

Percepción del acento prosódico en vocablos leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel avanzado¹

Lexical Stress Perception in Read Words: A Study with Native Korean Speaker Learners of SFL in Advanced Level Courses at the University

DANIEL BARAJAS DE SANTIAGO
Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros
Daniel.barajas@gmail.com

Resumen: El artículo analiza los problemas del aprendizaje del componente fónico del español por parte de hablantes coreanos que siguen cursos de nivel avanzado en la Universidad de Hankuk. El estudio se centra específicamente en la percepción de la sílaba tónica en vocablos bisílabos y trisílabos del español. La existencia en coreano de un acento distintivo basado en la cantidad es una cuestión controvertida por lo que es especialmente relevante estudiar las dificultades de los hablantes coreanos en el proceso de aprendizaje del español. Por otra parte, el hecho de que los estudiantes analizados hablan también inglés puede constituir un factor importante que contribuya a facilitar la percepción del acento distintivo del español.

Palabras clave: Percepción del acento léxico, vocablos bisílabos y trisílabos leídos, Español como Lengua Extranjera (ELE), hablantes nativos de coreano, nivel avanzado.

Abstract: The article analyses the problems that Korean speakers who attend the advanced level Spanish courses at the Hankuk University present when learning the phonic component. The study is specifically focused on the perception of the stressed syllable in Spanish disyllabic and trisyllabic words. The existence in Korean of a

¹ Este artículo fue apoyado por el Fondo de Investigación 2015 de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. (*This article was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund 2015.*)



distinctive accent based in the amount is a controversial issue, so it is especially relevant to study the Korean speakers' difficulties during the process of learning Spanish. On the other side, the fact that the analysed students also speak English can constitute an important element that contributes to facilitate the perception of the Spanish distinctive accent.

Keywords: Perception of word stress or lexical stress, Disyllabic and trisyllabic read words, Spanish as a Foreign Language (SFL), Native Korean Speaker Students, Advanced Level.

1. Introducción y consideraciones teóricas

En el presente artículo se estudian los problemas de percepción o interpretación del emplazamiento de la sílaba tónica en vocablos bisílabos y trisílabos leídos, los vocablos que aparecen con mayor frecuencia en español (Cortés, 2002a: 101); problemas de percepción o interpretación observados en alumnos universitarios de Español Lengua Extranjera (ELE) hablantes nativos de coreano, matriculados en cursos de conversación de nivel avanzado.

A este respecto y desde un punto de vista contrastivo, resulta importante señalar que, a diferencia del español, el coreano no posee acento léxico, por lo que podemos afirmar que no se encuentran elementos prosódicos en el ámbito de la palabra morfológica que los hablantes nativos de coreano puedan transferir de su primera lengua (L1) a su interlengua en el proceso de aprendizaje del español. De manera más específica, Shin *et ál.* (2013: 152-153) sostienen que en el coreano “real” de hoy en día no existe acento distintivo o contrastivo,² aunque la pronunciación normativa de este idioma sigue postulando que la diferente duración de una misma vocal puede constituir un rasgo distintivo entre algunas palabras y que, por tanto, existe acento léxico de cantidad en tales palabras; extremo este último rebatido por Lee (1960), quien defendía ya mediado el siglo pasado que la duración se había vuelto un rasgo cada vez menos distintivo hasta llegar casi a desaparecer en el coreano hablado de Seúl de uso cotidiano. Se trata de un aspecto especialmente pertinente para nuestro estudio dado que, como veremos, todos los vocablos del estímulo presentan acento distintivo (v. 5. Apéndice). Ligado a tal cuestión se halla el hecho de que la duración constituye uno de los parámetros acústicos que conforman el acento léxico en español, si bien no de forma predominante (Enríquez *et ál.*, 1989) (Llisterri, 2003) (Llisterri *et ál.*, 2002; 2003; 2005).

El inglés —lengua extranjera aprendida por todos los oyentes del experimento—, en cambio, sí presenta acento léxico, el cual, como el del español, es libre, por lo que la posición de la sílaba acentuada resulta poco predecible. De ello se deriva la necesidad por parte del discente de aprender y memorizar el acento léxico como parte de la pronunciación de cada palabra en ambos idiomas. Por otro lado, en las dos lenguas occidentales mencionadas el fenómeno acentual se halla informado por los mismos parámetros acústicos —tono (el predominante tanto en inglés como en español),³ duración e intensidad—, aunque las diferencias en los valores de ellos que distinguen a las sílabas tónicas de las átonas son menos acusadas en el español que en el inglés (Gil, 2007: 281).

² En relación con este concepto puede consultarse Gil (2007: 286).

³ A propósito de los parámetros acústicos que informan el acento en inglés puede leerse Gut (2009: 168 y ss.).

Como consecuencia de lo expuesto, nos inclinamos a pensar que los oyentes de nuestro experimento, ya muy familiarizados en su mayoría con el acento léxico del inglés, cercano al del español, distinguirán probablemente con relativa facilidad las sílabas tónicas de las átonas y, por consiguiente, percibirán o interpretarán correctamente los patrones acentuales de las diferentes palabras del estímulo en un elevado número de *ítem* (fenómeno que, de producirse, será especialmente observable entre los estudiantes de nivel básico o inicial).

Por otro lado, y como señala Cortés (2002b: 65) en una de las hipótesis de trabajo de un experimento de su autoría que inspiró este nuestro —el suyo fue realizado con oyentes hablantes nativos de chino (mandarín, taiwanés y hakka) en cuatro niveles distintos de clases universitarias de español—: “Cabe esperar que se produzcan más confusiones entre palabras agudas y llanas, o bien entre llanas y esdrújulas, que entre agudas y esdrújulas; en los primeros casos, la dislocación del acento se efectúa entre dos sílabas contiguas, mientras que en el último caso la dislocación se proyecta una sílaba más allá.” No obstante, dicha hipótesis, que parece apelar a la lógica, fue refutada por los resultados de nuestras dos experiencias anteriores con aprendientes universitarios hablantes nativos de coreano matriculados en clases de ELE de los niveles básico e intermedio (Barajas, 2014; 2015), por lo que, a nuestro entender, resulta previsible una tercera refutación derivada de los resultados que obtengamos en el nivel avanzado.

Con objeto de analizar las cuestiones perceptivas aludidas al comienzo, los discentes respondieron a un cuestionario sobre datos personales y a una prueba auditiva. Las respuestas obtenidas mediante la aplicación de esta fueron sometidas a un análisis de errores gracias al cual, finalmente, pudimos ordenar las tres clases de vocablos representadas por las palabras del estímulo (agudos u oxítonos; llanos, graves o paroxítonos; y esdrújulos o proparoxítonos) en una escala de grado de dificultad a la hora de percibir o interpretar la posición de la sílaba tónica para el perfil de estudiante y el nivel considerados.

Alentados por la propuesta de Cortés (2002c: 78-79) de secuenciar diacrónicamente los contenidos de la enseñanza/aprendizaje de la acentuación al proceder desde los de menor hacia los de mayor dificultad a través del currículo o programa de estudios, teniendo en cuenta para ello el orden de adquisición en el tiempo (a lo largo del proceso de aprendizaje) de la percepción de los diferentes patrones acentuales por parte del tipo de discente sujeto de nuestras indagaciones, comparamos los resultados de la reciente experiencia con los de las otras dos que efectuáramos antes con idéntico diseño experimental, método y procedimiento para los niveles básico e intermedio. El diseño experimental procede, de hecho, del propio Cortés (2002c: 153-154, 158), quien anima a otros profesores a emplearlo en más investigaciones distintas de las suyas. La coincidencia de diseños experimentales (si bien la identidad de los informantes difiere) permite,

así, una segunda discusión, que será la que llevemos a cabo en un futuro próximo entre los resultados de nuestros tres estudios y los del trabajo de Cortés (2002b).

2. Método

2.1. Participantes⁴

2.1.1. Informantes

Con el fin de grabar el estímulo necesario para la prueba auditiva, siete informantes brindaron con gentileza sus voces al experimento (los mismos que lo hicieron en nuestras dos experiencias previas con discentes de nivel básico e intermedio). Todos ellos, hispanohablantes nativos pertenecientes a la norma ibérica o europea, con estudios universitarios (dos —los informantes 2 y 3— con formación de primer ciclo o diplomatura, y cinco con máster —postgrado—), así como adscritos a los estratos medio y medio-alto desde un punto de vista socio-económico. En la tabla 1 pueden hallarse más datos relevantes sobre cada uno de ellos.

	Sexo	Edad (años)	Variedad
Informante 1	Varón	32	Canaria
Informante 2	Varón	62	Castellana de Madrid
Informante 3	Mujer	67	Castellana de Madrid
Informante 4	Mujer	38	Castellana de Madrid
Informante 5	Mujer	36	Castellana de Madrid
Informante 6	Mujer	34	Canaria
Informante 7	Varón	38	Castellana de Madrid

Dado que los informantes 1, 6 y 7 vivieron en Barcelona con anterioridad a la fecha de grabación (por espacio de año y medio el primero, y de un año el segundo y el tercero), al tiempo que el número 6 habitó asimismo en Madrid por siete años, debe tenerse en cuenta la posibilidad de la influencia o neutralización de sus respectivas variedades de origen.

2.1.2. Oyentes

Generosamente tomaron parte en el estudio, sometiéndose a la aplicación del cuestionario y de la prueba auditiva, los alumnos de tres grupos de la asignatura de conversación en español de nivel avanzado de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (*HUFS* por sus siglas en inglés) —campus de Seúl—. La muestra estuvo formada finalmente por 44 discentes (37 mujeres [84 %] y siete varones [16 %]) de un total de 57 matriculados. La

⁴ Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a todos los participantes en los experimentos, tanto en este con estudiantes de nivel avanzado como en los dos precedentes con alumnos de los niveles básico e intermedio.

diferencia entre el número de matriculados y el de integrantes de la muestra se debió a que un estudiante no era hablante nativo de coreano, cinco eran hablantes nativos de coreano y español a la vez, dos no asistieron a clase el día de la aplicación de los instrumentos, y cinco cumplieron de forma errónea el cuestionario sobre datos personales o la tabla de respuestas de la prueba auditiva, presumimos que por no entender correctamente las instrucciones. Al superar los 29 integrantes, la muestra garantizaba la distribución normal o gaussiana de los datos que de ella se obtuvieran, al tiempo que, de modo paralelo, cumplía por un amplio margen con la recomendación en investigación estadística de que el tamaño muestral supere el 1% del universo (Dörnyei, 2007: 99), pues la cifra de estudiantes universitarios de español en Corea del Sur -de todos los niveles- alcanzaba los 3.379 en el año 2009 (Jiménez Segura y Cabrera, 2010: 25), sin que nos conste la existencia de otro dato más actual.

La tabla 2 ofrece información relativa a la edad y la experiencia de los oyentes en el estudio de idiomas mediante el número de casos (N), y los estadísticos descriptivos de media aritmética (\bar{x}), desviación estándar o promedio de variación con respecto a la media (S), moda, mínimo y máximo.

	Edad (años)	Estudio del español (años)	Estudio del inglés (años)	Estudio de un tercer idioma (años)
N de casos	44	44	44	33
\bar{x}	23,02	3	11,86	2,37
S	1,79	1,19	3,97	2,2
Moda	23	3	10	2
Mínimo	21	1	3	0,5
Máximo	31	7	20	10

2.2. Medios y procedimiento

Uno de los dos instrumentos del estudio, el cuestionario sobre información personal, constó de cinco preguntas y tres subpreguntas derivadas de las tres últimas, redactadas en español y coreano. Los interrogantes planteados a los oyentes trataban acerca del sexo, la edad y la experiencia anterior en el estudio del español, el inglés y otra lengua no materna (v. 5. Apéndice).

El otro instrumento del estudio, la prueba auditiva, precisaba de un estímulo sonoro grabado y de una tabla impresa en papel donde los oyentes pudieran registrar sus respuestas al primero.

En relación con el estímulo, este reunió siete archivos de sonido, cada uno de los cuales contenía cinco palabras distintas (dos bisílabas y tres trisílabas) grabadas una sola vez (sin repeticiones) con la voz de un informante. En conjunto, los 35 vocablos del estímulo se dividían en 14

bisílabos: siete llanos y siete agudos; y 21 trisílabos: siete esdrújulos, siete llanos y siete agudos (v. 5. Apéndice). Tanto las palabras como los informantes fueron diferentes en todos los archivos; estos las leyeron a un ritmo elocutivo normal, emulando en lo posible la naturalidad propia de la dicción conversacional, a la vez que separadas por cinco segundos de silencio.

La tabla de respuestas, por su parte, se componía de 35 apartados numerados en orden creciente del uno al 35, guardando correspondencia unívoca con cada uno de los vocablos del estímulo. Dichos apartados se dividieron en dos casillas si el vocablo correspondiente era bisílabo, y en tres si resultaba trisílabo (v. 5. Apéndice). Así, los oyentes debían consignar, una vez habían escuchado una palabra del estímulo y mientras duraban los cinco segundos de silencio que la sucedían, la casilla correspondiente a la sílaba tónica dentro del apartado correspondiente a tal palabra (la primera para las llanas y la segunda para las agudas en el caso de las bisílabos; o la primera para las esdrújulas, la segunda para las llanas y la tercera para las agudas en el de las trisílabos). En caso de que el oyente creyera no saber o dudara qué casilla marcar, estaba permitido como respuesta el no señalar ninguna.

Los instrumentos fueron aplicados a los tres grupos de alumnos al comienzo de la segunda hora de sus sesiones de clase de dos horas (durante 20 minutos aproximadamente con cada grupo) y en las aulas asignadas a la docencia. Los siete archivos de audio pudieron escucharse solo una vez, en orden correlativo (en primer lugar el grabado por el informante 1, que contenía las palabras de la 1 a la 5; en segundo lugar el del informante 2, que comprendía los vocablos del 6 al 10; y así sucesivamente) y de manera consecutiva.

3. Resultados y discusión

Con miras al análisis estadístico, los datos procurados por los oyentes se codificaron y reflejaron en un documento de Excel. De este modo, los recabados mediante la prueba auditiva ocuparon 35 columnas (pues tal era el número de las palabras del estímulo) y 44 filas (debido a la cantidad de oyentes) en la hoja de cálculo, cubriendo así un total de 1.540 celdillas. Cinco de ellas (el 0,32 %) quedaron vacías por corresponderse con preguntas no contestadas o contestadas en blanco (aunque en una de ellas la respuesta original había sido tachada por el propio oyente), al tiempo que 79 celdillas recogieron respuestas erradas, ya que en estas la posición de la sílaba tónica marcada por el oyente no coincidía con la del estímulo (el 5,14 % de las celdillas rellenas).

En las experiencias previas que llevamos a cabo con alumnos matriculados en cursos de nivel básico e intermedio, los porcentajes de respuestas en blanco fueron del 1,35 % y del 0,46 %, y los de respuestas

erróneas, del 13,71 % y del 11,11 %, respectivamente (Barajas, 2014: 136; 2015: 197-198).

3.1. Análisis de errores por oyentes

En la tabla 3 exponemos información estadística detallada sobre la incidencia de los errores en relación con los oyentes, tanto vinculada al nivel avanzado como a los dos precedentes, con el fin de presentar los datos del primero y de comparar entre los tres. Los datos relativos al nivel básico y al intermedio proceden de nuestros dos trabajos anteriores ya citados arriba (Barajas, 2014: 137-138; 2015: 198-200).

	N. avanzado	N. básico	N. intermedio
N de oyentes	44	38	31
N de errores	79	180	120
% de errores	5,14	13,71	11,11
Media de errores (x)	1,79	4,73	3,87
Desviación estándar (S)	3,24	5,31	5,04
% Coeficiente de variación (CV)	181,01	112,26	130,23
Rango	15	19	18
Mínimo	0	0	0
Máximo	15	19	18

Puede observarse que los porcentajes (%) de errores resultan muy bajos en los tres niveles, especialmente en el avanzado, donde la proporción se reduce significativamente en contraste con las de los otros niveles, con diferencias de 8,57 y de 5,97 puntos porcentuales con respecto al nivel básico y al intermedio respectivamente. Lo mismo podemos afirmar acerca de las medias aritméticas de equivocaciones (x), que muestran distancias respectivas de 2,94 y de 2,08 errores entre el nivel avanzado y los dos inferiores. Los porcentajes de los coeficientes de variación de Pearson (CV) aparecen muy abultados en los tres niveles, lo que indica una gran diferencia entre oyentes en relación con la cantidad de errores cometidos, observándose, además, que su magnitud aumenta con el nivel del curso, especialmente en relación con el nivel avanzado, cuyo coeficiente de variación se revela 68,75 puntos porcentuales mayor que el del nivel básico y 50,78 mayor que el del intermedio.

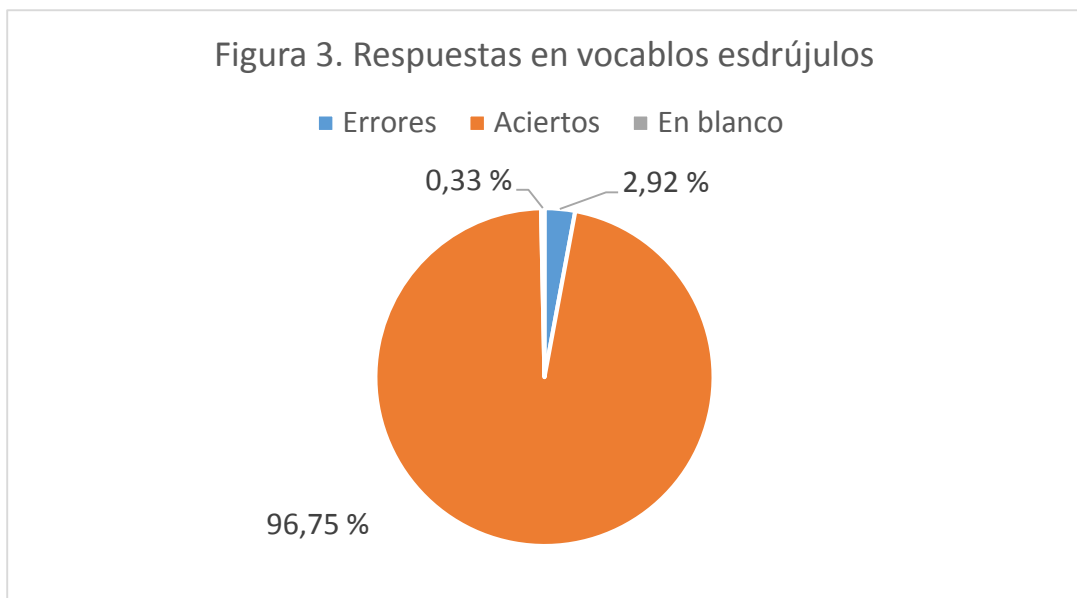
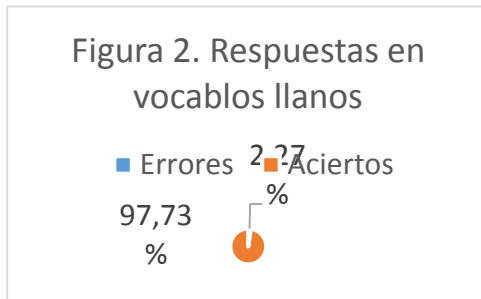
3.2. Análisis de errores por clases de vocablos

A continuación, la tabla 4 ofrece cifras sobre la cuantía de errores, aciertos y respuestas en blanco para cada una de las tres clases de vocablos presentes en el estímulo, tanto en el nivel avanzado (A.), para el que se

incluyen valores absolutos, como en el básico (B.) y el intermedio (I.). En el nivel avanzado, los porcentajes fueron calculados sobre un total de 616 ítem para los vocablos agudos por un lado y para los llanos por otro (14 vocablos por 44 oyentes en ambos casos); y de 308 ítem para los esdrújulos (7 vocablos por 44 oyentes). Pueden hallarse más datos al respecto propios de los niveles básico e intermedio en Barajas (2014: 138-142; 2015: 200-202). De manera adicional, las figuras 1, 2 y 3 representan mediante diagramas circulares los valores relativos del nivel avanzado.

Tabla 4. Distribución de respuestas por clases de vocablos					
Clases de vocablos	Tipos de respuestas	N registrado (A.)	% (A.)	% (B.)	% (I.)
Agudos	Errores	56	9,09	24,44	20,74
	Aciertos	556	90,26	73,68	78,57
	En blanco	4	0,65	1,88	0,69
Llanos	Errores	14	2,27	5,64	3,69
	Aciertos	602	97,73	93,42	95,85
	En blanco	0	0	0,94	0,46
Esdrújulos	Errores	9	2,92	7,52	6,45
	Aciertos	298	96,75	91,35	93,55
	En blanco	1	0,33	1,13	0



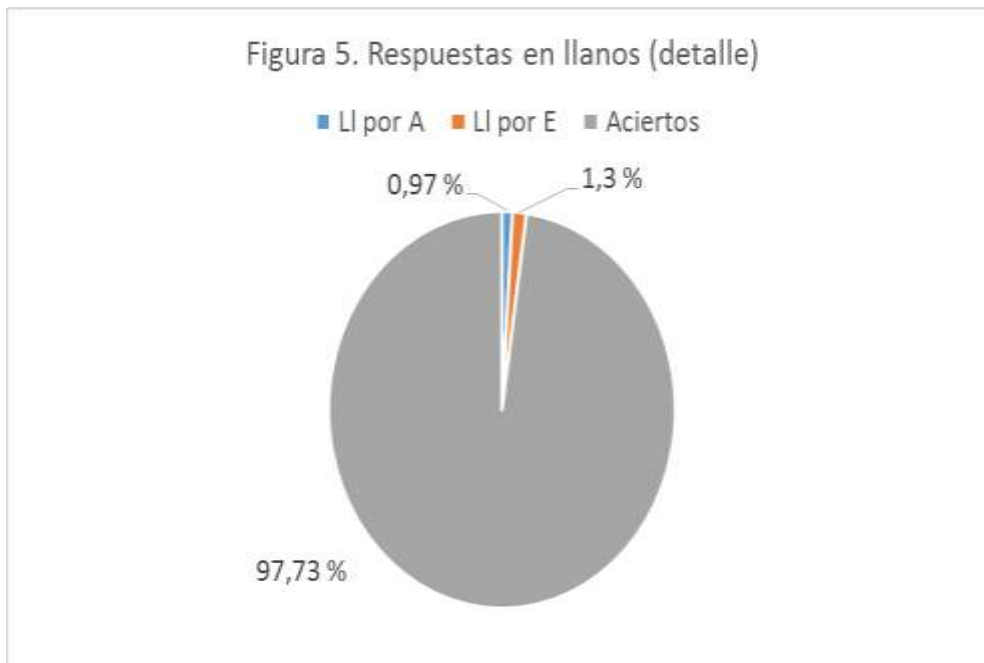
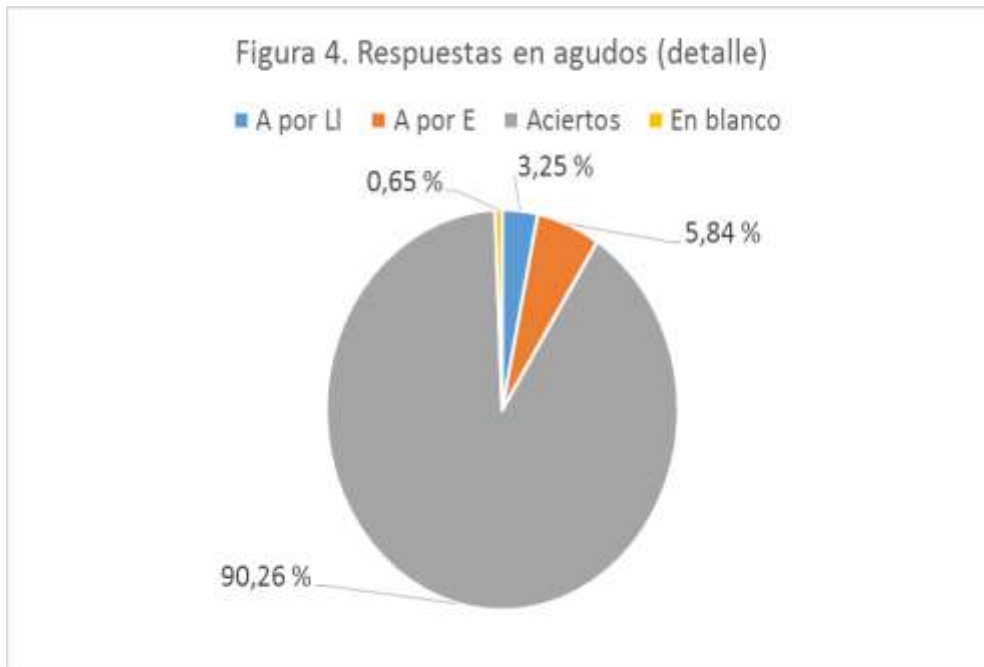


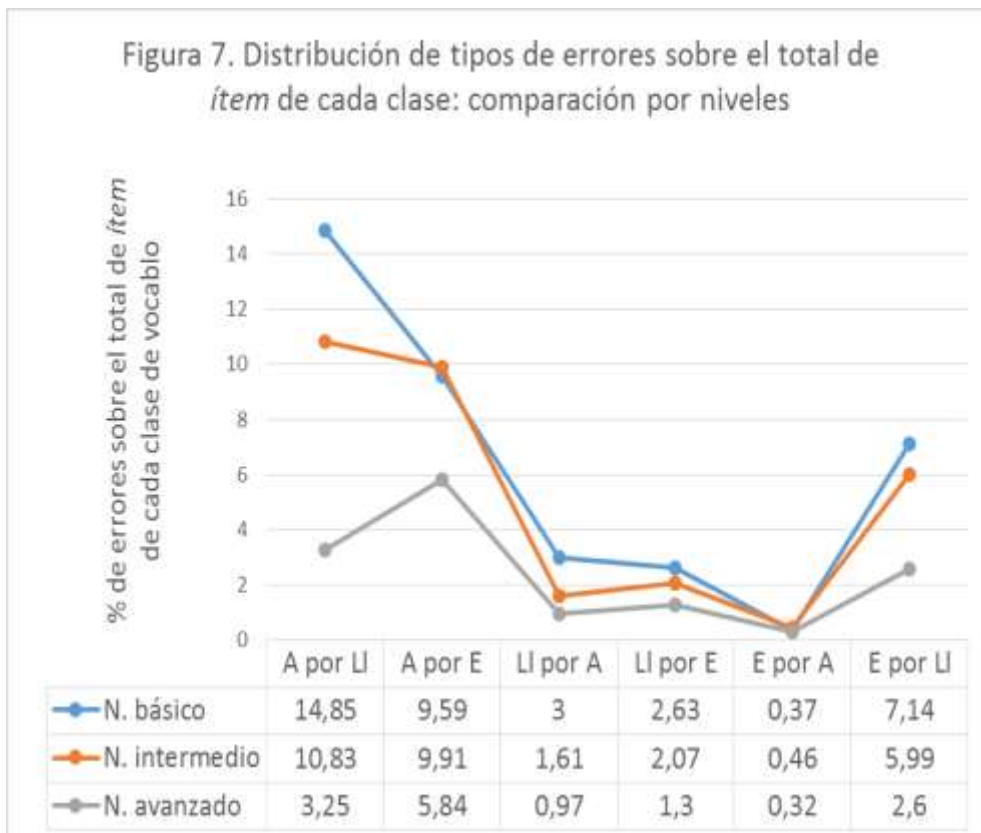
Como observamos, la escala de frecuencias en la incidencia de errores, si procedemos de mayor a menor cuantía, es la misma en los tres niveles: 1º, agudos; 2º, esdrújulos; 3º, llanos; con los oxítonos ostentando cifras notablemente superiores a las de los paroxítonos y proparoxítonos también en los tres estudios, sobre todo en los de nivel básico e intermedio. Los porcentajes de incidencia de equivocaciones siguen, además, una progresión descendente en sus valores desde el nivel básico hasta el avanzado, con una disminución especialmente pronunciada en el caso de los agudos del nivel intermedio al avanzado (11,65 % de diferencia). Las respuestas en blanco, muy exiguas en las tres experiencias, ocurren asimismo en menor medida conforme aumenta el nivel del grupo en todas las clases de vocablos, con la única excepción de los esdrújulos en

el paso del nivel intermedio al avanzado (aunque las diferencias se muestran reducidísimas en la totalidad de los casos).

Con objeto de profundizar en el análisis de errores, consideramos los distintos tipos posibles de equivocaciones, registramos su frecuencia en términos absolutos y calculamos la relativa. Tal información se expone en la tabla 5 y en la figura 7 en relación con los tres niveles —acerca del básico (B.) y el intermedio (I.) la tabla solo recoge los porcentajes—, y en las figuras 4, 5 y 6 para el nivel avanzado. Los tipos de fallos quedan expresados como A por LI (vocablo agudo tomado por, o confundido con, llano), A por E (agudo tomado por esdrújulo), LI por A (llano tomado por agudo), LI por E (llano tomado por esdrújulo), E por A (esdrújulo tomado por agudo) y E por LI (esdrújulo tomado por llano). Las frecuencias relativas de cada uno de ellos se obtuvieron sobre el total de *ítem* de las clases de vocablos correspondientes al caso —agudos, llanos o esdrújulos—: es decir, en el nivel avanzado (A.), sobre 616 para A por LI, A por E, LI por A y LI por E; y sobre 308 para E por A y E por LI. Remitimos a nuestros dos trabajos anteriores (Barajas, 2014: 142-146; 2015: 202-206) en razón de que el lector disponga de datos pormenorizados de los niveles básico e intermedio.

Tipos de errores	N de casos registrados (A.)	% (A.)	% (B.)	% (I.)
A por LI	20	3,25	14,85	10,83
A por E	36	5,84	9,59	9,91
LI por A	6	0,97	3	1,61
LI por E	8	1,3	2,63	2,07
E por A	1	0,32	0,37	0,46
E por LI	8	2,6	7,14	5,99





Atendiendo exclusivamente a los datos del nivel avanzado, que muestran cifras particularmente bajas, la escala de tipos de errores en función de sus

respectivas frecuencias se perfila, de mayor a menor magnitud, como sigue: 1º, agudo por esdrújulo; 2º, agudo por llano; 3º, esdrújulo por llano; 4º, llano por esdrújulo; 5º, llano por agudo; y 6º, esdrújulo por agudo; siendo las diferencias porcentuales entre el segundo tipo de errores y el tercero, el cuarto y quinto, y el quinto y sexto, inferiores a un punto, mientras que entre el tercero y el cuarto fue del 1,3 %. La mayor distancia entre tipos de errores sucesivos por grado de frecuencia aparece entre el primero y el segundo, los dos tipos de confusiones en agudos, con un 2,59 %. Al mismo tiempo, y como puede observarse con facilidad en la figura 7, las diferencias de frecuencia entre tipos de errores para un mismo nivel, en términos generales, disminuyen a medida que aumenta el nivel, pues el perfil de las líneas se vuelve más cercano al de una recta conforme se pasa del básico al intermedio y de este al avanzado.

Por otro lado, si nos fijamos en las diferencias porcentuales entre niveles en un mismo tipo de error, las más dilatadas son las existentes entre los tres niveles en el yerro de agudo por llano —un 4,02 % entre el básico y el intermedio, y un 7,58 % entre el intermedio y el avanzado—, entre el nivel básico y el avanzado en el de agudo por esdrújulo —un 3,75 %—, y entre el intermedio y el avanzado en el de esdrújulo por llano —un 3,39 %—. Por el contrario, las distancias entre los tres niveles en el error de esdrújulo por agudo, el menos frecuente en todos, resultan nimias.

La figura 7 nos permite advertir también que los tipos de errores más frecuentes son los que presentan una mayor variación de frecuencia entre niveles en la mayoría de los casos. Se observa, asimismo, que la incidencia de los distintos tipos de errores disminuye al aumentar el nivel en todos los casos excepto en dos: en el tipo de error de agudo por esdrújulo, donde el nivel intermedio registra una cifra un 0,32 % superior a la del nivel básico, y en el de esdrújulo por agudo, en el que el nivel intermedio vuelve a superar al básico, esta vez por tan solo un 0,09 %.

Puesto	N. avanzado	N. básico	N. intermedio
1º	A por E	A por Ll	A por Ll
2º	A por Ll	A por E	A por E
3º	E por Ll	E por Ll	E por Ll
4º	Ll por E	Ll por A	Ll por E
5º	Ll por A	Ll por E	Ll por A
6º	E por A	E por A	E por A

En la tabla 6 plasmamos las escalas de incidencia de tipos de errores para los tres niveles yuxtapuestas y empleando un código de colores con el ánimo de compararlas más fácilmente entre sí. Tras hacerlo, descubrimos que el orden de la escala del nivel avanzado se manifiesta también en las de los otros con algunas salvedades: en el nivel básico e intermedio, el

primer puesto lo ocupa el yerro de agudo por llano, y el segundo, el de agudo por esdrújulo, mientras que en el avanzado sucede al contrario. Además, en el básico el cuarto lugar pertenece al de llano por agudo, y el quinto, al de llano por esdrújulo, frente a lo que ocurre en los otros dos niveles, donde estos tipos de equivocaciones intercambian posiciones con respecto a las del básico.

Generalizando, la tabla 7 expone los porcentajes de incidencia de los tres grandes tipos de confusiones posibles entre clases de vocablos del estímulo para los tres niveles. Los valores fueron calculados tomando en cuenta la cantidad absoluta de errores de un tipo y la de su contrario (por ejemplo, en el tipo de confusión entre agudos y llanos, la cantidad de errores del tipo agudo por llano sumada a la del tipo llano por agudo) con objeto de relacionarla porcentualmente con el número total de *ítem* de las dos clases de vocablos pertinentes en el rótulo del que se tratara (en el tipo de confusión entre agudos y llanos, el número total de *ítem* de palabras agudas sumado al de llanas).

Tipos de confusiones	N. avanzado	N. básico	N. intermedio
Entre agudos y llanos	2,11	8,93	6,22
Entre agudos y esdrújulos	4	6,52	6,76
Entre llanos y esdrújulos	1,73	4,13	3,38

Al observar la tabla, hallamos que la escala de tipos de confusiones, de mayor a menor grado de incidencia, resulta idéntica para el nivel avanzado y el intermedio: 1º, confusiones entre agudos y esdrújulos; 2º, entre agudos y llanos; y 3º, entre llanos y esdrújulos; pero algo distinta entre estos dos y el básico, dado que el orden de la escala para este último nivel es: 1º, confusiones entre agudos y llanos; 2º, entre agudos y esdrújulos; y 3º, entre llanos y esdrújulos.

Las distancias proporcionales entre tipos de confusiones sucesivos en las tres escalas difieren entre niveles: en el básico los tres tipos se hallan separados por intervalos cercanos al 2 %, en tanto que en el intermedio y el avanzado, el tipo de entre agudos y esdrújulos dista del de entre agudos y llanos un 0,54 % y un 1,89 % respectivamente, a la vez que el de entre agudos y llanos se separa del de entre llanos y esdrújulos en un 2,84 % y un 0,38 % por el mismo orden de niveles.

Cuando comparamos horizontalmente entre valores en la tabla 7, encontramos que para el tipo de confusión entre agudos y llanos, como para el de entre llanos y esdrújulos, la escala de niveles de mayor a menor porcentaje de incidencia se perfila: 1º, nivel básico; 2º, intermedio; 3º, avanzado. Para el primer tipo de confusiones, con una diferencia entre el básico y el intermedio del 2,71 %, y otra entre el intermedio y el avanzado

del 4,11 %. Para el segundo tipo, la distancia se ofrece del 0,75 % y del 1,65 % respectivamente. En el tipo de confusión entre agudos y esdrújulos, en cambio, la escala posee el siguiente orden: 1º, nivel intermedio; 2º, básico; 3º, avanzado; con un hueco entre el primero y el segundo de solo el 0,24 %, y entre el segundo y el tercero del 2,52 %.

Abordamos todavía una perspectiva más de análisis comparativo de los resultados: enfrentar las frecuencias de incidencia de los tipos de errores contrarios u opuestos, razón por la cual, en la tabla 8, disponemos visualmente encontradas las cifras que cuantifican las proporciones de dichos yerros en los tres niveles.

	N. A.	3,25	0,97	N. A.	
A por Ll	N. B.	14,85	3	N. B.	Ll por A
	N. I.	10,83	1,61	N. I.	
	N. A.	5,84	0,32	N. A.	
A por E	N. B.	9,59	0,37	N. B.	E por A
	N. I.	9,91	0,46	N. I.	
	N. A.	1,3	2,6	N. A.	
Ll por E	N. B.	2,63	7,14	N. B.	E por Ll
	N. I.	2,07	5,99	N. I.	

La disposición de los porcentajes en la tabla 8 muestra con claridad que el tipo de error agudo por llano predomina sobre el de llano por agudo en los tres niveles, con diferencias muy similares entre los porcentajes de estos dos tipos de equívocos en los niveles básico e intermedio (la diferencia de tasas del básico supera a la del intermedio en un 2,63 %), en tanto que la diferencia del nivel avanzado se separa notablemente de ellas (se halla 6,94 puntos porcentuales por debajo de la del intermedio). El tipo de agudo por esdrújulo se impone igualmente a su antítesis en los tres niveles, aquí con diferencias entre tasas casi idénticas para los dos niveles inferiores (la del nivel intermedio es un 0,23 % superior a la del básico), mientras que la del nivel avanzado resulta inferior a ambas (a un 3,7 % del básico). Por su parte, el tipo de fallo esdrújulo por llano impera sobre su inverso en los tres niveles, de nuevo siguiendo el ya familiar patrón de distribución: proximidad de diferencias entre los niveles básico e intermedio (el primero excede al segundo en un 0,59 %) y cierta lejanía relativa entre estos y el avanzado (la diferencia de tasas del avanzado se muestra un 2,62 % menor que la del intermedio).

En aras de una mayor claridad expositiva, en la tabla 9 expresamos las diferencias mínimas y máximas entre porcentajes de incidencia de errores enfrentados junto a los niveles en los que estas se han producido.

Tabla 9. Diferencias mínimas y máximas entre % de errores de un tipo y su opuesto

considerando niveles		
A por LI – LI por A	Mínima	2,28 (N. A.)
	Máxima	11,84 (N. B.)
A por E – E por A	Mínima	5,52 (N. A.)
	Máxima	9,44 (N. I.)
LI por E – E por LI	Mínima	1,3 (N. A.)
	Máxima	4,51 (N. B.)

4. Conclusiones

Los resultados de nuestro experimento con estudiantes de nivel avanzado, como también los de los otros dos efectuados con los de nivel básico e intermedio, nos permiten corroborar nuestra suposición inicial solo en lo referente a las bajas cifras de incidencia de errores, no así en lo tocante al papel que la competencia acentual en inglés como lengua extranjera (LE) por parte de los discentes previa o concomitante a su aprendizaje de la acentuación del español como LE pueda desempeñar en tal fenómeno (posible transferencia positiva), ya que por los estudios abordados hasta ahora no nos es dado el discernir semejante cuestión.

El análisis de los datos logrados en el nivel avanzado, además, refuta totalmente la hipótesis formulada por Cortés de la que nos hacíamos eco al comienzo (v. 1. Introducción y consideraciones teóricas), alusiva a la teórica mayor dificultad de discriminación entre el patrón acentual de las palabras agudas y el de las llanas, y entre el de las llanas y el de las esdrújulas, que entre el de las agudas y el de las esdrújulas. Es así porque el porcentaje de confusiones entre vocablos agudos y esdrújulos se revela mayor que el calculado en los otros dos tipos de confusiones. Lo mismo sucede en el nivel intermedio, aunque en este caso el valor porcentual de las confusiones entre agudos y esdrújulos aparece muy cercano al de los equívocos entre agudos y llanos. Los resultados obtenidos en el nivel básico, en cambio, refutan solo parcialmente la ya mencionada hipótesis de Cortés, toda vez que la proporción de confusiones entre agudos y esdrújulos supera aquí a la de equívocos entre llanos y esdrújulos pero no a la de los acaecidos entre agudos y llanos.

Ordenando los tipos de vocablos en función del grado de dificultad perceptiva o interpretativa de su patrón acentual (asumiendo que un mayor porcentaje de errores en las respuestas a los *ítem* pertenecientes a un cierto tipo de vocablo implica una mayor dificultad en la percepción o interpretación de su acento léxico), obtenemos que de mayor a menor dificultad la escala procede para el nivel avanzado del siguiente modo: 1º, agudos; 2º, esdrújulos; 3º, llanos. Se trata de la misma gradación que finalmente obtuvimos también para los niveles básico e intermedio. A juzgar por las magnitudes de los porcentajes de errores expresados en la tabla 4 (v. 3.2. Análisis de errores por clases de vocablos), podemos concluir que, en términos generales, los vocablos esdrújulos y llanos

apenas plantean problemas en ninguno de los niveles a nuestros estudiantes, al par que los agudos resultan más problemáticos (aunque no de modo demasiado preocupante), sobre todo en el nivel básico y en el intermedio. Entendemos que la percepción o interpretación del patrón acentual de los vocablos agudos no se afianza, en los discentes de las características de nuestros estudios, hasta el nivel avanzado. El hecho de que los vocablos llanos se perfilen como los más fáciles en cuanto a la percepción de su acento prosódico en los tres niveles examinados, con las reducidas proporciones de errores con que lo hacen, constituye una buena nueva para nuestros aprendientes, dado que, como recuerda Poch (1999: 30), se trata del tipo de palabras en el que se incluye la mayoría de las del español (probablemente por ello, por ser el más frecuente, es también aquel cuyo patrón acentual se aprende a percibir antes).

De lo anterior se desprende que, para el perfil de aprendiente observado, el orden de adquisición denominado natural de la percepción o interpretación de los tres patrones acentuales presentes en nuestros experimentos no es otro que: 1º, percepción de los vocablos llanos; 2º, percepción de los esdrújulos; 3º, percepción de los agudos. Conforme a esto, deberemos secuenciar los contenidos propios de la enseñanza explícita de la percepción de la acentuación a lo largo del programa de estudios en el orden sugerido por el de adquisición: 1º, enseñanza de la percepción de los vocablos llanos; 2º, enseñanza de la percepción de los esdrújulos; 3º, enseñanza de la percepción de los agudos; modo este con el que, pensamos, los estudiantes adquirirán conciencia clara de su buena competencia perceptiva en cuanto al acento léxico, lo que, en consecuencia y como sostiene Iruela (1993: 35) en relación con la competencia fónica en general, favorecerá su motivación y, con ella, su progresión de aprendizaje, la cual seguramente redundará a su vez en un nuevo incremento de la motivación, pues, como señala Cortés (2001): “La motivación y el éxito inciden entre sí recíprocamente: la motivación allana el camino hacia el éxito; el éxito consolida y acrecienta la motivación”.

5. Apéndice

Lista de palabras grabadas por los informantes

Informante 1: libro, tomo, término, límite, hábito.

Informante 2: bailó, cenó, límite, ánimo, arbitro.

Informante 3: sacó, cenó, hábito, íntimo, célebre.

Informante 4: canto, pesó, límite, íntimo, ánimo.

Informante 5: bailo, libró, término, ánimo, íntimo.

Informante 6: peso, tomó, célebre, arbitro, terminó.

Informante 7: cantó, saco, habitó, arbitro, celebré.

**PRUEBA AUDITIVA DE PERCEPCIÓN DE LA ACENTUACIÓN DEL ESPAÑOL
EN VOCABLOS LEÍDOS**

낭독된 단어들의 스페인어 악센트를 인지하는 청각 테스트

Hoja de respuestas

답안지

1.- Esta prueba es un experimento enmarcado en una investigación sobre la percepción de la acentuación del español por parte de estudiantes universitarios coreanos de este idioma que estudian en nivel avanzado de conversación. El responsable de dicha investigación es el profesor de HUFS Daniel Barajas de Santiago.

1.- 본 실험은 대학교에서 고급 스페인어 회화를 공부하는 학생들을 대상으로 스페인어 악센트 인지 능력을 테스트하기 위한 실험입니다. 담당 교수는 한국외국어대학교의 Daniel Barajas de Santiago 교수입니다.

2.- La prueba **NO ES UN EXAMEN** y **ES COMPLETAMENTE ANÓNIMA**. Antes de escuchar la grabación, los alumnos tienen que contestar a varias preguntas breves y sencillas en el cuestionario de la página 3.

2.- 본 실험은 시험이 아니며, 익명성을 보장합니다. 녹음을 듣기 전에, 학생들은 세번째 페이지의 간단한 질문들에 답을 해주시기 바랍니다.

3.- No es necesario que el alumno entienda todo lo que dicen los locutores de la grabación. Es suficiente con que se concentre en la acentuación de las palabras.

3.- 학생들은 성우들이 녹음한 단어들을 모두 이해할 필요는 없습니다. 단어의 악센트에 집중을 해주시기만 하면 충분합니다.

4.- Los estudiantes van a escuchar una sola vez una grabación en español y tendrán que marcar unas casillas con bolígrafo en la tabla de la hoja de respuestas (página 4). En cada número (que corresponde a una palabra) hay que marcar solo una casilla.

4.- 학생들은 스페인어로 녹음된 파일을 한 번 듣게 된 후, 네번째 페이지의 답안 표에 볼펜으로 체크를 하면 됩니다. 한 단어에 해당이 되는 각 번호에는 하나의 체크 박스만 표기해주세요.

(Página 1 del documento original)

5.- En la tabla de la página 4, cada número corresponde a una palabra de la grabación. Debajo de cada número hay varias casillas u opciones (en algunos casos dos casillas, y en otros, tres). Las casillas equivalen a las sílabas de las palabras. El estudiante debe marcar la primera casilla si cree que la sílaba acentuada de la palabra que acaba de escuchar es la primera; debe marcar la segunda casilla si cree que la sílaba acentuada es la segunda; y la tercera si cree que es la tercera. Entre una palabra y la siguiente hay 5 segundos de silencio para que el estudiante tenga tiempo de contestar a un número antes de pasar al sucesivo.

5.- 네번째 페이지의 표에서 각 번호는 녹음된 하나의 단어에 해당이 됩니다. 그리고 각 번호의 밑에는 여러 개의 체크 박스 또는 옵션이 있습니다. (어떤 경우에는 두 개가 있으며, 어떤 경우에는 세개가 있습니다) 학생들은 방금 들은 단어의 악센트가 첫번째 음절에 있다고 생각이 들면 첫번째 박스에 체크를 하시면 되고, 악센트가 두번째 음절에 있다고 생각이 들면 두번째 박스에, 세번째 음절에 있다고 생각이 들면 세번째 박스에 체크를 하면 됩니다. 단어와 단어 사이에는 5 초 간의 시간 간격이 있으니 학생들은 다음 단어로 넘어가기에 앞서 답변을 하면 됩니다.

6.- Si el estudiante duda sobre qué opción elegir en algún número, es mejor dejar ese número en blanco que contestar al azar o fijarse en la respuesta de un compañero.

6.- 만일 어떤 옵션을 선택해야 될지 잘 모른다면, 임의로 답변을 하거나, 동료의 답안을 보는 것보다는 공백으로 남기는 게 좋습니다.

7.- En caso de que durante la audición algún ruido u otro tipo de incidente impida oír correctamente alguna palabra, el profesor volverá a reproducir la grabación de esa palabra.

7.- 녹음된 단어들을 듣는 동안 청각에 방해가 되는 소리가 나거나, 단어를 정확하게 못 듣게 될 상황이 발생을 한다면 교수님께서 그 단어를 다시 틀어주게 될 겁니다.

(Página 2 del documento original)

CUESTIONARIO/설문지

A. ¿Cuál es tu sexo? *Hombre / Mujer*

성별은? 남성 / 여성

B. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? (YYYY/MM/DD)
 생년월일? (YYYY/MM/DD) (____ /__ /__)

C. ¿Has estudiado español antes de este curso? *Sí / No*
 이번 학기 이전에 스페인어를 공부한 적이 있나요? 네 / 아니오
 C.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado español?
 만일 위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

D. ¿Estudias o has estudiado inglés? *Sí / No*
 현재 영어를 공부하거나, 공부한 적이 있나요? 네 / 아니오
 D.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado inglés?
 위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

E. ¿Estudias o has estudiado otro idioma además del español y del inglés? *Sí / No*
 스페인어와 영어 이외의 언어를 공부한 적이 있나요? 네 /
 아니오
 E.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado ese otro idioma?

위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

Si estás interesado en los resultados del estudio, el profesor te enviará al final un resumen de los mismos después de que los solicites.

연구 결과에 관심이 있다면, 결과가 완성이 되는데로 요약본을 보내줄 수 있습니다.

MUCHAS GRACIAS. 감사합니다.

(Página 3 del documento original)

Tabla de respuestas / 답안표

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35

(Página 4 del documento original)

BIBLIOGRAFÍA

BARAJAS, Daniel (2014), «Percepción del acento prosódico en vocablos leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel básico», en *Revista, Iberoamérica, Journal of the Institute of Iberoamerican Studies of Busan University of Foreign Studies (BUFS)*, vol. 16, n. ° 1, pp. 129-164.

_____ (2015), «Percepción del acento prosódico en vocablos leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel intermedio», en *Revista, Iberoamérica, Journal of the Institute of Iberoamerican Studies de Busan University of Foreign Studies (BUFS)*, vol. 17, n. ° 1, pp. 191-229.

CORTÉS, Maximiano (2001), «¿Enseñar español en Taiwán?: el factor motivación», en *Revista, Glosas Didácticas, revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. ° 7.

_____ (2002a), «Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses», en *Revista, Estudios de Fonética Experimental de la Universitat de Barcelona*, vol. XII, pp. 91-103.

_____ (2002b), «Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses», en

Revista, Estudios de Fonética Experimental de la Universitat de Barcelona, vol. XII, pp. 61-89.

- _____ (2002c), *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- DÖRNYEI, Zoltán (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- ENRÍQUEZ, E.; CASADO, C.; SANTOS, A. (1989), «La percepción del acento en español», en *Revista, Lingüística Española Actual (L.E.A.)*, vol. XI, pp. 241-269.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros.
- GUT, Ulrike (2009), *Introduction to English Phonetics and Phonology, Textbooks in English Language and Linguistics (TELL)*, Volume 1. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- IRUELA, Agustín (1993), *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses* (memoria de máster). Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- JIMÉNEZ SEGURA, Jesús; CABRERA, Javier (2010), *El español en Corea del Sur*. Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC).
- LEE, S. -N. (1960), «A study on the accent of contemporary Korean (Hyeondae Seoul- malui accentui gochal)», en *Anthology of Korean Linguistics (Isungnyeonggugeo-hakseonjip [eumunpyeon III])*. Seoul, Mineumsa, pp. 11-69.
- LLISTERRI, Joaquim (2003), «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua», en Reyzábal, M^a V et ál. (eds.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, pp. 547-561.
- LLISTERRI, J.; MACHUCA, M. J.; DE LA MOTA, C.; RIERA, M.; RÍOS, A (2002), «The role of F0 peaks in the identification of lexical stress in Spanish», en Braun, A.; Masthoff, R. T. (eds.), *Phonetics and its Applications. Festschrift for Jens-Peter Köster on the Occasion of his 60th Birthday*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, pp. 350-361.
- _____ (2003), «Algunas cuestiones en torno al desplazamiento acentual en español», en Herrera, E.; Martín Butragueño, P. (eds.), *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*. México, El Colegio de México, págs. 163-185.
- _____ (2005), «La percepción del acento léxico en español», en *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Universidad de Valladolid, pp. 271-297.

POCH OLIVÉ, Dolors (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid, Edinumen.

SHIN, Jiyoung; KIAER, Jieun; CHA, Jaeun (2013), *The Sounds of Korean*. Cambridge, Cambridge University Press.