

Percepción del Acento Prosódico en Vocablos Leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel básico*

Prosodic Accent Perception in Read Words:
a study with native Korean speaker learners of SFL in
beginner level courses at the university

Daniel Barajas de Santiago**

⟨Abstract⟩

This work investigates the perception of the prosodic accent in Spanish by native Korean speakers enrolled in Spanish for beginners.

The field research, concerning disyllabic and trisyllabic read words, was conducted with 38 listeners, university students enrolled in Spanish conversation classes, and seven native Spanish speakers of both sexes whose voices were recorded for use in the study. The 38 listeners answered a questionnaire on personal data and

* Este artículo fue apoyado por el Fondo de Investigación 2014 de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, [*This article was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund 2014.*]

** Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Departamento de Español
Correo electrónico: daniel.barajas@gmail.com

performed a listening test. Listeners heard 35 different words (five from each of the seven informants as follows: two disyllabic terms and three trisyllabic ones). For each word, listeners had to mark the position of the stressed syllable in their answers table.

Statistical analysis of errors made by listeners allowed us to establish an order of different word categories attending to the difficulty in the perception of its prosodic accent for the type of students considered.

Key Words: Perception of prosodic accent in Spanish, Disyllabic and trisyllabic read words, Native Korean Speaker Students at the University, Beginner Level, Spanish as a Foreign Language (SFL)

I . Introducción

El presente artículo es resultado de la realización de un estudio en el que alumnos universitarios de Español Lengua Extranjera (ELE) asistentes a clases de conversación de nivel elemental respondieron a un cuestionario y a una prueba auditiva. Las contestaciones a esta última de los estudiantes, hablantes nativos de coreano, nos permitieron averiguar, después de su tratamiento estadístico, los aspectos problemáticos de la percepción del acento prosódico en palabras bisílabas y trisílabas leídas, para el perfil de alumno considerado. Recordamos a este propósito que los vocablos de dos y tres sílabas resultan los más frecuentes en castellano (Cortés 2002a, 101) así como la importancia de la acentuación, la cual, en su condición de fenómeno suprasegmental, coadyuva de modo decisivo a la estructuración

fónica del habla en unidades menores y a mejorar la pronunciación de los sonidos de la lengua extranjera o de la segunda lengua (LE o L2) (Cortés 2002b, 76).

La identificación de los diferentes aspectos problemáticos o tipos de errores y del grado de incidencia (número de casos acaecidos) de cada uno de ellos nos ha conducido a proponer una lista de clases de vocablos ordenadas de mayor a menor dificultad perceptiva de su acentuación. (Para ello asumimos el principio de que un mayor número de errores registrados en un determinado *ítem* denota una mayor dificultad en la percepción de la posición del acento para el vocablo de dicho *ítem*.)

Por otro lado, y gracias a las respuestas del cuestionario, indagamos en la posible relación entre los aspectos problemáticos ya mencionados y diferentes variables, tales como el sexo o la experiencia anterior en el estudio de otras LE o L2.

Queda la vía hacia futuras investigaciones expedita a fin de establecer un orden de adquisición en el tiempo de la percepción del acento español por esta clase de discentes, algo solo posible tras estudiar el fenómeno también entre estudiantes de los niveles intermedio y avanzado. Semejante conocimiento permitirá, como plantea Cortés (2002b, 78), secuenciar diacrónicamente los contenidos en la enseñanza/aprendizaje de la acentuación procediendo de los más fáciles a los más difíciles a través del currículo o programa.

II . Metodología

1. Participantes

1) Informantes

Las grabaciones de sonido empleadas en la prueba auditiva recogieron las voces de siete informantes, todos ellos hispanohablantes nativos de la norma ibérica o europea, con estudios universitarios (de máster o maestría en cinco casos y de primer ciclo en dos) y pertenecientes a los estratos socioeconómicos medio y medio/alto. En la tabla 1 detallamos el sexo, la edad y la variedad de español propios de cada uno.

Tabla 1. Sexo, edad y variedad de español de los informantes

	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

En relación con los informantes 1, 6 y 7, debemos tener presente que sus variedades pueden haber sido influidas o neutralizadas por otras, puesto que el primero ha vivido en Barcelona durante año y medio, el segundo lo ha hecho allí por un año y en Madrid por espacio de siete, mientras que el

tercero habitó también en la capital catalana a lo largo de un año.

2) Oyentes

Los destinatarios del cuestionario y de la prueba auditiva fueron dos grupos de la asignatura de conversación de nivel básico en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (HUFS), de 21 y 22 estudiantes matriculados respectivamente. La muestra definitiva estuvo integrada, no obstante, por 38 alumnos: 18 varones (47,3%) y 20 mujeres (52,7%), superándose así la cifra del 1% del universo como aconseja la regla de investigación estadística (Dörnyei 2007, 99), máxime al considerar a estudiantes de nivel elemental únicamente, habida cuenta de que, según los datos más recientes disponibles, procurados por el Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC), el número de estudiantes universitarios de español (de todos los niveles) en Corea del Sur se elevaba a 3.379 en el año 2009 (Jiménez Segura y Cabrera 2010, 25). Por otro lado, seguimos también la recomendación de proceder con una cantidad de oyentes superior a 29 a fin de obtener una muestra dotada de distribución estadística normal o gaussiana, cuya caracterización para nuestro estudio abordamos en la tabla 2, donde para cada categoría establecida informamos del número de casos (N), de la media aritmética ($\bar{x}$), de la desviación estándar (S) o promedio de variación con respecto a la media, de la moda o valor más frecuente, del mínimo y del máximo.

Tabla 2. Estadística descriptiva del grupo de oyentes

	Edad (años)	Estudio del español (años)	Estudio del inglés (años)	Estudio de un tercer idioma (años)
N de casos	38	20	36	30
x	21,05	1,15	9,36	3,86
s	1,99	1,75	4,02	4,21
Moda	20	1	10	1
Mínimo	19	0,04	1	0,3
Máximo	29	8	15	15

3) Medios

Todos los oyentes dieron respuesta, en primera instancia, a un cuestionario bilingüe (en español y coreano) que constaba de ocho preguntas sobre su sexo, edad y experiencia previa en el estudio del español, el inglés y una tercera lengua no materna (*vid.* apéndice).

Con objeto de servir a la prueba auditiva, cada informante registró cinco vocablos en un archivo de sonido, obteniéndose de este modo un total de 35 palabras distribuidas en siete archivos. Dichos términos, que diferían entre informantes, consistieron en 14 palabras bisílabas -siete llanas, siete agudas- y 21 vocablos trisílabos -siete esdrújulos, siete llanos y siete agudos-. Todas las palabras del estímulo poseían acento distintivo o contrastivo, puesto que este diferencia significados entre voces (Gil 2007, 286) (*vid.* apéndice). A la hora de grabarlas, los informantes trataron de reproducirlas a una velocidad elocutiva normal y con la máxima naturalidad posible, intentando imitar la espontaneidad propia de la dicción en los intercambios orales conversacionales, a la vez que las separaron entre sí

mediante cinco segundos de silencio.

En la prueba auditiva se empleó asimismo una tabla de respuestas que mostraba 35 apartados correspondientes a los vocablos del estímulo, divididos en tantas casillas como sílabas tuviese la palabra en cuestión (*vid.* apéndice). Ya en poder de este instrumento, los oyentes escucharon los términos y fueron consignando, inmediatamente después de la audición de cada uno y durante el espacio de silencio que los sucedía, una marca en función de la posición acentual que acabasen de percibir. De este modo, debían señalar la sílaba en la que recayera el acento prosódico y, por lo tanto, en el caso de los bisílabos, marcar la primera casilla para los llanos y la segunda para los agudos, al tiempo que, tratándose de los trisílabos, habían de signar la primera en los esdrújulos, la segunda en los llanos y la tercera en los agudos.

El diseño de tal prueba auditiva y los vocablos en ella incluidos han sido tomados de una propuesta de trabajo de campo de Cortés (2002b, 153, 154, 158) orientada a profesores de español como LE o L2, mientras que, con el fin de analizar los datos procedentes de la cumplimentación del cuestionario y de la tabla de respuestas, utilizamos los programas informáticos Microsoft Office Excel 2013, para la estadística descriptiva, y una aplicación en línea de pruebas Chi (Preacher, 2001), destinada a la inferencial.

4) Procedimiento

Las respuestas al cuestionario y a la prueba auditiva, para las que resultaron necesarios 25 minutos aproximadamente, se efectuaron durante la cuarta semana del primer semestre del curso, al inicio de una de las sesiones de

clase, en las aulas asignadas a ambos grupos. Los siete archivos de sonido relacionados con la prueba auditiva fueron reproducidos una sola vez y consecutivamente.

La diferencia entre el número de alumnos matriculados en la asignatura (43) y el de los que posteriormente formaron parte de la muestra (38) se explica por el hecho de que cuatro alumnos no asistieron a clase la jornada en que se administró el experimento, como también por la circunstancia de que uno de los estudiantes era angloparlante nativo.

III. Resultados

Los datos recabados gracias al cuestionario y a la prueba auditiva se categorizaron, codificaron y plasmaron en un documento de Excel con miras a su análisis estadístico. Así, la información obtenida en la prueba auditiva ocupó 1,330 celdillas de una hoja de cálculo, número resultante de multiplicar los 35 vocablos del estímulo (dispuestos en columnas) por los 38 oyentes (situados en filas). De entre estos 1,330 *ítem*, 18 quedaron en blanco o, lo que es lo mismo, no recibieron respuesta (el 1,35%), por lo que el número de *ítem* contestados fue de 1,312. Dentro de dicho total de *ítem* contestados, en 180 se cometieron errores (en el 13,71%), pues en ellos se había indicado una posición de la sílaba acentuada distinta a la propia de las palabras correspondientes a tales *ítem*.

1. Análisis de errores

1) Análisis de errores por oyentes

En primer lugar, analizamos la incidencia de los errores en relación con los oyentes considerando a estos tanto en su totalidad (columna “En General”) como agrupados por sexos. Para ello, en la tabla 3 se muestran los datos de estadística descriptiva que consideramos más significativos en razón de nuestro propósito.

Tabla 3. Datos de errores por oyentes

	En General	Varones	Mujeres
N de oyentes	38	18	20
N de errores	180	118	62
% de errores	13,71	8,99	4,72
Media de errores (x)	4,73	6,55	3,1
Desviación estándar (S)	5,31	6,32	3,62
% Coeficiente de variación (CV)	112,26	96,49	116,77
Rango	19	19	12
Mínimo	0	0	0
Máximo	19	19	12

Al examinar la tabla 3 advertimos que los números (N) de errores resultan relativamente bajos, como también los porcentajes (%) y las medias (x), si bien las cifras registradas para los hombres doblan a las de las mujeres en estas rúbricas. Además, y atendiendo a los valores de las desviaciones estándar (S) y, especialmente, a los de los coeficientes de variación de Pearson (CV), los cuales dividen las desviaciones estándar (S) entre las medias aritméticas (x) en los tres grupos, descubrimos que las cantidades de errores cometidos por cada uno de los oyentes muestran, en

términos generales, una enorme heterogeneidad entre sí, especialmente para las mujeres. Los rangos, los mínimos y los máximos expresan cuán pronunciadas han resultado estas diferencias en los casos más extremos.

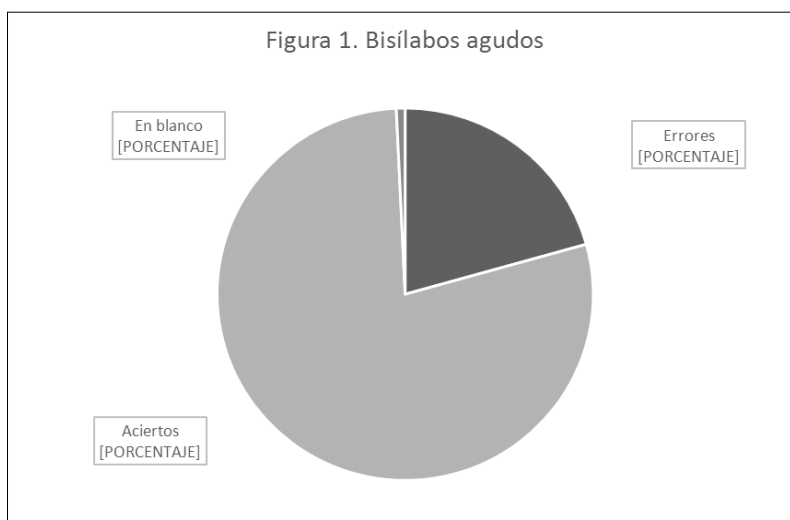
2) Análisis de errores por *ítem*

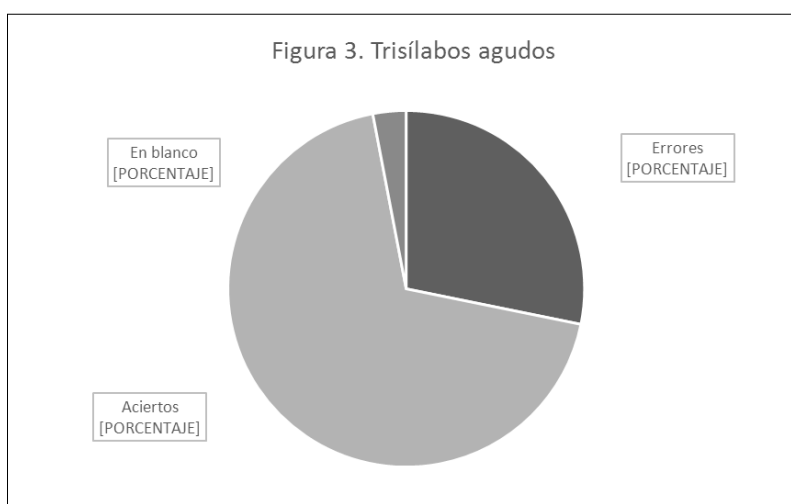
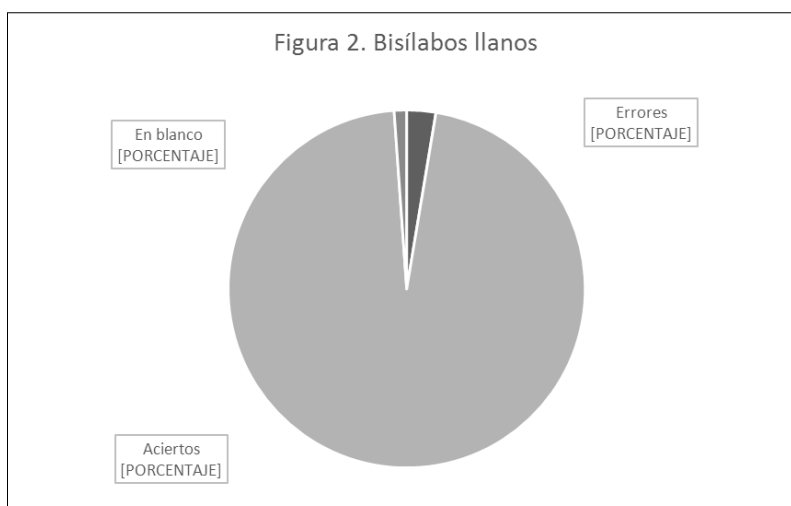
A la hora de afrontar el análisis de datos por *ítem* optamos por diferenciar entre términos bisílabos y trisílabos, pues pensamos que el número de sílabas y la disposición de las acentuadas o tónicas con respecto a la de las no acentuadas o átonas en el marco de la palabra constituye un factor que debe ser considerado en detalle al investigar sobre la percepción del acento. No en vano, como recuerda Solé (1984, 137-138), el acento es un fenómeno que se da en las sílabas o, como puede leerse en Hualde (2005), es una propiedad de la sílaba y afecta la prominencia de una sílaba en relación con otras sílabas circundantes (i.e. una relación sintagmática de prominencia o énfasis), por lo que a nuestro parecer resulta conveniente, en el momento de analizar los datos, no desvincular el fenómeno acentual del medio o contexto en el que este se produce.

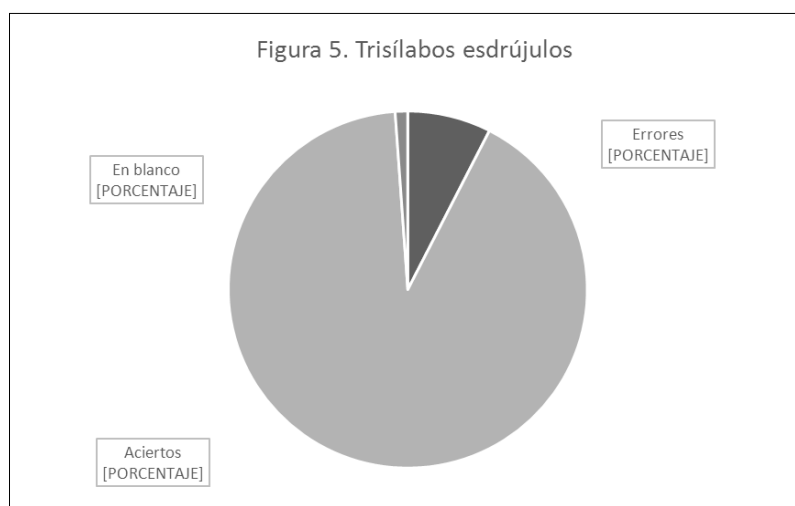
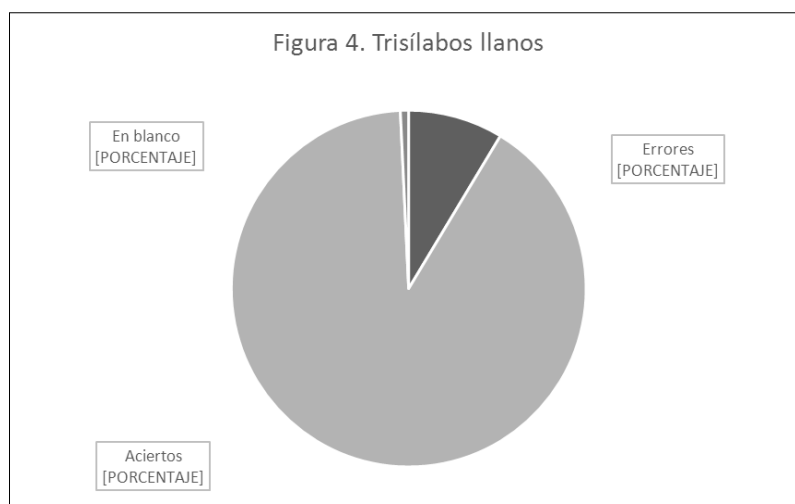
La tabla 4 y las figuras del 1 al 5 ofrecen una primera aproximación a las respuestas obtenidas en cada tipo de *ítem*. En ellas se representan, desde una perspectiva general y sin abordar todavía el análisis clasificado de los fallos, los números y las proporciones de errores, aciertos y respuestas en blanco (o *ítem* no contestados) en cada una de las cinco clases de vocablos que consideramos para nuestro estudio. Los porcentajes se han calculado, en consecuencia, sobre un total de 266 *ítem* correspondientes a cada clase de vocablo.

Tabla 4. Distribución de respuestas por clases de vocablos

Clases de vocablos	Tipos de respuestas	N registrado	%
Bisílabos agudos	Errores	55	20,67
	Aciertos	209	78,57
	En blanco	2	0,76
Bisílabos llanos	Errores	7	2,63
	Aciertos	256	96,24
	En blanco	3	1,13
Trisílabos agudos	Errores	75	28,19
	Aciertos	183	68,79
	En blanco	8	3,02
Trisílabos llanos	Errores	23	8,64
	Aciertos	241	90,6
	En blanco	2	0,76
Trisílabos esdrújulos	Errores	20	7,51
	Aciertos	243	91,35
	En blanco	3	1,14







Resulta ostensible que los errores se concentran, sobre todo, en los vocablos agudos, algo más en los trisílabos que en los bisílabos, fenómeno este último observado también en el caso de los llanos, la segunda gran clase de términos por incidencia de errores. El número de respuestas en blanco resulta muy reducido para todos los tipos de vocablos, con una proporción ligeramente mayor en relación con los trisílabos agudos, la categoría en la que se registra una mayor cantidad de errores.

A continuación, y con el fin de conocer en detalle los tipos de errores cometidos y sus respectivas cuantías, estudiamos el conjunto de respuestas incorrectas valiéndonos de ocho categorías de análisis surgidas de la relación en potencia entre tres elementos: el tipo de vocablo propio de un *ítem* atendiendo al número de sílabas, la posición acentual correcta o esperada en el *ítem* y el emplazamiento acentual erróneo señalado (e, inferimos, percibido en el vocablo) por el oyente para dicho *ítem*. De este modo obtuvimos, adscritas a los vocablos bisílabos, las categorías:

- Vocablo bisílabo agudo tomado por llano
- Vocablo bisílabo llano tomado por agudo

Y vinculadas a los vocablos trisílabos, las categorías de:

- Vocablo trisílabo agudo tomado por llano
- Vocablo trisílabo agudo tomado por esdrújulo
- Vocablo trisílabo llano tomado por agudo
- Vocablo trisílabo llano tomado por esdrújulo
- Vocablo trisílabo esdrújulo tomado por agudo
- Vocablo trisílabo esdrújulo tomado por llano

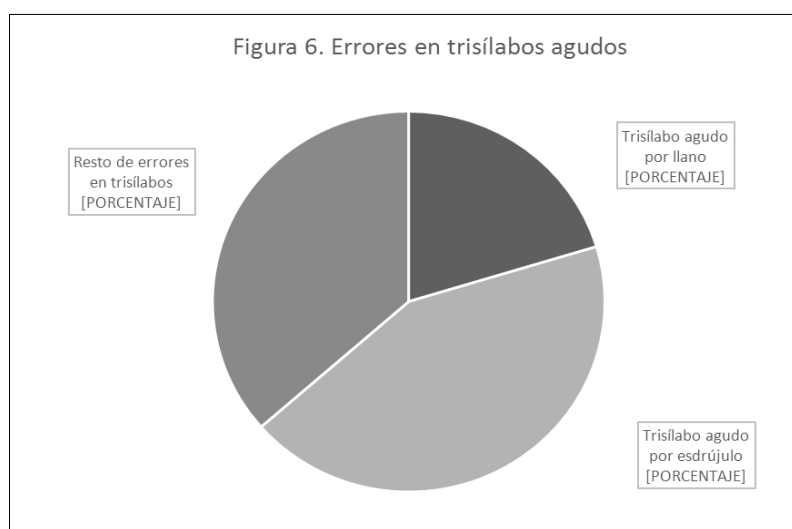
En la tabla 5 aparecen los datos relativos a los tipos de errores para las ocho categorías de análisis arriba expuestas. El primer porcentaje fue calculado sobre el número total de *ítem* de cada una de las cinco clases de vocablos -las clases que consideran el número de sílabas a la par que la posición de la sílaba acentuada en los estímulos grabados por los informantes-, es decir, 266 (el resultado de multiplicar, dada nuestra hoja de cálculo en Excel, siete columnas atribuidas a cada clase de enunciado por 38 filas correspondientes a los oyentes). El segundo valor porcentual se halló tomando como referencia el total de errores registrados en vocablos bisílabos, por un lado, y en trisílabos, por otro.

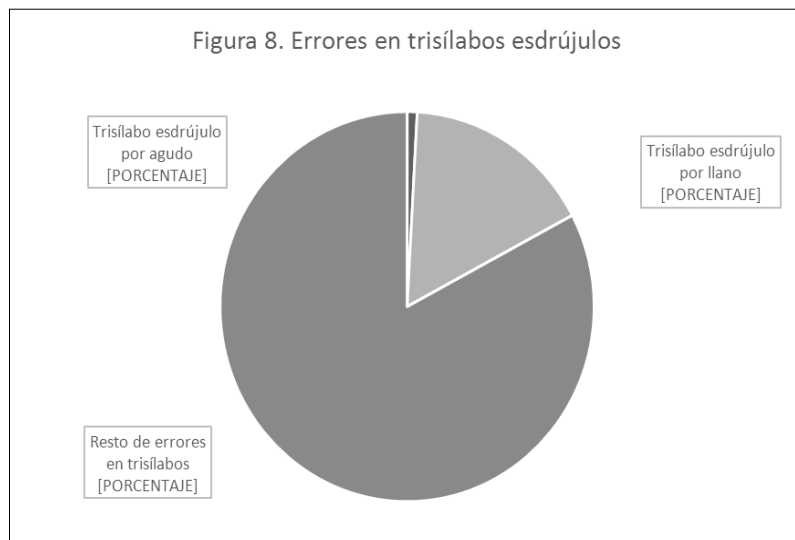
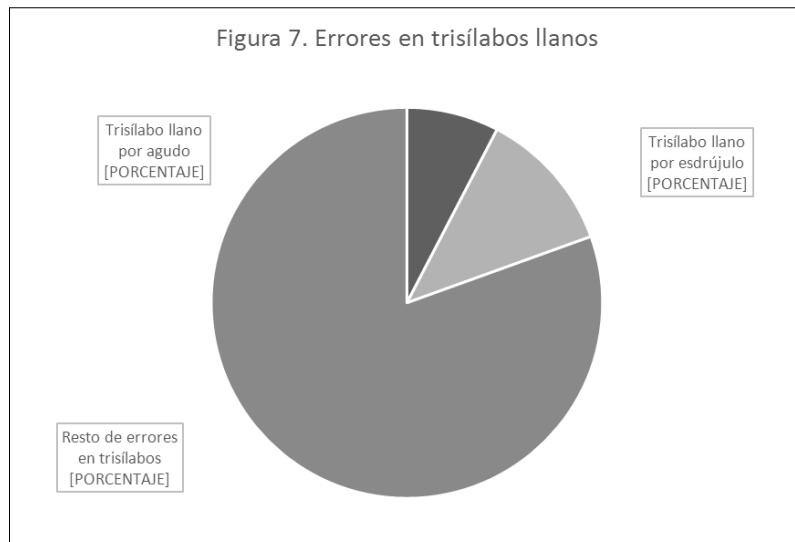
Tabla 5. Datos de tipos de errores por ítem

Tipos de errores	N de casos registrados	% sobre el total de ítem de cada clase de vocablo (7 x 38 = 266)	% sobre el total de errores registrados
En vocablos bisílabos			Total: 62 errores
Agudo por llano	55	20,67	88,7
Llano por agudo	7	2,63	11,29
En vocablos trisílabos			Total: 118 errores
Agudo por llano	24	9,02	20,33
Agudo por esdrújulo	51	19,17	43,22
Llano por agudo	9	3,38	7,62
Llano por esdrújulo	14	5,26	11,86
Esdrújulo por agudo	1	0,37	0,84
Esdrújulo por llano	19	7,14	16,10

En aras de una mayor claridad expositiva, a continuación presentamos la información concerniente a los tipos de errores en vocablos trisílabos también mediante sectores circulares (figuras 6, 7 y 8), únicamente para los

porcentajes sobre el total de errores registrados (118), pues los obtenidos en virtud del total de *ítem* de cada clase de vocablo resultan en conjunto algo exiguos para ser susceptibles de una representación figurativa satisfactoria.





A tenor de los datos, observamos que los errores más comunes consisten, para los vocablos bisílabos, en tomar los agudos por llanos, a una gran distancia cuantitativa del otro tipo de error en palabras de dos sílabas, mientras que en el caso de los trisílabos, los errores más abundantes proceden de tomar los agudos por esdrújulos, en cantidad significativamente superior a los causados por interpretar los términos agudos como llanos, los segundos en orden descendente de incidencia para el grupo de vocablos trisílabos. El tipo de error más cometido para los vocablos llanos de tres sílabas es el de interpretarlos como esdrújulos, hecho en el que advertimos un cierto paralelismo con lo ocurrido para los trisílabos agudos, aunque tratándose de los llanos la diferencia de frecuencia con respecto al otro error posible en su categoría de vocablos resulta menor.

Prosiguiendo nuestro examen de los datos obtenidos sobre términos trisílabos advertimos, asimismo, que el tercer y cuarto tipo de error en importancia numérica se identifica con tomar los vocablos esdrújulos por llanos y con captar los llanos como esdrújulos, respectivamente.

Para apurar la comparación cuantitativa de los tipos de fallos acaecidos en trisílabos, la interpretación de los llanos como agudos ocupa el penúltimo lugar en la escala de incidencia, mientras que el último lo asume la percepción de los esdrújulos como agudos.

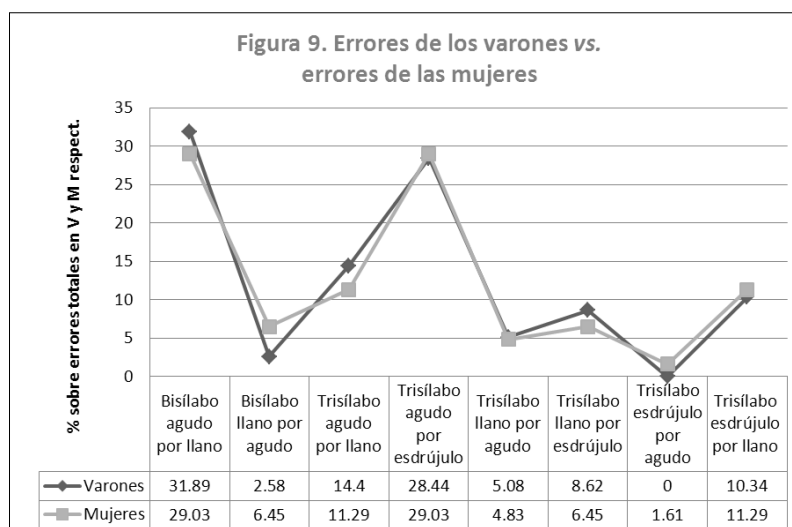
3) Análisis de los tipos de errores por sexo del oyente

El tercer enfoque de nuestro análisis de errores radicó, como se recoge en la tabla 6 y en la figura 9, en examinar el número de yerros de cada tipo cometidos por varones (V) y mujeres (M) separadamente. En la última

columna de la tabla se encuentran los valores relativos vinculados al número de casos en cada tipo de error, calculados sobre unos totales de 118 respuestas erradas por parte de los hombres (V) y de 62 por parte de las mujeres (M). Aunque dichos totales coinciden con los de errores registrados en vocablos trisílabos y bisílabos respectivamente, como puede comprobarse se trata de cantidades obtenidas mediante distintos cálculos (los oyentes de ambos sexos cometieron equivocaciones en las dos grandes clases de vocablos).

Tabla 6. Datos de tipos de errores por sexo

Tipos de errores	Sexo	N de casos registrados	% sobre el total de errores registrados para cada sexo
Bisílabo agudo por llano	V	37	31,89
	M	18	29,03
Bisílabo llano por agudo	V	3	2,58
	M	4	6,45
Trisílabo agudo por llano	V	17	14,40
	M	7	11,29
Trisílabo agudo por esdrújulo	V	33	28,44
	M	18	29,03
Trisílabo llano por agudo	V	6	5,08
	M	3	4,83
Trisílabo llano por esdrújulo	V	10	8,62
	M	4	6,45
Trisílabo esdrújulo por agudo	V	0	0
	M	1	1,61
Trisílabo esdrújulo por llano	V	12	10,34
	M	7	11,29



La mera visión del perfil de las dos líneas en la figura 9, la cual representa los porcentajes plasmados en la última columna de la tabla 6 a través de un gráfico biaxial, nos induce a pensar que no existe diferencia estadística significativa entre sexos en lo referente a la cuantía de errores cometidos de cada tipo.

2. Otras cuestiones

Las características de los datos reales obtenidos tras la aplicación del cuestionario nos permitieron llevar a término indagaciones posteriores con la voluntad de averiguar si existía relación estadísticamente significativa entre el número de contestaciones acertadas para cada una de las cinco clases de vocablos (las de bisílabos agudos, bisílabos llanos, trisílabos agudos,

trisílabos llanos y trisílabos esdrújulos) y el hecho de que los oyentes poseyeran o no experiencia en el estudio del español (previa a nuestro curso), del inglés y de una tercera lengua no materna.

Al abordar el caso del español, efectuamos una prueba Chi cuadrado de 2×2 que negó la existencia de tal relación en lo concerniente a los enunciados bisílabos, $\chi^2(2, 465) = 0,103$, $p = 0,748$. Lo mismo sucedió al considerar los trisílabos mediante una prueba Chi cuadrado de 2×3 , $\chi^2(2, 667) = 0,726$, $p = 0,695$.

Centrándonos en la cuestión relativa al inglés, sendas pruebas Chi cuadrado, de 2×2 , $\chi^2(2, 465) = 0,081$, $p = 0,775$, y de 2×3 , $\chi^2(2, 667) = 0,077$, $p = 0,962$, descartaron asimismo dicha relación en vocablos bisílabos y trisílabos respectivamente.

La misma suerte corrimos tras aplicar una vez más la estadística inferencial no paramétrica, en esta ocasión empleando las variables número de respuestas acertadas por oyentes con y sin experiencia en el estudio de un tercer idioma no materno y clase de vocablos. [Prueba Chi cuadrado de 2×2 , $\chi^2(2, 465) = 2,356$, $p = 0,124$. Prueba Chi cuadrado de 2×3 , $\chi^2(2, 667) = 1,514$, $p = 0,469$.]

IV. Discusión y conclusiones

De nuestro análisis de los datos conseguidos gracias a la aplicación de la prueba auditiva a los oyentes se desprende que los estudiantes de ELE hablantes nativos de coreano con atributos como los apreciados en la muestra manifiestan considerables dificultades en la percepción de la

acentuación propia de los vocablos agudos, tanto si estos son bisílabos como trisílabos (la dificultad resulta algo mayor para los segundos). Tales dificultades llevan al alumno, en el caso de los términos trisílabos, a señalar los agudos como esdrújulos antes que como llanos. En cuanto a la percepción de la posición del acento característica de las otras clases de palabras incluidas en el estudio, podemos concluir que entraña obstáculos de escasa importancia relativa para el discente tipo objeto de investigación.

La referida prevalencia de las dificultades de discriminación del acento prosódico en palabras agudas es igualmente observable en el estudio que Cortés (2002c; 2005) llevó a cabo en cuatro niveles o cursos distintos con estudiantes de ELE cuya lengua primera (L1) era el chino (mandarín, taiwanés y hakka). En las tablas 7 y 8 comparamos más en profundidad los resultados de ambas investigaciones, las cuales participan del mismo diseño experimental (*vid.* 1). Al objeto de hacer posible dicha comparación, hemos agrupado los datos de nuestro estudio en solo tres clases de vocablos (agudos, llanos y esdrújulos), sin tomar en cuenta el número de sílabas para la caracterización de estos, al tiempo que en el análisis de los datos por oyentes hemos focalizado nuestra atención en los aciertos y no en los errores, pues tales fueron criterios adoptados por Cortés en su trabajo.

Tabla 7. Datos de aciertos por oyentes

	Barajas	Cortés			
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
% de aciertos	85,11	69,14	80,76	76,38	77,24
x de aciertos	30,27	24,2	28,27	26,73	27,03

Queda patente, tras examinar la tabla 7, que los resultados de aciertos obtenidos por Cortés más semejantes a los de nuestro estudio son los del nivel 2, seguidos en orden de semejanza decreciente por los registrados para el nivel 4, 3 y 1.

Tabla 8. Datos de tipos de errores sobre el total de ítem de cada clase de vocablo (%)

Tipos de errores	Barajas	Cortés			
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Agudo por llano	14,84	30,95	13,57	20,71	19,05
Agudo por esdrújulo	9,58	9,05	5,95	5,24	10,48
Llano por agudo	3	12,86	12,86	14,05	11,19
Llano por esdrújulo	2,63	7,14	3,81	4,29	6,67
Esdrújulo por agudo	0,37	6,19	11,43	8,57	8,57
Esdrújulo por llano	7,14	25,71	10,95	18,1	10,48

De manera análoga, la tabla 8 nos permite reparar en que los porcentajes recabados por Cortés para los diferentes tipos de errores más próximos a los de nuestra investigación son: el del nivel 2 en el tipo de error consistente en tomar un vocablo agudo por llano, el del nivel 1 en el tipo de agudo por esdrújulo, el del nivel 4 en el de llano por agudo, el del nivel 2 en el de llano por esdrújulo, el del nivel 1 en el de esdrújulo por agudo y el del nivel 4 en el de esdrújulo por llano. En todos los casos ofrecidos en la tabla 8 los porcentajes de tipos de errores en Cortés superan por cuantía a los advertidos en Barajas, a excepción de los relativos al tipo de equivocación de agudo por llano en el nivel 2 y de

agudo por esdrújulo en los niveles 1, 2 y 3.

Si agrupamos los datos ordenados en la tabla 8 en virtud de las tres clases de vocablos consideradas por Cortés, al tiempo que promediamos los datos de este último en los cuatro niveles, en ambas investigaciones obtenemos la misma jerarquía de clases de vocablos en cuanto al grado de dificultad perceptiva de la sílaba en la que recae su acento para los discentes. Así, en una escala de mayor a menor dificultad, hallamos: primero, las palabras agudas (24,42% de errores en Barajas y 28,75% en Cortés); en segundo lugar, los términos esdrújulos (7,51% en Barajas y 25% en Cortés); finalmente, los vocablos llanos (5,63% en Barajas y 18,22% en Cortés).

Cabe todavía que nos preguntemos por las diferencias de frecuencia entre fallos sustancialmente opuestos o contrarios. La tabla 9 ofrece las mencionadas disparidades comparando las obtenidas por Barajas y Cortés en sus respectivas investigaciones.

**Tabla 9. % de errores de un tipo en contraposición al de su opuesto
(Barajas vs. Cortés)**

Agudo por llano	Barajas	14,84	3	Barajas	Llano por agudo
	Cortés	21,07	12,74	Cortés	
Agudo por esdrújulo	Barajas	9,58	0,37	Barajas	Esdrújulo por agudo
	Cortés	7,68	8,69	Cortés	
Llano por esdrújulo	Barajas	2,63	7,14	Barajas	Esdrújulo por llano
	Cortés	5,47	16,31	Cortés	

Como vemos, los porcentajes, calculados también tomando en cuenta el

número total de *ítem* de cada clase de vocablo, evidencian que las descompensaciones de frecuencia entre errores enfrentados se producen en ambos autores hacia los mismos extremos o “lados de la balanza” para todas las comparaciones, a excepción de para la representada en el eje Agudo por esdrújulo - Esdrújulo por agudo, donde la tendencia se muestra antagónica de uno a otro.

Desde una perspectiva más general y atendiendo aún a las proporciones de los diferentes tipos de errores, podemos afirmar que en el estudio de Barajas los oyentes incurrieron en más confusiones entre vocablos agudos y llanos (17,84%) que entre agudos y esdrújulos (9,95%) o que entre llanos y esdrújulos (9,77%), siendo los dos últimos porcentajes, como puede notarse, muy similares; en el de Cortés, la mayor proporción de confusiones tiene lugar también entre palabras agudas y llanas (33,81%), si bien seguida en orden numérico decreciente por las ocurridas entre llanas y esdrújulas (21,78%) y entre agudas y esdrújulas (16,37%).

En la tabla 10 ofrecemos información similar a la de la tabla 9 únicamente relativa a nuestro experimento y pormenorizando porcentajes de tipos de errores en bisílabos y trisílabos, habida cuenta de que nuestros criterios de análisis sí lo permiten.

Tabla 10. % de errores de un tipo en contraposición al de su opuesto (Barajas)

Bisílabos	Agudo por llano	20,67	2,63	Llano por agudo
Trisílabos	Agudo por llano	9,02	3,38	Llano por agudo
	Agudo por esdrújulo	19,17	0,37	Esdrújulo por agudo
	Llano por esdrújulo	5,26	7,14	Esdrújulo por llano

Esta aproximación a los datos nos permite advertir que, considerando únicamente los términos trisílabos, y a diferencia de lo constatado para todos los vocablos del estímulo tomados en conjunto, los estudiantes cayeron en más confusiones entre agudos y esdrújulos (19,54%) que entre agudos y llanos, o que entre llanos y esdrújulos (12,40% de errores en ambos casos).

En cuanto a la disparidad de actuaciones entre sexos, esta aparece como muy poco significativa en los dos trabajos; las mujeres aventajan ligeramente a los hombres tanto entre los discentes cuya lengua materna es la coreana (Barajas) como entre los alumnos sinohablantes nativos (Cortés), al contar con un 4,27% y con un 2,86% de errores menos que los varones respectivamente. (En nuestro caso, la ventaja se reduce a un 4,06% si computamos errores e *ítem* no respondidos o en blanco.)

Por su parte, Cortés (1999; 2002a; 2002c) concluye, tras sus experimentos con sinohablantes nativos y sus continuas observaciones informales de extranjeros de otras procedencias diversas, que el aprendizaje de la acentuación en ELE resulta mucho menos dificultoso que el de la entonación. Se trata de un extremo del que disentimos a la luz de la comparación de los resultados fruto de nuestras investigaciones con estudiantes hablantes nativos de coreano de nivel básico, ya que el porcentaje de error de los oyentes en la percepción del acento prosódico ha sido del 13,71% (*vid.* 3.1.1.), mientras que en la interpretación de enunciados con diferentes contornos entonativos lo fue del 9% (además de que solo se registraron dos *ítem* no contestados o en blanco) (Barajas 2013, 163). No obstante, aunque el índice de error es superior según nuestra

experiencia en la percepción de la acentuación de vocablos que en la interpretación de oraciones con entonemas varios, en ambas cuestiones se presenta relativamente bajo. Esto último constituye un hecho que en nuestra opinión debemos aprovechar con fines didácticos, pues pensamos que, en lo que atañe al asunto que ahora nos ocupa, el hacer conscientes a los alumnos de su buena competencia acentual (tanto en el plano perceptivo como en el productivo si este se constata) los motivará más a la hora de hablar y de participar en actividades orales en el ámbito de las clases y, en consecuencia, con el fin de continuar su aprendizaje, tal y como sostiene Iruela a propósito de la competencia fónica en general (1993, 35). La motivación, a su vez, propiciará la entrada del estudiante en un círculo virtuoso en el que esta y el éxito en la consecución de sus objetivos de aprendizaje se fomenten mutuamente. En palabras de 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”.

Por último, con ánimo de satisfacer el objetivo final de nuestro estudio y en consonancia con la información obtenida mediante la aplicación de la prueba auditiva y el posterior análisis e interpretación de sus datos, podemos constituir una jerarquía de clases de vocablos en función del grado de dificultad perceptiva de su acento prosódico para el tipo de estudiantes considerado. De este modo, el listado procede, de mayor a menor dificultad, y tanto si establecemos como indicador de la dificultad solo el número de errores como el de errores e *ítem* no contestados o en blanco:

1º Los vocablos trisílabos agudos.

2º Los vocablos bisílabos agudos.

3º Los vocablos trisílabos llanos.

4º Los vocablos trisílabos esdrújulos.

5º Los vocablos bisílabos llanos.

V. Apéndice

Lista de palabras grabadas por los informantes

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

Informante 2: bailó, cenó, límite, ánimo, arbitró;

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

Informante 4: canto, pesó, límite, íntimó, animó;

Informante 5: bailo, libró, termino, ánimo, íntimo;

Informante 6: peso, tomó, celebre, árbitro, 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 básico de conversación. El responsable de dicha investigación es el profesor de HUPS Daniel Barajas de Santiago.
본 실험은 대학교에서 초급 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.
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.

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.

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 표기 해주세요.

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.

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.

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.

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

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.

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

Referencias

- Barajas, Daniel (2013), "Percepción de la entonación en enunciados leídos: un estudio con alumnos de ELE hablantes nativos de coreano en clases universitarias de conversación de nivel básico", Iberoamérica, Journal of the Institute of Iberoamerican Studies, Vol. 15, No. 1, Busan University of Foreign Studies (BUFS), pp. 153-191.
- Cortés, Maximiano (1999), *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Departament de Didàctica de la Llengua y la Literatura.

- _____ (2001), "¿Enseñar español en Taiwán?: el factor motivación", Glosas Didácticas, revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, número 7. Disponible en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan2.doc>
- _____ (2002a), "Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental*, XII, Universitat de Barcelona, PP. U, pp. 91-103.
- _____ (2002b), *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
- _____ (2002c), "Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental*, XII, Universitat de Barcelona, PP. U, pp. 61-89.
- _____ (2005), "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica*, I, Universitat de Barcelona, disponible en <http://www.ub.edu/lfa/phonica.htm>
- Dörnyei, Zoltán (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Gil Fernández, Juana (2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- Hualde, José Ignacio (2005), *The sounds of Spanish* (Cap. 13), Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, Facultat de Pedagogia, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

Jiménez Segura, Jesús y Cabrera, Javier (2010), "El español en Corea del Sur", Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC).

Preacher, Kristopher J. (2001, abril). Calculation for the chi-square test: An interactive calculation tool for chi-square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. Disponible en <http://quantpsy.org>.

Solé Sabater, Maria Josep (1984), "Experimentos sobre la percepción del acento", Estudios de Fonética Experimental, I, Universitat de Barcelona, PP. U, pp. 131-242.

<Resumen>

Este trabajo investiga la percepción del acento prosódico del español por parte de estudiantes hablantes nativos de coreano de nivel inicial en palabras bisílabas y trisílabas leídas. El estudio de campo se llevó a cabo con 38 oyentes, alumnos de clases de conversación, y siete informantes nativos de ambos sexos que hablaban el supradialecto de prestigio en España. Los 38 oyentes contestaron un cuestionario sobre datos personales y se sometieron a una prueba auditiva. Así, escucharon cinco vocablos dos bisílabos y tres trisílabos grabados por cada uno de los siete informantes (35 términos en total), distintos en todos los casos. Para cada palabra, los oyentes tenían que marcar la posición de la sílaba acentuada en su tabla de respuestas. El análisis estadístico de los errores cometidos por los oyentes en la prueba auditiva nos llevó a establecer un orden de clases de vocablos atendiendo a la dificultad perceptiva de su acento prosódico para el tipo de estudiantes considerado.

Palabras claves: Percepción del acento prosódico en español, Vocablos bisílabos y trisílabos leídos, Estudiantes universitarios hablantes nativos de coreano, Nivel elemental o básico, Español como Lengua Extranjera (ELE)

■ Submission of Manuscript: el 30 de abril del 2014

■ Manuscript accepted: el 17 de junio del 2014

■ final manuscript: el 24 de junio del 2014