula: los constructos dominantes de la masculinidad hacen de la imitación de sonidos una actividad potencialmente vergonzosa.

También en relación con los aspectos afectivos, puede señalarse que la investigación sobre variables materiales como el lugar del aprendizaje arroja resultados significativos: Kenny (2002), Walqui (2003) y Bartram (2010) coinciden en subrayar que la *peer pressure* reduce el deseo de trabajar la corrección fonética y que, en consecuencia, las actitudes de los aprendientes hacia el trabajo en el aula, un espacio público, y el trabajo en el laboratorio, más privado, resultan divergentes.

Si en algunas ocasiones se estima importante el examen de una variable cuyo efecto y dirección se desconoce, en otras ocasiones importantes divergencias entre los resultados de estudios distintos parecen poder explicarse, al menos parcialmente, a partir de determinadas variables, como sugiere el ejemplo siguiente. En el estudio de Simon (2005) un 96% de los informantes, universitarios flamencos estudiantes de inglés, declaraba aspirar a una pronunciación nativa, y en Simon y Taverniers (2011) el mismo perfil de estudiante consideraba mayoritariamente tal objetivo como “muy factible”; el

²⁴ En consonancia, por otra parte, con el peso que la variable edad tiene, como se ha demostrado, en el proceso en sí del aprendizaje. Puede verse DeKeyser (2013) para un panorama completo.

estudio de Blanco Pena (2016) con estudiantes universitarios de español taiwaneses y chinos revelaba que menos de un tercio de los informantes mostraba rechazo hacia la afirmación “Nunca seré capaz de hablar español con buen acento”, donde la expectativa ni siquiera se refiere a un nivel cuasi-nativo. La diversidad tipológica entre las lenguas (holandés-inglés, chino-inglés) puede incidir en el nivel de competencia oral adquirido por los aprendientes y, en consecuencia, tanto la diversidad tipológica como el nivel de competencia pueden a su vez determinar las actitudes de los aprendientes hacia la pronunciación nativa o *native-like* (Hu, Tian 2012).

Cerramos este apartado con una observación sobre las variables y su incidencia en las actitudes. En Baker (1992) extraía de sus estudios la llamativa conclusión de que la actitud parece estar más fuertemente conectada con las variables ambientales que con los atributos individuales. A pesar de que esta línea de interpretación de la variación en el campo de las actitudes no ha tenido un rol protagónico en los años sucesivos, donde los aspectos metacognitivos individuales eran objeto de mayor atención, Bartram (2010), en su estudio con estudiantes de enseñanza superior holandeses, alemanes e ingleses, llega a una conclusión similar: las variables ambientales, esto es, las derivadas del propio sistema educativo y de factores socioculturales (ambiente familiar, círculo social, etc.) resultaban notablemente determinantes.

6. Perspectivas de futuro en los estudios de actitudes

El fomento de actitudes positivas hacia el aprendizaje, fundamentales para permitir el éxito de la empresa (Elliott 1995), pasa por un mejor conocimiento de las creencias, opiniones y preferencias de los aprendientes en relación a todos los aspectos de un complejo proceso. El reconocimiento de que es posible incidir en las actitudes y modificarlas en una determinada dirección y la evidencia empírica de los efectos positivos de estas intervenciones en distintas facetas del aprendizaje representan una invitación a la investigación. El caudal de datos hoy disponible, como emerge de la revisión bibliográfica presentada, es abundante. Permanecen abiertas, sin embargo, numerosas cuestiones de interés. A modo de conclusión apuntamos aquí, brevemente, algunas de ellas.

La biografía lingüística de los informantes podría constituir un factor merecedor de atención: el grado, la naturaleza y la cronología de la exposición a la diversidad fónica recibida por cada aprendiente se antojan relevantes en la configuración de la sensibilidad y las actitudes hacia la pronunciación en lengua extranjera. La investigación, a día de hoy, no parece haberse orientado hacia esta cuestión. Los estudios, por otra parte, se limitan a tomar en consideración la variación *interlingüística*, cuando la variación *intra lingüística* y dialectal -en sentido amplio- puede sin duda ejercer considerable influencia. Piénsese, a modo de ejemplo, en la compleja realidad lingüística de Italia, donde solo un 45,9% de la población se expresa preferentemente en italiano en contextos familiares, frente a un 32,2% que se sirve del italiano y un dialecto regional y un 14% que elige prevalentemente el dialecto.²⁵ un estudio de actitudes con atención al perfil lingüístico de los informantes que se limitara a consignar el italiano como L1 de un grupo de sujetos estaría omitiendo datos presumiblemente relevantes. En ámbito español, diversos autores indagan, en entornos escolares multilingües, y con alumnado autóctono e inmigrante, sobre las

²⁵ Dato relativo al 2015 proporcionado por el *Istituto Nazionale di Statistica* (<https://www.istat.it/it/archivio/207961>).

actitudes lingüísticas hacia el castellano y las distintas lenguas cooficiales del Estado²⁶. La inclusión en trabajos de esta índole de espacio reservado a las actitudes hacia la pronunciación y su aprendizaje podría resultar fructífera.

La sugerencia que cierra el párrafo anterior ejemplifica bien la oportunidad que vemos en una ‘reorientación’ de líneas de investigación ya existentes. Así, el papel de los registros de habla simplificados en el aula (*teacher talk*) – o fuera de ella (*foreigner talk*) – en el proceso de adquisición de lenguas ha sido ampliamente estudiado,²⁷ pero no nos constan trabajos que examinen su impacto en las actitudes de los aprendientes hacia la L2. De la misma forma, la distancia emocional y psicológica hacia la lengua extranjera ha sido objeto de numerosas investigaciones en el ámbito de la psicolingüística, con particular atención hacia las consecuencias en términos de identidad y bilingüismo, toma de decisiones o establecimiento de juicios morales;²⁸ sin embargo, el grado en que tal distancia pueda repercutir en las representaciones mentales de los aprendientes acerca de los aspectos fónicos de la L2 no parece haber sido explorado.

Pasando a cuestiones metodológicas, debe señalarse que las divergencias en el diseño de las investigaciones dificultan el establecimiento de comparaciones entre resultados de estudios diversos. En este sentido, por otra parte, resultarían de gran interés experimentos amplios, de corte cuantitativo, que partiendo de una sola L1 – con las prevenciones señaladas arriba – recabaran datos acerca de varias L2 y, viceversa. Bartram (2010), que combina tres lenguas como L1 (inglés, holandés y alemán) con tres L2 (inglés, alemán y francés),²⁹ representa un caso excepcional, y un modelo, a nuestro juicio, para extender los estudios.

Por último, pero como requisito previo para cualquier pesquisa sobre actitudes, debe avanzarse hacia una mayor precisión y uniformidad en la manera de entender los constructos manejados – *actitud*, *acento (extranjero)*, *inteligibilidad*, *comprensibilidad*, etc.), de modo que las pruebas midan realmente lo que se desea medir y las distintas investigaciones resulten comparables.

Bionota: Ignacio Arroyo Hernández es profesor de Lengua Española en la Università Ca’ Foscari de Venecia. En sus investigaciones se ocupa preferentemente de la interfaz entre gramática y pragmática desde una perspectiva metaoperacional, de aspectos contrastivos español-italiano, y, en general, de la variación inter e intralingüística.

Dirección del autor: ignacio.arroyo@unive.it

Agradecimientos: se agradece a dos revisores anónimos su colaboración para mejorar una primera versión de este trabajo.

²⁶ Por citar solo algunos trabajos, consignamos Rojo, Madariaga, Huguet (2010), Ianos, Huguet, Janés, Lapresta (2017) y Lasagabaster (2017).

²⁷ Puede leerse una revisión crítica reciente en Dela Rosa, Arguelles (2016).

²⁸ En Pavlenko (2012), Ivaz, Costa, Duñabeitia (2016), Im Shin, Kim (2017) y Dylman, Champoux-Larsson (2020) pueden revisarse estas cuestiones.

²⁹ En cinco territorios distintos: EEUU, Inglaterra, Australia, Holanda y Alemania.

Bibliografía

- Abercrombie D. 1949, *Teaching pronunciation*, en “English Language Teaching” 3, pp. 113-122.
- Abu Bakar Z.A. y Abdullah, M. R. 2015, *Importance of correct pronunciation in spoken English: Dimension of second language learners’ perspective*, en “Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities” 23 [S], pp. 143-158.
- Alghazo S.M. 2015, *Advanced EFL learners’ beliefs about pronunciation teaching*, en “International Education Studies” 8 [11], pp. 63-76.
- Arnett J.J. 2002, “The Psychology of Globalization”, en “American Psychologist” 57 [10], pp. 774-783.
- Baker A.A. y Murphy J.M. 2011, *Knowledge base of pronunciation teaching: Staking out the territory*, en “TESL Canada” 282, pp. 29-50.
- Baker C. 1992, *Attitudes and Languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Barcelos A.M.F. 2003, *Researching beliefs about SLA: A critical review*, en Kalaja P. y Barcelos A.M.F. (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Dordrecht, Kluwer, pp. 7-33.
- Bartram B. 2010, *Attitudes to language learning: insights from comparative education*, Continuum, London.
- Bernat E. 2008, *Beyond beliefs: psycho-cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition*, en “Asian EFL Journal” 10, pp. 7-27.
- Blanco Pena J.M. 2018, *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes*, en “Monograficos Sinoele” 17, pp. 171-187.
- Borg S. 2003, *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*, en “Language Teaching” 36, pp. 81-109.
- Borg S. 2006, *Teacher Cognition and Teacher Education: Research and Practice*, Continuum, London.
- Boscolo P. 1986, *Psicologia dell’apprendimento scolastico*, Torino, UTET.
- Braine G. 2005, *A history of research on non-native speaker English teachers*, en E. Llorca (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer Science and Business Media, New York, pp. 13-23.
- Brown A.V. 2009, *Students’ and Teachers’ Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals*, en “The Modern Language Journal” 93 [1], pp. 46-60.
- Burgess J. y Spencer S. 2000, *Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education*, en “System” 28, pp. 191-215.
- Calvo Y.J. 2013, *Spanish EFL university students’ views on the teaching of pronunciation: a survey-based study*, en “University of Reading Language Studies Working Papers” 5, pp. 41-49.
- Celce-Murcia M., Brinton D.M. y Goodwind J.M. 1996, *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cenoz J. y Garcia-Lecumberri M.L. 1999, *The acquisition of English pronunciation: learners’ views*, en “International Journal of Applied Linguistics” 9, pp. 3-15.
- Cotterall S. 1999, *Key Variables in Language Learning: What Do Learners Believe about Them?*, en “System” 27 [4], pp. 493-513.
- Court, K. 2005, *Why Are Boys Opting Out? A Study of Situated Masculinities and Foreign Language Learning*, en “Centre for research in Language Education” 57, University of Lancaster.
- Dalton-Puffer C., Kaltenboeck G. y Smit U. 1997, *Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria*, en “World Englishes” 161, pp. 115-128.
- Dao D.N.A. 2018, *Learners’ perspectives on English pronunciation teaching and learning: A preliminary study in the Vietnamese context*, en Levis J. (ed.), *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference*, University of Utah, pp. 86-99.
- DeKeyser R.M. 2013, *Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding*, en “Language Learning” 63, 52-67.
- Dela Rosa J.P. y Arguelles D.C. 2016, *Do Modification and Interaction Work? A Critical Review of Literature on the Role of Foreigner Talk in Second Language Acquisition*, en “Journal on English Language Teaching” 6 [3], pp. 46-60.
- Derwing T.M. 2008, *Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners*, en Hansen Edwards J. y Zampini M. (eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 347-369.
- Derwing T.M. y Munro M.J. 2005, *Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach*, en “TESOL Quarterly” 39, pp. 379-397.
- Dörnyei Z. y Ushioda E. 2010, *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, Longman.

- Dörnyei Z. 2005, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Drewelow I. y Theobald A. 2007, *A comparison of the attitudes of learners, instructors, and native French speakers about the pronunciation of French: An exploratory study*, en "Foreign Language Annals" 40, pp. 491-520.
- Dylman A.S., Champoux-Larsson M.F. 2010, *It's (not) all Greek to me: Boundaries of the foreign language effect*, en "Cognition" 196. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104148> (12.3.2020).
- Elliott A.R. 1995, *Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language*, en "Modern Language Journal" 79, pp. 356-371.
- Ellis R. 2008 [1994], *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Fayer J.M. 1987, *Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation*, en "Language Learning" 37, pp. 313-326.
- García M.M. y Contreras Roa L. 2019, *Le regard de l'apprenant sur l'apprentissage de la prononciation. L'apprenant en langues et dans les métiers de la traduction: source d'interrogations et de perspectives*, Rennes. <https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/LIDILE/hal-02062348v1> (12.3.2020).
- Garrett P. 2010, *Attitudes to language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Grotjahn R. 1991, *The research programme: Subjective theories*, en "Studies in Second Language Acquisition" 13, pp. 187-214.
- Horwitz E.K. 1987, *Surveying student beliefs about language learning*, en Wenden A.L. y Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 119-129.
- Horwitz E.K. 1988, *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, en "Modern Language Journal" 72, pp. 283-294.
- Huensch A. 2019, *Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors' training, classroom practices, and beliefs*, en "Language Teaching Research" 236, pp. 745-764.
- Huensch A. y Thompson, A.S. 2017, *Contextualizing attitudes toward pronunciation: Foreign language learners in the US*, en "Foreign Language Annals" 50, pp. 410-432.
- Hu B. y Tian L. 2012, *Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies?*, en "System" 40 [2], pp. 237-254.
- Hu X. y Reiterer S.M. 2009, *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, en Dogil G. y Reiterer S.M (eds.), *Language Talent and Brain Activity*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 97-129.
- Ianos M.A., Huguet A., Janés J. y Lapresta, C. 2017, *Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain)*, en "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 20 [3], pp. 331-345.
- Im Shin H. y Kim J. 2017, *Foreign language effect and psychological distance*, en "Journal of Psycholinguistic Research" 46 [6], pp. 1339-1352.
- Ivaz L., Costa A. y Duñabeitia, J.A. 2016, *The emotional impact of being myself: Emotions and foreign-language processing*, en "Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition" 42 [3], pp. 489-496.
- Jarosz A. 2019, *English Pronunciation in L2 Instruction*, Springer International Publishing, Cham.
- Jenkins J. 2000, *The phonology of English as an international language*, Oxford University Press, Oxford.
- Kalaja P. y Barcelos A.M.F. 2003, *Introduction*, en Kalaja P. y Barcelos, A.M.F. (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Kluwer, Dordrecht, pp. 87-108.
- Kalaja P. y Barcelos A.M.F. 2012, *Beliefs in second language acquisition: Learner*, en Chapelle C. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Wiley, Oxford.
- Kenny J. 2002, *Quicker clicking with the lingo*, en "TES Teacher", p. 29.
- Lambert W., Hodgson R.C., Gardner R.C. y Fillenbaum S. 1960, *Evaluational reactions to spoken languages*, en "Journal of Abnormal and Social Psychology" 60, pp. 44-51.
- Lasagabaster D. 2017, *Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective*, en "The Modern Language Journal" 101 [3], pp. 583-596.
- Levis J.M. 2005, *Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching*, en "TESOL Quarterly" 39, pp. 369-377.
- Lomas C. 2006, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Paidós, Barcelona.
- Lindemann S. 2017, *Variation or 'error'? Perception of pronunciation variation and implications for assessment*, en Isaacs T. y Trofimovich P. (eds.), *Second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 193-209.
- Ma L. 2012, *Advantages and disadvantages of native- and nonnative-English-speaking teachers: Student*

- perceptions in Hong Kong*, en “TESOL Quarterly” 46, pp. 280-305.
- Mantley-Bromley C. 1995, *Positive attitudes and realistic beliefs: A link to proficiency*, en “Modern Language Journal” 79, pp. 372-386.
- Mariani L. 2012, *Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici*, en “Lingua e Nuova Didattica” XLI [5], pp. 116-126.
- Marx N. 2002, *Never quite a “native speaker”*: Accent and identity in the L2 and the L1, en “Canadian Modern Language Review” 59, pp. 264-281.
- Mellado A. 2012, *La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa*, en Gil Fernández, J. (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Edinumen, Madrid, pp. 11-41.
- Moreno Fernández F. 2009, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona.
- Mori Y. 1999, *Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?*, en “Language Learning” 49, pp. 377-415.
- Mueller Ch.M. 2018, *Graduate Students’ Beliefs About Learning a Second Language*, “The bulletin of the Faculty of Humanities, Fuji Women’s University” 55, pp. 39-67.
- Munro M.J. 2008, *Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners*, en Hansen Edwards J. y Zampini M. (eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 347-369.
- Munro M.J. y Derwing T.M. 1995, *Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech*, en “Language and speech” 38 [3], pp. 289-306.
- Nowacka M. 2012, *Questionnaire-based pronunciation studies: Italian, Spanish and polish students’ views on their English pronunciation*, en Waniek-Klimczak E., Witczak-Plisiecka I. y Majer J. (eds.), *Research in Language*, 101
- O’Brien M.G. 2004, *Pronunciation matters*, en “Die Unterrichtspraxis/Teaching German” 3 [7], pp. 1-9.
- O’Brien M.G. 2014, *L2 learners’ assessments of accentedness, fluency, and comprehensibility of native and nonnative German speech*, en “Language Learning” 64, pp. 715-748.
- Oller J. y Perkins K. 1980, *Research in Language Testing*, Newbury House, Rowley MA.
- Pajares M.F. 1992, *Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, en “Review of Educational Research” 62 [3], pp. 307-332.
- Pavlenko A. 2012, *Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?*, en “International Journal of Psychology” 47 [6], pp. 405-428.
- Pustka E., Gabriel C., Meisenburg T., Burkard M. y Dziallas K. 2018, *Inter-Fonología del Español Contemporáneo I FEC: Methodology of a research program for corpus phonology*, en “Loquens” 5 [1]. <https://doi.org/10.3989/loquens.2018.046> (12.3.2020).
- Rajadurai J. 2001, *An Investigation of the Effectiveness of Teaching Pronunciation to Malaysian TESL Students*, en “Forum” 39, pp. 10-17.
- Riney T.J., Takagi N. e Inutsuka K. 2005, *Phonetic parameters and perceptual judgments of accent in English by American and Japanese listeners*, en “Tesol Quarterly” 39 [3], pp. 441-466.
- Royo V., Madariaga J.M., Huguet A., 2010, *Immigrant and native secondary education students’ linguistic attitudes towards the Basque and Spanish languages*, en “Culture and Education” 22 [1], pp. 85-97.
- Saito K. 2011, *Identifying problematic segmental features to acquire comprehensible pronunciation in EFL settings: The case of Japanese learners of English*, en “RELC Journal” 42, pp. 363-378.
- Santamaría Busto E. 2015, *Percepción y evaluación de la pronunciación del español como L2*, en “Revista española de lingüística” 451, pp. 175-207.
- Sawir E. 2002, *Beliefs about language learning: Indonesian learners’ perspectives and some implications for classroom practices*, en “Australian Journal of Education” 46, pp. 323-337.
- Scales J., Wennerstorm A., Richard D. y Wu S.H. 2006, *Language Learners’ Perceptions of Accent*, en “TESOL Quarterly” 40, pp. 715-738.
- Schumann J. 1986, *Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition*, en “Journal of Multilingual and Multicultural Development” 7, pp. 379-392.
- Simon E. y Taverniers, M. 2011, *Advanced EFL Learners’ Beliefs about Language Learning and Teaching: A Comparison Between Grammar, Pronunciation, and Vocabulary*, en “English Studies” 92 [8], pp. 896-922.
- Simon E. 2005, *How native-like do you want to sound? A study of the pronunciation target of advanced learners of English in Flanders*, en “Moderna Sprak” 99 [1], pp. 12-21.
- Smit U. y Dalton Ch. 2000, *Motivational patterns in advanced EFL pronunciation learners*, en “IRAL” 363 [4], pp. 229-246.
- Smith L.E. y Rafiqzad K. 1979, *English for Cross-cultural Communication: The Question of Intelligibility*, en “TESOL Quarterly” 13, pp. 371-380.

- Sobkowiak W. 2008, *Why Not LFC?*, en Dziubalska-Kołaczyk K. y Przedlacka J. (eds.), *English Pronunciation Models: A Changing Scene*, Peter Lang, Bern, pp. 131-149.
- Steed W. y Delicado Cantero M. 2014, *First things first: Exploring Spanish students' attitudes towards learning pronunciation in Australia*, en "The Language Learning Journal" 46, pp. 103-113.
- Suwanarak, K. 2012, *English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand*, en "TESOL in Context S" 3, pp. 1-15.
- Tamimi Sa'd S.H. y Modirghameneh S. 2015, *Examining Acculturation Model in an EFL Context: Learners' Attitudes towards Target Language Accent vs. L1 Accent*, en "GEMA Online Journal of Language Studies" 15, pp. 25-38.
- Thomson R.I. y Derwing T.M. 2015, *The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review*, en "Applied Linguistics" 36, pp. 326-344.
- Verdía E. 2010, *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas*, en Miquel L. y Sans N. (eds.), *Expolingua 2002. Didáctica del español como lengua extranjera*, Monográficos MarcoELE, pp. 223-242.
- Walqui A., 2000, *Contextual factors in second language acquisition*, en "ERIC Digest". <http://www.cal.org/resources/digest/0005contextual.html> (10.3.2020).
- Waniek-Klimczak E. 1997, *Context for teaching English phonetics and phonology at Polish Universities and Colleges: A survey*, en Waniek-Klimczak E. (ed.), *Teaching English phonetics and phonology II: Accents*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 5-17.
- Wenden A.L. 1998, *Metacognitive knowledge and language learning*, en "Applied Linguistics" 19 [4], pp. 515-537.
- Williams M. y Burden R. 1999, *Students' developing concepts of themselves as language learners*, en "The Modern Language Journal" 832, pp. 193-201.
- Woods D. 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Woods D. y Çakir H. 2011, *Two Dimensions of Teacher Knowledge. The Case of Communicative Language Teaching*, en "System" 39 [3], pp. 381-390.
- Yang N.D. 1999, *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use*, en "System" 27, pp. 515-535.
- Yeou M. 2010, *Pronunciation Instruction in Moroccan Higher Education: Students' Attitudes and Teachers' Views*, en Yeou M. y Diouny S. (eds.), *English Language Teaching and the Reform of University Studies: Current State and Future Perspectives*, Imprimerie Najah Al Jadida, Casablanca, pp 82-92.
- Young D.J. 1991, *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?*, en "The Modern Language Journal" 75, pp. 426-439.