

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN EN L2: UN ESTUDIO INTERLINGÜÍSTICO ENTRE OYENTES BRASILEÑOS Y HABLANTES ARGENTINOS

L2 PRONUNCIATION TEACHING AND ASSESSMENT: A CROSSLINGUISTIC STUDY WITH BRAZILIAN LISTENERS AND ARGENTINIAN SPEAKERS

Pedro Luchini*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>

ESTUDIOS

Ubiratã Kickhöfel Alves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6694-8476>

RESUMEN

Durante un largo período, la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera ha estado marginalizada de la agenda de la lingüística aplicada. No obstante, impulsada por los avances de la globalización y los recursos tecnológicos, la pronunciación ha adquirido un lugar relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, constituyéndose en uno de los ejes centrales de la comunicación por habla. Para garantizar una comunicación efectiva, la instrucción de la pronunciación en L2 se ha convertido en un requisito indispensable en la interacción verbal. El propósito del presente trabajo es verificar el grado en el que el habla en inglés, producida por hablantes argentinos, afecta la percepción de la comprensibilidad de oyentes brasileños. Asimismo, se busca determinar en qué medida ciertos aspectos lingüísticos, tales como la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la

* Contacto: luchinipedroluis@gmail.com

competencia discursiva, se relacionan con el constructo de comprensibilidad. Los resultados mostraron diferencias significativas entre las producciones de los hablantes. Se observaron, además, correlaciones directas entre la comprensibilidad y la pronunciación para cada uno de los hablantes. Finalmente, se discuten algunas implicancias pedagógicas y se brindan nuevas líneas de investigación en el área.

Palabras clave: enseñanza, pronunciación en L2, evaluación, comprensibilidad, factores lingüísticos.

ABSTRACT

For a long time, the teaching of the pronunciation of English as a foreign language has been marginalized from the Applied Linguistic agenda. However, driven by globalization and technological advances, pronunciation has retaken its place, as it constitutes the central focus of oral speech. To ensure effective communication, L2 pronunciation instruction has become an indispensable requirement. The purpose of this paper is to verify the extent to which L2 speech in English, produced by Argentine speakers with different levels of proficiency, affects the perceived comprehensibility of Brazilian listeners. In addition, this paper seeks to determine the degree to which pronunciation, grammar, vocabulary and discourse are related to the construct of comprehensibility. A group of Brazilian listeners assessed speech samples from Argentine speakers with different levels of linguistic competence in English, and subsequently identified the linguistic factors that had influenced their perception of comprehensibility. Significant differences among the productions of the speakers, as well as correlations between comprehensibility and pronunciation were found. Finally, some pedagogical implications are discussed and new lines of research are offered.

Keywords: L2 pronunciation teaching, assessment, comprehensibility, linguistic factors.

1. INTRODUCCIÓN

A raíz de la internacionalización del inglés, el objetivo de la inteligibilidad se ha enfatizado por encima del dominio de un acento nativo (Crystal, 2003; Jenkins, 2000; 2006; Luchini, 2020). En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, en lugar de intentar que los estudiantes de L2 adquieran una pronunciación nativa, se ha sugerido como modelo más realista y plausible una versión sustentada en el *Principio de la Inteligibilidad* (Levis, 2005; 2018). Este principio sostiene que los estudiantes necesitan ser comprensibles y reconoce que la comunicación puede ser exitosa aun cuando un acento extranjero sea altamente notorio, porque no existe una correlación entre acento extranjero y comprensibilidad (Munro y Derwing, 1995; 1999). Los estudiantes adultos de L2 rara vez logran patrones de habla nativos (Moyer, 1999; 2004; Scovel, 1995), inclusive para aquellos estudiantes que estudian formalmente una L2 después de la primera infancia. En consecuencia, Derwing y Munro (2005) y Celce-Murcia *et al.* (2010) señalan que los docentes deben sustentar sus prácticas en objetivos realistas y plausibles, brindando a sus estudiantes estrategias de aprendizaje, técnicas y recursos didácticos que promuevan la inteligibilidad y la comprensibilidad para que mejoren su pronunciación en L2 y logren comunicarse efectivamente (Sardegna, 2012; 2020; Sardegna y Lee, 2018).

El propósito de este estudio es explorar la medida en que el habla en L2, producida por hablantes argentinos con diferentes niveles de competencia lingüística en inglés, compromete la comprensibilidad de oyentes brasileños, cuya L1 es portugués-brasileño. Asimismo, se evaluará la correlación entre la pronunciación, factores léxico-gramaticales y discursivos con la comprensibilidad. En la primera parte del trabajo se discutirán algunas cuestiones teóricas y, posteriormente, se describirá el contexto, los participantes y las muestras de habla. En la próxima sección se presentan los resultados y la discusión final. En último lugar, a modo de cierre, se brindan algunas consideraciones finales y se sugieren nuevas líneas de investigación en el área.

2. ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN L2

Durante las últimas décadas, la cantidad de estudios empíricos publicados en prestigiosas revistas científicas a nivel local e internacional acerca de la enseñanza de la pronunciación en L2 ha aumentado notablemente. Por un lado, estos estudios dan cuenta de un cambio de paradigma en cuanto a los objetivos propuestos para la enseñanza de la pronunciación en L2. Por el otro, reconocen que la instrucción

explícita cumple un rol fundamental en el desarrollo de una pronunciación inteligible y comprensible (Derwing *et al.*, 2014; Derwing, Munro & Wiebe, 1998a; 1998b; Lee, Jang & Plonsky, 2014; Saito, 2011; Thomson, 2018; Thomson & Derwing, 2014; Trofimovich, Kennedy & Blanchet, 2017). Sin embargo, en muchas de estas investigaciones los hallazgos no son del todo concluyentes, dado que se observan algunas contradicciones con respecto a una serie de cuestiones relacionadas con los tipos de intervención pedagógica empleados, los contextos de los tratamientos aplicados y los diversos factores lingüísticos que inciden en las evaluaciones y mediciones de los constructos de inteligibilidad, comprensibilidad y acento extranjero (Derwing *et al.*, 2014; Lee, Jang & Plonsky, 2014; Thomson & Derwing, 2014).

El advenimiento del enfoque comunicativo trajo aparejado una redirección en los objetivos de la enseñanza de la pronunciación en L2 (Levis, 2006; 2018), conllevando un cambio en el foco de instrucción que, tradicionalmente, se había centrado en una pronunciación libre de acento extranjero. A partir de este cambio, se comenzaron a visualizar dos extremos de un mismo *continuum*: el *Principio de la Inteligibilidad* y el de la *Búsqueda del acento nativo* (Levis, 2005).

No es común lograr un acento nativo por medio de la instrucción formal, sobre todo con estudiantes adultos (Abrahamsson y Hyltenstam, 2009; Levis, 2005; Moyer, 2004; Saito y Brajot, 2013). Cuando el objetivo de la enseñanza de la pronunciación en L2 es lograr que los estudiantes adquieran una pronunciación cercana a la nativa, es habitual que ese proceso fracase. Una visión más realista se sustenta en el *Principio de la Inteligibilidad* (Levis, 2005; 2006; 2018). Este constructo es concebido como la medida en la que el habla en L2 es comprendida por un oyente (Munro y Derwing, 1995; 1999). Los enfoques pedagógicos con base en este principio sostienen que la enseñanza de la pronunciación debe centrarse en el desarrollo de las características del habla que promueven fluidez y eficacia discursiva (Derwing y Munro, 2015a; 2015b; Luchini, 2015), en lugar de buscar la erradicación del acento extranjero (Crowther *et al.*, 2017).

Para poder lograr una comunicación eficaz, tanto emisor como receptor deben ser idóneos en este proceso de interacción lingüística. En este contexto, el rol de los docentes se torna fundamental porque son ellos quienes deben seleccionar cuidadosamente aquellos aspectos lingüísticos de la L2 que deberán enseñar. Por su parte, Levis (1999) sostiene que son escasas las investigaciones que hacen referencia al tipo de contenido que debe enseñarse para optimizar la inteligibilidad/comprensibilidad (Derwing *et al.*, 2012; Derwing & Munro, 2015b; Saito & Hanzawa, 2016; Foote *et al.*, 2016) y determinar el tipo de relación entre el grado de exposición

de los alumnos a una L2 y el nivel de avance o regresión en su producción (Derwing & Munro, 2013; Flege, Munro & Mackay, 1995; Wode, 1994). Se cree que la percepción de los sonidos de una L2 facilita la comprensión y producción de los sonidos meta. No obstante, más allá de que estos procesos estén estrechamente ligados, no poseen una relación directa (Flege, Mackay & Meador, 1999).

Dados estos desafíos, los docentes deberán recurrir a variadas estrategias, técnicas y recursos pedagógicos (Sardegna, 2012; 2020; Sardegna & Lee, 2018) para que sus estudiantes desarrollen concientización fonológica, atención y reconocimiento (Schmidt, 2010; Ünlü, 2015) y, eventualmente, logren mejorar su pronunciación en L2 (Alves y Luchini, 2020).

2.1. La comprensibilidad y el acento extranjero

El acento extranjero se asocia principalmente con los segmentos, mientras que la comprensibilidad está más relacionada con la prosodia (acento, ritmo y entonación), la fluidez y diversos aspectos léxico-gramaticales como la sintaxis, el vocabulario y la organización textual (Crowther *et al.*, 2015a; 2015b; Isaacs & Trofimovich, 2012; Saito *et al.*, 2016a; 2016b). El acento extranjero está más alineado con la *Búsqueda del acento nativo* y, por consiguiente, captura la percepción de los oyentes con respecto a las diferencias entre la L1 y la L2. La comprensibilidad, por su parte, está alineada con el *Principio de la Inteligibilidad*, ya que este constructo abarca la percepción de los oyentes en función del grado de facilidad o dificultad que presentan para comprender el habla en L2. Aunque la comprensibilidad no es el resultado de la medición de la comprensión real de los oyentes (la inteligibilidad), este atributo ofrece una medida apropiada de la comprensión en un sentido más amplio, particularmente en contextos reales (Isaacs & Trofimovich, 2012). Por tanto, el principal objetivo en la enseñanza de la pronunciación debe ser el de facilitar y mejorar tanto la comprensibilidad de la producción del hablante en L2 como la percepción auditiva del oyente (Isaacs y Trofimovich, 2012), porque ambos senderos constituyen los pilares fundamentales de una comunicación exitosa (Zagħbor, 2016).

Por lo general, el constructo de la comprensibilidad se mide por medio de una escala numérica de Likert con una progresión de 1-9. Habitualmente, el grupo de oyentes lo conforman hablantes nativos de la lengua que evalúan (Derwing & Munro, 1997; Derwing & Munro, 2001; Munro & Derwing, 1999). Isaac y Trofimovich (2012, p. 477) definen el concepto de comprensibilidad de la siguiente manera: “[...] as listeners’ perceptions of understanding and is measured through listeners’ scalar ratings of

how easily they understand speech". Por su parte, para Smith y Nelson (1985), la comprensibilidad se refiere a la comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Para estos autores, una comprensión oral fluida supone, en primer lugar, no la simple identificación de las palabras o de las estructuras gramaticales, sino de las unidades fónicas: los sonidos, pero sobre todo las unidades rítmicas y entonativas, que son las que estructuran el discurso oral y las que permiten la real comprensión del mensaje.

Lev-Ari y Keysar (2010) señalan que existe una razón contundente para focalizar la enseñanza en el atributo de la comprensibilidad, tal cual lo definen Derwing y Munro (1997) y Munro y Derwing (1999). Lev-Ari y Keysar (2010) mostraron que los oyentes nativos tienden a percibir enunciados con menor rigor de veracidad cuando reconocen en los hablantes un cierto grado de acento extranjero. Atribuyeron este resultado a las limitaciones que tiene el proceso perceptivo de los oyentes. En concordancia con Derwing y Munro (1997), definen este proceso como la experiencia subjetiva de los individuos frente a la facilidad o dificultad que encuentran para procesar información al completar una tarea cognitiva (Oppenheimer, 2008).

Este proceso perceptivo de la fluidez afecta la forma en que la información es evaluada. Por ejemplo, la información que es fácil de procesar es percibida como más verdadera, saliente y más agradable al oído que la información que resulta más difícil de procesar (Reber & Schwarz, 1999; Whittlesea, 1993). Cuando se evalúa el habla en L2, los procesos perceptivos de la fluidez comprenden, al menos, algunos aspectos que conforman la comprensibilidad y que denotan la experiencia subjetiva de los oyentes con respecto a la facilidad o dificultad para comprender el habla. Por esta razón resulta importante identificar cuáles son las dimensiones que hacen que el habla en L2 sea menos comprensible, y que, por lo tanto, disminuya el proceso de percepción de la fluidez para el oyente, contribuyendo de esta forma a la percepción de un acento extranjero.

Trofimovich e Isaacs (2012) sugieren diferenciar las variables que conforman el acento extranjero y la comprensibilidad. Estas acciones permitirán refinar el proceso de evaluación de hablantes bilingües y las habilidades orales necesarias en la producción del habla en L2. Al mismo tiempo, se podrán clarificar los aspectos lingüísticos que originan una percepción negativa estereotipada del acento (Lippi-Green, 1997) y que conducen a una percepción del habla con base en la asunción de que el habla menos comprensible es menos verdadera.

La medición de estos parámetros a través de escalas numéricas, utilizadas por oyentes nativos o especialistas en L2, como ya se dijo anteriormente, se ha convertido en una técnica reconocida y jerarquizada en investigaciones en las que se estudia el desarrollo de la pronunciación en L2 (Munro & Derwing, 1998). Si bien en el presente estudio se desarrollarán procedimientos de medición similares a los planteados en trabajos previos, los oyentes evaluadores no serán hablantes nativos de inglés. Esta innovación metodológica nos permitirá conocer *cómo* el atributo de comprensibilidad incide en el habla no nativa de inglés producida por estudiantes argentinos, con diferentes niveles de competencia lingüística en L2, evaluados por oyentes brasileños de Puerto Alegre, Brasil. En cuanto a las mediciones del habla en L2, Munro y Derwing (2001) afirman que hay razones para sospechar que existen características más allá de los aspectos segmentales y suprasegmentales de una lengua que afectan los porcentajes asignados por los oyentes evaluadores. Entre estos factores se encuentran la velocidad del habla, la precisión y complejidad léxico-gramatical y la fluidez discursiva, entre otros (Saito *et al.*, 2016a; 2016b). Es por ello que el presente estudio incluirá el análisis de las calificaciones de pronunciación, gramática, vocabulario y discurso, y sus respectivas correlaciones con los puntajes asignados a la comprensibilidad.

3. DELIMITACIÓN DEL ÁREA DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían nuestra investigación son las siguientes:

- 1) ¿En qué medida el habla en L2, producida por hablantes argentinos (acento rioplatense) con diferentes niveles de competencia lingüística en inglés, afecta la comprensibilidad de oyentes brasileños (Puerto Alegre, Brasil), cuya L1 es el portugués-brasileño?
- 2) ¿En qué medida las calificaciones asignadas a la pronunciación, gramática, vocabulario y discurso se correlacionan con los puntajes asignados a la comprensibilidad?
- 3) ¿Qué papel juegan los oyentes brasileños en el proceso de evaluación del habla en L2, producida por hablantes argentinos?

4. MÉTODO

4.1. Contexto y participantes

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en el marco de un acuerdo entre

dos universidades públicas: una localizada en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, y la otra en la ciudad de Puerto Alegre, al sur de Brasil. Se trabajó con un grupo de veintiún estudiantes universitarios, pertenecientes al programa en Lingüística del Instituto de Letras de la universidad brasileña. Al momento de recolectar los datos, estos alumnos estaban cursando el nivel VI de inglés, equivalente al B2/C1, según el MCER. Los estudiantes brasileños participaron en su rol de oyentes evaluadores de las muestras de habla grabadas por cuatro estudiantes argentinos. La evaluación se realizó en un laboratorio de informática donde los participantes brasileños escucharon individualmente las grabaciones y completaron una serie de tareas perceptivas y otra complementaria.

4.1.1. Estudiantes argentinos

Cuatro estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés de una universidad pública en Mar del Plata, Argentina, grabaron las muestras de habla. Al momento de recolectar los datos, estos estudiantes estaban cursando Discurso Oral II, una asignatura del segundo año de la carrera, en la que se cubren aspectos suprasemantales. Como requisito para poder tomar este curso, los estudiantes deben aprobar dos asignaturas previas, cuyos contenidos abarcan la descripción y práctica de los sonidos del inglés.

Para determinar el nivel de dominio de L2 de los cuatro hablantes argentinos, se les solicitó que completaran el *Oxford Online Placement Test* (OPT) (Purpura, 2007; Pollitt, 2007). Los resultados de este *test* se emplearon para determinar el nivel de competencia lingüística de los hablantes: estudiante 1: C1; estudiante 2: B1; estudiante 3: C2; y estudiante 4: B2¹.

4.1.2. Estudiantes brasileños

Veintiún estudiantes de inglés de una universidad pública del sur del Brasil, con un nivel de competencia lingüística en inglés equivalente al B2, según el MCRE, inscriptos en el nivel VI de inglés, evaluaron las muestras de habla grabadas por los estudiantes argentinos. Las tareas de medición fueron llevadas a cabo individualmente por cada estudiante en el laboratorio de informática de la universidad,

¹ Niveles de competencia lingüística según MCER (adaptado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

equipado con auriculares. Los estudiantes contaron con autonomía para escuchar las grabaciones tantas veces como fuera necesario. Se entregó a cada oyente una planilla con la identificación de cada hablante y la escala de valoración de comprensibilidad y de los diferentes aspectos lingüísticos (pronunciación, gramática, vocabulario y discurso) a evaluar.

Para medir cada uno de estos aspectos, los oyentes juzgaron las cuatro grabaciones, utilizando una escala Likert con progresión de 1-9, en la cual 1 corresponde a “imposible de entender” y 9 equivale a “muy fácil de entender”. Para determinar el grado en que los aspectos lingüísticos incidieron en la percepción de comprensibilidad, los oyentes emplearon una escala similar, con la misma progresión. Finalmente, se les solicitó que completaran una tarea complementaria en la que debían describir en un párrafo la medida en que la pronunciación, la gramática, el vocabulario y el discurso obstruyeron o facilitaron la concreción de la tarea de percepción. Cabe resaltar que previo a la realización de estas tareas, los docentes-investigadores brindaron información explicativa a los oyentes evaluadores acerca de los constructos a evaluar y su importancia en el desarrollo del habla en L2.

En el presente estudio nos concentraremos en el análisis de las mediciones cuantitativas obtenidas a partir de las escalas Likert. Los datos de la tarea complementaria fueron analizados cualitativamente en Luchini y Alves (2021).

4.2. Muestras de habla

Para producir las muestras de habla, se empleó una historia secuenciada en una serie de ocho fotos, en la cual dos personajes intercambian accidentalmente sus maletas (Derwing *et al.*, 2009). Para evitar que la repetición de la tarea generase familiaridad con el tópico, vocabulario y secuenciación narrativa de la historia (Bygate, 2001; Lambert, Kormos & Minn, 2017), cada estudiante argentino recibió dos fotos secuenciadas de la misma historia. Las imágenes faltantes fueron reemplazadas por espacios libres para que los estudiantes pudieran recrear sus propias narrativas, siempre integrando las dos fotos recibidas previamente. Los estudiantes contaron con dos minutos, aproximadamente, para planificar sus tareas.

5. RESULTADOS

Esta sección está organizada en tres partes. En primer lugar, describiremos los valores de las calificaciones asignadas por los oyentes brasileños respecto del constructo de comprensibilidad y de los aspectos lingüísticos de pronunciación, gramática, vocabulario y discurso en inglés. En un segundo momento, presentaremos los resultados de las correlaciones entre las calificaciones de los aspectos lingüísticos y comprensibilidad, con el fin de discutir en qué medida cada componente puede influenciar las calificaciones de la percepción de comprensibilidad. Finalmente, realizaremos un análisis exploratorio del papel de los oyentes en la asignación de calificaciones, concentrándonos, sobre todo, en los evaluadores que se mostraron *outliers* (altos o bajos).

5.1. Comprensibilidad

En la Tabla 1 presentamos la evaluación, por parte de los oyentes brasileños, del grado de comprensibilidad del habla de cada uno de los estudiantes argentinos.

Tabla 1: *Evaluación de comprensibilidad*

Hablante	N	Promedio	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
B1	20	7,45	1,50	8	4	9
B2	20	5,50	1,79	6	2	9
C1	20	7,65	1,23	8	5	9
C2	20	6,55	1,67	7	3	9

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a nuestra primera pregunta, en la que se buscó verificar la medida en que el habla en lengua extranjera producida por hablantes argentinos de diferentes niveles afecta la comprensibilidad de los oyentes brasileños, notamos una gran variación entre las calificaciones de cada muestra. Lo que también se nota claramente es que el hablante que logró puntajes más altos en comprensibilidad no es necesariamente el que —según los resultados del *test* estandarizado de nivelación— tiene un nivel C2 (que, en el caso del promedio de comprensibilidad, presenta solamente el tercer valor más alto entre los cuatro hablantes). Respecto a todos los otros aspectos evaluados, según se puede verificar en la Tabla 1, podemos observar calificaciones más altas en los audios de los hablantes C1 y B1, con una ventaja para el C1. Reali-

zamos un *test* estadístico de Friedman, que demostró una diferencia significativa entre los cuatro promedios ($X^2(3) = 31,744$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $W = 0,529$). Las verificaciones post-hoc de Wilcoxon mostraron diferencias significativas en las comparaciones de las evaluaciones de los audios de los estudiantes de nivel B1 y B2 ($Z = -3,59$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $r = ,57$), entre los estudiantes C1 y B2 ($Z = -3,68$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $r = ,58$), entre los audios de C2 y B2 ($Z = -2,82$, $p = ,005$, tamaño de efecto: $r = ,45$) y entre C1 y C2 ($Z = -3,00$, $p = ,003$, tamaño de efecto: $r = ,47$). Como se puede ver, el estudiante con nivel de dominio de inglés equivalente a B2 logró puntajes más bajos que todos los otros participantes. Se trata de resultados sorprendentes, porque se esperaba que el participante con nivel B1 obtuviera las calificaciones más bajas, dado su nivel de competencia lingüística en inglés, según lo indica el *test* estandarizado. Sin embargo, este estudiante (B1) resultó ser el segundo mejor evaluado por los oyentes brasileños.

5.2. Pronunciación

En la Tabla 2 presentamos la evaluación, por parte de los oyentes brasileños, del nivel de pronunciación en inglés del habla de cada uno de los estudiantes argentinos.

Tabla 2: Evaluación de la pronunciación

Hablante	N	Promedio	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
B1	17	6,94	1,52	7	4	9
B2	17	5,18	1,70	5	2	8
C1	17	7,35	1,50	8	3	9
C2	17	5,59	1,77	6	2	8

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las evaluaciones de pronunciación, encontramos el mismo patrón verificado en la asignación de calificaciones para el constructo de comprensibilidad. Es decir, observamos calificaciones más altas para el estudiante con grado de competencia lingüística C1, seguido del B1. Nuevamente, la grabación del estudiante con nivel B2 fue el que obtuvo puntajes más bajos. Realizamos un *test* estadístico de Friedman, que demostró una diferencia significativa entre los cuatro promedios ($X^2(3) = 31,53$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $W = ,62$). Las verificaciones post-hoc de Wilcoxon mostraron diferencias significativas en las comparaciones de las evaluaciones de los audios de los estudiantes de nivel B1 y B2 ($Z = -3,34$, $p = ,001$, tamaño de

efecto: $r = ,57$), C1 y B2 ($Z = -3,55$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $r = ,60$) y también entre C1 y C2 ($Z = -3,21$, $p = ,001$, tamaño de efecto: $r = 0,55$). En líneas generales, podemos afirmar que los patrones encontrados en la evaluación de comprensibilidad fueron también verificados en las calificaciones de pronunciación. Esta información señala que existe una importante relación entre estos dos constructos.

5.3. Gramática

En la Tabla 3 presentamos la evaluación, por parte de los oyentes brasileños, de la competencia gramatical en inglés del habla de cada uno de los estudiantes argentinos.

Tabla 3: Evaluación de la gramática

Hablante	N	Promedio	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
B1	19	6,53	1,43	7	4	8
B2	19	5,63	2,14	6	3	9
C1	19	7,00	1,53	7	4	9
C2	19	5,95	1,72	6	3	9

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de habla del participante de nivel de competencia lingüística equivalente a C1 también obtuvo puntajes más altos en el aspecto gramatical. Una vez más, el test estadístico de Friedman reveló una diferencia significativa ($\chi^2 (3) = 13,43$, $p = ,004$, tamaño de efecto: $W = ,24$). Las verificaciones post-hoc de Wilcoxon mostraron diferencias significativas entre los estudiantes de nivel C1 y B2 ($Z = -3,09$, $p = ,002$, tamaño de efecto: $r = ,50$) y también entre C1 y C2 ($Z = -2,75$, $p = ,006$, tamaño de efecto: $r = ,45$), lo que confirma que las muestras de habla de los participantes con nivel de dominio C1 y B1 fueron los que recibieron calificaciones más altas.

5.4. Vocabulario

En la Tabla 4 presentamos la evaluación, por parte de los oyentes brasileños, del uso de vocabulario en el habla en inglés de cada uno de los estudiantes argentinos.

Tabla 4: *Evaluación del vocabulario*

Hablante	N	Promedio	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
B1	20	6,30	1,53	6,50	3	8
B2	20	5,75	1,92	5	3	9
C1	20	6,00	1,81	6	2	9
C2	20	5,65	1,42	5	3	8

Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación de vocabulario también encontramos, según muestran los valores de las medianas, calificaciones más altas para los estudiantes de nivel B1 y C1, como ya lo habíamos verificado en los otros aspectos evaluados. Sin embargo, la realización del *test* de Friedman no reveló diferencias significativas entre las calificaciones de los audios ($X^2(3) = 4,58, p = ,205$).

5.5. Discurso

En la Tabla 5 presentamos la evaluación, por parte de los oyentes brasileños, del uso y manejo del discurso oral en inglés de cada uno de los hablantes argentinos.

Tabla 5: *Evaluación del uso del discurso oral*

Hablante	N	Promedio	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
B1	21	6,33	1,93	6	2	9
B2	21	5,05	2,22	5	2	9
C1	21	7,67	0,91	8	6	9
C2	21	6,19	1,81	6	3	9

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto a las calificaciones asignadas al uso del discurso oral por parte de los hablantes argentinos, verificamos nuevamente puntajes más altos para las grabaciones de los estudiantes de nivel de competencia C1 y B1. El *test* estadístico de

Friedman reveló diferencias significativas ($\chi^2(3) = 28,04$, $p = ,000$, tamaño de efecto: $W = ,45$), y las verificaciones post-hoc de Wilcoxon revelan diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones de los estudiantes de nivel C1 y B2 ($Z = -3,74$, $p = ,000$), tamaño de efecto: $r = 0,58$), entre C2 y B2 ($Z = -2,94$, $p = ,003$, tamaño de efecto: $r = 0,45$) y entre C1 y C2 ($Z = -3,15$, $p = ,002$, tamaño de efecto: $r = 0,49$).

5.6. Consideraciones generales sobre los aspectos lingüísticos

En líneas generales, notamos que los resultados del OPT no necesariamente se corresponden con las calificaciones asignadas por los oyentes brasileños. Dicho *test* no incluye medidas de competencia oral; por lo tanto, es posible que existan discrepancias entre los resultados de este *test* y las calificaciones asignadas por parte de los estudiantes brasileños. Al verificar los valores de las medianas, provenientes de las calificaciones de cada una de las competencias, notamos valores más altos para los estudiantes de nivel C1 y B1. Sin embargo, en ninguna de las comparaciones, B1 (el estudiante que logró mejores resultados en los “Bs”) fue estadísticamente superior a C1 o C2. Eso sugiere que, si bien las calificaciones de los oyentes no son equivalentes con los resultados del OPT, el estudiante B1, a pesar de presentar calificaciones más altas por parte de los oyentes, aún se encuentra en un proceso de desarrollo lingüístico en el que podrá alcanzar resultados más altos a lo largo del tiempo. Si bien las comparaciones inferenciales demostraron que B1 no fue estadísticamente superior a C1 o C2, debemos reconocer que las calificaciones asignadas por los oyentes dejaron ver que su manejo y uso de la L2 está por encima de los valores que se esperaría para su nivel. Llama la atención el hecho de que no se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre C1 y B1 o entre C2 y B1, lo cual ratifica el grado de progreso en el desarrollo de la L2 de este participante. Por su parte, el hablante B2 siempre obtuvo los puntajes más bajos en todas sus calificaciones. De hecho, este estudiante nunca logró resultados superiores a los alcanzados por los otros hablantes, en ninguno de los aspectos analizados.

Lo que verificamos, por lo tanto, es que si bien las evaluaciones perceptivas de los oyentes no coinciden con los rótulos del examen OPT, no hay duda de que los oyentes brasileños son capaces de identificar los diferentes grados y matices de cada uno de los constructos evaluados.

5.7. Correlaciones

En respuesta a la segunda pregunta, en la que indagamos acerca de la existencia de algún tipo de correlación entre los aspectos lingüísticos y el constructo de comprensibilidad, realizamos *tests* de correlación de Spearman entre los puntajes asignados a la pronunciación, gramática, vocabulario y uso del discurso oral y las calificaciones de comprensibilidad. En la Tabla 6 se pueden verificar las correlaciones que resultaron significativas para cada una de las muestras de habla.

Tabla 6: *Correlaciones significativas (Spearman tests)*

Audio (participante):	Correlaciones significativas
B1 (n = 21 oyentes)	Comprensibilidad y pronunciación: $r_s = ,714, p = ,000$
	Comprensibilidad y discurso: $r_s = ,384, p = ,086$ (marginamente significativo)
B2 (n = 19 oyentes)	Comprensibilidad y pronunciación: $r_s = ,442, p = ,058$ (marginamente significativo)
C1 (n = 20 oyentes)	Comprensibilidad y pronunciación: $r_s = ,581, p = ,007$
C2 (n = 16 oyentes)	Comprensibilidad y pronunciación: $r_s = ,833, p = ,000$
	Comprensibilidad y gramática: $r_s = ,594, p = ,015$
	Comprensibilidad y vocabulario: $r_s = ,714, p = ,002$
	Comprensibilidad y discurso: $r_s = ,471, p = ,065$ (marginamente significativo)

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los *tests* de correlación de Spearman nos muestran que, en las calificaciones de todos los hablantes, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre pronunciación y comprensibilidad. La observación de los datos nos muestra que cuando los oyentes evalúan a los hablantes con una calificación de pronunciación más alta, consideran que no les resulta demasiado difícil comprenderlos. Por otra parte, cuando los hablantes parecen ser difíciles de comprender, los oyentes los califican con puntajes más bajos en pronunciación.

Es importante resaltar que esta relación entre comprensibilidad y pronunciación se observa para los cuatro hablantes², independientemente de su nivel de competencia lingüística en L2. Tal resultado representa una evidencia adicional de que las calificaciones de comprensibilidad se muestran influenciadas por la evaluación de la pronunciación de los hablantes.

5.8. El rol de los oyentes evaluadores

Hasta ahora, nos habíamos concentrado en el análisis de los hablantes argentinos. Sin embargo, consideramos importante discutir también el rol que cumplen los oyentes en el proceso de evaluación. Esta verificación es importante porque, en el caso particular del presente estudio, en el que los oyentes también son estudiantes de L2, su nivel de competencia lingüística y de experiencia con el idioma pudieron haber influenciado los resultados.

Consideramos que los oyentes cumplen un rol fundamental en el proceso de evaluación. Por ello, realizamos un análisis cualitativo de sus intervenciones. Resulta interesante verificar, sobre todo, quiénes fueron los que se mostraron como *outliers* en el análisis, atribuyéndoles a los hablantes calificaciones demasiado altas o muy bajas. Dado ese objetivo, en la Tabla 7 presentamos los valores de las calificaciones mínimas asignadas a cada hablante y los números que representan a los oyentes intervinientes en el proceso de evaluación. A su vez, en la Tabla 8 presentamos los valores de los puntajes máximos para las cuatro muestras de habla, seguidos de los números que representan a los oyentes evaluadores.

Tabla 7: Valores mínimos de las calificaciones

Hablantes	Calificación máxima entre los oyentes	Oyentes
B1	4	10 - 20
B2	2	04 - 14
C1	5	14 - 19
C2	3	14

Fuente: Elaboración propia.

² Es necesario aclarar, sin embargo, que la correlación referente al participante de nivel B2 fue marginalmente significativa ($p = ,058$).

Tabla 8: Valores máximos de las calificaciones

Hablantes	Calificación mínima entre los oyentes	Oyentes
B1	9	<u>01</u> - 03 - <u>07</u> - 08
B2	9	08
C1	9	<u>01</u> - <u>07</u> - 08 - 09 - 15 - 21
C2	9	08

Fuente: Elaboración propia.

La observación individual de las calificaciones de los oyentes muestra que las evaluaciones con valores extremos, más altos o más bajos, provienen siempre de los mismos estudiantes brasileños. Por ejemplo, el participante 14 asignó el puntaje más bajo entre el grupo de oyentes a 3 de los 4 hablantes. A su vez, el participante 8 asignó el puntaje más alto a los 4 hablantes argentinos, mientras que los participantes 1 y 7 asignaron el puntaje máximo a 2 de ellos.

Verificamos que estos oyentes, que suelen calificar a los hablantes con valores extremos, son justamente los estudiantes que, a lo largo de sus trayectos académicos y en particular en la cursada de inglés, demostraron cierta dificultad en sus procesos de aprendizaje. Esta observación sugiere que cuentan con un nivel de competencia lingüística en L2 más bajo que el resto de sus compañeros evaluadores.

A partir de estas constataciones, sugerimos que el nivel del dominio de la L2 de los oyentes constituye otro factor a considerar, porque puede influir en la evaluación de los hablantes. En estudios futuros evaluaremos el efecto de esta variable. Por ahora, los resultados preliminares confirman que la comprensibilidad depende no solamente del hablante, sino también del oyente (Munro y Derwing, 2015; Albuquerque, 2019). Se trata, por lo tanto, de constructos de estatus emergente (*cf.* Albuquerque, 2019), altamente dependientes no solamente de los dos participantes de una interacción, sino también del propio contexto de la comunicación y de diversas variables referidas al tema de la interacción.

6. DISCUSIÓN FINAL

En esta sección se discutirán algunas cuestiones relacionadas con las tres preguntas conducentes a la investigación. En primer lugar, haremos hincapié en la incidencia que el habla en L2, producida por hablantes argentinos con diferentes niveles de

dominio de inglés, tiene sobre la percepción de la comprensibilidad evaluada por oyentes brasileños. Los datos obtenidos dejaron ver una importante variación entre los puntajes asignados a cada hablante. Si bien se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre los valores propuestos para las producciones de los estudiantes argentinos, dichas diferencias no se corresponden con la nomenclatura establecida por los niveles de competencia lingüística, según lo indica el OPT y el MERC. Cabe señalar que los hablantes que lograron calificaciones más altas en comprensibilidad, por ejemplo, no fueron los que acreditaron un mejor dominio de la L2. Es importante resaltar que este examen evalúa el conocimiento de los estudiantes en el uso del inglés (forma gramatical y vocabulario) y la comprensión lectora; es decir, no contempla la evaluación del discurso oral, ni el grado de dominio de la pronunciación en L2 de los estudiantes.

Tal vez sea esta una de las razones por las cuales se verificó cierta discrepancia entre los puntajes asignados por los oyentes evaluadores y los niveles de dominio sugeridos por este examen. La oralidad es un dominio discursivo que involucra la combinación de ciertos matices y elementos lingüístico-discursivos, fonético-fonológicos, paralingüísticos y metacognitivos de alta complejidad. Reconocer el carácter fugaz y cambiante del discurso oral impone un desafío para aquel que pretenda aportar a la mejora de la capacidad comunicativa de los estudiantes. Es por ello que, en muchos casos, el discurso oral, y mucho más el dominio de la pronunciación en L2, son aspectos frecuentemente relegados de la agenda de la evaluación de lenguas extranjeras. No obstante, los estudiantes brasileños, en su rol de oyentes evaluadores de la oralidad en L2, fueron capaces de reconocer e identificar, con cierta claridad, los diferentes matices y niveles de competencia lingüística en inglés de los hablantes argentinos.

En la segunda pregunta indagamos acerca del grado de asociación entre los aspectos lingüísticos y la comprensibilidad. Para ello se realizaron pruebas inferenciales y de correlación. Los hallazgos revelaron que existe una relación directa entre comprensibilidad y pronunciación, lo que demuestra que cuando los oyentes reconocen una pronunciación inteligible, les resulta más fácil comprender lo enunciado. Por otro lado, cuando la pronunciación es ininteligible, califican al discurso como difícil de comprender. Ante este contexto, cabe preguntarnos: ¿qué aspectos de la pronunciación en L2 resultan tener mayor incidencia en la percepción de comprensibilidad? Kang, Rubin y Pickering (2010), Trofimovich e Isacc (2012), Isaac y Trofimovich (2012) y Derwing y Munro (1997) concluyeron que una mejora en la comprensibilidad, tanto para los hablantes no nativos de inglés como para los oyentes, es más probable que ocurra con una mejora en los aspectos léxico-gramaticales y

prosódicos. Estos datos también se corroboran en otros estudios (p. ej., Derwing y Rossiter, 2003; Field, 2005; Hahn, 2004; Luchini, 2017).

En la tercera pregunta planteamos la necesidad de redefinir y destacar el rol de los oyentes en el proceso de evaluación. Se verificó que los oyentes con menor dominio de L2 calificaron con puntajes extremos a las muestras de habla. El proceso de escucha en L2 involucra subprocesos de carácter cognitivo interactivo en el que intervienen procesamientos neurológicos, lingüísticos, semánticos y pragmáticos (Rost, 2011), que utilizan recursos tales como el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo y el conocimiento acerca del contexto comunicativo (Buck, 2001; Rost, 2011; Vandergrift, 2007). Para lograr una comprensión auditiva exitosa es necesario integrar la escucha a la información previa (Rost, 2005). Este proceso está altamente automatizado y requiere poca atención por parte de los oyentes competentes. Sin embargo, exige un procesamiento consciente de oyentes con conocimientos más limitados de la L2 y/o habilidades de procesamiento menos eficientes (Segalowitz, 2003). Dado que la memoria de trabajo está limitada en su capacidad (Baddeley, 2000), el procesamiento menos automatizado es más exigente. Buck (2001) y Vandergrift (2007) sugieren que esta situación conduce a una disminución en la comprensión de una L2. Sin embargo, la mayor dificultad está dada por una serie de factores relacionados con el oyente, que incluyen aspectos fonológicos, léxico-gramaticales y discursivos. Tal vez, la limitación en el dominio de la L2 y la falta de automatización en el procesamiento de la información al momento de analizar las grabaciones generó, en los oyentes brasileños, una disminución en su comprensibilidad, hecho por el cual optaron por juzgar a los hablantes argentinos con calificaciones en ambos extremos de la escala.

7. CONCLUSIONES

En respuesta a las tres interrogantes planteadas en la investigación, en primer lugar, observamos una considerable variación entre la percepción de los oyentes al evaluar las muestras de habla. Las diferencias significativas encontradas no se condicen con la asignación de niveles de dominio de L2, según el OPT empleado. Esta discrepancia en los resultados puede responder a que este tipo de exámenes no contempla la evaluación de la oralidad. Se requiere una evaluación objetiva del estado inicial de la competencia discursiva oral de los estudiantes que considere la creación de situaciones comunicativas orales orientadas a identificar sus potencialidades, dificultades y expectativas. En nuestro caso, hubiera sido interesante contar con un *test* de rendimiento oral y otro de escucha en L2 para determinar

niveles de competencia lingüística tanto de hablantes como de oyentes, antes de recolectar los datos.

En segundo lugar, correlacionamos los valores del constructo de comprensibilidad con diferentes aspectos lingüísticos. Observamos que la pronunciación es el único aspecto lingüístico que se correlaciona con la comprensibilidad, independientemente del nivel de competencia lingüística en L2 de los hablantes/oyentes. Esta información revela una importante implicancia pedagógica: un mayor desarrollo en el dominio de la pronunciación en L2 conllevaría mejoras en la percepción de comprensibilidad. Por lo tanto, sugerimos la inclusión de la instrucción explícita de la pronunciación en L2 en la agenda de la enseñanza de lenguas extranjeras para el logro de un discurso oral fácil de comprender.

Finalmente, se hace referencia al rol que cumplen los oyentes en el proceso de evaluación. La comunicación tiene un carácter interactivo en el que los interlocutores no solo producen significados en un contexto, sino que también los reciben, interpretan, sitúan y actúan en consecuencia. En este estudio, los oyentes demostraron cumplir un rol fundamental, porque fueron capaces de reconocer diferentes niveles de dominio de L2 e identificar diversos matices discursivos, objetivo que el examen seleccionado puso en tela de juicio. Sabemos que, dependiendo del nivel de dominio de la L2, los oyentes tienen diferentes reacciones frente al proceso de evaluación de la oralidad.

Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve la importancia del oyente en el proceso evaluativo de la oralidad y permiten hacer una reflexión acerca de la percepción de la figura del oyente en el proceso de la comunicación. Vale la pena tener en cuenta estas cuestiones, entre las otras planteadas en este trabajo, para la realización de futuras investigaciones en las que se incluyan estudiantes de L2 en su rol de oyentes evaluadores del discurso oral.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2009). Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306.

Albuquerque, J. (2019). *Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de Línguas Adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de*

haitianos aprendizes de Português Brasileiro. Tesis de Doctorado en Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alves, U. y Luchini, P. (2020). ¿Entrenamiento perceptivo o instrucción explícita? Percepción y producción de los patrones de voice onset time iniciales del inglés (le) por estudiantes brasileños. *Forma y Función*, 33(2), 135-165.

Buck, G. (2000). *Assessing listening*. Cambridge University Press.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. En Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 249-274). Routledge.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. (2 ed.). Cambridge University Press.

Crowther, D., Trofimovich, P., Isaacs, T. & Saito, K. (2015a). Does a speaking task affect second language comprehensibility? *The Modern Language Journal*, 99(1), 80-95.

Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K. & Isaacs, T. (2015b). Second language comprehensibility revisited: Investing the effects of learner background. *TESOL Quarterly*, 49(4), 814-837.

Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K. & Isaacs, T. (2017). Linguistic dimensions of L2 accentedness and comprehensibility vary across speaking tasks. *Second Language Acquisition*, 40(2), 1-15.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.

Derwing, T., Munro, M. & Wiebe, G. (1998b). Pronunciation instruction for 'fossilized' learners. Can it help? *Applied Language Learning*, 8(2), 217-235.

Derwing, T., Munro, M., Foote, J., Waugh, E. & Fleming, J. (2014). Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years: A workplace training study. *Language Learning*, 64(3), 526-448.

Derwing, T., Munro, M., Thomson, R. & Rossiter, M. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 533-557.

- Derwing, T., Munro, M. & Wiebe, G. (1998a). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Derwing, T. & Munro, M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16.
- Derwing, T. & Munro, M. (2001). What speaking rates do non-native listeners prefer? *Applied Linguistics*, 2(3), 324-337.
- Derwing, T. & Munro, M. (2013). The Development of L2 Oral Language Skills in Two L1 Groups: A 7-Year Study. *Language Learning*, 63(2), 163-185.
- Derwing, T. & Munro, M. (2015a). The interface of teaching and research: What type of pronunciation instruction should L2 learners expect? En Luchini, P., García Jurado, M. A. y Alves, U. (eds.), *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 14-26). Editora de la Universidad Nacional de Mar del Plata/PINCU.
- Derwing, T. & Munro, M. (2015b). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Derwing, T. & Rossiter, M. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1), 1-18.
- Derwing, T., Thomson, R., Foote, J. & Munro, M. (2012). A Longitudinal Study of listening Perception in Adult Learners of English: Implications for Teachers. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 68(3), 247-266.
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399-423.
- Foote, J., Trofimovich, P., Collins, L. & Urzúa, S. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *Language Learning Journal*, 44(2), 181-196.
- Flege, J., Mackay, I. & Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106(5), 2973-2987.

- Flege, J., Munro, M. & MacKay, I. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1-26.
- Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-203.
- Isaacs, T. & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475-505.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Kang, O., Rubin, D. & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554-566.
- Lambert, C., Kormos, J. & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196.
- Lee, J., Jang, J. & Plonsky, L. (2014). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345-366.
- Lev-Ari, S. & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093-1096.
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice revisited. *TESOL Quarterly*, 33(1), 37-54.
- Levis, J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Levis, J. (2006). Pronunciation and the assessment of spoken language. En Hughes, R. (ed.), *Spoken English, applied linguistics, and TESOL: Challenges for theory and practice* (2ed.), (pp. 245-270). Macmillan.

- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. Routledge.
- Luchini, P. (2015). *Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Luchini, P. (2017). Measurement for accentedness, pause frequency/duration and nuclear stress placement in the EFL classroom. *ILHA DO DESTERRO (Journal of English language, literatures and English and Cultural Studies)*, 70(3), 185-200.
- Luchini, P. (2020). Mediciones de ritmo, grado de acento extranjero y fluidez discursiva: un estudio evaluativo con estudiantes argentinos de L2. *Cuadernos de Lingüística- CadLin* [Internet], 2(1). Recuperado de: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/332>.
- Luchini, P. & Alves, U. (2021). Incorporating a research-led activity in the L2 pronunciation class: An innovative pedagogical view. *Speak Out! Journal of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 65, 28-35.
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81-108.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Munro, M. & Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.
- Munro, M. & Derwing, T. (1998). The effect of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48, 159-182.
- Munro, M. & Derwing, T. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49(1), 285-310.

- Munro, M. & Derwing, T. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451-468.
- Munro, M. & Derwing, T. (2015) Intelligibility in Research and Practice: Teaching Priorities. En Reeds, M. & Levis, J. (eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 377-396). Wiley Blackwell.
- Oppenheimer, D. (2008). The secret life of fluency. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(6), 237-241.
- Pollitt, A. (2007). *The meaning of OOPT Scores*. Recuperado de: <https://www.oxfordenglishtesting.com>. 9 de febrero, 2017.
- Purpura, J. (2007). *The Oxford Placement Test: what does it measure and how?* Recuperado de: <https://www.oxfordenglishtesting.com>. 9 de febrero, 2017.
- Reber, R. & Schwarz, N. (1999). Effects of perceptual fluency on judgments of truth. *Consciousness and Cognition*, 8(3), 338-342.
- Rost, M. (2005). L2 listening. En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research on second language teaching and learning* (pp. 503-528). Lawrence Erlbaum.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2 ed.). Pearson Education.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 1-20.
- Saito, K. & Hanzawa, K. (2016). Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 813-840.
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2016a). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(3), 597-609.
- Saito, K., Webb, S., Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2016b). Lexical profiles of comprehensible second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 677-701.

- Saito, K. & Brajot, F. (2013). Scrutinizing the role of length of residence and age of acquisition in the interlanguage pronunciation development of English /ɪ/ by late Japanese bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(4), 847-863.
- Sardegna, V. (2012). Learner differences in strategy use, self-efficacy beliefs, and pronunciation improvement. En Levis, J. & LeVelle, K. (eds.), *Proceedings of the 3rd pronunciation in second language learning and teaching conference* (pp. 39-53). Iowa State University.
- Sardegna, V. (2020). Pronunciation and good language teachers. En Griffiths, C. & Tajeddin, Z. (eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 232-245). Cambridge University Press.
- Sardegna, V. & Lee, J. (2018). Self-Efficacy, Attitudes, and Choice of Strategies for English Pronunciation Learning. *Language Learning*, 68(1), 83-114. DOI: [10.1111/lang.12263](https://doi.org/10.1111/lang.12263)
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. En Chan, W., Chi, K., Bhatt, S. & Walker, I. (eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language learning. En Doughty, C. & Long, M. (eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). Blackwell.
- Smith, L. & Nelson, C. (1985). International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333-342.
- Thomson, R. (2018). Measurement of accentedness, intelligibility and comprehensibility. En Kang, O. & Ginther, A. (eds.), *Assessment in second language pronunciation* (pp. 11-29). Routledge.
- Thomson, R. & Derwing, T. (2014). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 1-20. DOI: [10.1093/applin/amu076](https://doi.org/10.1093/applin/amu076)
- Trofimovich, P., Kennedy, S. & Blanchet, J. (2017). Development of second language French oral skills in an instructed setting: A focus on speech ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 32-50.

Trofimovich, P. & Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(4), 905-916.

Ünlü, A. (2015). How alert should I be to learn a language? The noticing hypothesis and its implications for language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 261-267.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>

Whittlesea, B. (1993). Illusions of familiarity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(6), 1235-1253.

Wode, H. (1994). Nature, nurture, and age in language acquisition. The case of speech perception. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 325-345.

Zaghor, W. (2016). A Model for speech processing in Second Language Listening Activities. *English Language Teaching*, 9(2), 13-19.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.