

“Sí, te entiendo, pero no me gusta tu acento”. Lo que verdaderamente (no) importa del acento extranjero

ENRIQUE SANTAMARÍA BUSTO
New York University in Madrid
enrique.santamaria@nyu.edu

RESUMEN: El presente trabajo analiza, de un modo exhaustivo, los factores lingüísticos y sociolingüísticos que rodean al acento extranjero, así como las conclusiones que pueden extraerse a la hora de abordar esta dimensión en la enseñanza de la pronunciación de segundas lenguas, con especial referencia al español L2. Desde un punto de vista lingüístico, el artículo defiende que el acento extranjero es una cualidad natural e intrínseca del habla no nativa que resulta extremadamente difícil de eliminar, y que, además, no repercute necesariamente en el éxito de la comunicación (*vid.* Abrahamsson y Hyltenstam, 2009; Levis, 2020). Por el contrario, el tratamiento de otras dos dimensiones de la pronunciación que son parcialmente independientes con respecto al acento extranjero, la inteligibilidad y la comprensibilidad, es mucho más relevante en términos comunicativos, pues son dos dimensiones que sí impiden o dificultan la comprensión del oyente (Derwing y Munro, 2015; Levis, 2018; Santamaría Busto, 2024a). Desde el punto de vista sociolingüístico, el artículo aborda las implicaciones sociales y conductuales asociadas con el habla de L2, y cómo el acento extranjero puede causar comportamientos discriminatorios de los que el hablante no tiene ninguna responsabilidad (Taylor Reid *et al.*, 2022). El artículo pretende aportar, por tanto, no solo una comprensión sobre las características del acento extranjero desde un punto de vista lingüístico y sociolingüístico, sino también ofrecer una serie de sugerencias y de soluciones prácticas para abordar –y superar– los prejuicios sobre el acento dentro y fuera del aula.

Palabras clave: acento extranjero, pronunciación, actitudes, enseñanza, discriminación.

ABSTRACT: This study presents a comprehensive analysis of the linguistic and sociolinguistic factors related to foreign accent, and the conclusions that can be drawn when dealing with this dimension in the teaching of L2 pronunciation, with a particular focus on L2 Spanish. From a linguistic standpoint, the article argues that foreign accent (also known as accentedness) is a natural and intrinsic quality of non-native speech that is extremely difficult to eliminate, and that it does not necessarily affect the success of communication (*vid.* Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Levis, 2005). On the contrary, two other dimensions of pronunciation that are partially independent of accentedness, intelligibility and comprehensibility, are much more important in communicative terms (Derwing & Munro, 2015; Levis, 2018; Santamaría Busto, 2024a). From a sociolinguistic point of view, the article addresses the social and behavioral implications associated with L2 speech, and how foreign accent can elicit discriminatory behavior for which the speaker bears no responsibility (Taylor Reid *et al.*, 2022). This article aims to provide, therefore, not only an understanding of the characteristics of foreign accent from a linguistic and a sociolinguistic point of view, but also to offer a list of suggestions and practical solutions to address –and overcome– accent prejudice in and out of the classroom.

Keywords: foreign accent, pronunciation, attitudes, teaching, discriminación.

0. INTRODUCCIÓN

El acento extranjero, conocido como el grado de desviación fonética que presenta la emisión de un hablante de L2 con respecto al acento de los hablantes nativos, suele ser el aspecto que primero se revela en la comunicación oral. Cuando se trata de hablar una lengua que no sea la L1, el acento funciona, en consecuencia, como un marcador que sitúa al hablante, y de un modo generalmente muy rápido, fuera de la comunidad lingüística nativa. Dada su prominencia, el acento

extranjero ha sido la dimensión de la pronunciación más estudiada en el campo de segundas lenguas, bien en lo que concierne al plano sociolingüístico, a la adquisición y el aprendizaje, al proceso de producción y percepción, a su enseñanza, evaluación y corrección, o a las características lingüísticas que ofrece la interlengua en esta dimensión.

En el presente trabajo se analizará cómo el acento extranjero tiene una reconocida importancia desde el punto de vista sociolingüístico, pero no comunicativo. Y la razón es que, como se verá, la pronunciación de una L2 no se debe medir únicamente a partir de lo alejado o no que está ese acento con respecto al de los hablantes nativos, pues existen otras perspectivas de análisis de la pronunciación que resultan mucho más relevantes en términos comunicativos. Desde mediados de los años 90, los trabajos de dos investigadores, Tracey Derwing y Murray Munro (*vid.* Derwing y Munro, 1997; Munro y Derwing, 1995a, 1995b), consolidaron en el campo de la lingüística aplicada la idea de que la pronunciación de una L2 es, además de una cuestión de diferencia, una cuestión de inteligibilidad (es decir, si se entiende o no se entiende al hablante) y de comprensibilidad (lo fácil o difícil que ese hablante resulta de entender). Esta visión tripartita de la pronunciación implicaba, entonces, que no todos los errores tienen el mismo efecto en la comunicación y que, a la hora de enseñar y de evaluar la pronunciación de una L2, deberían considerarse en primer lugar los errores que impiden la comunicación y, a posteriori, los errores que la dificultan. Los estudios de estos y de otros autores que retomaron y ampliaron esta línea de investigación (*vid.* Derwing y Munro, 2015; Santamaría Busto, 2024a) observaron, además, que estas tres dimensiones –inteligibilidad, comprensibilidad y acento extranjero– son parcialmente independientes. Hoy sabemos de una forma empírica, por ejemplo, que es posible que el hablante retenga un fuerte acento extranjero y a la vez se le entienda totalmente y sea fácil de comprender (Munro y Derwing, 1995a, 1995b; Santamaría Busto, 2015), o que, incluso, la comprensibilidad pueda mejorarse sin que el hablante cambie con ello su grado de acento extranjero (Derwing *et al.*, 1997, 1998).

Desde el punto de vista de la enseñanza y la evaluación, la inteligibilidad y la comprensibilidad son dimensiones de la pronunciación de primera magnitud que no deben considerarse como una versión descafeinada o menos exigente que el acento extranjero (Munro y Derwing, 2020). Son dimensiones simplemente diferentes –aunque parcialmente relacionadas– a las que, a pesar de su relevancia, se les sigue dando en el aula escaso protagonismo en beneficio del tratamiento de cualquier error de pronunciación que causa el acento extranjero (Santamaría Busto, 2024a). Y todo ello, a pesar de que dichos errores no interrumpen ni dificultan la comunicación, es decir, a pesar de que son errores que no generan necesariamente un problema de inteligibilidad o de comprensibilidad. Vista esta situación, ¿por qué entonces el tratamiento del acento extranjero sigue teniendo tanta presencia en las actuaciones docentes, en la evaluación y en las investigaciones que se han realizado y se siguen realizando sobre la pronunciación de una L2, y en particular del español? Sin duda, la respuesta está no solo en que el acento extranjero es una marca enormemente llamativa de que el hablante no pertenece a la comunidad lingüística nativa. También se explica por la evidencia –como se verá en este trabajo– de que los oyentes tienden a emitir, además, juicios negativos y a mostrar conductas discriminatorias hacia los hablantes de L2 por el simple hecho de que sus producciones orales mantienen algunos de los rasgos fónicos de su L1. Sin embargo, como aquí se explicará, el acento extranjero es una cualidad intrínseca y natural del hablante no nativo que, por sí solo, como codimensión de la pronunciación, no repercute necesariamente en la inteligibilidad ni en la comprensibilidad del mensaje. Su papel lingüístico es otro, el de señalar que el hablante es diferente.

La cuestión nuclear al abordar el acento extranjero es que el receptor del mensaje, como podrá comprobarse, es un agente fundamental de la comunicación oral que no resulta pasivo ni imparcial, ya que siempre juzgará al hablante en función de sus prejuicios y estereotipos. Y este

comportamiento, en definitiva, se activará automáticamente en el mismo momento que el oyente detecte una señal de que el hablante no pertenece a su grupo lingüístico. En el presente trabajo se defenderá, por tanto, que, en el caso del acento extranjero, la responsabilidad ante los efectos que ocasiona la posesión de dicho acento va mucho más allá del hablante de L2. Cuando se trata de esta dimensión, la responsabilidad se ancla profundamente en el oyente, porque es el interlocutor quien en último término decide en función de sus prejuicios lingüísticos, ya sea de una forma consciente o inconsciente, cómo reaccionar ante el hablante. Con el fin de abordar todas estas cuestiones, el artículo está dividido en tres apartados. En el primero, dedicado a los factores lingüísticos, se analizan las razones por las que el acento extranjero es una cualidad natural del habla no nativa, se estudian las características lingüísticas de esta dimensión y su relación con la inteligibilidad y la comprensibilidad, y se examina la importancia que tiene el oyente como receptor e intérprete del mensaje. En el segundo apartado, dedicado a los factores sociolingüísticos, se abordará cómo el oyente, desde el momento que percibe un acento distinto, activa prejuicios y estereotipos que pueden dar a lugar a comportamientos discriminatorios que nunca, insistimos, guardan relación alguna con la responsabilidad del hablante. Finalmente, en el último apartado se ofrece a los lectores interesados en el campo de la sociofonética y, especialmente, a los docentes de español L2, una detallada guía de actuación sobre cómo abordar –y superar– esta dimensión dentro y fuera del aula, y qué herramientas se pueden ofrecer a los aprendientes para que afronten tales problemas en sus intercambios comunicativos.

1. FACTORES LINGÜÍSTICOS DEL ACENTO EXTRANJERO

1.1. El acento extranjero: una cualidad natural de la L2. El primer aspecto que debe considerarse al hablar del acento extranjero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2 es que es una cualidad del habla no nativa que no solo puede resultar intrascendente para comunicarse con otros hablantes, como después veremos, sino que, además, resulta extremadamente difícil de eliminar. A pesar de que se han documentado muy contadas excepciones de hablantes no nativos con una aptitud extraordinaria y fuertemente motivados que, en determinadas circunstancias, han obtenido una pronunciación sin rasgos de su L1 –*vid.* Moyer (2014), Bongaerts *et al.* (1997) o, para el español L2, Morris (1998)–, la realidad es que el acento extranjero es, muy mayoritariamente, una característica natural e intrínseca del habla no nativa. Su presencia se puede observar tanto en hablantes que llevan residiendo muchos años en el país donde su L2 es la lengua oficial o la lengua más hablada (Flege *et al.*, 1995), como en aquellos que han conseguido, incluso, un dominio nativo en otros planos lingüísticos (Bardel, 2016; Hopp, 2010). Este último fenómeno recibe, además, un nombre, el “fenómeno Joseph Conrad”, por tratarse de uno de los escritores en lengua inglesa más destacados que, a pesar de su maestría en el uso de las palabras, mantenía en inglés –su lengua no nativa– un acento extranjero extremadamente marcado (Scovel, 1969: 247)¹.

¹ Además de Joseph Conrad, cuyo nombre da origen a este fenómeno, son también conocidos los casos de otros afamados escritores que escribieron en una lengua diferente a su L1 y retuvieron, en la L2, un ostensible acento extranjero (véase, por ejemplo, Vladimir Nabokov al hablar inglés, su lengua no nativa en la que, a pesar de ello, escribió gran parte de su obra: <<https://www.youtube.com/watch?v=V8OwyqvSh2g>>; o Milan Kundera, al hablar francés: <<https://www.youtube.com/watch?v=lcX8OSTjgYo>>) [consultado 02/04/2024]. Independientemente, entonces, del mayor o menor grado de acento extranjero, lo que se revela de estas observaciones es la extraordinaria dificultad que tiene la inmensa mayoría de los aprendientes adultos en “sonar” como nativos en cualquier circunstancia, incluso en los casos en que se haya alcanzado un grado de maestría excepcional en otras competencias lingüísticas en la L2. La clave, como se verá en este trabajo, es que el acento extranjero es una cualidad natural del habla de L2 y que, siempre que tal acento no interfiera con la inteligibilidad o la comprensibilidad, que son los objetivos comunicativos verdaderamente importantes a los que debería orientarse la enseñanza de la pronunciación, no pasa nada –o, mejor dicho, *no debería pasar nada*– por el hecho de que se retenga.

Los factores que causan este acento son muy numerosos y complejos², aunque de todos ellos la edad en la que se inicia el aprendizaje de la lengua, junto con su frecuencia de uso y exposición, son los que han recibido el mayor grado de consenso para explicar la enorme dificultad que tienen los aprendientes adultos en alcanzar una pronunciación nativa en la L2. Según estos estudios, el ser humano muestra desde el nacimiento una predisposición natural para la adquisición fonético-fonológica, pero esta capacidad –extraordinaria– de adquirir y procesar los sonidos va desapareciendo de forma progresiva durante el crecimiento (*vid.* Werker, 2024). La causa se debe, principalmente, a diversos cambios madurativos, entre los que destacan la pérdida de plasticidad neuronal (Long, 1990), la lateralización de la función del habla (Lenneberg, 1967), el afianzamiento perceptivo de las categorías fonológicas (Flege y Bohn, 2021), y la atrofia o pérdida de flexibilidad muscular que experimentan los órganos articulatorios para producir nuevos sonidos (Tarone, 1980). Estas transformaciones de carácter neurofisiológico, cognoscitivo y motor determinan la formación de lo que se conoce como “periodo crítico fonológico”³ –aunque los investigadores muestran importantes discrepancias en cuanto a plazos, causas y grados–, a partir del cual resulta muy difícil adquirir una competencia fonológica nativa o casi nativa en el aprendizaje de una L2 (Abrahamsson y Hyltenstam, 2009; Singleton y Ryan, 2004).

El «factor edad», además, se suele acompañar también de otras variables experienciales, cognitivas y psicolingüísticas que marcan importantes diferencias entre el aprendizaje del adulto y del niño, y que incidirán a su vez de una forma muy relevante en el dominio a largo plazo de la pronunciación de una L2. Estas variables son, fundamentalmente, la tolerancia al error, el miedo al ridículo, la sociabilidad, la atención que prestan al modelo fonético-fonológico, o la intensidad con la que adultos y niños se adscriben al grupo lingüístico de su L1 (Navarro Romero, 2010). No hay que olvidar, como dijimos, que el «factor edad» solo desarrolla completamente su potencialidad cuando la frecuencia de uso y de exposición a la L2 son muy altas (*vid.* Flege y Liu, 2001), y que, junto con los aspectos ya reseñados, intervienen otros, como la motivación, la actitud, la ansiedad, la habilidad fonética, el tipo de formación, la empatía, el entorno de aprendizaje, las distancias tipológicas entre la L1 y la L2, o el sentido de identidad (Recaj Navarro, 2008; Trofimovich *et al.*, 2015).

Independientemente, por tanto, del grado de inteligibilidad o de fluidez que alcance el hablante, cuando se trata de valorar específicamente el acento extranjero, el denominador común de los hablantes no nativos es que mantendrán casi siempre, ya sea de forma voluntaria o involuntaria, un acento de su L1. Dicho con otras palabras, los problemas de pronunciación en esta dimensión son, en un porcentaje elevadísimo de casos⁴, inevitables, y si las prácticas docentes tienen como objetivo que los aprendientes obtengan una pronunciación nativa, los resultados serán casi siempre decepcionantes y desmotivadores. En la enseñanza, pero también en la evaluación, la consideración

² Para un análisis riguroso de estos aspectos pueden consultarse los trabajos de Moyer (2013), Recaj Navarro (2008) y Trofimovich *et al.* (2015).

³ Algunos investigadores prefieren hablar de un periodo sensible, y no de un periodo crítico, para dejar abierta la posibilidad de que un aprendiente adulto de L2 pueda alcanzar una competencia fonológica similar a la de un nativo (Bongaerts *et al.*, 1995). Otros abogan por el concepto de declive lineal que se extiende durante toda la vida, de modo que sería el envejecimiento, y no la edad, el que marcaría esta variable (Lenet *et al.*, 2011; Singleton y Leśniewska, 2012).

⁴ Scovel (1988: 80), por ejemplo, denomina a los hablantes que logran obtener pronunciaciones nativas como *superexceptional foreign language learners*, y sitúa su número en aproximadamente 1 de cada 1000, lo que equivaldría a un 0,1 %. Este resultado, incluso, es exageradamente optimista de acuerdo con investigaciones más recientes, que abundan en que es extremadamente difícil o casi imposible que un aprendiente adulto de L2 pueda hacer pasar su pronunciación por la de un hablante nativo en cualquier situación o contexto comunicativo (*vid.* Abrahamsson y Hyltenstam, 2009).

de este aspecto resultará fundamental, ya que esta dimensión valora siempre al aprendiente de L2 en términos de un modelo nativo que no le corresponde y que, probablemente, nunca podrá alcanzar (Cook, 1999).

1.2. El acento extranjero: una dimensión parcialmente independiente de la inteligibilidad y la comprensibilidad. Tras la llegada del enfoque comunicativo y los influyentes trabajos de Munro y Derwing (*vid.* Derwing y Munro, 1997; Munro y Derwing, 1995a, 1995b), el campo de la investigación sobre la pronunciación en L2 ha experimentado un cambio de paradigma sobre la forma en que tradicionalmente se enseñaba y evaluaba la pronunciación. En los enfoques tradicionales, la creencia común era que los aprendientes de L2 necesitaban alcanzar una pronunciación similar a la nativa en la lengua meta para comunicarse con éxito, de modo que el objetivo de la enseñanza era eliminar cualquier trazo de acento extranjero que alejara al hablante del modelo. Ese paradigma, formulado exitosamente por Levis (2005) como “principio de natividad” o “principio del modelo nativo”, se ha sustituido progresivamente por otro, denominado “principio de inteligibilidad”, en el que se defiende que la comunicación en la L2 será siempre exitosa cuando el habla de los aprendientes de L2 sea inteligible y fácil de entender.

El “principio de inteligibilidad” reúne, entonces, dos dimensiones fuertemente relacionadas –la inteligibilidad y la comprensibilidad– cuya definición y marco operativo se consolidaron tras los trabajos de Munro y Derwing, y que se oponen a una tercera dimensión –la del acento extranjero–, con la que mantienen una relación de cierta independencia. De acuerdo con estos autores (*vid.* también Derwing y Munro, 2015; Levis, 2020), la *inteligibilidad* hace referencia al grado en que la emisión oral de un hablante puede ser comprendida por el oyente (*vid.* Tabla 1). Como puede deducirse, se trata de la dimensión del habla más importante, pues si no existe una coincidencia total entre el mensaje que emite el hablante y la comprensión que demuestra el oyente, la comunicación, tal y como pretendía el hablante, puede resentirse o perderse. La inteligibilidad se ha considerado habitualmente desde una concepción estrecha que hace referencia al reconocimiento de palabras, pero también se ha valorado desde una visión ancha que abarca la comprensión global del mensaje a nivel semántico y pragmático (*vid.* Levis, 2018; Levis y Silpachai, 2022; Santamaría Busto, 2024a).

La *comprensibilidad*, por su parte, se relaciona con el grado de dificultad que experimenta el oyente para entender lo que dice el hablante, y se mide en términos de esfuerzo o de cuán difícil resulta entender a un hablante a través de escalas de niveles o continuas. Al igual que la inteligibilidad, como después veremos, la comprensibilidad es una dimensión que depende de una gran variedad de factores lingüísticos que van más allá de la pronunciación, como el léxico, la gramática, la fluidez o los aspectos discursivos (*vid.* Tabla 1). No obstante, como se detallará más adelante, es la pronunciación –y específicamente los aspectos prosódicos–, así como las pausas y la velocidad de elocución, los factores lingüísticos que incidirán con más fuerza en esta dimensión. Por último, la dimensión del *acento extranjero* hace referencia, como ya se ha señalado, al grado de diferencia fonética entre el acento del hablante no nativo con respecto al de los nativos.

Con la publicación de los trabajos de Munro y Derwing, el consenso hoy ya firmemente establecido entre los investigadores –no así, todavía, en las aulas (*vid.* Huensch, 2019; Nagle *et al.*, 2018)– es que, de estas tres perspectivas, solo las dos primeras son importantes para la enseñanza de la pronunciación dentro de un enfoque realmente comunicativo (*vid.* Santamaría Busto, 2024a). En primer lugar, porque, como cualquier oyente ha podido experimentar, el hecho de que el hablante retenga rasgos de acento extranjero no implica, necesariamente, que dicho acento cause problemas de inteligibilidad o de comprensibilidad. Desde el punto de vista de la enseñanza este aspecto es extremadamente importante: el éxito comunicativo en una segunda lengua no depende de

la eliminación del acento, sino de la capacidad del hablante para transmitir su mensaje de manera clara y comprensible. En segundo lugar, porque como vimos en el punto anterior, la posesión de un acento extranjero es una consecuencia natural del aprendizaje de una segunda lengua, es extremadamente difícil de eliminar, y está tan estrechamente ligado a la identidad que algunos hablantes, incluso en el hipotético caso de que pudieran eliminarlo, no desearían hacerlo.

Término	Definición	Aspectos claves	Formas de medirla	Variables lingüísticas que intervienen	Relevancia para la comunicación
Inteligibilidad	Grado en que la emisión oral del hablante es comprendida por el oyente	Cantidad de discurso entendido. Comprensión efectiva. Se entiende o no se entiende	Transcripciones de audios, preguntas de verdadero o falso, ejercicios de huecos, resúmenes o preguntas de comprensión	-Pronunciación (*aspectos segmentales de alta carga funcional; *aspectos suprasegmentales) -Gramática -Léxico -Fluidez -Aspectos discursivos	Sí (es el aspecto más importante. Sin ella la comunicación se resiente o se pierde)
Comprensibilidad	Grado de dificultad que experimenta el oyente para entender lo que dice el hablante	Esfuerzo, dificultad	Escalas de niveles y escalas continuas	-Pronunciación (aspectos segmentales; *aspectos suprasegmentales) -Gramática -Léxico -*Fluidez -Aspectos discursivos	Sí (es el segundo aspecto más importante, después de la inteligibilidad)
Acento extranjero	Grado de diferencia que presenta el acento de un hablante de L2 con respecto al acento de una determinada comunidad lingüística nativa	Diferencia fonética	Escalas de niveles y escalas continuas	-Pronunciación (*aspectos segmentales; aspectos suprasegmentales) [Pueden intervenir otros aspectos lingüísticos, como gramática o vocabulario, en actos de habla complejos]	No (solo tiene relevancia sociolingüística, en función de los prejuicios del oyente. Si la pronunciación interfiere hablaríamos de inteligibilidad o comprensibilidad)

Tabla 1 - Dimensiones del habla. Con asterisco, las variables lingüísticas más relevantes para esa dimensión.

Los trabajos de Derwing y Munro y de otros investigadores demostraron, además, que la relación que mantienen estas tres dimensiones es parcialmente independiente. Aunque tradicionalmente se ha considerado que tener un fuerte acento extranjero se relacionaba con una baja inteligibilidad, se ha demostrado, de un modo experimental, que es perfectamente posible retener acentos extranjeros muy marcados y al mismo tiempo resultar completamente inteligible y fácil de entender (Derwing y Munro, 1997; Munro y Derwing, 1995a; Santamaría Busto, 2015)⁵. De

⁵ En España, se ha señalado el caso del locutor deportivo Michael Robinson como ejemplo paradigmático de hablante de español L2 que tenía un marcado acento inglés (Recaj Navarro, 2008), y, añadimos aquí, también una excelente inteligibilidad. Otros casos similares de personas que mantuvieron o mantienen un fuerte acento extranjero y una excelente inteligibilidad en el español L2, y desde distintas L1, son la cantante italiana Raffaella Carrà, el entrenador de fútbol holandés Louis van Gaal, el pianista británico James Rhodes, la cantante italiana Laura Pausini, el exjugador de fútbol alemán Bernd Schuster o la reina de España Sofía de Grecia, por citar algunos de los más conocidos.

este modo, además de ser una dimensión que plantea objetivos poco realistas, una perspectiva docente centrada en el acento extranjero considerará siempre prioritario el tratamiento de errores fonéticos que resultan prominentes en esta dimensión, sin tener en cuenta que, quizás, no tienen repercusión alguna para que el mensaje sea más inteligible o fácil de entender.

El hecho de que el acento extranjero sea una dimensión parcialmente independiente de la inteligibilidad y la comprensibilidad puede observarse, incluso, en algunas ocasiones en las que la mejora de determinados aspectos de la pronunciación no solo puede resultar en sí misma irrelevante para que aumenten la comprensibilidad y la inteligibilidad del hablante, sino que puede dar resultados contraproducentes para que se desarrollen estas dos dimensiones. Esto puede observarse en un estudio de Gordon y Darcy (2016), en el que los autores compararon los efectos que tenían tres tipos de enseñanza de la pronunciación para poder identificar cuál de ellos mejoraba la comprensibilidad de una forma más efectiva. Cada una de estas metodologías se correspondía con una enseñanza explícita centrada en los suprasegmentos, otra enseñanza también explícita centrada en los aspectos segmentales (específicamente en las vocales /i/, /ɪ/, /æ/ y /e/), y una enseñanza no explícita en la que solo se recurrió a técnicas audiolinguales de “escucha y repite”. Curiosamente, aunque después del tratamiento los hablantes que habían estudiado los segmentos mejoraron la producción de estas cuatro vocales en los análisis acústicos, las puntuaciones sobre la comprensibilidad de los enunciados que se evaluaron no solo no mejoraron, sino que empeoraron. Los resultados prueban, de este modo, que los oyentes no siempre perciben que la comprensibilidad global del hablante haya mejorado tras reducir el acento extranjero de algunos elementos.

El acento extranjero también difiere de la comprensibilidad cuando se atiende a la dificultad que experimenta el oyente para procesar el mensaje. Aunque los resultados pueden variar entre los investigadores y es un fenómeno complejo (*vid.* Xie *et al.*, 2018), diversos estudios han demostrado que los oyentes pueden adaptarse rápidamente al acento extranjero (Bradlow y Bent, 2008; Sidaras *et al.*, 2009), incluso cuando no tienen una experiencia previa sobre cómo son las variaciones fonéticas asociadas a una determinada L1 (Baese-Berk *et al.*, 2013). La adaptación al acento extranjero es, además, tan robusta, que puede mantenerse al cabo de una semana tras una primera exposición (Witteman *et al.*, 2015). Por tanto, en términos de gestión y de análisis de la señal, cuando el oyente escucha en las primeras ocasiones el habla con acento extranjero necesita siempre un tiempo de procesamiento mayor que el del habla nativa, pero tras un periodo de exposición y de adaptación a ese acento los oyentes son capaces de sistematizar las variaciones fonéticas que lo caracterizan, y pueden reconstruir la señal en un tiempo que no difiere significativamente del que se requiere para el idioma nativo (Xie *et al.*, 2018).

Un aspecto particularmente interesante es que este tiempo de procesamiento puede ser independiente, hasta cierto punto, del grado de acento extranjero, al menos en tareas que no son excesivamente complejas (Jensen y Thøgersen, 2017) o en situaciones en las que estos acentos resultan familiares o no son demasiado marcados (van Engen y Peelle, 2014). En un experimento realizado por Munro y Derwing (1995b), las muestras —en este caso enunciados de “verdadero” o “falso”— que se percibían con un acento extranjero más fuertes se procesaban a velocidades similares que las que se percibían con menos acento. En cambio, si los oyentes tomaban más tiempo en responder, también juzgaban que las muestras eran más difíciles de entender. El tiempo de procesamiento que se necesitaba para entender al hablante no dependía entonces de que este tuviera más o menos acento extranjero, sino una mejor o peor comprensibilidad. Estos resultados prueban empíricamente que las dos dimensiones son parcialmente independientes, y que es posible encontrar a hablantes con un fuerte acento extranjero que también sean fáciles de entender.

Por otra parte, el acento extranjero también difiere de la comprensibilidad en lo que concierne a las variables lingüísticas que inciden en las dos dimensiones (*vid.* Tabla 1). En las investigaciones que han relacionado las puntuaciones que reciben los hablantes en comprensibilidad y en acento con los resultados obtenidos en los análisis lingüísticos, se ha demostrado que, aunque algunos de los aspectos considerados pueden ser los mismos en las dos dimensiones, el acento extranjero guarda una fuerte relación con los segmentos y, a más distancia, los suprasegmentos, mientras que los aspectos que inciden en la comprensibilidad son más diversos (Bergeron y Trofimovich, 2017; Derwing y Munro, 1997; Saito *et al.*, 2017). En el estudio realizado por Saito *et al.* (2017), por ejemplo, los autores demostraron en un análisis sobre 11 medidas lingüísticas que los segmentos y el acento léxico eran las que más se asociaban con el acento extranjero de un grupo de francohablantes nativos que tenía el inglés como L2, mientras que el ritmo, el tempo, la precisión léxica y también las vocales y las consonantes eran las que más lo hacían con la comprensibilidad. Para el español como L2 se han observado también resultados similares (Nagle y Huensch, 2020; Nagle *et al.*, 2023; Santamaría Busto, 2015, 2020), y se ha comprobado que el acento extranjero del español de anglohablantes guarda una relación significativa con los errores segmentales, mientras que la comprensibilidad y la inteligibilidad se ven afectadas no solo por estos errores (particularmente la diptongación de /o/ y la articulación velarizada de /l/), sino también por el ritmo, el tempo y los fallos gramaticales, léxicos y discursivos⁶.

Conviene precisar, no obstante, que, cuando se comparan los estudios, los resultados obtenidos pueden variar en función de la L1, las características de los evaluadores o el formato de las pruebas. Así, se ha demostrado que en tareas complejas o en situaciones de sobrecarga cognitiva el léxico y la gramática también pueden incidir con fuerza en el acento extranjero (Crowther *et al.*, 2018). Esto es debido a que el hablante experimenta más dificultad para implementar correctamente todos los recursos lingüísticos a su alcance, incluida su pronunciación, que parece estar muy vinculada a la familiaridad y la frecuencia léxica (Munro y Derwing, 2008). Los planos léxico y sintáctico también se relacionan con cierta intensidad con el acento extranjero cuando las muestras se evalúan por hablantes no nativos (O'Brien, 2014), lo que sugiere que la decodificación de la señal acústica por parte de los propios hablantes de L2 está más influida por los errores de este tipo. Asimismo, se ha demostrado que las producciones orales que presentan un marcado acento extranjero se perciben por los hablantes nativos como más incorrectas desde el punto de vista gramatical (Ruivivar y Collins, 2019), lo que podría deberse al incremento de la dificultad de procesamiento (esto es, a un problema de comprensibilidad), que llevaría a los oyentes, en última instancia, a observar errores en otro plano lingüístico donde no los hay.

Dicho esto, la mayor parte de los estudios de corte experimental centrados en esta dimensión se ha dirigido, típicamente, al análisis de los aspectos de la pronunciación cuyas variaciones fonéticas se alejan estrictamente de un modelo nativo, pero sin indagar de un modo empírico hasta qué punto esas variaciones pueden incidir también en la inteligibilidad o en la comprensibilidad del hablante (*vid.* Santamaría Busto, 2024a). Desde esta perspectiva excluyente del acento extranjero se han analizado, por ejemplo, y desde diversas L1 y L2, las vocales y las consonantes (Braun *et al.*, 2011; Sereno *et al.*, 2016), los suprasegmentos (Kang *et al.*, 2010; Kolly *et al.*, 2017) y, en menor

⁶ En lo que concierne exclusivamente a la pronunciación, se ha demostrado aquí que los aspectos segmentales dotados de una fuerte carga funcional (Munro y Derwing, 2006; Suzukida y Saito, 2021), y, especialmente, los aspectos prosódicos (Gnevsheva y Lin, 2018; Kang *et al.*, 2010), guardan una fuerte relación con la comprensibilidad.

medida, la cualidad de voz (Esling, 1994; Esling y Wong, 1983) y la base de articulación (Puigvert Ocal, 2015; Szalek, 2015)⁷.

1.3. Un oyente extremadamente sensible (aunque no preciso) para identificar el acento.

Dadas las diferencias acústicas entre las producciones de los hablantes nativos y los no nativos, las investigaciones sobre esta dimensión también han analizado la capacidad perceptiva que tienen unos y otros para identificar el acento extranjero. En el caso de los oyentes nativos, se ha demostrado que estos son muy sensibles a las variaciones fonéticas que difieren de su norma de pronunciación, y que, aunque suelen confundirse a la hora de identificar correctamente tanto las variedades dialectales de su propia L1 (Clopper y Pisoni, 2006) como la L1 de los hablantes con acento extranjero (Lindemann, 2003), son extremadamente precisos cuando se trata de distinguir a los hablantes nativos que tienen otros acentos regionales (Clopper y Bradlow, 2009; Munro *et al.*, 1999) u otros etnolectos (Purnell *et al.*, 1999; Wong y Babel, 2017), así como a los hablantes nativos de los que no lo son (Flege, 1984; Park, 2013)⁸. Por ejemplo, en el caso de los anglohablantes nativos se ha demostrado que estos pueden distinguir la procedencia étnica de otro hablante nativo únicamente a partir de la palabra *hello* (Purnell *et al.*, 1999). Y esta increíble aptitud perceptiva no se detiene ahí, sino que cuando se trata del acento extranjero, la capacidad de identificación que demuestran estos oyentes es todavía más extraordinaria. El acento extranjero se ha podido reconocer en una única sílaba (Park, 2013), en tan solo 30 milisegundos –el tiempo que ha llevado percibir las variaciones fonéticas de un segmento problemático (Flege, 1984)–, y también cuando los registros se escuchan en sentido inverso y estos se manipulan para que las muestras de la L1 y de la L2 tengan una duración idéntica y el tempo no sea una variable discriminatoria (Munro *et al.*, 2003).

El oyente no nativo carece, en comparación, de esta habilidad tan desarrollada, y aunque su desempeño mejora en función de la familiaridad con los acentos y de su competencia lingüística, suele experimentar más dificultades para distinguir tanto entre las variedades dialectales de la lengua meta (Scales *et al.*, 2006), como a los hablantes nativos de los que no lo son (Ballard y Winke, 2017). Dicho esto, la habilidad de estos oyentes para reconocer a otros hablantes no nativos ofrece también resultados sorprendentes, pues se ha demostrado que el acento extranjero puede reconocerse, incluso, en lenguas que uno no habla (Major, 2007), aunque es más fácil hacerlo si se tienen conocimientos de la lengua en cuestión (Uzal *et al.*, 2017).

Pese a la extraordinaria capacidad que demuestran los oyentes –sobre todo nativos– para distinguir el acento extranjero, es preciso tener en cuenta que esta habilidad perceptiva puede verse afectada si en el momento que precede o acompaña la audición del acento existe ya una idea preconcebida sobre la identidad lingüística del hablante. La razón es que los oyentes nativos también suelen generar expectativas lingüísticas a partir de una información no lingüística, y pueden creer que otros hablantes nativos hablan con acento extranjero por la sencilla razón de que las características étnicas de la persona (Kang y Rubin, 2009; Rubin, 1992), o la información pretendidamente errónea que reciben sobre ella (Hu y Lindemann, 2009; Vaughn, 2019), los lleva a pensar que no son hablantes nativos como ellos.

⁷ Para obtener una revisión exhaustiva de los estudios que han analizado la naturaleza fonética de las producciones orales de los hablantes no nativos de español desde diversas L1, puede consultarse el trabajo de Blanco Canales y Noguerol López (2013), así como la siguiente página web del profesor Llisterri: <https://joaquimlisterri.cat/applied_linguistics/L2_phonetics/Interlengua_ELE.html> [consultado el 2 de abril de 2024].

⁸ Dicho esto, se ha comprobado también cómo en ocasiones los oyentes nativos pueden confundirse e identificar de forma errónea a un hablante nativo como no nativo (debido a la forma en que el hablante pronuncia algunos segmentos), o incluso pensar que un hablante es nativo cuando no lo es (*vid.* Pacagnini, 2023).

Tal comportamiento pudo observarse en un conocido y replicado estudio de Rubin (1992), donde se pidió a varios grupos de oyentes universitarios (hablantes nativos de inglés) que evaluaran el grado de acento extranjero de una hablante cuya fotografía se mostraba a los evaluadores en una pantalla mientras escuchaban una muestra suya de audio. En un caso, las características físicas de esta hablante (una profesora que impartía una conferencia) se correspondían con las de una mujer de rasgos caucásicos y, en la segunda situación, con las de una mujer de rasgos asiáticos. Los resultados mostraron que, independientemente del tema de la conferencia (humanidades o ciencias), la mujer de rasgos asiáticos había recibido peores evaluaciones en acento extranjero y, además, también había obtenido peores puntuaciones en un ejercicio de huecos en el que los oyentes, tras escuchar la muestra, debían completarlos con las palabras que podían recordar. Lo sorprendente de los resultados es que en ambos casos la muestra de audio que los oyentes habían escuchado era exactamente la misma y, además, se correspondía con el de una persona nativa que hablaba la misma variedad dialectal que los propios oyentes. Por tanto, los hablantes habían evaluado peor a una de las dos hablantes simplemente porque habían decidido, solo con mirarla, que les iba a hablar o les estaba hablando con acento extranjero (*vid.* también Kang y Rubin, 2009)⁹.



Figura 1 - Recreación del estudio de Rubin (1992) y resumen de los resultados (imágenes generadas mediante IA).

Diversos investigadores han demostrado, además, que ni siquiera es necesario ver al hablante para activar expectativas sobre cómo deben ser sus acentos. Por ejemplo, en otro conocido experimento (Niedzielski, 1999), se demostró que los participantes percibían los sonidos vocálicos de manera diferente según la información previa que se les proporcionaba sobre el origen del hablante. Aunque en el estudio todos los participantes (oriundos de Detroit, Estados Unidos) escucharon grabaciones de una hablante de esa misma ciudad, aquellos a quienes se les dijo que la hablante era canadiense tendían a identificar características fonéticas asociadas con el inglés canadiense, como la elevación de ciertas vocales, mientras que los que creían que la hablante era estadounidense no percibían estas características. Tales resultados demuestran que, si los oyentes esperan oír un acento extranjero –o un acento diferente– a partir de una información no lingüística, lo van a oír, aunque la señal sonora no refleje tales variaciones fonéticas.

⁹ El hecho de que los oyentes perciban un acento extranjero donde no lo hay o que tiendan a pensar que el hablante es de otro lugar, únicamente por cómo son sus rasgos fenotípicos, ha sido denunciado reiteradamente por las personas racializadas que sufren este tipo de actitudes discriminatorias. Tales comportamientos se han señalado, por ejemplo, en los casos en que los interlocutores tienden a felicitar a estas personas por tener una buena pronunciación –pese a que también son hablantes nativos– o insisten en pedir que les aclaren de dónde son “realmente” –a pesar de que también proceden del mismo lugar que el interlocutor– (*vid.* Hernández Velasco, 2020).

En definitiva, desde un punto de vista comunicativo, el acento extranjero es una cualidad menos relevante que la comprensibilidad o la inteligibilidad, pero al mismo tiempo resulta difícil que pase desapercibido ante los oídos de los oyentes, que pueden detectarlo o, como vemos, incluso imaginárselo, de una forma casi inmediata. Esto nos conduce al punto §2 del artículo: los factores sociolingüísticos que están profundamente vinculados a esta dimensión y que se abordarán en los siguientes subapartados: §2.1. el funcionamiento del acento extranjero como un marcador audible de que el hablante pertenece a un grupo humano diferente; §2.2. las conclusiones de carácter no lingüístico sobre el hablante a partir de los prejuicios y los estereotipos que ha desarrollado previamente el oyente; y §2.3. la discriminación a la que pueden dar lugar tales creencias ante las personas con acentos diferentes.

2. FACTORES SOCIOLINGÜÍSTICOS DEL ACENTO EXTRANJERO

2.1. El acento extranjero como marcador de identidad y pertenencia a un grupo diferente. Las variaciones fonéticas con respecto al acento nativo, aun en los casos en los que estas variaciones sean fáciles de entender y no afecten a la inteligibilidad, son uno de los indicadores más poderosos de que el hablante es, ante todo, diferente. Dado además que el acento extranjero resulta muy difícil de controlar y es connatural a la identidad de la persona, su condición de hablante no nativo se revela frecuentemente desde el primer momento que comienza a hablar. Para los seres humanos, el acento es una parte esencial de su identidad social, ya que es una forma de adscripción, en este caso a través de una llave fonético-fonológica, a una determinada comunidad lingüística. Según los postulados de la teoría de la identidad social (*vid.* Tajfel y Turner, 2004), este sentimiento de pertenencia a un grupo determina que las personas se sientan inclinadas, al primer contacto, a categorizar y comparar a las demás a partir de las propiedades que más las identifican y las hacen diferentes, como en este caso son las características fónicas nativas o no nativas de sus producciones orales. Tal proceso conlleva, además, un comportamiento particularmente importante, y es que una vez completada la fase de reconocimiento las personas tienden a valorar con un sesgo favorable a los individuos cuyo perfil –en este caso fonético-fonológico– se corresponde con el del grupo con el que se sienten identificados.

El acento es un constructo tan profundo que esta predisposición de los seres humanos por la categorización social y la preferencia por unos patrones de pronunciación similares ya se manifiesta, incluso, en los primeros meses de vida. En una serie de experimentos realizados por Kinzler *et al.* (2007), estos investigadores descubrieron que los bebés de tan solo cinco meses miran durante más tiempo a los hablantes de su lengua nativa que a los hablantes de una lengua extranjera¹⁰; cuando tienen diez meses prefieren los juguetes que les ofrecen las personas en su lengua nativa a los que les ofrecen otras personas en una lengua extranjera; y, cuando tienen cinco años –tanto si son monolingües como bilingües (Souza *et al.*, 2013)– prefieren ser amigos de otros niños que comparten su lengua con acento nativo frente a otros niños que la hablan con acento extranjero o que hablan en otro idioma. Además, esta categorización social que realizan ya los niños de cinco años para mostrar sus preferencias de amistad tiende a anteponer el acento nativo por encima de factores visualmente prominentes, como el color de la piel (Kinzler *et al.*, 2009), y conceptos sociales tan marcados, como el de la nacionalidad, se relacionan a esa edad fuertemente con el hecho de tener también un acento nativo, pero no con la etnia del hablante (DeJesus *et al.*, 2018).

¹⁰ Algunos investigadores han demostrado que a esta edad los bebés no solo son capaces de distinguir lenguas rítmicamente diferentes, como así ocurre en el estudio de Kinzler *et al.* (2007), en el que se comparan el francés y el inglés, sino que, incluso, pueden diferenciar las variedades dialectales de su L1 (*vid.* Nazzi *et al.*, 2000).

La preferencia de los niños por los acentos nativos se mantiene en la edad adulta (Fuertes *et al.*, 2012), de modo que el acento se consolida como uno de los factores humanos de categorización social más decisivos cuando se trata de mantener relaciones con otras personas y de establecer valoraciones sobre ellas. Numerosas investigaciones, como se verá a continuación, han demostrado que, cuando se pide a los oyentes nativos que establezcan opiniones sobre los hablantes a partir únicamente de su acento, los hablantes de L2 suelen estar en clara desventaja en tres tipos de dimensiones analizadas habitualmente por la sociolingüística: *la posición* o *el prestigio*, que incluye aspectos como la inteligencia, la competencia, la ambición, el liderazgo, la educación o la clase social; *el atractivo social* o *la solidaridad*, que incluye juicios sobre la capacidad del hablante para ser aceptado en el grupo en función de aspectos como la amabilidad que se le presupone, su atractivo, la confianza que transmite, su sentido del humor, la sociabilidad o su lealtad; y, aunque menos estudiado, *el dinamismo*, que se relaciona con el nivel de actividad del hablante de L2 y su vitalidad.

Como se aprecia, los oyentes pueden expresar una enorme variedad de opiniones sobre las características personales de un hablante al que ni siquiera ven ni conocen, simplemente porque escuchan, con una actitud que resulta casi siempre poco favorable, un acento que difiere del suyo. Diversas investigaciones han demostrado, por ejemplo, que los oyentes nativos tienden a percibir a los hablantes con acento extranjero como menos creíbles (Elliott y Leach, 2016), menos competentes (Roessel *et al.*, 2019), menos inteligentes (Iheduru-Anderson, 2020), menos fiables (Foucart *et al.*, 2019), menos atractivos (Eisenclas y Tsurutani, 2011), menos ambiciosos y educados (Lindemann, 2003), menos agradables de escuchar (Bresnahan *et al.*, 2002), menos precisos en su discurso (Lev-Ari y Keysar, 2012) y peores comunicadores (Hosoda *et al.*, 2007)¹¹. Tales valoraciones negativas pueden realizarse, incluso, por otros hablantes no nativos (Hanzlíková y Skarnitzl, 2017), y también afectan a los acentos nativos que proceden de variedades dialectales que no forman parte del grupo social dominante (Jaspal y Sitaridou, 2013; Yraola, 2014).

2.2. Los prejuicios y los estereotipos de los oyentes ante el acento extranjero. En realidad, al margen del sentido estético de “cómo suenan” las lenguas nativas de los hablantes (*vid.* Giles y Niedzielski, 1998; Navarro Tomás, 1935; Schüppert *et al.*, 2015), una parte muy importante de las valoraciones sobre las cualidades de los hablantes a partir de su acento —sea dialectal o extranjero— suele reflejar los prejuicios y los estereotipos que los oyentes han desarrollado previamente sobre la cultura o los países de los que proceden —o presuponen que proceden— tales hablantes. En el caso del acento extranjero, como señala Lippi-Green (2012: 253), “[i]t is crucial to remember that it is not all foreign accents, but only accent linked to skin that isn’t white, or which signals a third-world homeland, which evokes such negative reactions”. Y es que a estas palabras puede añadirse la certera observación del profesor Rey Agudo (2000), que señala cómo, al escuchar el español de sus estudiantes anglohablantes de Estados Unidos, se puede afirmar que:

[N]adie que escuche sus acentos estadounidenses supone que son menos capaces, menos ambiciosos o menos honestos porque sus erres no vibran mejor. No obstante, este es exactamente el tipo de supuesto que un acento español —y muchos, muchos otros— podría producir en Estados Unidos.

¹¹ Aunque a los hablantes con acento extranjero se les percibe generalmente de manera más desfavorable que a los hablantes nativos, algunos investigadores han demostrado que, en entornos laborales, el prestigio del trabajo influye en la intensidad del sesgo hacia el acento, de modo que cuanto menos estatus profesional tiene el trabajo menos importa el acento y la preferencia por los hablantes nativos disminuye (*vid.* Teló *et al.*, 2022). Asimismo, el prestigio del trabajo también incide en las conductas discriminatorias. Por ejemplo, se ha demostrado que las enfermeras que hablan con acento extranjero sufren más episodios de discriminación por su pronunciación por parte de pacientes y familiares que los médicos que también hablan con acento extranjero. En el caso de estos últimos, la discriminación solo se producía por parte de sus colegas (*vid.* Neiterman y Bourgeault, 2015).

Escuchar un acento extranjero puede generar, entonces, valoraciones tanto negativas como positivas sobre algunas de las características que se infieren del hablante, y esto no se debe solo a motivos lingüísticos –es decir, a tener un acento extranjero más o menos marcado–, sino también a factores relacionados con la inmigración, la posición socioeconómica o las relaciones históricas y sociopolíticas que se establecen entre los grupos humanos a los que pertenecen unos hablantes y otros. Por tanto, para bien o para mal, los oyentes siempre reaccionan ante la información sociolingüística y extralingüística que transmite el acento, ya que se sirven de él para identificar y clasificar de una forma rápida a las personas y, a partir de esta categorización, caracterizarlas con las cualidades estereotipadas que se asocian a sus grupos¹².

Como señala Cargile (2000: 165), el hecho de que un hablante posea simplemente un acento británico puede hacer que un oyente anglohablante de los Estados Unidos piense, *a priori*, que tiene cultura y es refinado, lo que es una creencia que tiende a ser compartida, a su vez, por una mayoría de aprendientes de inglés L2 (Carrie, 2017; Dalton-Puffer *et al.*, 1997; Rindal, 2010), incluso en los casos en los que el acento estadounidense está bien valorado (Ladegaard y Sachdev, 2008). Tales actitudes y creencias de los hablantes sobre las diferentes variedades dialectales de una lengua se han estudiado también para el español (*vid.* Cestero Mancera y Paredes García, 2022; Méndez Guerrero, 2023), donde se ha comprobado que, para los hablantes nativos, la variedad castellana es una de las más reconocibles y se identifica con una valoración positiva relacionada con el estatus y el prestigio –una consideración que es también compartida por los hablantes no nativos que estudian español (*vid.* Svetozarovová, 2020)–, aunque existe un distanciamiento de esta variedad respecto a la afectividad que genera. En cuanto al habla no nativa, en el contexto anglosajón norteamericano se ha demostrado también, por ejemplo, que los hablantes no nativos de origen asiático suelen ser valorados como personas competitivas debido a que se les considera expertos en el ámbito tecnológico, mientras que a los hablantes con acento español, italiano o portugués –pero también a los hablantes de inglés vernáculo afroamericano– se les relaciona de forma sistemática con trabajos poco cualificados (*vid.* Hansen y Dovidio, 2016; Timming, 2017).

Sin duda, los medios de comunicación son un instrumento muy poderoso de transmisión y perpetuación de los estereotipos. Los hablantes con acento extranjero apenas tienen presencia en la radio y en la televisión, y, cuando consiguen algún tipo de visibilidad, se tiende a representarlos de un modo menos favorable que a los hablantes nativos, fundamentalmente en atributos relacionados con su posición (Dragojevic *et al.*, 2016). Tal representación de los hablantes aparece de una forma muy marcada en los programas de animación que se dirigen al público adulto e infantil. En una revisión realizada por Lippi-Green (2012) sobre la caracterización de 371 personajes que aparecen en 24 películas de Disney, esta investigadora descubrió que una gran parte de los personajes que transmite una motivación negativa habla bien con acento extranjero, bien con variedades dialectales o etnolectales consideradas poco prestigiosas –especialmente el inglés vernáculo afroamericano–, o bien mantiene alguna característica fonética prominente que no se corresponde con el acento que supuestamente estos personajes están adoptando. Por si fuera poco, cuando los personajes que están asociados a una zona geográfica en la que predominan otras etnias diferentes a la caucásica guardan

¹² El hecho de que los hablantes nativos también otorguen más prestigio en su lengua a unos acentos nativos sobre otros puede depender igualmente de motivos histórico-políticos (pujanza de una determinada variedad sobre otra/s, mayor tradición de materiales lingüísticos –gramáticas, diccionarios, investigaciones, productos literarios–), sociales (adscripción de determinados acentos a un nivel social concreto) o económicos, pero nunca lingüísticos (*vid.* Crowley, 2003). Este aspecto es muy importante, ya que no existen acentos nativos –en sus variedades diatópicas, diastráticas o diafásicas– mejores ni peores de una lengua. Como señala Poch Olivé (1999: 56), “la Lingüística no determina si una forma de hablar es mejor o peor. Para esta ciencia, todas las maneras de hablar tienen la misma categoría, y lo que hace el lingüista es estudiarlas, describirlas o establecer su historia”. Además, cada una de estas variantes nativas de la lengua afecta a la forma de hablar no solo en el plano fónico, sino también en el morfosintáctico y en el léxico.

una posición de prestigio (*vid.* Simba, en *El Rey León*), adoptan en inglés acentos “anglos” estandarizados que se relacionan fuertemente con personas blancas (pág. 122). Además, los personajes con acentos extranjeros o no normativos suelen asociarse también con otras cualidades negativas, como la pobreza, la criminalidad, la fealdad, la falta de educación o la ingenuidad, y se dedican a profesiones que no están cualificadas. A pesar de que esta representación estereotipada –y tan poco sutil– del acento parece estar cambiando en las películas más recientes de Disney (*vid.* Kjeldgaard-Christiansen y Schmidt, 2019), la situación se repite también en programas de animación que se dirigen al público adulto, como *Los Simpson*, *South Park* o *Padre de familia* (en inglés, *Family Guy*), donde los personajes correspondientes a hablantes nativos pueden, incluso, mofarse tanto de estos acentos como del comportamiento de los hablantes no nativos (Moyer, 2013; Tarroja Barrio, 2015).

Con el fin de observar, precisamente, cuáles son las reacciones naturales de los oyentes ante el acento extranjero, una buena parte de los estudios de corte sociolingüístico se ha realizado empleando la técnica de falsos emparejamientos (*matched-guise technique*), mediante la cual, como vimos en el estudio de Rubin (1992) del punto anterior (*vid.* Figura 1), los oyentes evalúan, sin saberlo, a un mismo hablante que se presenta con identidades diferentes. Con el uso de esta técnica se ha demostrado, por ejemplo, que los oyentes se dejan llevar fuertemente por la nacionalidad (Buckingham, 2014), la etnia (Kang y Rubin, 2009), la clase social (Ryan y Sebastian, 1980) o incluso el nombre de la persona (Segrest Purkiss *et al.*, 2006) a la hora de valorar los atributos de posición y de solidaridad en los hablantes con acento extranjero. En estos estudios, cuando los oyentes reciben información explícita sobre la identidad de los hablantes (una persona con nacionalidad –por ejemplo– iraní frente a una persona con nacionalidad estadounidense; un hablante de rasgos caucásicos frente a un hablante de rasgos asiáticos; una persona de clase media frente a otra de clase trabajadora; y una persona con un nombre correspondiente a una minoría étnica frente a una persona con un nombre “local”), valoran siempre mejor a las personas que se asocian con los grupos sociales dominantes, a pesar de que en realidad se trata siempre del mismo hablante con acento extranjero. Como vemos, no todos los acentos extranjeros se estigmatizan por igual, aunque, en las situaciones en las que el acento que se asocia con los grupos de prestigio no logra ser identificado, su carácter no nativo es ya por sí solo un criterio suficiente para que el oyente forme sobre el hablante una impresión negativa, tanto sobre su posición social como en lo que concierne a muchas de sus cualidades personales (Lindemann, 2003).

Consideradas las actitudes que desarrollan los oyentes ante el acento extranjero, es preciso aclarar en este punto que, independientemente de cuál sea la identidad del hablante de segundas lenguas, la valoración de las cualidades personales y sociales que se le atribuyen tiende a ser siempre más favorable cuando su inteligibilidad (Fuse *et al.*, 2018), su comprensibilidad (Dragojevic y Giles, 2016), su acento extranjero (Teló *et al.*, 2022) y su nivel lingüístico (Elliott y Leach, 2016) son mejores, por lo que existe siempre un componente de evaluación lingüística y personal que puede modificar la percepción inicial del oyente. Además, esta valoración suele ser todavía mucho más positiva cuando el hablante muestra una competencia fonológica superior a las expectativas que, por el hecho de que se le percibe como una persona extranjera, se había formado el oyente antes de escucharlo (Hansen *et al.*, 2017).

En cualquier caso, dado que el acento extranjero sitúa inmediatamente al hablante fuera del grupo de usuarios nativos de la lengua y que, por consiguiente, activa en los oyentes valoraciones muchas veces negativas que pueden tener grandes repercusiones sociales, la realidad es que la mayor parte de los aprendientes de L2 desea alcanzar una pronunciación nativa (Derwing, 2003; Levis, 2015; Santamaría Busto, en prensa; Scales *et al.*, 2006; Sung, 2016), a pesar de que, como

vimos, alcanzar un objetivo de este tipo es extremadamente difícil y no resulta necesario para lograr una comunicación efectiva. Las razones que esgrimen los propios aprendientes son variadas, y suelen corresponderse con la presuposición de que, si se consigue, se gana la admiración y el respeto de los hablantes nativos (Derwing, 2003), se demuestra que se posee un buen dominio de la L2 (Sung, 2016), se transmite la impresión de una mayor inteligencia o profesionalidad en el trabajo (Levis, 2015), se genera una mayor confianza en la propia expresión oral (Kang, 2010), o se interactúa mejor con los hablantes nativos, lo que da lugar a una mayor integración en la cultura de la L2 (Derwing, 2003; Santamaría Busto, en prensa).

Considerado esto, es preciso añadir también, como recordara Navarro Tomás (1974: 8-9) a propósito del acento extranjero, que pueden encontrarse casos de hablantes que no desean perder los rasgos fónicos de su L1 a la hora de aprender y hablar otra lengua (*vid.* también Szabo, 2006), ya que estos rasgos son identificativos de su cultura y de sí mismos como hablantes. Seguir un modelo nativo supone, en cierto modo, adoptar otra identidad o, cuando menos, abstraerse de la que uno ya tiene para desdoblarse en “otra persona” que asuma una nueva forma de hablar (Veltkamp *et al.*, 2012). Además, la aspiración por alcanzar una pronunciación sin acento extranjero no conlleva únicamente la imitación íntegra de los patrones fonéticos y lingüísticos que emplearía un hablante nativo, sino que también supone, si lo que se desea es hacerse pasar realmente por uno de estos hablantes, una participación completa que conlleva adquirir lo que algunos investigadores denominan una segunda cultura o C2 (Marx, 2002).

La voluntad de algunos aprendientes por evitar emular una pronunciación nativa o una pronunciación dialectal que pertenece a otro grupo lingüístico suele guardar, principalmente, una fuerte relación con los factores étnicos –especialmente cuando hay tensiones étnicas larvadas– (Thomas, 2014), contextuales, debido a que la variedad aprendida no se habla o no resulta necesaria en el contexto habitual de uso (George, 2014), ideológicos, dado que la variedad de contacto no resulta prestigiosa (Grammon, 2024), y sociopolíticos, motivados por las relaciones establecidas entre los grupos humanos que hablan la L1 y la L2 (Gatbonton y Trofimovich, 2008; Tokumoto y Shibata, 2011). Por ejemplo, en el estudio de Thomas (2014) sobre la actitud de un grupo de anglohablantes de origen mexicano de la zona meridional de Texas, este investigador descubrió que estos hablantes evitaban deliberadamente adoptar el acento de prestigio que se asocia tradicionalmente con los anglohablantes de origen caucásico como una forma de preservar y reafirmar su identidad étnica, incluso cuando el inglés “anglo” de esta zona conservaba influencias fonéticas del español. El estudio, realizado sobre las generaciones más mayores, indicaba también cómo las cualidades fonéticas de su habla persistían y seguían evolucionando entre los mexicanoamericanos más jóvenes, incluso cuando estos hablantes tenían conocimientos limitados de español.

En otras ocasiones, como vemos, los hablantes pueden rechazar emular la pronunciación de una variante –aunque se estudie y sea prestigiosa– porque no la necesitan o no se identifican con ella, tal y como ocurre con la variante castellana y el rasgo dialectal [θ] en los Estados Unidos (Grammon, 2021; del Valle, 2014), o porque consideran que la variante de contacto se percibe como menos prestigiosa y se asocia con una identidad indígena marginada (Grammon, 2024). El rechazo para adoptar un determinado acento también puede deberse, como se ha apuntado, a razones históricas y políticas de las sociedades a las que pertenecen los hablantes. Por ejemplo, en el trabajo de Tokumoto y Shibata (2011) sobre las actitudes con respecto a la pronunciación del inglés como L2 por parte de estudiantes malayos, japoneses y coreanos, se observó que solo el 16 % de los primeros mostró un deseo por perder los rasgos fonéticos de su L1, frente a porcentajes del 68 % y del 59 %, respectivamente, de los dos últimos. Los autores explicaron estas diferencias a que en el

caso de Malasia este país mantiene una amplia tradición multilingüe, y el inglés, fruto del periodo de colonización británica, mantuvo durante ese tiempo el rango de lengua cooficial, por lo que el empleo y la aceptación de una variedad que difiere de la norma nativa estaba ya arraigada. En otras ocasiones, las razones sociopolíticas que llevan al hablante a rechazar el modelo nativo son diferentes. En un estudio sobre el aprendizaje del inglés como L2 por un grupo de francohablantes canadienses (Gatbonton y Trofimovich, 2008), los investigadores descubrieron que los aprendientes con acentos extranjeros más fuertes solían ser también aquellos más identificados con su grupo cultural y lingüístico, lo que los investigadores explicaban como una forma de reafirmar su identidad quebequesa ante el conflicto político que tenía lugar entre la comunidad francófona y la anglohablante en Canadá. Los resultados de estos estudios muestran, en cualquier caso, que en ocasiones los hablantes dejan de mejorar su acento extranjero no porque no puedan, sino porque, ya sea de forma consciente o inconsciente, simplemente no lo consideran necesario o no desean hacerlo si tal acento ya no incide en su inteligibilidad.

Finalmente, es preciso decir también que las opiniones y las reacciones que se generan sobre el acento de los hablantes –ya sea este dialectal o extranjero–, o sobre su lengua nativa, pueden cambiar también con el paso del tiempo, el contexto y el grupo de oyentes que los evalúa. En lo que respecta a la influencia del paso del tiempo, se ha descubierto por ejemplo que la actitud ante el francés en Canadá en términos de posición y solidaridad mejoró entre los propios canadienses –ya fueran hablantes nativos de francés o no– tras su implantación en 1977 como lengua oficial en Quebec (Kircher, 2014), hecho que, en tan solo unos pocos años (de 1980 a 1987), también se pudo corroborar en Cataluña entre los hablantes de español y de catalán tras el reconocimiento y promoción de esta última lengua como idioma cooficial (Woolard y Gahng, 1990). El contexto en el que se evalúan los acentos también es importante, pues se ha descubierto que en ambientes multilingües, como es el caso suizo, la percepción que tienen los oyentes sobre algunas de las cualidades del hablante –como es la credibilidad de los hablantes no nativos frente a los nativos– no difiere aquí de forma sustancial por razón del acento (Stocker, 2017), y, cuando se trata de un acento regional, las valoraciones sobre las variedades dialectales que están peor consideradas suelen mejorar cuando se las evalúa en un contexto internacional frente a uno interregional (Dragojevic y Giles, 2014). Asimismo, los grupos que evalúan a los hablantes también pueden alcanzar conclusiones diferentes sobre sus lenguas y sus acentos. En un estudio realizado por Scales *et al.* (2006), estos investigadores descubrieron que los aprendientes de L2 prefieren el acento que se corresponde con la variedad dialectal que les resulta más fácil de entender, la cual suele corresponderse con aquella que están aprendiendo. En la investigación, los hablantes de inglés como L2, estudiantes de una universidad de los Estados Unidos, tendían a preferir el acento americano “neutro”, mientras que los propios hablantes nativos de inglés de ese país tendían a preferir el acento británico sobre el suyo propio, ya que suele considerarse más prestigioso.

2.3. La discriminación por razón del acento. En ocasiones, la categorización estereotipada que realizan los oyentes a partir del acento puede generar conductas abiertamente discriminatorias hacia los hablantes que pertenecen a grupos humanos que, por razones que tienen que ver con el lugar de procedencia, la etnicidad o la clase social, se valoran con un sesgo desfavorable. Como vimos, el acento, *per se*, no tiene por qué resultar problemático desde un punto de vista comunicativo, pero puede ser especialmente relevante desde una perspectiva sociolingüística en cuanto que permite al oyente identificar al hablante y, a partir de ese momento, reaccionar de una forma subjetiva en función de sus prejuicios y estereotipos. Esto ha llevado a algunos autores a considerar la discriminación por razón del acento como uno de los métodos más sutiles de diferenciación y menoscabo de las personas, ya que abre disimuladamente la puerta al empleo de

criterios que no tienen nada que ver con la lengua, sino con concepciones esencialmente xenófobas, racistas o clasistas, las cuales, si se reconocieran abiertamente, estarían penalizadas ética, social y jurídicamente (Cocchiara *et al.*, 2016; Lippi-Green, 2012; Smith, 2005). La discriminación por razón del acento puede materializarse de las siguientes maneras, que se verán en los próximos subapartados: §2.2.1. excluyendo a los hablantes por las categorizaciones estereotipadas a las que se les someten; §2.2.2. asociando el acento extranjero con una supuesta falta de inteligibilidad y de competencia lingüística; y §2.2.3. empleando la burla o el hostigamiento. Estas tres grandes formas de discriminación, que suelen ir juntas de la mano, pueden recogerse a su vez en lo que se conoce como *glotofobia* –término que se usa para referirse a cualquier acto de rechazo hacia las personas que hablan una lengua o variedad distintas– o *acentismo* –si la discriminación se circunscribe al acento–, de las cuales se hablará en el último subpartado, el §2.2.4., en relación con la legislación.

2.3.1. La exclusión de los hablantes. Desde un punto de vista sociolingüístico, uno de los aspectos clave que deben tenerse en cuenta al abordar el acento, es que permite identificar al hablante sin necesidad de verlo. Dado que muchas interacciones se producen por teléfono, la discriminación puede producirse, incluso, antes de que el interlocutor tenga ocasión de interactuar con el hablante. Un oyente que tenga prejuicios contra las personas de origen magrebí, por ejemplo, podría reconocer un acento árabe en una llamada telefónica y denegarle, nada más iniciar la conversación, una entrevista de trabajo, una solicitud para ver un apartamento o una petición para obtener un servicio, por la única razón de que piensa que esa persona es específicamente de ese lugar y no de otro. Como puede observarse, este comportamiento discriminatorio tan sutil –pues ni siquiera se requiere que haya interacción de por medio– puede tener consecuencias muy serias en derechos fundamentales en la vida de las personas, como el trabajo (Cocchiara *et al.*, 2016), el acceso a la vivienda (Du Bois, 2019), la educación (Chin, 2010) o, incluso, su defensa ante los tribunales de justicia, ya que los oyentes tienden a considerar, como se señaló en el punto anterior, que los hablantes con acentos no nativos son menos creíbles y precisos (Frumkin, 2007)¹³.

En el ámbito del español, por ejemplo, Méndez Santos *et al.* (2023) realizaron un estudio cuyo objetivo era determinar si la forma de hablar de los potenciales inquilinos influye en la respuesta de los arrendadores y si, durante el proceso de interacción, se producen conductas discriminatorias en función del acento percibido. Para ello, ocho personas de distintos orígenes (nativas y no nativas) y con un perfil homogéneo, realizaron un total de 288 llamadas a anuncios de alquiler en seis ciudades españolas, algunas con alta presencia de migrantes y turismo y otras con menor diversidad. Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas en la respuesta entre hablantes nativos de distintas variedades del español ni, por lo general, entre hablantes europeos. Sin embargo, los investigadores observaron un patrón independientemente de la ciudad en cuestión, según el cual las hablantes con acento percibido como japonés y, sobre todo, árabe, tuvieron intercambios más breves, enfrentaron mayores dificultades para concertar visitas a los pisos y recibieron un trato menos amistoso. Los resultados de esta investigación han sido refrendados recientemente por otro estudio más amplio financiado por la Unión Europea y el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones de España (Provivienda, 2025). En el estudio, dos personas del mismo género y perfil socioeconómico llamaron –con escasos minutos de

¹³ Estas prácticas discriminatorias pueden producirse también con hablantes nativos cuyo acento delata una procedencia geográfica, un grupo étnico o una clase social que el oyente desacredita porque no los considera prestigiosos. Las investigaciones de este tipo son muy numerosas y la discriminación basada exclusivamente en el acento del hablante nativo se ha estudiado también, entre otros, en entornos laborales (Grogger, 2019), en el mundo inmobiliario (Massey y Lundy, 2001), en la justicia (Wood, 2019), en la publicidad (Hendriks y van Meurs, 2022) o en la vida cotidiana (Devadoss, 2020).

diferencia y con el acento como única distinción notable— a 300 anuncios de pisos en alquiler en Madrid y Barcelona (por tanto, 600 llamadas). Tras contactar con los anunciantes, se descubrió que la persona que hablaba con acento extranjero, además de experimentar un trato menos amable, menos flexible y más ligero, recibió en el 47% de las ocasiones la respuesta de que el inmueble no estaba disponible, mientras que el solicitante con acento español solo recibió esta respuesta en el 31% de las veces y tuvo más información y facilidades para agendar la visita o encontrar otros pisos alternativos.

Por otra parte, diversos estudios han demostrado también que, solo desde el punto de vista laboral, los hablantes cuyos acentos extranjeros no se corresponden con los grupos sociales que se perciben como dominantes tienen menos posibilidades de ascender en su puesto de trabajo (Akomolafe, 2013), ser contratados (Hosoda *et al.*, 2012), cobrar salarios más altos (Dávila *et al.*, 1993), tener más autonomía y responsabilidad en el trabajo (Russo *et al.*, 2017), estar en puestos que requieran un contacto personal con el cliente (Timming, 2017) o recibir financiación para la creación de una empresa (Huang *et al.*, 2013). Para algunos investigadores, esta situación genera en este grupo de personas lo que se conoce como “techo de cristal”, que se caracteriza por el hecho de que, porcentualmente, existe una sobrerrepresentación de hablantes con determinados acentos o con acentos extranjeros más marcados en los puestos que ofrecen los salarios más bajos, mientras que su presencia en los puestos de decisión y liderazgo es nula o casi inexistente (Akomolafe, 2013).

2.3.2. La asociación del acento extranjero con una supuesta falta de inteligibilidad y de competencia lingüística. En numerosas ocasiones, la discriminación lingüística se produce también a raíz de las preocupaciones que manifiestan los oyentes —frecuentemente empleadores— de que no entienden o experimentan dificultades para entender a los hablantes porque estos retienen un acento extranjero, o incluso de que ese acento es inaceptable porque se corresponde —desde una presunción falsa— con un dominio deficiente de la lengua. Tales actitudes se han documentado en un estudio de Munro (2003), en el que se analizan tres casos que se llevaron a los tribunales debido a que al trabajador no le renovaron el contrato, lo relegaron de su puesto de trabajo o lo despidieron porque se alegaba que su acento impedía que pudiera desarrollar con éxito las tareas que tenía encomendadas, a pesar de que su desempeño había sido bueno, de que su inteligibilidad era perfecta o de que, incluso, su trabajo en cuestión no requería siquiera una elevada competencia lingüística. Los fallos de las sentencias fueron dispares, pero la clave cuando se aborda la dimensión del acento extranjero está en la línea —a veces muy delgada— de dirimir si el despido se produjo por discriminación lingüística basada en el acento o en una supuesta ininteligibilidad que impedía desempeñar dicho puesto.

El papel que tienen las actitudes y los estereotipos del oyente a la hora de valorar la inteligibilidad de los hablantes ha sido muy estudiado, concretamente, en los contextos de enseñanza universitaria anglosajones, en los que intervienen un gran número de profesores que habla el inglés como L2 (Kang y Moran, 2019; Khan y Mallette, 2019). Estos profesores, conocidos como International Teacher Assistants (ITA) o profesores asistentes, son particularmente criticados por los estudiantes por su mala inteligibilidad, a pesar de que han superado con éxito pruebas de dominio lingüístico que los habilitan para impartir cursos básicos en los primeros años de carrera. Según los estudiantes, la falta de competencia fonológica de estos docentes les impide comprender los contenidos de la asignatura, y suelen culparlos de que esto repercute en su aprovechamiento académico y en las notas que obtienen con ellos (Fitch y Morgan, 2003).

Los efectos del acento son tan poderosos que, como descubrieron Rubin y Smith (1990), alrededor de un 42% de los estudiantes que participaron en el experimento manifestó que había decidido dejar al menos uno de sus cursos en el momento que supo que su profesor no era hablante

nativo, y otro 57% sentía que había obtenido peores notas debido a los problemas de su profesor para comunicarse. Dado que el denominador común es que los estudiantes muestran un nivel de preocupación muy elevado por la pronunciación de estos profesores, diversos investigadores han demostrado que los estudiantes podrían usar el acento extranjero como un chivo expiatorio para explicar las dificultades para entenderlos cuando, en realidad, el problema puede deberse a otros factores, como la fluidez (Gorsuch, 2011), la falta de claridad en la organización del discurso y la ausencia de marcadores conversacionales (Chang, 2024), la infrautilización de cláusulas subordinadas y la ausencia de repeticiones (Tyler, 1992), las diferencias socioculturales (LeGros y Faez, 2012), o el uso de técnicas de enseñanza poco efectivas (Derwing *et al.*, 2005 [*apud* Derwing, Fraser *et al.*, 2014: 67])¹⁴. Por ejemplo, en el estudio de Derwing *et al.* (2005) se demostró que, tras un entrenamiento en pedagogía y técnicas de presentación, las evaluaciones de los profesores no nativos mejoraron notablemente sin que se produjeran cambios significativos en su pronunciación, lo que sugiere que la percepción de que las producciones de estos hablantes eran difíciles de entender estaba sobre todo influenciada por otros factores que inciden en la comunicación, y no por su acento extranjero. Dicho esto, algunos investigadores han demostrado que la pronunciación es un aspecto que, ciertamente, también puede tener incidencia en la inteligibilidad de estos hablantes, pero solo se circunscribe a aspectos concretos de su pronunciación (Im y Levis, 2015; Pickering, 2001). Los ejemplos ponen de relieve, en definitiva, que un acento extranjero *per se* no tiene por qué ser el elemento que origine los problemas de comunicación –aunque se le use como chivo expiatorio por ser enormemente perceptible–, y que pueden intervenir otros factores más sutiles de los que el oyente ni siquiera es consciente (*vid.* también Derwing y Munro, 2014).

Relacionada con la enseñanza, otra de las profesiones en las que resulta más evidente la discriminación por acento al asociarlo con una supuesta falta de inteligibilidad o de competencia lingüística se encuentra, precisamente, en la enseñanza de segundas lenguas (Méndez Santos e Hidalgo Gallardo, 2020; Qayoom, 2018). Como denuncian estos investigadores, en dichos entornos laborales existe una marcada preferencia por los profesores nativos, a pesar de que existen docentes con acento extranjero con una magnífica capacidad de enseñanza, un dominio lingüístico excelente y una pronunciación que no tiene ninguna incidencia en su comprensibilidad. La razón de esta preferencia, que todavía es más acusada cuando los estudiantes se encuentran en el país cuya lengua oficial es la que se está aprendiendo (Arroyo Martínez y Herráez Torres, 2015), es que los profesores nativos son los que mejor conocen su propia lengua, por lo que están más capacitados que los hablantes no nativos para poder enseñarla. Sin embargo, la realidad es que los estudiantes prestan escasa importancia a la formación *real* del profesor, y fían toda su capacidad docente a su lugar de procedencia. Como apuntan Derwing y Munro (2015: 137), los profesores no nativos quedan a veces tan relegados que es posible encontrar en el ámbito del inglés como lengua extranjera a hablantes nativos “mochileros” que viajan por el mundo y que, a pesar de no tener ninguna formación lingüística ni metodológica, ganan más dinero enseñando inglés que los profesores no nativos que cuentan con una excelente preparación en esta materia.

2.3.3. La burla y el hostigamiento. Otra de las discriminaciones basadas en el acento hace referencia a las microagresiones, la burla o el hostigamiento que pueden padecer las personas por el hecho de tener un acento extranjero o un acento dialectal que no se corresponde con uno de

¹⁴ Asimismo, algunos autores han señalado que los estudiantes podrían exagerar también estos problemas como una forma de justificar sus propias dificultades por dominar la materia, ya que estos profesores suelen enseñar cursos considerados arduos y estresantes por los propios estudiantes (Farnsworth, 2014: 473). Otros, además, han demostrado cómo el desempeño de los estudiantes que han tomado clases con estos profesores ha sido el mismo o incluso mejor que el de los estudiantes que han tenido a profesores nativos (Fleisher *et al.*, 2002).

prestigio (Iheduru-Anderson, 2020; Neiterman y Bourgeault, 2015). Un ejemplo de ello puede encontrarse en las siguientes palabras que la periodista López Trujillo (2018) recoge de una enfermera española residente en Mánchester (Reino Unido):

“He tenido pacientes que se han quejado o me han ridiculizado por mi forma de pronunciar cuando les estaba haciendo el triaje en enfermería. Y también algunos compañeros recurren a menudo a mi acento para hacer burla. Muchos lo hacen de broma pero [...] te ponen en evidencia en un entorno laboral y te recuerda constantemente que eres de otro país”.

Según diversos investigadores (*vid.* Tan *et al.*, 2021), debido al auge de la educación a distancia provocada por la pandemia de COVID-19, el fenómeno de la burla y el hostigamiento se ha hecho especialmente evidente en los contextos de enseñanza en línea y comunicación digital, donde tanto estudiantes como docentes con acentos extranjeros y dialectales han sido objeto de juicios negativos en redes sociales y plataformas de trabajo remoto. El ciberacoso dirigido a hablantes con acentos dialectales y extranjeros se manifiesta de diversas formas, desde comentarios sarcásticos, risas, gestos, imitaciones y comentarios despectivos y denigratorios por su acento, hasta insultos y ataques directos que cuestionan su capacidad de comunicación y profesionalidad. La mayor visibilidad que las redes dan a estos hablantes, la rápida expansión del trabajo remoto, la facilidad de acceso a las plataformas en línea y el anonimato que ofrecen los medios digitales a las personas que perpetúan los ataques, han amplificado, además, este tipo de discriminación. Como resultado, las personas que sufren tales agresiones pueden ver afectado su bienestar emocional, lo que en último término los puede conducir a evitar situaciones de interacción en línea –reduciendo, por tanto, sus oportunidades de crecimiento profesional– para minimizar el riesgo de ser juzgadas.

Por otra parte, diversos estudios han revelado que los empleados que trabajan en los centros de gestión de llamadas y poseen determinados acentos dialectales o extranjeros han sufrido de forma directa en algún momento los prejuicios y todas las formas de discriminación –esto es, la exclusión, la inferencia de que el hablante resultará difícil de entender, y la burla y el hostigamiento– por parte de clientes, jefes y compañeros de trabajo (Rao Hill y Tombs, 2011). El acento, además, tiene un papel especialmente importante cuando los clientes llaman por un problema o no obtienen una respuesta favorable a sus demandas, ya que *especialmente* en esos casos tienden a usar el acento como un chivo expiatorio para evaluar de una forma negativa al empleado (Wang *et al.*, 2013). Dado que los clientes perciben a los hablantes que tienen acentos similares como personas que van a entenderlos mejor y que les inspiran más confianza, algunas empresas suelen exigir a sus trabajadores que neutralicen sus acentos regionales o que imiten alguna de las variedades dominantes (Cowie, 2007), y otras, incluso, han renunciado a las deslocalizaciones de este tipo de servicios para emplear a hablantes nativos “locales” que emplean variedades dialectales que resultan más familiares para el oyente (Placer, 2013).

Como puede colegirse, este punto resulta extremadamente polémico, ya que se implementa un sesgo en el país de origen que evita que las personas que tienen acentos extranjeros o acentos dialectales que no se corresponden con los del cliente o que no se consideran prestigiosos puedan acceder a puestos de trabajo que requieran una interacción oral. Para algunos autores (Ng, 2007; Smith, 2005), aunque existe ya jurisprudencia de que las decisiones empresariales que velan por la satisfacción del cliente no pueden contravenir las leyes que evitan específicamente la discriminación de los ciudadanos nacionales o extranjeros por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social –*vid.* Díez Crego, 2010, para un análisis sobre los derechos de los extranjeros en la legislación española–, está claro que el acento es una consecuencia natural del origen del hablante, por lo que un sesgo de este tipo esconde en realidad una forma de discriminación lingüística hacia los hablantes de L2.

La discriminación se basa específicamente en que estos hablantes, por el simple hecho de no haber nacido y no haberse criado en el país, seguramente no pueden adoptar, aunque se lo propusieran, un acento nativo ni neutralizar las marcas fonéticas de su L1. Es más, suponiendo que pudieran hacerlo, estaríamos ante la disyuntiva ética de si es correcto obligar a los trabajadores a renunciar a su lengua nativa o, en el caso de los hablantes nativos, a su dialecto, para satisfacer los deseos y las expectativas de empleadores y clientes sobre cómo debería sonar el hablante y, en consecuencia, qué tipo de trabajos podrían o no podrían realizar. Como señala Smith (2005: 237):

[B]y allowing employers to continue using the customer preference defense in everything from entry-level administrative jobs to professional positions, it discourages non-native speakers of English from fully participating in the workforce and has the implication of creating an underclass by the "underutilization of individual talents," just because of that person's foreign accent.

Un caso extremo en el que, a través de la tecnología, se intenta neutralizar el acento del empleado para que así logre acomodarse a los gustos del cliente, se puede encontrar en la irrupción de una empresa que en 2022 se hizo famosa por haber desarrollado una tecnología que modificaba en tiempo real el acento del empleado para que sonara como si hablara una variedad de prestigio (*vid.* Figura 2). Las consecuencias de tal decisión son enormemente polémicas y peligrosas. En primer lugar, por el hecho de que se está aceptando la visión estereotipada de que el acento del hablante no es lo suficientemente adecuado, a pesar de que los empleados de esta empresa son hablantes nativos (trabajadores de un centro de gestión de llamadas en la India). Por tanto, ¿qué repercusiones tiene esta decisión en la salud mental de los trabajadores si se les está modificando su identidad porque no se les considera lingüísticamente igual de aptos que el modelo de prestigio? En segundo lugar, porque, contrariamente a cuanto defiende la empresa, este tipo de aplicación no elimina los prejuicios y la discriminación, sino que contribuye a consolidarlos.



Figura 2 - Noticia de *elDiario.es* del 09/10/2022 sobre el uso de una inteligencia artificial que occidentaliza el acento de los trabajadores (<https://www.eldiario.es/tecnologia/startup-occidentaliza-acento-personas-planea-extender-tecnologia-espanol_1_9594941.html>) (consultado 02/04/2024).

Para eliminar los prejuicios, se debería trabajar sobre el conocimiento de las culturas, sobre la inclusión y la diversidad, y no sobre su ocultación o, como en este caso, su camuflaje. Y es que muchas veces la falta de comunicación viene sustentada por la intolerancia del cliente a tratar con alguien que no sea como él, no necesariamente por un problema de inteligibilidad en sí. En definitiva, que dejen que las personas hablen con su propio acento y que el interlocutor acepte estar hablando con una persona diferente. Porque, ¿qué ocurriría si la empresa comprobara que el cliente tiene prejuicios hacia las personas racializadas, las mujeres o las personas mayores, y creara un programa que modificara mediante inteligencia artificial los rasgos físicos del trabajador? ¿Habría causado la misma polémica? Esto nos lleva al subapartado siguiente: cómo la penalización por el acento o la forma de

hablar supone una forma de discriminación (denominada glotofobia, acentismo o hablismo) semejante al rechazo motivado por el género o la raza, aunque todavía no esté tan visibilizada como estos por la ausencia –todavía– de una mayor concienciación social y de una legislación que lo aborde.

2.3.4. La glotofobia y el acentismo en la legislación. La *glotofobia* –del griego *glôtta* ‘lengua’ y *phobos* ‘miedo o aversión’– es un término popularizado por el sociolingüista francés Philippe Blanchet para referirse al rechazo hacia las personas que hablan una lengua o dialecto distintos. Junto a este término, que tuvo una gran acogida en Francia a raíz de la publicación en 2016 de un libro de este autor (*Discriminations: combattre la glottophobie*, vid. Blanchet, 2016), en los últimos años han surgido también en el ámbito hispánico otros neologismos para referirse a la discriminación lingüística, tales como *acentismo*¹⁵ –vinculado exclusivamente a la discriminación por acento, y sin incluir, por tanto, otros rasgos como los morfológicos o léxicos–, *hablismo*¹⁶, *xenofobia lingüística*, *racismo lingüístico* y *supremacismo lingüístico* (Guerrero-Salazar, 2021; Méndez Santos *et al.*, 2023). Independientemente del término, el denominador común es que todos ellos hacen referencia, en definitiva, a los prejuicios y la discriminación que sufren quienes no hablan con la variedad nativa o, en el caso de los hablantes nativos, con la variedad considerada estándar o prestigiosa (vid. Méndez Santos y Rodríguez García, 2024).

La cuestión es que ni la glotofobia ni el acentismo, o, lo que es lo mismo, las conductas discriminatorias hacia las personas cuyos acentos dialectales o extranjeros no gustan o se consideran inferiores (vid. Figura 3), forman parte hoy de los criterios de discriminación contemplados por los códigos penales de muchos países, entre ellos España. Todo ello a pesar de que la discriminación por acento está estrechamente relacionada con otras formas de discriminación, como el racismo, la xenofobia o la discriminación de clase, pues el acento –como vimos– es un potente marcador del origen lingüístico, étnico y social del hablante. No obstante, como señalan algunos autores, la noción –más amplia– de discriminación lingüística sí aparece recogida en el derecho internacional y en tratados como la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (Blanchet, 2016) o la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (Moreno Cabrera, 2000).



Figura 3 - Experiencias de glotofobia sufridas por hablantes nativos (consultado 02/04/2024).

¹⁵ El término *acentismo* es una adaptación de un neologismo ya consolidado en inglés, *accentism*, y fue adoptado y popularizado en español por el chileno-canadiense Luis Zúñiga a raíz de la publicación, en 2004, de su libro *Ton accent, Luis!*, en el que narraba diversos episodios de discriminación que acontecieron en la región de Quebec por razón del acento extranjero. Gracias también a la labor de este autor, en 2017 la Oficina Quebequense de la Lengua Francesa incorporó a su *Gran Diccionario Terminológico* la adaptación al francés de este término, que se denominó *accentisme* (Gómez Barrios, 2017).

¹⁶ El término *hablismo*, derivación del sustantivo «hablista» («[p]ersona que se distingue por la propiedad y elegancia con que emplea el idioma», según el *DRAE*) es una propuesta lanzada en 2016 por el lingüista computacional español Jorge Diz Pico en su blog *El ratón ciego*. De los tres términos, *glotofobia*, con 9540 resultados, es el que obtiene un mayor número de entradas en el buscador de Google, seguido de *hablismo*, con 908 resultados, y *acentismo*, con 519 resultados (consultado el 2 de abril de 2024).

Uno de los primeros países en considerar, desde el punto de vista legislativo, la discriminación por razón del acento dialectal o extranjero fue Estados Unidos, que en 2002, a través de la agencia federal encargada de hacer cumplir las leyes contra la discriminación en los lugares de trabajo –la *Equal Employment Opportunity Commission*– añadió el criterio de “discriminación por acento” en sus directrices, ya que no aparecía expresamente recogido en la ley contra la discriminación en el trabajo –*Title VII of the Civil Rights Act*– que estaba vigente en ese país desde 1964. En 2016, la Comisión introdujo una versión revisada (punto V. Language Issues; A. Accent discrimination)¹⁷, donde se establece claramente que el empleador no puede tomar decisiones que afecten las condiciones laborales de sus empleados basándose únicamente en una supuesta baja inteligibilidad, a menos que presente pruebas que así lo justifiquen. Para clarificar, además, que la posesión de un acento dialectal o extranjero no tiene por qué afectar la inteligibilidad y que el despido por esa causa puede resultar improcedente, el documento aporta también varios ejemplos de situaciones laborales que pueden tomarse de referencia sobre lo que constituye o no una conducta discriminatoria. Por ejemplo, en el documento se explica el caso de un hablante procedente de Nigeria (y, por tanto, hablante nativo de inglés) al que se le pide modificar su acento para sonar “como un americano” y desprenderse de su “fuerte acento africano”. El empleado es despedido a los nueve meses con el argumento de que no se le entendía, lo que el documento considera una mala práctica. Dado que las directrices de la Comisión son muy claras a este respecto, en Estados Unidos ha surgido en los últimos años un buen número de bufetes de abogados que se han especializado en los casos de discriminación por acento –tanto dialectal como extranjero– en los entornos laborales (*vid.* Wiley Walsh, 2020).

La voluntad por actualizar e incorporar en el marco jurídico este tipo de discriminación ha llegado, recientemente, también a Europa. En Francia, por ejemplo, el partido político LREM presentó en diciembre de 2019 una proposición de ley contra la discriminación de acentos regionales que se debatió en 2020 (Eraso, 2020), aunque en dicha proposición no se hizo ninguna mención concreta a la discriminación ligada al acento extranjero (*vid.* Assemblée Nationale, 2019)¹⁸. Del mismo modo, unos meses después, en mayo de 2021, el grupo político Unidas Podemos presentó también en España una proposición no de ley solicitando que se pusieran medidas para combatir la discriminación por acento y proteger los acentos más estigmatizados (Guerrero-Salazar, 2021).

Como vemos, la ausencia de un marco jurídico en materia del acento ofrece entonces un vacío legal que permite al empleador usar un criterio de contratación que, con la justificación de que no se entiende al hablante o de que se busca satisfacer las preferencias que tienen los oyentes por una determinada pronunciación (en este caso nativa) en la comunicación oral, deja fuera a un colectivo de personas que podrían encontrarse perfectamente capacitadas para realizar, salvo contadas

¹⁷ Puede consultarse el documento completo en: <<https://www.eeoc.gov/laws/guidance/eeoc-enforcement-guidance-national-origin-discrimination>> (consultado 10/04/2024).

¹⁸ La proposición de ley propuesta en Francia surgió a raíz de una polémica reacción del líder del partido *La France insoumise*, Jean-Luc Mélenchon, que en 2018 se burló de una periodista por su acento sureño, le recriminó su falta de inteligibilidad y pidió que se le dirigieran en francés, a pesar de que la periodista era una hablante nativa de la ciudad de Toulouse, en Francia. Puede verse un resumen de esta polémica que dio lugar a la proposición de ley en: <<https://www.rtve.es/play/videos/telediario-1/francia-quiere-acabar-discriminacion-acento/5732875/>> y consultar el episodio completo en: <<https://www.youtube.com/watch?v=fpoaodwmkjc>> (consultado 12/06/2024). En España, Méndez Santos (2024: 75-76) propone también ejemplos de casos semejantes de discriminación lingüística protagonizados por políticos y personajes mediáticos vinculados políticamente tanto a la izquierda (*vid.* <<https://www.youtube.com/watch?v=JRXoUVwwiG0>>) como a la derecha (*vid.* <<https://x.com/Erprincipitoand/status/1136293704480804867?s=20>>), lo que demuestra que la glotofobia puede ser algo muy interiorizado y transversal desde el punto de vista ideológico (enlaces consultados 12/06/2024).

excepciones¹⁹, cualquier trabajo. Con el fin de evitar, además, que los empleadores usen criterios subjetivos para decidir si la inteligibilidad y la comprensibilidad del hablante no nativo inciden *realmente* en su desempeño laboral, y no se trata de un caso de discriminación por razón del acento/origen extranjero, es fundamental que, siguiendo la línea marcada por Estados Unidos, se instituyan exámenes oficiales que certifiquen expresamente la comprensibilidad de los hablantes (*vid.* Nguyen, 1993; Akomolafe, 2013) o que, en último término, si se llega a juicio, sean expertos profesionales (lingüistas forenses) y no el empleador o los testigos que este aporte, los que determinen si efectivamente la inteligibilidad o la comprensibilidad de la persona impiden que pueda desempeñar con éxito su trabajo (Smith, 2005).

La realidad, en cualquier caso, es que hoy por hoy la sociedad no trata igual a todas las personas por su acento. El hecho, además, de que los hablantes de L2 perciban que su acento extranjero es –o podría ser– un obstáculo para desarrollarse profesionalmente o para ser aceptados por la comunidad de acogida puede afectarlos de diversas maneras. Uno de los efectos más dañinos es la aceptación de la visión estereotipada de que su competencia comunicativa no es lo suficientemente buena, de que los interlocutores nativos tendrán problemas para entenderlos, y de que las cualidades personales y sociales que se infieren de su acento los situarán –salvo los casos de hablantes con acentos extranjeros bien considerados– en una posición de clara desventaja. La consecuencia de esta visión negativa, conocida como “amenaza del estereotipo” (Steele y Aronson, 1995), es que los hablantes desarrollan inconscientemente una percepción muy infravalorada de sus propias habilidades lingüísticas. Tal percepción genera que los hablantes pierdan su autoestima, que se frustren o se avergüencen por no sentirse lo suficientemente competentes, o que experimenten una sensación de angustia, ansiedad o inseguridad cada vez que tienen que establecer una interacción comunicativa con un hablante nativo (*vid.* Birney *et al.*, 2020). Es más, cuando el hablante siente que se impone sobre él una visión estereotipada negativa, la carga adicional de estrés que esto le supone provoca que se desvíen recursos cognitivos que estarían originalmente dirigidos a la resolución de la tarea, lo que puede llegar a afectar tanto a su propio desempeño (Paladino *et al.*, 2009) como al proceso de aprendizaje (Rydell *et al.*, 2010).

Con el fin de evitar la amenaza del estereotipo, una de las reacciones más habituales de los hablantes de L2 que temen ser juzgados de un modo desfavorable consiste en limitar tanto sus encuentros con los interlocutores nativos como el número de situaciones comunicativas complejas en las que su rendimiento lingüístico y su competencia fonológica podrían quedar más expuestos y comprometidos (Wang *et al.*, 2017). Desgraciadamente, tal actitud de distanciamiento genera, por un lado, un círculo vicioso en el que los hablantes no nativos terminan comportándose, precisamente, como se espera que lo hagan, confirmando la visión estereotipada negativa que se tiene sobre ellos (Russo *et al.*, 2017). Por otro lado, la percepción que tienen los interlocutores nativos sobre esta supuesta falta de implicación provoca, a medio y largo plazo, un deterioro de las relaciones que se establecen entre los dos grupos de hablantes (Birney *et al.*, 2020), lo que a la postre también redundará en el sentimiento de desapego hacia la lengua o el país de acogida que pueden desarrollar los hablantes no nativos, al no sentirse suficientemente integrados ni comprendidos (Freynet *et al.*, 2018; Gluszek y Dovidio, 2010a).

En definitiva, resulta evidente que, para los hablantes no nativos, enfrentarse a la amenaza de un estereotipo negativo y al estigma que es capaz de acarrear un acento extranjero puede afectarlos

¹⁹ Por ejemplo, el de un actor que desempeñe en su L2 el papel de un hablante nativo, el de un espía, etc. Un ejemplo de lo que aquí se señala puede encontrarse en la serie *The Americans*, donde un matrimonio de espías de la KGB (los Jennings) debe hacerse pasar por anglohablantes nativos en los EE. UU. de los años 80, en plena Guerra Fría, para no levantar sospechas entre sus vecinos.

desde un punto de vista afectivo, emocional, conductual y cognitivo. Y esto puede resumirse claramente en las siguientes palabras de Lippi-Green (2012: 89-90), quien, a partir de las experiencias de una hipotética hablante en los Estados Unidos, lo resume de la siguiente manera:

[A]t school, in radio news, at the movies, while reading novels, at work, she hears that the language which marks her as Chilean, Muslim, or a native of Mississippi is ugly, unacceptable, incoherent, illogical. This is countered, daily, by her experience: she does communicate, effectively, with the people who are closest and most important to her, who mark their language similarly. She even manages to communicate with the people who are criticizing her, in spite of their complaints. The things they say about her language and her social allegiances make her uncomfortable and unhappy. The things they promise her if she were to change this behavior may be very seductive: more money, success, recognition. She may think about trying to change the way she talks, and pay some attention to pronunciation points which have been brought to her attention. It isn't clear to her that her phonology – her accent – will be very difficult to change.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Los resultados de los estudios analizados en este trabajo ofrecen importantes conclusiones e implicaciones que deberían tenerse en cuenta dentro y fuera del aula a la hora de abordar la pronunciación:

3.1. Dentro del aula.

- 1) En primer lugar, es necesario que los aprendientes entiendan cuáles son las posibilidades reales de adquirir una competencia fonológica nativa en la L2. Como han demostrado algunos estudios (Santamaría Busto, en prensa), los aprendientes tienden a subestimar las dificultades de alcanzar una pronunciación nativa –especialmente cuando se trata de los hablantes de niveles lingüísticos más bajos²⁰–, por lo que es importante que el profesorado conozca las creencias de sus estudiantes sobre este asunto y debata con ellos que no resulta realista ni necesario obtener una pronunciación nativa para comunicarse con éxito en la L2. Para conocer la opinión de los estudiantes, el profesor podría plantear la pregunta que se muestra en la Figura 4 a través de una herramienta gratuita en línea como *Mentimeter*²¹, la cual permite visualizar y conocer en tiempo real las votaciones de los participantes. Una vez realizada la votación, el profesor deberá recalcar, como vimos en el punto §1.1., la extraordinaria dificultad que supone obtener una pronunciación nativa, de modo que la respuesta más certera sería aquella que se sitúa en el punto 2 de la escala. A continuación, se deberá señalar que, para un aprendiente adulto, retener un acento extranjero es un resultado natural en el desarrollo del dominio de un idioma adicional, y que la posesión de dicho acento no tiene por qué impedir o dificultar necesariamente la comunicación. Tal reflexión debería conducir, a su vez, a que los profesores fomenten entre sus estudiantes una valoración más positiva sobre la posesión de acentos extranjeros, pues se ha demostrado que, aunque hay diferencias en función de los países donde se realizan los estudios, los hablantes de L2 tienden a apreciar más los acentos nativos sobre aquellos que no lo son (*vid.* Calvo Benzies, 2017; Dalton-Puffer *et al.*, 1997).

²⁰ Curiosamente, aunque algunos estudios han demostrado que los profesores reconocen que la edad del estudiante representa una limitación para la adquisición de una pronunciación nativa (*vid.* Osle Ezquerro, 2019), en los cursos de formación de profesores que he tenido la ocasión de impartir, cada vez que he planteado la pregunta que se muestra en la Figura 4 sobre las posibilidades específicas que tienen los aprendientes adultos en adquirir una pronunciación nativa, las respuestas de los profesores revelan que también subestiman las opciones reales. En estas encuestas he podido observar, además, que los profesores no nativos y aquellos que tienen menos experiencia son los que más sobrevaloran la cuestión.

²¹ *Vid.* <<https://www.mentimeter.com/es-ES>> (consultado 02/04/2024).

¿Cuál es la probabilidad que tiene un aprendiente adulto de L2 en alcanzar un acento nativo en esa lengua?

Elige solo una opción:

1	1. Imposible (0 %)
2	2. Extremadamente difícil
3	3. Muy difícil
4	4. Difícil
5	5. Ni fácil ni difícil
6	6. Fácil
7	7. Muy fácil
8	8. Extremadamente fácil
9	9. Seguro al 100 %

Figura 4 - Propuesta de pregunta para el alumnado sobre las posibilidades de obtener una pronunciación nativa en la L2.

- 2) Recuerde que en la enseñanza de la pronunciación de segundas lenguas coexisten, como vemos, dos orientaciones metodológicas con fundamentos y objetivos divergentes: el enfoque centrado en la natividad o el modelo nativo, ampliamente cuestionado en los últimos 30 años por las investigaciones de carácter experimental tras haber sido la perspectiva dominante en la enseñanza de la pronunciación, y el enfoque basado en la inteligibilidad. El principio de natividad defiende que el principal objetivo de la instrucción fonológica es alcanzar una pronunciación que sea prácticamente indistinguible de la de un hablante nativo, de modo que la enseñanza se centra en todos los rasgos lingüísticos que revelan la existencia de un acento extranjero. Este enfoque parte del supuesto de que es posible –y deseable– alcanzar un acento nativo con una instrucción adecuada, de que cualquier desviación del modelo nativo compromete la inteligibilidad del hablante, y de que existen acentos nativos que son mejores que otros y resultan más adecuados como modelo. Frente a esta perspectiva idealizada –pues no todos los aprendientes tienen la edad, el tiempo, la aptitud o la voluntad de adquirir una pronunciación nativa–, el enfoque de la inteligibilidad propone una concepción más pragmática y realista que parte de la premisa de que las interferencias de la L1 forman parte natural del habla en una lengua extranjera y no entorpecen necesariamente la comunicación (*vid.* Levis, 2018). Para el principio de inteligibilidad, el propósito central de la enseñanza de la pronunciación debe ser la comprensión mutua, y no la imitación exacta del acento nativo, por lo que el objetivo debe dirigirse a buscar cuáles son los elementos fonético-fonológicos que tienen un mayor impacto en la comunicación.

Es fundamental, entonces, que los estudiantes entiendan los conceptos de inteligibilidad, comprensibilidad y acento extranjero que vimos en el punto §1.2., y que sean conscientes de que no todos sus problemas de pronunciación tienen la misma importancia. Considerando, además, que el tiempo de clase es limitado, el énfasis del aprendizaje debe ponerse en mejorar el grado de precisión y control de los rasgos segmentales y suprasegmentales que inciden en que las producciones de los aprendientes sean ininteligibles o difíciles de entender, no en los aspectos fónicos que simplemente reflejan la presencia de un acento extranjero (*vid.* Figura 5). Este punto es extremadamente importante, pues diversos estudios han demostrado que, a pesar de que tanto los

aprendientes como los profesores conceden más importancia a la inteligibilidad que al acento extranjero (Osle Ezquerro, 2019; Santamaría Busto, en prensa), ambos grupos experimentan dificultades para identificar los errores de pronunciación que resultan más relevantes en términos comunicativos (Buss; 2016; Derwing y Rossiter, 2002)²², y los profesores suelen omitir los aspectos de pronunciación –como los suprasegmentos– que causan dificultades en la comunicación (Foote *et al.* 2016; Huensch, 2019). Asimismo, no hay que olvidar que las decisiones sobre las prioridades en la enseñanza afectan la producción y la percepción, de modo que implican no solo ayudar a los alumnos a producir el habla de una forma más accesible para los oyentes, sino también enseñar a esos mismos alumnos a comprender mejor el habla que escuchan.

Desde el punto de vista de la producción, una vez que el aprendiente alcance un nivel adecuado de inteligibilidad y comprensibilidad –no antes–, los docentes podrían orientar su enseñanza hacia el refinamiento de aquellos aspectos fónicos que inciden únicamente en el acento extranjero. En esta fase de profundización, el objetivo no se circunscribe a que el hablante sea entendido y comprendido con facilidad, sino que ahora incorpora el desarrollo de un mayor grado de control en la producción de todos los rasgos fonológicos, tanto en lo relativo a la articulación de los sonidos como al uso adecuado de los elementos prosódicos. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que esta fase no tiene como propósito eliminar completamente el acento extranjero, pues lo que persigue es mejorar el dominio global de una pronunciación en la que el hablante no necesita perder con ello –pues ni sería lícito ni, probablemente, aunque quisiera, podría hacerlo– la identidad lingüística de su L1.

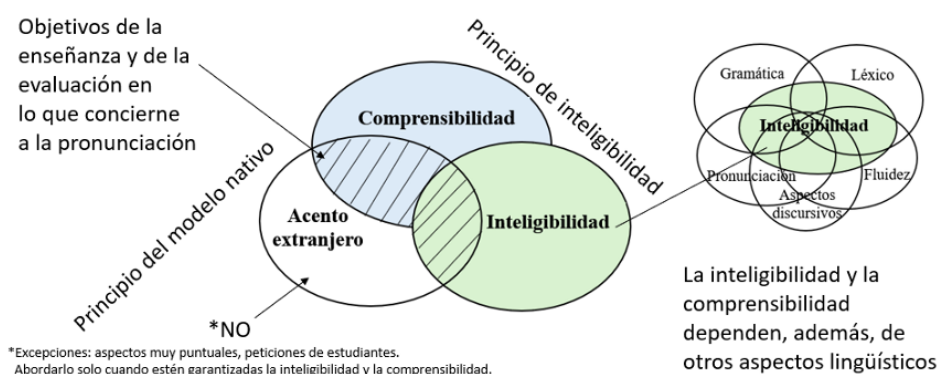


Figura 5 - Objetivos de la enseñanza y la evaluación de la pronunciación.

- 3) La falta de realismo que supone la aplicación de un modelo nativo hace que también sea necesario eliminar el uso de escalas que miden la pronunciación desde la perspectiva del acento extranjero (Harding, 2017). Dicho de otro modo, los profesores, evaluadores y diseñadores de exámenes y escalas deberían evitar aquellas escalas que sitúan, para obtener la puntuación más alta, un descriptor que hace referencia en uno de sus extremos a la ausencia de cualquier interferencia fónica de la L1. La inteligibilidad y la

²² Para identificar cuáles son las variables fonético-fonológicas susceptibles de afectar la inteligibilidad y la comprensibilidad del español L2 según la L1 del aprendiente, puede consultarse el trabajo de Santamaría Busto (2024a). Es importante saber, además, que los oyentes que tienen menos familiaridad con el acento de los hablantes –por ejemplo, aquellos que no son profesores– experimentan más dificultades de comprensión debido a los factores fonético-fonológicos, por lo que se recomienda que los profesores adopten el punto de vista mayoritario de los interlocutores que se encuentran fuera de las aulas y den una mayor prioridad a la enseñanza-evaluación de la pronunciación en sus clases (*vid.* Santamaría Busto, 2020).

Nivel	Escala del <i>MCER</i> (2002) para el <i>Dominio de la pronunciación</i> –basada en el principio del modelo nativo–	Escala del <i>MCER-VC</i> (2021) para el eje de <i>Control fonológico en general</i> de la escala de <i>Control fonológico</i> –basada en el principio de inteligibilidad–
C2	Como C1.	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control – incluidos los rasgos prosódicos tales como el acento de palabras y frases, el ritmo y la entonación–, de modo que las cuestiones más sutiles de su mensaje resultan claras y precisas. La inteligibilidad, así como la transmisión y el realce efectivos de significado, no se ven afectados de ninguna forma por los rasgos de acento que tal vez se mantienen de otra/s lengua/s.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con control suficiente para asegurar la inteligibilidad en toda su extensión. Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta; pueden percibirse algunos rasgos de acento/s de otra/s lengua/s, pero no afectan a la inteligibilidad.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.	Utiliza por lo general una entonación adecuada, coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad; su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.	Su pronunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impiden la comprensión del mensaje. Su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.	Su pronunciación es en general lo suficientemente clara como hacerse comprender, si bien sus interlocutores tienen que pedirle de vez en cuando que repita. Una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y requerir la colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de palabras conocidas es clara.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas puede ser comprendida con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico en cuestión. Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas.

Tabla 2 - Comparación entre la escala del MCER (2002: 114) para el *Dominio de la pronunciación* y la escala del MCER-VC (2021: 149) para el eje de *Control fonológico en general* de la escala de *Control fonológico*. Niveles A1-C2.

comprensibilidad deberían ser los factores claves para discriminar entre los niveles lingüísticos, de modo que, incluso en los niveles más elevados de desempeño se debería reconocer la posibilidad de retener rasgos de acento de otras lenguas habladas. En este sentido, la nueva escala de control fonológico propuesta en el *Marco Común Europeo de Referencia: Volumen Complementario* (MCER-VC) (Consejo de Europa, 2021: 149-150), la cual sustituye a la anterior escala del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002: 114)²³ –por estar basada, precisamente, en el principio del modelo nativo (vid. Tabla 2)–, debería ser una referencia ineludible a la hora de enseñar y evaluar la pronunciación bajo el criterio de la inteligibilidad (vid. también Santamaría Busto, 2024b).

Como puede apreciarse en la Tabla 2, en la escala propuesta originalmente en el MCER se plantea un salto poco realista entre los niveles B1 y B2, y a partir del nivel B2 deja de hacerse referencia al acento extranjero, hasta el punto de que, adquiridas ya en ese nivel una “pronunciación y entonación claras y naturales” –lo que podría interpretarse como una pronunciación nativa, al omitir ya cualquier referencia al acento extranjero–, se pierde toda distinción en la progresión del nivel C1 al C2. Por el contrario, la nueva escala propuesta en el MCER-VC es mucho más consistente y precisa, y reconoce que el acento extranjero puede encontrarse en todos los niveles –aunque con distintas gradaciones–, incluido el nivel C2. Como se puede apreciar, para progresar de nivel el foco se sitúa ahora en la inteligibilidad, en el grado de control de los sonidos y de los aspectos prosódicos, y en el grado de influencia de otras lenguas habladas. Este tipo de escala, basado en el principio de inteligibilidad, es el que los profesores deberían implementar.

- 4) Dado que se ha demostrado que tanto los profesores como los creadores de materiales didácticos tienden a ser reacios a incorporar hablantes con acentos extranjeros como modelos de aprendizaje (vid. Calvo-Benzies, 2017; Dalman *et al.*, 2023), es importante resaltar la necesidad de que se incorporen en la enseñanza modelos no nativos que demuestren tener una buena inteligibilidad y comprensibilidad (Meyers, 2014; Murphy, 2014). Como recalcan Meyers (pág. 174) y Murphy (pág. 258), la incorporación de estos modelos de hablantes con los que los aprendientes pueden sentirse identificados resulta muy positiva. Por un lado, porque los legitima como referentes válidos para la enseñanza y, por otra parte, porque también ofrece una visión complementaria, más realista y motivadora, sobre lo que se espera de una competencia fonológica que sí pueden alcanzar.
- 5) Los profesores deberían explicar que el éxito de la comunicación es siempre compartido, y que las reacciones negativas del oyente no siempre se corresponden con una supuesta falta de inteligibilidad. Como señala Drummond (págs. 117-119):

“Why should one group of people change the way they speak simply because another group of people doesn't like it? [...] Is it really the accent that is the problem? Is the person really hard to understand, or is their accent simply not white enough, or not English enough, or not home counties enough?”

Una enseñanza completa del plano fónico debería cubrir, por tanto, un análisis de la sociolingüística y de las políticas sobre el acento. Para llevarlo a cabo, el profesor debería reflexionar con los estudiantes sobre cuál es la realidad que rodea a todos los hablantes –tanto nativos como no nativos– por el hecho de tener un acento, y qué pueden hacer los aprendientes para lidiar con los interlocutores “difíciles” a los que les cuesta aceptar otro que no sea el suyo. En este sentido, resulta recomendable explicar a los estudiantes el concepto de “amenaza del estereotipo” que se vio en el punto §2.3.4., y comentar con ellos las consecuencias de aceptar la visión estereotipada sobre los

²³ Todas las citas del MCER y del MCER-VC proceden de la versión traducida al español.

hablantes no nativos (esto es, la asunción, por parte de algunos interlocutores, de que la posesión de un acento extranjero implica forzosamente una falta de inteligibilidad, y la conclusión, derivada de la anterior, de que los hablantes no nativos rechazan participar en interacciones comunicativas con hablantes nativos porque, precisamente, tienen miedo de no ser comprendidos). Para combatir la amenaza del estereotipo y fomentar la voluntad por comunicarse (*vid.* Birney *et al.*, 2020; Levelle y Levis, 2014; MacIntyre *et al.*, 1998), el profesor puede recurrir a las siguientes estrategias:

- a) Refuerce la autoestima del estudiante recalcando que cada vez que hay un problema de comunicación este no tiene por qué depender siempre del hablante. Anímelos a que no rehúyan la conversación por el hecho de que, al primer contacto, el oyente no los entienda.
- b) Enseñe a emplear estrategias de comunicación efectivas, como las paráfrasis, el empleo de sinónimos, el uso de conectores y operadores discursivos, o el empleo de gestos que pueden contrarrestar cualquier dificultad inicial en la comprensión. Como observaron Trofimovich *et al.* (2020), los oyentes tienden a valorar mejor la comprensibilidad del hablante según avanza la interacción, por lo que es fundamental que el estudiante tenga los recursos y las estrategias comunicativas necesarias para poder progresar en la conversación.
- c) Inste a los estudiantes a adoptar una actitud segura y proactiva. Se ha demostrado que los hablantes que se muestran más confiados, asienten más con la cabeza, se implican en la conversación y delatan menos nerviosismo, son evaluados como más comprensibles por parte de su interlocutor que aquellos que no recurren a estas estrategias (Nagle *et al.*, 2022; Trofimovich *et al.*, 2021).
- d) Trabaje la competencia pragmática para darle al estudiante la oportunidad de saber no solo cómo transmitir un determinado mensaje, sino también qué debe decirse –o se espera que se diga– en cada situación comunicativa en la que se encuentre.
- e) En los casos en los que el hablante se encuentre con un interlocutor “difícil”, inste a los estudiantes a que apelen a la colaboración y empatía del interlocutor. Esto puede hacerse subrayando la dificultad de la lengua, recalcando que no son hablantes nativos –o que su pronunciación no lo es–, que están aprendiendo español y que harán todo el esfuerzo posible para que los entiendan.
- f) Anime a los estudiantes a integrarse en grupos de hablantes nativos en contextos sociales, laborales o académicos, y que comprueben que la posesión de un acento extranjero no tiene por qué ser un obstáculo para promover una comunicación eficaz. En este sentido, el profesor tiene un papel muy importante para fomentar encuentros y promover actividades que favorezcan el contacto con hablantes nativos, tales como entrevistas, intercambios, o actividades culturales y deportivas en las que participen hablantes nativos y no nativos.
- g) Trabaje en el conocimiento de referentes y saberes socioculturales para facilitar que el hablante maneje temas de interés para el interlocutor (por ejemplo, asuntos locales, deportes, política, cultura o personajes famosos). Tal saber permitirá al hablante tender puentes y establecer una relación comunicativa sobre la que después poder profundizar.
- h) Reflexione con los estudiantes sobre cuáles son los aspectos de la pronunciación que más interfieren en su inteligibilidad al hablar español. Pídales que piensen en situaciones en las que han tenido dificultades de comunicación debido a errores de

producción y percepción en el plano fónico. Tal reflexión los ayudará a separar los aspectos importantes de los que no lo son.

- 6) Es importante que los aprendientes entiendan que no existen acentos neutros nativos ni acentos peores ni mejores dentro del español. Del mismo modo que nadie habla una lengua, sino una variedad lingüística, todos los hablantes, nativos y no nativos, tienen un acento. Y es que, como señala Rey Agudo (2020), “decir que alguien no tiene acento es tan creíble como afirmar que alguien no tiene rasgos faciales” (*vid.* también Lippi-Green, 2012). El llamado acento neutro o acento estándar es, simplemente, el acento dominante que, por razones históricas, culturales, políticas o socioeconómicas –pero nunca lingüísticas–, ocupa una posición de privilegio y aparece representado con mayor frecuencia en los estudios lingüísticos y los medios de comunicación. Tal acento es, como puede colegirse, un acento más, con la importante salvedad de que está dotado de mayor influencia y poder, que son los ingredientes que, en último término, alimentan nuestros prejuicios lingüísticos para privilegiar unos acentos sobre otros. Como se puede apreciar en la Figura 6, el hecho de que una determinada variedad, como es el español de Valladolid, una de las cunas de Castilla y capital por un tiempo de España (1601-1606), se perciba –o autoperciba– como más correcta que otras variedades de la lengua, no tiene fundamento gramatical alguno. En cambio, es precisamente la idea de pureza o de superioridad lingüística que transmite el eslogan (“Valladolid, Español cien por cien”), lo que conduce, indefectiblemente, a la discriminación lingüística, pues se da a entender que esa variedad –establecida y privilegiada a través de los mecanismos extralingüísticos que determinan históricamente las relaciones de dominio entre los pueblos–, es mejor que otras. Como señala Moreno Cabrera (2000: 48):

[H]a de quedar claro que el hecho de que se produzca un proceso de estandarización de una variedad determinada no se debe en modo alguno a que ese dialecto sea en un sentido u otro superior o más excelso que los demás, sino a una serie de procesos extralingüísticos que tienen que ver muy a menudo con el dominio que un determinado grupo social, político, cultural o económico ejerce sobre otros grupos.



<<https://www.eldiadevalladolid.com/noticia/zb5672c99-fe2a-a27b-49224089a4153de0/201402/yo-hablo-el-espanol-de-valladolid>>



<<https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/promocion-espanol-extranjeros>>

Figura 6 - Bolsa con el lema “Yo hablo el español de Valladolid” presentada en el Ayuntamiento de Valladolid (España) en febrero de 2014 dentro de la campaña para promocionar el turismo idiomático (imagen izquierda, foto realizada por el autor), y logo publicitario sobre el español de Valladolid destinado a la promoción del español para extranjeros en esa ciudad (imagen derecha) (consultado 14/04/2024).

No hay ningún criterio lingüístico, por tanto, que impida que una variedad cualquiera (extremeña, andaluza, canaria, asturiana o cualquiera de las variedades americanas, por poner distintos ejemplos) se constituya algún día como la variedad estándar del español y sustituya al dialecto castellano. La clave, en cualquier caso, es tratar a todas las variedades en términos de apreciación, igualdad y respeto, pues la elevación de un grupo que se atribuye ser el poseedor de la variedad más correcta conducirá siempre a la descalificación de los otros grupos que comparten la misma lengua. Como apunta también Moreno Cabrera (2000: 60):

En una sociedad en la que no se busca imponer el dominio de una variedad sobre otras, lo que habría que potenciar es la dignificación de todas las variedades y la posibilidad de que puedan tener un espacio que asegure su desarrollo y supervivencia, aun cuando exista una variedad que, de modo consensuado, se adopte como estándar. Es decir, habría que establecer un modelo de relación horizontal en el que las diversas variedades interactúan en un plano de igualdad, frente a un modelo vertical, en el que una variedad se sitúa en un plano superior al de las demás.

- 7) Relacionado con el punto anterior, es importante que los profesores reflexionen sobre la importancia de no imponer una determinada variedad del español –aunque esta sea prestigiosa o normativa– sin fomentar antes entre los estudiantes una elección informada del acento, ya que esto les permitirá desarrollar una competencia fonológica basada en su identidad y contexto de uso del idioma. Como comprobó Grammon (2021), a pesar de la exposición al dialecto castellano y de la actitud generalmente positiva de los estudiantes anglohablantes de Estados Unidos hacia dicho acento, los aprendientes pueden decidir que la pronunciación castellana –o alguno de sus rasgos fonéticos más característicos, como el sonido [θ]– no es la más adecuada para ellos en su entorno de aprendizaje. Es preciso, por tanto, que, en lugar de imponer una única norma fonética como modelo ideal, los profesores adopten estrategias pedagógicas que promuevan una mayor reflexión crítica en los estudiantes sobre sus propias elecciones lingüísticas, así como la influencia que tienen las ideologías del lenguaje y los prejuicios lingüísticos en su proceso de aprendizaje. Sin duda, la actitud del profesor y la forma en que presenta las variantes fonéticas pueden influir significativamente en la percepción de los estudiantes sobre la variedad que más les gustaría usar en términos de pronunciación, por lo que es fundamental que el profesor promueva una enseñanza de la pronunciación que tenga en cuenta estos tres factores: a) la diversidad lingüística; b) la autonomía del aprendiente para decidir en función de sus necesidades y deseos; y c) las estructuras de poder que privilegian unos dialectos sobre otros (*vid.* del Valle, 2014; Grammon, 2021; 2024; Schoonmaker-Gates, 2020; Zárata-Sández, 2019).
- 8) Considere que, si los hablantes –sean o no nativos–, determinan que hay acentos dialectales, etnolectales, sociolectales o extranjeros de hablantes con determinadas L1 más fáciles o difíciles de entender, no es por motivos lingüísticos atribuibles al hablante, sino por razones que dependen –más allá de las distancias tipológicas que puedan existir entre los sistemas fonológicos del oyente y del hablante (*vid.* Pérez-Ramón *et al.*, 2022)–, del interlocutor y de su experiencia con esos hablantes. Destierre, por tanto, estereotipos como que el acento murciano o el chileno son más difíciles de entender que el acento castellano, que el español de una determinada clase social o de un grupo étnico se entiende peor que el de una variedad estándar o el de un “español culto”, o que, en el caso del acento extranjero, que a los estudiantes estadounidenses o a los aprendientes sinohablantes se les entiende muy mal porque, simplemente, no pronuncian bien. Y es que, como apunta Méndez Santos (2024: 63), “no hay acentos más fáciles o difíciles de

entender. Hay acentos que USTED tiene costumbre de escuchar o no” (vid. también Zárate-Sáñez, 2019). Respecto al acento extranjero, se ha demostrado así, por ejemplo, que dos oyentes nativos pueden diferir en el grado en que dicho acento afecta su comprensión, de modo que, para los profesores de español L2, la pronunciación de sus estudiantes les resulta significativamente menos acentuada y más fácil de entender que para aquellos oyentes no profesores que están menos acostumbrados (Santamaría Busto, 2020). En definitiva, si el oyente se expone al acento del hablante no solo lo entenderá mejor, sino que percibirá también un menor grado de acento extranjero.

- 9) Rebata el estereotipo, alimentado también por algunos materiales didácticos e –incluso– prestigiosos lingüistas (vid. Bartolí Rigol, 2005: 17-18; Moreno Cabrera, 2000: 119-124), de que el español es una lengua fácil de pronunciar por el hecho de tener en su inventario fonológico solo cinco fonemas vocálicos y de diecisiete a diecinueve consonánticos, según la variedad dialectal que se observe. La facilidad o dificultad de aprendizaje no es un rasgo lingüístico intrínseco de un idioma, ni tampoco está vinculado, de una forma simplista, a una mera cuestión cuantitativa. La complejidad, en cambio, depende en gran medida de la L1 desde la que se inicie dicho aprendizaje y de las similitudes y diferencias que pueden encontrarse entre ambas lenguas. Como señala Moreno Cabrera (2000: 118):

Para el hablante monolingüe de español, el italiano es más fácil que el polaco, pero para el hablante monolingüe de checo ocurre exactamente lo contrario. ¿Quién tiene razón? Los dos y ninguno. La dificultad de una lengua, entre otros factores, depende de la similitud de la lengua de la que se parte. Por ello una lengua no es difícil ni fácil en términos absolutos, sino sólo en términos relativos, respecto de otra u otras lenguas que sirven de punto de partida.

- 10) Con el fin de fomentar una actitud más positiva hacia los propios acentos, la enseñanza debería mostrar también la visión de que un acento extranjero que no interfiere con la inteligibilidad y la comprensibilidad –a pesar, como vemos, de las ineludibles connotaciones sociolingüísticas y extralingüísticas que no tienen nada que ver con la responsabilidad del hablante– no es una cualidad mala *per se*. Por un lado, porque también puede tener efectos positivos, ya que permite saber al interlocutor que el hablante carece de una competencia fonológica nativa y quizás necesite adaptar su mensaje (Gass y Varonis, 1984). Es más, se ha demostrado que los oyentes nativos también suelen ser más permisivos con los errores semánticos y gramaticales que pueden cometer estos hablantes (Gibson *et al.*, 2017; Hanulíková *et al.*, 2012), aunque no suelen corregirlos cuando los oyen (Chun *et al.*, 1982). Por otro lado, y este aspecto es fundamental, porque el estudiante debe saber que un acento, en sí mismo, es una cualidad personal única y natural de la que no tiene por qué sentirse avergonzado. Incentivar una actitud positiva hacia su propio acento, con una enseñanza centrada en objetivos realistas en lugar de una visión estigmatizada por no cumplir con el modelo nativo, permite además que los hablantes se muestren más seguros y tengan menos reparos en participar en interacciones comunicativas con interlocutores nativos (Gluszek y Dovidio, 2010b), lo que en última instancia generará, como vimos, resultados más beneficiosos para su aprendizaje (Derwing *et al.*, 2008).
- 11) Prevenga a los estudiantes sobre la publicidad de los cursos de pronunciación que ofrecen eliminar el acento extranjero. El foco puesto en el hablante y en las oportunidades económicas y sociales que pierde por el hecho de tener un acento extranjero ha originado que, en los últimos años, hayan proliferado en el ámbito anglosajón cursos que prometen una reducción muy significativa o total del acento extranjero en muy poco tiempo, y que, además, pueden costar una importante cantidad de dinero (Derwing y Munro, 2015;

Foot, 2018; Thomson, 2014). Dada la gran demanda internacional para aprender español, los cursos dirigidos a la reducción del acento extranjero están aumentando también en nuestra lengua. Por ejemplo, una búsqueda en *Google* con la expresión “clases reducción acento extranjero” proporciona actualmente 1.010.000 resultados en los que se incluyen, entre otros aspectos, tutoriales y clases de español e inglés como L2 ofrecidas de forma presencial o a través de Internet por empresas y profesores particulares (consultado 02/04/2024).

Sin embargo, un aspecto que llama enseguida la atención, ya en las primeras entradas que ofrece el buscador, es que algunos de los anuncios se refieren al acento extranjero como una patología del habla y los profesionales que llevan las clases no se presentan como profesores, sino como “logopedas nativos”²⁴, “logopedas especialistas”²⁵, “patólogos del habla”²⁶ o “fonoaudiólogos bilingües” que desarrollan sus trabajos en “clínicas virtuales”²⁷. En los anuncios también pueden verse reclamos como “neutraliza tu acento”²⁸, “diseñado para ayudarte a eliminar su acento”²⁹ o “reducción o incluso eliminación del «accento extranjero»”³⁰. Muchos de los anuncios vienen además avalados por testimonios de “supuestos” clientes satisfechos cuya veracidad, en realidad, no puede comprobarse. La efectividad prometida de estas clases resulta también cuestionable cuando se comprueba que los avances reales de los clientes que las han cursado son muy pequeños (*vid.* Lippi-Green, 2012; Thomson, 2014), y no existe un componente serio y formal de evaluación externa o verificable que pueda acreditar dicho progreso.

Aunque, como señalan Derwing y Kang (2014: 71-72), los cursos de pronunciación son absolutamente legítimos y muy bienvenidos, resulta especialmente preocupante que el acento extranjero se aborde como una patología clínica, que los cursos atraigan a los estudiantes con falsas promesas y que, en algunos casos, se impartan por supuestos especialistas de los que no se demuestra ni su capacitación para la enseñanza ni los conocimientos fonéticos de los que hacen gala. Una enseñanza de la pronunciación *solo* puede resultar ética si se cumplen cuatro aspectos fundamentales que Derwing y Munro (2015: 154) resumen de la siguiente manera: (a) que la enseñanza se realice por profesores que tengan un conocimiento de los contenidos esenciales que hay que enseñar, así como una preparación formal en metodología y técnicas de enseñanza basadas en investigaciones contrastadas; (b) que la enseñanza se centre en la inteligibilidad y la comprensibilidad; (c) que la enseñanza parta de principios rigurosos; y (d) que la enseñanza no se aproveche del hablante económicamente o a través de tácticas que buscan infundir miedo u ofrecer falsas promesas.

- 12) Por último, nada de lo que se ha visto anteriormente puede desarrollarse con toda su potencialidad si las instituciones educativas y promotoras de la enseñanza del español no promueven la aceptación del acento extranjero y no trabajan en la implementación de políticas lingüísticas inclusivas que valoren la comunicación efectiva –o el principio de

²⁴ <<https://www.masnativa.com/clases-reduccion-acento-espanol/>>.

²⁵ <<https://www.sinews.es/es/logopedia/reduccion-de-acento.html>>.

²⁶ <<https://www.asha.org/public/speech/Spanish/La-Modificacion-del-Acento/>>.

²⁷ <<https://bilingualkeytherapy.com/reduccion-de-acento/>>.

²⁸ <<https://www.blaclinic.com/neutraliza-tu-acento-nuevo-programa-de-intervencion/>>.

²⁹ <<https://www.testden.com/ES/accnt-reduction/>>.

³⁰ <<https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/spanisch/sprechen-aussprache/como-reducir-el-acento-extranjero-en-el-ele-4845>>.

inteligibilidad— por encima de la imitación de un acento nativo. En este sentido, el documento que sirve de referencia para la enseñanza del español L2, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), y que es un modelo fundamental por su exhaustividad y su propuesta de desarrollo de objetivos y contenidos para cada nivel de enseñanza del español, aborda la pronunciación —específicamente en la introducción al inventario de “Pronunciación y prosodia”³¹— desde el convencimiento de que es tanto posible como deseable que los estudiantes de una lengua extranjera alcancen una pronunciación similar a la de los hablantes nativos. Sin negar el rigor y la extraordinaria utilidad del inventario de pronunciación por su novedosa propuesta de contenidos y su progreso pautado³², referentes para el ámbito del español L2, la progresión propuesta de tales contenidos refleja una falta de realismo en el momento en que, para situarse en la fase más alta de desarrollo del plano fónico, el hablante debe emular la pronunciación de un hablante nativo. Esto puede observarse en la descripción que, en la introducción al inventario, se realiza sobre cómo debe comportarse en el plano fónico un aprendiente que se sitúe en la fase de perfeccionamiento (la equivalente a la etapa C, que incluye los niveles C1-C2). Como señala el documento:

Finalmente, en la fase de perfeccionamiento, la disposición articulatoria general de la que parte el estudiante en sus enunciados ya no es aproximativa, sino muy similar a la del español. Se intentarán pulir los matices de pronunciación de manera que el emisor se asemeje propiamente a un nativo.

Por supuesto, no se niega que, para llegar al nivel más alto de dominio fonológico, el aprendiente debe ser capaz de articular con claridad y precisión todos los sonidos de la lengua meta —o prácticamente todos, como señala el MCER-VC en el eje de “articulación de sonidos” en la escala de control fonológico para el nivel C2 (Consejo de Europa, 2021: 149)—, y que también debe ser capaz de emplear los rasgos prosódicos para transmitir incluso los matices más sutiles de significado. Sin embargo, al mismo tiempo, el PCIC no debería rechazar la presencia del acento extranjero al exigir, con ese fin, una pronunciación “no aproximativa”, sino que “se asemeje propiamente a un nativo”, para situar al hablante en la fase más alta de dominio fónico. De hecho, la propia introducción al inventario de “Pronunciación y prosodia” da la clave de algo en lo que sí estamos completamente de acuerdo:

El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los hablantes nativos, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control.

Y es que, sobre estas palabras, solo quedaría añadir que, adquirir esa pronunciación nativa, además de ser extremadamente difícil, no resulta necesario. En primer lugar, porque al no exigir una pronunciación idéntica a la nativa se establecen metas más alcanzables, lo que puede incentivar la motivación y reducir la ansiedad en los aprendientes. En segundo lugar, porque la capacidad de hacer que el mensaje sea comprendido a través de la mejora progresiva en la claridad y precisión en la articulación de los sonidos y del aumento de la capacidad para usar de forma cada vez más efectiva los rasgos prosódicos, no es incompatible con la posesión de un acento extranjero. Y, en

³¹ Vid. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm> (consultado 02/04/2024).

³² Esto no ha impedido, en cualquier caso, que el inventario de “Pronunciación y prosodia” del PCIC haya sido objeto de crítica por su falta de matices (Pacagnini, 2021) o la forma de abordar la entonación (Hidalgo Navarro, 2024).

tercer lugar, porque así se reconoce y valora la identidad lingüística de los aprendientes, promoviendo una visión más inclusiva de la competencia comunicativa en la que no se los valora en términos de un modelo nativo que no les corresponde y que –presumiblemente– no podrán alcanzar.

3.2. Fuera del aula. En los últimos años, los investigadores del campo de la sociofonética han comenzado a plantear que, cuando se abordan los problemas a los que se enfrentan los aprendientes por poseer un acento extranjero, el foco no debería dirigirse a que los hablantes consigan “eliminarlo”, sino más bien a modificar las actitudes de los oyentes ante dichos acentos. Una de las medidas que se ha mostrado más efectiva es fomentar desde la niñez el multilingüismo y la exposición a acentos dialectales y extranjeros diferentes, ya que se ha demostrado que las personas que se educan en la diversidad tienden a ser más tolerantes y ofrecen menos resistencia a ponerse en la piel del otro. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los oyentes que han crecido en un ambiente lingüístico diverso (Stocker, 2017), que son más extrovertidos y tolerantes a la ambigüedad (Dewaele y McCloskey, 2015), que han recibido una mayor exposición a otros acentos (Rovetti *et al.*, 2023) y que tienen actitudes menos etnocéntricas (Neuliep y Speten-Hansen, 2013), valoran significativamente mejor a los hablantes con acentos extranjeros. Además, cuando los oyentes proceden de ambientes multilingües y multiculturales, ya no generan expectativas sobre el grado de acento extranjero que pueden tener los hablantes a partir de una información no lingüística, como su procedencia étnica (Eisenchlas y Michael, 2019).

La exposición a los acentos que se perciben diferentes o no se consideran prestigiosos debería hacerse, además, en todos los ámbitos, ya que el menosprecio hacia tales acentos se encuentra ampliamente extendido, suele banalizarse y está legitimado en todos los sectores dotados de poder o influencia (Blanchet, 2016). Como señala Lippi-Green (2012: 73), “standard language ideology [es decir, la promoción de los intereses lingüísticos del grupo dominante –pág. 67–] is introduced by the schools, vigorously promoted by the media and entertainment industries and further institutionalized by the corporate sector”. Y es, precisamente, en virtud de esta defensa del acento de prestigio, como quedan silenciadas las variaciones fonéticas que caracterizan a otros acentos que no se perciben como tales, a pesar de ser, como se ha insistido, una propiedad inherente al habla.

Una de estas soluciones, por tanto, es *visibilizar* a los hablantes que tienen acentos extranjeros. Como han demostrado diversos investigadores (Cheng *et al.*, 2024; Kang *et al.*, 2015), cuando los oyentes tienen la oportunidad de conocer mejor a sus interlocutores no nativos no solo los entienden mejor, sino que, además, esta circunstancia también provoca que los valoren mejor. Las maneras en las que puede promoverse un mayor conocimiento de estos hablantes son numerosas. En la industria de la información y del entretenimiento, por ejemplo, los hablantes con acentos extranjeros deberían tener más exposición mediática, estar asociados a motivaciones y acciones positivas, y ocupar puestos más importantes y diversos que no se guíen por estereotipos, como frecuentemente hacen los programas de televisión, el cine y la publicidad (Hendriks *et al.*, 2015). Desde el punto de vista laboral, algunos investigadores han subrayado la necesidad de organizar encuentros amistosos entre empleados nativos y no nativos, promover discusiones sobre sus experiencias comunicativas, contratar a hablantes no nativos en puestos de responsabilidad, y defender la diversidad lingüística de sus empleados como una señal de valor y de desarrollo corporativo (Kim *et al.*, 2019).

No hay que olvidar, tampoco, que una de las razones por la que los oyentes nativos valoran de forma negativa a los hablantes con acento extranjero y les cuesta tanto empatizar con ellos es porque piensan, inconscientemente, que dicho acento se puede dominar (Birney *et al.*, 2020). Sin embargo, cuando experimentan las dificultades por las que pueden pasar estos hablantes su

valoración cambia por completo. Esto pudo observarse en un experimento de Hansen *et al.* (2014), en el que los investigadores pidieron a dos grupos de hablantes nativos de alemán que evaluaran la idoneidad de una serie de candidatos –con y sin acento extranjero– para un puesto de trabajo. La diferencia entre los dos grupos es que uno de ellos, antes de realizar esta evaluación, tuvo que conversar en inglés con hablantes nativos de esa lengua. Los resultados mostraron que la experiencia de convertirse en un hablante no nativo por unos momentos –apenas dos minutos– llevó a este grupo a no discriminar en la prueba a los candidatos no nativos, mientras que los miembros del otro grupo sí lo hicieron. De modo similar, otras investigaciones han demostrado que las valoraciones de las cualidades que pueden inferirse de una persona a partir de su acento extranjero también se valoran de un modo más favorable cuando se pide a los oyentes que imaginen que son sus amigos (Bresnahan *et al.*, 2002), cuando se les solicita que escriban un texto en primera persona suponiendo que son ese hablante no nativo (Weyant, 2007), o cuando se ensalza a los hablantes con acentos extranjeros y se predispone al oyente de una forma positiva antes de que puedan valorarlos (Taylor Reid *et al.*, 2019).

Como se ve, entender el punto de vista de una persona, ponerse en su lugar, o recibir una buena opinión sobre ella, es un instrumento muy poderoso para fomentar la empatía y reducir los estereotipos. Crecer, además, en un ambiente sin fronteras lingüísticas en el que se subrayen los valores de sus hablantes ayudará a mejorar el respeto y la comprensión mutua entre ellos. Una responsabilidad que tiene aquí el profesor, en tanto que ciudadano y miembro de una comunidad, es promover no solo el desarrollo de una competencia fonológica más comprensible entre sus estudiantes y llamar al mismo tiempo su atención sobre estos comportamientos sociolingüísticos del acento, sino también hacer partícipe de esta reflexión a otros hablantes (amistades, compañeros, profesorado en formación) nativos y no nativos. El objetivo es que, para obtener un futuro mejor, las próximas generaciones de hablantes de segundas lenguas ya no perciban a causa de su acento conductas discriminatorias o faltas de respeto, ya sean inconscientes o intencionadas. Y para llegar a este futuro, como señalan Roessel *et al.* (2020: 102):

[W]e should be aware of the following quote and extend it: ‘The intellectual health of the planet is dependent on multilingualism’ (Crystal, 2010, p. 369)—and on people’s competence in recognizing and overcoming initial biases to nonnative-accented speakers.

Esperamos, con ello, que este trabajo haya servido para avanzar –y poder hacer avanzar– en la comprensión y en la tolerancia hacia los acentos –incluido, quizás, el propio acento–, así como para distinguir lo que resulta verdaderamente relevante en la enseñanza y la evaluación de segundas lenguas frente a aquello que no lo es.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAMSSON, N. y HYLSTENSTAM, K. (2009), “Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny”, en *Language Learning*, 59/2, 249-306.
- AKOMOLAFE, S. (2013), “The Invisible Minority: Revisiting the Debate on Foreign Accented Speakers and Upward Mobility in the Workplace”, en *Journal of Cultural Diversity*, 20/1, 7-14.
- ARROYO MARTÍNEZ, L. y HERRÁEZ TORRES, A. M. (2015), “Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios”, Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.): *XXV Congreso Internacional de ASELE*, ASELE, 131-138.

- ASSEMBLÉE NATIONALE. (2019), *Proposition de loi visant à promouvoir la France des accents*. Disponible en: <http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b2473_proposition-loi#> [Consultado: 10/04/2024].
- BAESE-BERK, M. M., BRADLOW, A. R. y WRIGHT, B. A. (2013), “Accent-independent adaptation to foreign accented speech”, en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133/3, 174-180.
- BALLARD, L. y WINKE, P. (2017), “Students’ Attitudes Towards English Teachers’ Accents: The Interplay of Accent Familiarity, Comprehensibility, Intelligibility, Perceived Native Speaker Status, and Acceptability as a Teacher”, T. Isaacs y P. Trofimovich (eds.): *Second Language Pronunciation Assessment. Interdisciplinary Perspectives*, Bristol, Multilingual Matters, 121-140.
- BARDEL, C. (2016), “The lexicon of advanced L2 learners”, K. Hyltenstam (ed.): *Advanced Proficiency and Exceptional Ability in Second Languages*, Boston, De Gruyter Mouton, 73-109.
- BARTOLÍ RIGOL, M. (2005), “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, en *Phonica*, 1, 1-27.
- BERGERON, A. y TROFIMOVICH, P. (2017), “Linguistic Dimensions of Accentedness and Comprehensibility: Exploring Task and Listener Effects in Second Language French”, en *Foreign Language Annals*, 50/3, 547-566.
- BIRNEY, M. E., RABINOVICH, A., MORTON, T. A., HEATH, H. y ASHCROFT, S. (2020), “When Speaking English Is Not Enough: The Consequences of Language-Based Stigma for Nonnative Speakers”, en *Journal of Language and Social Psychology*, 39/1, 67-86.
- BLANCHET, P. (2016), *Discriminations: combattre la glottophobie*, París, Textuel.
- BLANCO CANALES, A. y NOGUEROLÉS LÓPEZ, M. (2013), “Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes De Español/L2. Valoración de la Taxonomía de Errores AACFELE”, en *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23/2, 196-225.
- BONGAERTS, T., PLANKEN, B. y SCHILS, E. (1995), “Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis”, D. Singleton y Z. Lengyel (eds.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 30-50.
- BONGAERTS, T., VAN SUMMEREN, C., PLANKEN, B. y SCHILS, E. (1997), “Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 19/4, 447-465.
- BRADLOW, A. R. y BENT, T. (2008), “Perceptual adaptation to non-native speech”, en *Cognition*, 106/2, 707-729.
- BRAUN, B., LEMHÖFER, K. y MANI, N. (2011), “Perceiving unstressed vowels in foreign-accented English”, en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129/1, 376-387.
- BRESNAHAN, M. J., OHASHI, R., NEBASHI, R., LIU, W. Y. y SHEARMAN, S. M. (2002), “Attitudinal and affective response toward accented English”, en *Language & Communication*, 22/2, 171-185.
- BUCKINGHAM, L. (2014), “Attitudes to English teachers’ accents in the Gulf”, en *International Journal of Applied Linguistics*, 24/1, 50-73.
- BUSS, L. (2016), “Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation”, en *Language Teaching Research*, 20/5, 619-637.

- CALVO-BENZIES, Y. J. (2017), “English as a Lingua Franca (ELF) in ESP contexts. Students’ attitudes towards non-native speech and analysis of teaching materials”, en *Alicante Journal of English Studies*, 30, 27-60.
- CARGILE, A. C. (2000), “Evaluations of Employment Suitability: Does Accent Always Matter?”, en *Journal of Employment Counseling*, 37/3, 165-177.
- CARRIE, E. (2017), “‘British is professional, American is urban’: attitudes towards English reference accents in Spain”, en *International Journal of Applied Linguistics*, 27/2, 427-447.
- CESTERO MANCERA, A. M. y PAREDES GARCÍA, F. (eds.) (2022), *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*, Alcalá de Henares, Editorial Universidad de Alcalá.
- CHANG, H. (2024), “Discourse Differences Between International Teaching Assistants and University Registers: A Quantitative Corpus Approach”, en *Language and Education*, 39/3, 561-585.
- CHEN, H. (2009), “Dealing with communication problems in the instructional interactions between international teaching assistants and American college students”, en *Language and Education*, 23/5, 461-478.
- CHENG, Z., SHE, Y., FU, J. y XU, W. (2024), “Familiarity Determines Whether Accent Affects Attitudes and Behaviors of the Listener”, en *Behavioral Sciences*, 14, 1-10.
- CHIN, W. Y. (2010), “Linguistic Profiling in Education: How Accent Bias Denies Equal Educational Opportunities to Students of Color”, en *Scholar: St. Mary’s Law Review on Minority Issues*, 12/3, 355-384.
- CHUN, A. E., DAY, R. R., CHENOWETH, N. A. y LUPPESCU, S. (1982), “Errors, Interaction, and Correction: A Study of Native-Nonnative Conversations”, en *TESOL Quarterly*, 16/4, 537-547.
- CLOPPER, C. G. y BRADLOW, A. R. (2009), “Free classification of American English dialects by native and non-native listeners”, en *Journal of Phonetics*, 37/4, 436-451.
- CLOPPER, C. G. y PISONI, D. B. (2006), “Effects of region of origin and geographic mobility on perceptual dialect categorization”, en *Language Variation and Change*, 18/2, 193-221.
- COCCHIARA, F. K., BELL, M. P. y CASPER, W. J. (2016), “Sounding «different»: the role of sociolinguistic cues in evaluating job candidates”, en *Human Resource Management*, 55/3, 463-477.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.
- (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- COOK, V. (1999), “Going beyond the Native Speaker in Language Teaching”, en *TESOL Quarterly*, 33/2, 185-209.
- COWIE, C. (2007), “The accents of outsourcing: The meanings of «neutral» in the Indian call centre industry”, en *World Englishes*, 26/3, 316-330.
- CREGO, M. D. (2010), “El derecho a no ser discriminado por razón de nacionalidad: ¿un derecho de los extranjeros?”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, 30/89, 115-155.
- CROWLEY, T. (2003), *Standard English and the Politics of Language*, Londres, Palgrave Macmillan.

- CROWTHER, D., TROFIMOVICH, P., ISAACS, T. y SAITO, K. (2018), "Linguistic Dimensions of Second Language Accentedness and Comprehensibility Vary across Speaking Tasks", en *Studies in Second Language Acquisition*, 40/2, 443-457.
- DALMAN, M., KANG, O. y YAW, K. (2023), "Global Perspectives on English Teachers' Attitudes and Perceptions of World Englishes in TESOL Classrooms", en *TESOL Quarterly*, 57/1, 270-284.
- DALTON-PUFFER, C., KALTENBOECK, G. y SMIT, U. (1997), "Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria", en *World Englishes*, 16/1, 115-128.
- DÁVILA, A., BOHARA, A. K. y SAENZ, R. (1993), "Accent Penalties and the Earnings of Mexican Americans", en *Social Science Quarterly*, 74/4, 902-916.
- DEJESUS, J. M., HWANG, H. G., DAUTEL, J. B. y KINZLER, K. D. (2018), "American = English Speaker" Before 'American = White': The Development of Children's Reasoning About Nationality", en *Child Development*, 89/5, 1752-1767.
- DERWING, T. M. (2003), "What Do ESL Students Say About Their Accents?", en *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 59/4, 547-567.
- DERWING, T. M., FRASER, H., KANG, O. y THOMSON, R. I. (2014), "L2 Accent and Ethics: Issues that Merit Attention", A. Mahboob y L. Barratt (eds.): *English in a Multilingual context*, Nueva York, Springer, 63-80.
- DERWING, T. M. y KANG, O. (2014), "L2 accent and ethics: Issues that merit attention", A. Mahboob y L. Barratt (eds.): *English in a Multilingual context*, Nueva York, Springer, 63-80.
- DERWING, T. M., MOULTON, B. y CAMPBELL, M. (2005), *Accent doesn't have to be an obstacle. A report submitted to University Teaching Services and The Endowment Fund for the Future*, Edmonton, University of Alberta.
- DERWING, T. M. y MUNRO, M. J. (1997), "Accent, Intelligibility, and Comprehensibility: Evidence from four L1s", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20/1, 1-16.
- (2009), "Comprehensibility as a Factor in Listener Interaction Preferences: Implications for the Workplace", en *Canadian Modern Language Review*, 66/2, 181-202.
- (2014), "Training Native Speakers to Listen to L2 Speech", J. M. Levis, A. Moyer y U. Jessner (eds.): *Social Dynamics in Second Language Accent*, Boston, De Gruyter, 219-236.
- (2015), *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Ámsterdam, John Benjamins.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. y THOMSON, R. I. (2008), "A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development", en *Applied Linguistics*, 29/3, 359-380.
- DERWING, T. M. y ROSSITER, M. J. (2002), "ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies", en *System*, 30/2, 155-166.
- DEL VALLE, J. (2014), "The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?", en *The Modern Language Journal*, 98/1, 358-372.
- DEVADOSS, C. (2020), "Sounding 'brown': Everyday aural discrimination and othering", en *Political Geography*, 79, 1-10.
- DEWAELE, J.-M. y MCCLOSKEY, J. (2015), "Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36/3, 221-238.
- DRAGOJEVIC, M. y GILES, H. (2014), "The Reference Frame Effect: An Intergroup Perspective on Language Attitudes", en *Human Communication Research*, 40/1, 91-111.

- (2016), “I Don’t Like You Because You’re Hard to Understand: The Role of Processing Fluency in the Language Attitudes Process”, en *Human Communication Research*, 42/3, 396-420.
- DRAGOJEVIC, M., MASTRO, D., GILES, H. y SINK, A. (2016), “Silencing nonstandard speakers: A content analysis of accent portrayals on American primetime television”, en *Language in Society*, 45/1, 59-85.
- DRUMMOND, R. (2023), *You’re all talk. Why we are what we speak*, Brunswick, Scribe.
- DU BOIS, I. (2019), “Linguistic discrimination across neighbourhoods: Turkish, US-American and German names and accents in urban apartment search”, en *Journal of Language and Discrimination*, 3/2, 92-119.
- EISENCHLAS, S. A. y MICHAEL, R. B. (2019), “What’s in a face? The impact of nonlinguistic ‘ethnic’ facial features on accent perception”, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40/10, 879-891.
- EISENCHLAS, S. A. y TSURUTANI, C. (2011), “You sound attractive! Perceptions of accented English in a multi-lingual environment”, en *Australian Review of Applied Linguistics*, 34/2, 216-236.
- ELLIOTT, E. y LEACH, A.-M. (2016), “You Must Be Lying Because I Don’t Understand You: Language Proficiency and Lie Detection”, en *Journal of Experimental Psychology*, 22/4, 488-499.
- ERASO, I. (2020), *Primer paso para sancionar la discriminación lingüística en el Estado francés*. Naiz. Disponible en: <<https://www.naiz.eus/eu/info/noticia/20201126/primer-paso-para-sancionar-la-discriminacion-linguistica-en-el-estado-frances>> [Consultado: 10/04/2024].
- ESLING, J. H. (1994), “Some perspectives on accent: Range of voice quality variation, the periphery, and focusing”, J. Morley (ed.): *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*, Alexandria, TESOL, 49-63.
- ESLING, J. H. y WONG, R. F. (1983), “Voice Quality Settings and the Teaching of Pronunciation”, en *TESOL Quarterly*, 17/1, 89-95.
- FARNSWORTH, T. (2014), “Assessing the Oral English Abilities of International Teaching Assistants in the USA”, A. J. Kunnan (ed.): *The Companion to Language Assessment*, Chichester, John Wiley & Sons, 471-483.
- FITCH, F. y MORGAN, S. E. (2003), «“Not a Lick of English”: Constructing the ITA Identity Through Student Narratives», en *Communication Education*, 52/3-4, 297-310.
- FLEGE, J. E. (1984), “The detection of French accent by American listeners”, en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 76/3, 692-707.
- FLEGE, J. E. y BOHN, O.-S. (2021), “The revised speech learning model (SLM-r)”, R. Wayland (ed.): *Second language speech learning. Theoretical and empirical progress*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-83.
- FLEGE, J. E. y LIU, S. (2001), “The Effect of Experience on Adults’ Acquisition of a Second Language”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 23/4, 527-552.
- FLEGE, J. E., MUNRO, M. J. y MACKAY, I. R. (1995), “Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language”, en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97/5 Pt 1, 3125-3134.
- FLEISHER, B., HASHIMOTO, M. y WEINBERG, B. A. (2002), “Research in Economic Education Foreign GTAs Can Be Effective Teachers of Economics”, en *Journal of Economic Education*, 33/4, 299-325.

- FOOTE, J. A. (2018), "Ethics and the business of pronunciation instruction", O. Kang, R. I. Thomson y J. M. Murphy (eds.): *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, Abingdon, Routledge, 284-297.
- FOOTE, J. A., TROFIMOVICH, P., COLLINS, L. y SOLER URZÚA, F. (2016), "Pronunciation teaching practices in communicative second language classes", en *The Language Learning Journal*, 44/2, 181-196.
- FOUCART, A., SANTAMARÍA-GARCÍA, H. y HARTSUIKER, R. J. (2019), "Short exposure to a foreign accent impacts subsequent cognitive processes", en *Neuropsychologia*, 129, 1-9.
- FREYNET, N., CLÉMENT, R. y SYLVESTRE, J. (2018), "A qualitative investigation of the experience of accent stigmatisation among native and nonnative French speakers in Canada", en *Journal of Language and Discrimination*, 2/1, 5-31.
- FRUMKIN, L. (2007), "Influences of accent and ethnic background on perceptions of eyewitness testimony", en *Psychology, Crime and Law*, 13/3, 317-331.
- FUERTES, J. N., GOTTDIENER, W. H., MARTIN, H., GILBERT, T. C. y GILES, H. (2012), "A meta-analysis of the effects of speakers' accents on interpersonal evaluations", en *European Journal of Educational Research*, 42/1, 120-133.
- FUSE, A., NAVICHKOVA, Y. y ALLOGGIO, K. (2018), "Perception of intelligibility and qualities of non-native accented speakers", en *Journal of Communication Disorders*, 71, 37-51.
- GASS, S. y VARONIS, E. M. (1984), "The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech", en *Language Learning*, 34/1, 65-89.
- GATBONTON, E. y TROFIMOVICH, P. (2008), "The Ethnic Group Affiliation and L2 Proficiency Link: Empirical Evidence", en *Language Awareness*, 17/3, 229-247.
- GEORGE, A. (2014), "Study abroad in central Spain: The development of regional phonological features", en *Foreign Language Annals*, 47/1, 97-114.
- GIBSON, E., TAN, C., FUTRELL, R., MAHOWALD, K., KONIECZNY, L., HEMFORTH, B. y FEDORENKO, E. (2017), "Don't Underestimate the Benefits of Being Misunderstood", en *Psychological Science*, 28/6, 703-712.
- GILES, H. y NIEDZIELSKI, N. (1998), "German sounds awful, but Italian is beautiful", L. Bauer y P. Trudgill (Eds.), *Language Myths*, Harmondsworth, Penguin, 85-93.
- GLUSZEK, A. y DOVIDIO, J. F. (2010a), "Speaking With a Nonnative Accent: Perceptions of Bias, Communication Difficulties, and Belonging in the United States", en *Journal of Language and Social Psychology*, 29/2, 224-234.
- (2010b), "The way they speak: a social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication", en *Personality and Social Psychology Review*, 14/2, 214-237.
- GRAMMON, D. (2021), "Consequential choices: A language ideological perspective on learners' (non-)adoption of a dialectal variant", en *Foreign Language Annals*, 54/3, 607-625.
- (2024), "Inappropriate Identities: Racialized Language Ideologies and Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context", en *Applied Linguistics*, XX, 1-18.
- GUERRERO-SALAZAR, S. (2021), "«Gltofobia» ante los acentos andaluces y canarios: un análisis a través de la prensa", en *Revista de la Academia Canaria de la Lengua*, 2, 1-26.
- GNEVSHEVA, K. y LIN, J. (2018), "Perceptual correlates of comprehensibility in relation to suprasegmental features", en *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24/1, 56-68.
- GÓMEZ BARRIOS, P. (2017), *La lucha contra el «acentismo» de Luis Zúñiga*, Radio Canadá Internacional. Disponible en: <<https://www.rcinet.ca/es/2017/06https://www.rcinet.ca/es/2017/06/07/la-lucha-contra-el-acentismo-de-luis-zuniga/07/la-lucha-contra-el-acentismo-de-luis-zuniga/>> [Consultado: 10/04/2024].

- GORDON, J. y DARCY, I. (2016), "The development of comprehensible speech in L2 learners. A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction", en *Journal of Second Language Pronunciation*, 2/1, 56-92.
- GORSUCH, G. J. (2011), "Improving Speaking Fluency for International Teaching Assistants by Increasing Input", en *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 14/4, 1-25.
- GROGGER, J. (2019), "Speech and Wages", en *The Journal of Human Resources*, 54/4, 926-952.
- HANSEN, K. y DOVIDIO, J. F. (2016), "Social dominance orientation, nonnative accents, and hiring recommendations", en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22/4, 544-551.
- HANSEN, K., RAKIĆ, T. y STEFFENS, M. C. (2014), "When Actions Speak Louder Than Words: Preventing Discrimination of Nonstandard Speakers", en *Journal of Language and Social Psychology*, 33/1, 68-77.
- (2017), "Competent and Warm? How Mismatching Appearance and Accent Influence First Impressions", en *Experimental Psychology*, 64/1, 27-36.
- HANULÍKOVÁ, A., VAN ALPHEN, P. M., GOCH, M. M. y WEBER, A. (2012), "When One Person's Mistake Is Another's Standard Usage: The Effect of Foreign Accent on Syntactic Processing Adriana", en *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24/4, 878-887.
- HANZLÍKOVÁ, D. y SKARNITZL, R. (2017), "Credibility of native and non-native speakers of English revisited: Do non-native listeners feel the same?", en *Research in Language*, 15/3, 285-298.
- HARDING, L. (2017), "What Do Raters Need in a Pronunciation Scale? The User's View", T. Isaacs y P. Trofimovich (eds.): *Second Language Pronunciation Assessment. Interdisciplinary Perspectives*, Bristol, Multilingual Matters, 12-34.
- HENDRIKS, B. y VAN MEURS, F. (2022), "Attitudes to regional and standard accents in commercial and non-commercial contexts", en *Lingua*, 271, 1-12.
- HENDRIKS, B., VAN MEURS, F. y VAN DER MEIJ, E. (2015), "Does a foreign accent sell? The effect of foreign accents in radio commercials for congruent and non-congruent products", en *Multilingua*, 34/1, 119-130.
- HERNÁNDEZ VELASCO, I. (2020), *Lucía Asué Mbomío: «Claro que los españoles somos racistas, igual que somos machistas»*, El Mundo. Disponible en: <<https://www.elmundo.es/papel/lideres/2020/01/26/5e29844dfdddf017d8b46a0.html>> [Consultado: 10/04/2024].
- HIDALGO NAVARRO, A. (2024), "La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta pautada interactivo-funcional", S. Azpiazu Torres, F. Escudero Paniagua, M. Ghezzi y A. M. Martín Aliaga (eds.): *Actas del VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 93-106.
- HOPP, H. (2010), "Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers", en *Lingua*, 120/4, 901-931.
- HOSODA, M., NGUYEN, L. T. y STONE-ROMERO, E. F. (2012), "The effect of Hispanic accents on employment decisions", en *Journal of Managerial Psychology*, 27/4, 347-364.
- HOSODA, M., STONE-ROMERO, E. F. y WALTER, JENNIFER, N. (2007), "Listeners' Cognitive and Affective Reactions to English Speakers with Standard American English and Asian Accents", en *Perceptual and Motor Skills*, 104/1, 307-326.
- HU, G. y LINDEMANN, S. (2009), "Stereotypes of Cantonese English, apparent native/non-native status, and their effect on non-native English speakers' perception", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30/3, 253-269.

- HUANG, L., FRIDEGER, M. y PEARCE, J. L. (2013), "Political skill: Explaining the effects of nonnative accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions", en *Journal of Applied Psychology*, 98/6, 1005-1017.
- HUENSCH, A. (2019), "Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors' training, classroom practices, and beliefs", en *Language Teaching Research*, 23/6, 745-764.
- IHEDURU-ANDERSON, K. (2020), "Accent bias: A barrier to Black African-born nurses seeking managerial and faculty positions in the United States", en *Nursing Inquiry*, 27/4, 1-15.
- IM, J. y LEVIS, J. M. (2015), "Judgments of Non-Standard Segmental Sounds and International Teaching Assistants' Spoken Proficiency Levels", G. Gorsuch (ed.): *Talking Matters: Research on Talk and Communication of International Teaching Assistants*, Stillwater, New Forums Press, 109-138.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- JASPAL, R. y SITARIDOU, I. (2013), "Coping With Stigmatized Linguistic Identities: Identity and Ethnolinguistic Vitality Among Andalusians", en *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13/2, 95-119.
- JENSEN, C. y THØGERSEN, J. (2017), "Foreign accent, cognitive load and intelligibility of EMI lectures", en *Nordic Journal of English Studies*, 16/3, 107-137.
- KANG, O. (2010), "ESL Learners' Attitudes toward Pronunciation Instruction and Varieties of English", J. Levis y K. LeVelle (eds.): *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, Iowa State University, 105-118.
- KANG, O. y MORAN, M. (2019), "Enhancing Communication between ITAs and US Undergraduate Students", S. D. Looney y S. Bhalla (eds.): *A Transdisciplinary Approach to International Teaching Assistants*, Bristol, Multilingual Matters, 82-99.
- KANG, O. y RUBIN, D. (2009), "Reverse Linguistic Stereotyping: Measuring the Effect of Listener Expectations on Speech Evaluation", en *Journal of Language and Social Psychology*, 28/4, 441-456.
- KANG, O., RUBIN, D. y LINDEMANN, S. (2015), "Mitigating U.S. Undergraduates' Attitudes Toward International Teaching Assistants", en *TESOL Quarterly*, 49/4, 681-706.
- KANG, O., RUBIN, D. y PICKERING, L. (2010), "Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English", en *The Modern Language Journal*, 94/4, 554-566.
- KHAN, A. A. y MALLETT, M. (2019), "Understanding US Undergraduate Students' Perceptions of International Teaching Assistants", en *The CATESOL Journal*, 31/1, 133-150.
- KIM, R., ROBERSON, L., RUSSO, M. y BRIGANTI, P. (2019), "Language Diversity, Nonnative Accents, and Their Consequences at the Workplace: Recommendations for Individuals, Teams, and Organizations", en *Journal of Applied Behavioral Science*, 55/1, 73-95.
- KINZLER, K. D., DUPOUX, E. y SPELKE, E. S. (2007), "The native language of social cognition", en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104/30, 12577-12580.
- KINZLER, K. D., SHUTTS, K., DEJESUS, J. y SPELKE, E. S. (2009), "Accent trumps race in guiding children's social preferences", en *Social Cognition*, 27/4, 623-634.
- KIRCHER, R. (2014), Thirty Years After Bill 101: "A Contemporary Perspective on Attitudes Towards English and French in Montreal", en *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17/1, 20-50.

- KJELDGAARD-CHRISTIANSEN, J. y SCHMIDT, S. H. (2019), “Disney’s Shifting Visions of Villainy from the 1990s to the 2010s: A Biocultural Analysis”, en *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 3/2, 1-16.
- KOLLY, M. J., BOULA DE MAREÜIL, P., LEEMANN, A. y DELLWO, V. (2017), “Listeners use temporal information to identify French- and English-accented speech”, en *Speech Communication*, 86, 121-134.
- LADEGAARD, H. J. y SACHDEV, I. (2008), “I Like the Americans ... But I Certainly Don’t Aim for an American Accent’: Language Attitudes, Vitality and Foreign Language Learning in Denmark”, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27/2, 91-108.
- LEGROS, N. y FAEZ, F. (2012), “The Intersection Between Intercultural Competence and Teaching Behaviors: A Case of International Teaching Assistants”, en *Journal on Excellence in College Teaching*, 23/3, 7-31.
- LENET, A. E., SANZ, C., LADO, B., HOWARD JR., J. H. y HOWARD, D. V. (2011), “Aging, pedagogical conditions, and differential success in SLA: An empirical study”, C. Sanz y Ronald P. Leow (eds.): *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*, Washington, DC, Georgetown University Press, 73-84.
- LENNEBERG, E. H. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nueva York, Wiley.
- LEV-ARI, S. y KEYSAR, B. (2010), “Why don’t we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility”, en *Journal of Experimental Social Psychology*, 46/6, 1093-1096.
- (2012), “Less-Detailed Representation of Non-Native Language: Why Non-Native Speakers’ Stories Seem More Vague”, en *Discourse Processes*, 49/7, 523-538.
- LEVELLE, K. y LEVIS, J. (2014), “Understanding the Impact of Social Factors on L2 Pronunciation: Insights from Learners”, J. M. Levis y A. Moyer (eds.): *Social Dynamics in Second Language Accent*, Berlín, DeGruyter Mouton, 97-118.
- LEVIS, J. (2005), “Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching”, en *TESOL Quarterly*, 39/3, 369-377.
- (2015), “Learners’ views of social issues in pronunciation learning”, en *Journal of Academic Language & Learning*, 9/1, 42-55.
- (2018), *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2020), “Revisiting the Intelligibility and Nativeness Principles”, en *Journal of Second Language Pronunciation*, 6/3, 310-328.
- LEVIS, J. M. y SILPACHAI, A. O. (2022), “Speech intelligibility”, T. M. Derwing, M. J. Munro y R. I. Thomson (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking*, Nueva York, Routledge, 159-173.
- LINDEMANN, S. (2003), “Koreans, Chinese or Indians? Attitudes and ideologies about non-native English speakers in the United States”, en *Journal of Sociolinguistics*, 7/3, 348-365.
- LIPPI-GREEN, R. (2012), *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States* (2.^a ed.), Abingdon, Routledge.
- LONG, M. (1990), “Maturational constraints on language development”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 12/3, 251-286.
- LÓPEZ TRUJILLO, N. (2018), “Aprende a pronunciar si quieres trabajar aquí”: así es la discriminación por acento. Disponible en: <https://www.eldiario.es/internacional/apuntate-academia-aprender-pronunciar-discriminacion_1_1930682.html> [Consultado: 10/04/2024].

- MACINTYRE, P. D., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS., K. A. (1998), "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation", en *The Modern Language Journal*, 82/4, 545-562.
- MAJOR, R. C. (2007), "Identifying a Foreign Accent in an Unfamiliar Language", en *Studies in Second Language Acquisition*, 29/4, 539-556.
- MARX, N. (2002), "Never Quite a «Native Speaker»: Accent and Identity in the L2 - and the L1", en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 59/2, 264-281.
- MASSEY, D. S. y LUNDY, G. (2001), "Use of black English and racial discrimination in urban housing markets: New methods and findings", en *Urban Affairs Review*, 36/4, 452-469.
- MÉNDEZ GUERRERO, B. (2023), "Actitudes y creencias hacia las variedades del español de España: castellano, andaluz y canario", en *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 50, 1-18.
- MÉNDEZ SANTOS, M. del C. (2024), *No me gusta cómo hablas (o más bien no me gusta cómo hablas tú). Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Pie de Página.
- MÉNDEZ SANTOS, M. del C., CAROFIGLIO, F., CASAL CUTILLAS, C., DIMARI, E., DUÑABEITIA LANDABURU, J.A., ESPIRITUSANTO, L. A., KHIARI, A., PÖLKKI, E. y KOMURA, M. (2023), "Análisis de la discriminación por perfilado lingüístico durante la atención telefónica para acceder a la vivienda de alquiler en España", en *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, 4, 121-147.
- MÉNDEZ SANTOS, M. del C. e HIDALGO GALLARDO, M. (2020), "Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)", en *DobleLe. Revista de lengua y literatura*, 6, 29-52.
- MÉNDEZ SANTOS, M. del C. y RODRÍGUEZ GARCÍA, S. (2024), "Discriminación y limitaciones en el uso de la lengua española: el fetiche de la norma en Twitter (X)", en *Revista de Filología*, 48, 129-158.
- MEYERS, C. M. (2014), "Intelligible accented speakers as pronunciation models", J. M. Levis y S. Mccrocklin (eds.): *Proceedings of the 5th Annual Conference of Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*, Iowa State University, 172-176.
- MORENO CABRERA, J. C. (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.
- MORRIS, F. A. (1998), "Can advanced learners of Spanish achieve native-like pronunciation? A re-examination of the critical period for accent", en *Revista Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 35, 27-55.
- MOYER, A. (2013), *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2014), "Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation", en *Applied Linguistics*, 35/4, 418-440.
- MUNRO, M. J. (2003), "A primer on accent discrimination in the Canadian context", en *TESL Canada Journal*, 20/2, 38-51.
- MUNRO, M. J. y DERWING, T. M. (1995a), "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners", en *Language Learning*, 45/1, 73-97.
- (1995b), "Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech", en *Language and Speech*, 38/3, 289-306.
- (2006), "The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study", *System*, 34/4, 520-531

- (2008), “Segmental Acquisition in Adult ESL Learners: A Longitudinal Study of Vowel Production”, en *Language Learning*, 58/3, 479-502.
- (2020), “Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux”, en *Journal of Second Language Pronunciation*, 6/3, 283-309.
- MUNRO, M. J., DERWING, T. M. y BURGESS, C. S. (2003), “The Detection of Foreign Accent in Backwards Speech”, M. J. Solé, D. Recasens y J. Romero (eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, Futurgraphic, 535-538.
- MUNRO, M. J., DERWING, T. M. y FLEGE, J. E. (1999), “Canadians in Alabama: a perceptual study of dialect acquisition in adults”, en *Journal of Phonetics*, 27/4, 385-403.
- MURPHY, J. M. (2014), “Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching”, en *System*, 42/1, 258-269.
- NAGLE, C. L. y HUENSCH, A. (2020), “Expanding the scope of L2 intelligibility research: Intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish”, en *Journal of Second Language Pronunciation*, 6/2, 1-23.
- NAGLE, C. L., HUENSCH, A. y ZÁRATE-SÁNDEZ, G. (2023), “Exploring phonetic predictors of intelligibility, comprehensibility, and foreign accent in L2 Spanish speech”, en *The Modern Language Journal*, 107/1, 202-221.
- NAGLE, C., SACHS, R. y ZÁRATE-SÁNDEZ, G. (2018), “Exploring the Intersection Between Teachers’ Beliefs and Research Findings in Pronunciation Instruction”, en *The Modern Language Journal*, 102/3, 512-532.
- (2023), “Spanish teachers’ beliefs on the usefulness of pronunciation knowledge, skills, and activities and their confidence in implementing them”, en *Language Teaching Research*, 27/3, 491-517.
- NAGLE, C. L., TROFIMOVICH, P., O’BRIEN, M. G. y KENNEDY, S. (2022), “Beyond linguistic features. Exploring behavioral and affective correlates of comprehensible second language speech”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 44/1, 255-270.
- NAVARRO ROMERO, B. (2010), “Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta”, en *Philologica Urcitana*, 2, 115-128.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1935), *El acento castellano. Discurso leído por el autor en el acto de su recepción académica el día 19 de mayo de 1935. Contestación de Miguel Artigas Ferrando*, Madrid, Tipografía de Archivos, Olózaga, I.
- (1974), *Manual de entonación española*, Madrid, Guadarrama.
- NAZZI, T., JUSCZYK, P. W. y JOHNSON, E. K. (2000), “Language discrimination by english-learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity”, en *Journal of Memory and Language*, 43/1, 1-19.
- NEITERMAN, E. y BOURGEAULT, I. L. (2015), “The shield of professional status: Comparing internationally educated nurses’ and international medical graduates’ experiences of discrimination”, en *Health*, 19/6, 615-634.
- NEULIEP, J. W. y SPETEN-HANSEN, K. M. (2013), “The influence of ethnocentrism on social perceptions of nonnative accents”, en *Language & Communication*, 33/3, 167-176.
- NG, S. H. (2007), “Language-Based Discrimination: Blatant and Subtle Forms”, en *Journal of Language and Social Psychology*, 26/2, 106-122.
- NGUYEN, B. B.-D. (1993), “Accent Discrimination and the Test of Spoken English: A Call for an Objective Assessment of the Comprehensibility of Nonnative Speakers”, en *California Law Review*, 81/5, 1325-1361.

- O'BRIEN, M. G. (2014), "L2 Learners' Assessments of Accentedness, Fluency, and Comprehensibility of Native and Nonnative German Speech", en *Language Learning*, 64/4, 715-748.
- OSLE EZQUERRA, À. (2019), "Estado de la enseñanza de la pronunciación en la clase ELE: situación actual en la escuela secundaria británica", en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 31, 1-11.
- PACAGNINI, A. M. J. (2021), "Los descriptores fonético-fonológicos en el volumen complementario del MCER (2018): una perspectiva tridimensional para la evaluación en ELSE", A. Verdú, L. Tacconi, P. Formiga, M. Fernández y G. Espinosa (eds.): *Habitando fronteras: interculturalidad, lenguas y educación*, Universidad del Comahue, 243-257.
- (2023), "Interlengua fónica y evaluación en ELSE: el examen oral CELU". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19, 136-160.
- PALADINO, M., PODDESU, L., RAUZI, M., VAES, J., CADINU, M. y FORER, D. (2009), "Second Language Competence in the Italian-Speaking Population of Alto Adige/Südtirol: Evidence for Linguistic Stereotype Threat", en *Journal of Language and Social Psychology*, 28/3, 222-243.
- PARK, H. (2013), "Detecting foreign accent in monosyllables: The role of L1 phonotactics", en *Journal of Phonetics*, 41/2, 78-87.
- PÉREZ-RAMÓN, R., GARCÍA LECUMBERRI, M. L. y COOKE, M. (2022), "Foreign accent strength and intelligibility at the segmental level", en *Speech Communication*, 137, 70-76.
- PICKERING, L. (2001), "The role of tone choice in improving ITA communication in the classroom", en *TESOL Quarterly*, 35/2, 233-255.
- PLACER, D. (2013), *El precio del acento: Telefónica paga el triple por sus «call centers» en España*. Disponible en: <https://www.economiadigital.es/directivos-y-empresas/el-precio-del-acento-telefonica-paga-el-triple-por-sus-call-centers-en-espana_145201_102.html> [Consultado: 10/04/2024].
- POCH OLIVÉ, D. (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- PROVIVIENDA (2025), *¿Se alquila? (2) Racismo y segregación en el alquiler de vivienda*". Disponible en: <<https://www.provivienda.org/informe-racismo-alquiler/>> [Consultado: 25/03/2025].
- PUIGVERT OCAL, A. (2015), "Sobre la acomodación de la base de articulación de la lengua materna del alumno a la del español como lengua extranjera: el español y el alemán", Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional de ASELE*, ASELE, 757-766.
- PURNELL, T., IDSARDI, W. y BAUGH, J. (1999), "Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification", en *Journal of Language and Social Psychology*, 18/1, 10-30.
- QAYOOM, N. (2018), "Teaching of English as a Foreign Language by Non- Native Speakers", en *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 5/10, 615-617.
- RAO HILL, S. y TOMBS, A. (2011), "The effect of accent of service employee on customer service evaluation", en *Managing Service Quality*, 21/6, 649-666.
- RECAJ NAVARRO, F. (2008), *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- REY AGUDO, R. (2020), "Todos tienen un acento (sí, tú también)", Disponible en: <<https://www.nytimes.com/es/2018/07/18/espanol/opinion/opinion-acento-ingles-espanol.html>> [Consultado 02/04/2024].

- RINDAL, U. (2010), "Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English", en *Journal of Sociolinguistics*, 14/2, 240-261.
- ROESSEL, J., SCHOEL, C. y STAHLBERG, D. (2020), "Modern Notions of Accent-ism: Findings, Conceptualizations, and Implications for Interventions and Research on Nonnative Accents", en *Journal of Language and Social Psychology*, 39/1, 87-111.
- ROESSEL, J., SCHOEL, C., ZIMMERMANN, R. y STAHLBERG, D. (2019), "Shedding New Light on the Evaluation of Accented Speakers: Basic Mechanisms Behind Nonnative Listeners' Evaluations of Nonnative Accented Job Candidates", en *Journal of Language and Social Psychology*, 38/1, 3-32.
- ROVETTI, J., SUMANTRY, D. y RUSSO, F. A. (2023), "Exposure to nonnative-accented speech reduces listening effort and improves social judgments of the speaker", *Scientific Reports*, 13/2808, 1-14.
- RUBIN, D. (1992), "Nonlanguage factors affecting undergraduates' judgements of nonnative English-speaking teaching assistants", en *Research in Higher Education*, 33/4, 511-531.
- RUIVIVAR, J. y COLLINS, L. (2019), "Nonnative accent and the perceived grammaticality of spoken grammar forms", en *Journal of Second Language Pronunciation*, 5/2, 269-293.
- RUSSO, M., ISLAM, G. y KOYUNCU, B. (2017), "Non-native accents and stigma: How self-fulfilling prophesies can affect career outcomes", en *Human Resource Management Review*, 27/3, 507-520.
- RYAN, E. B. y SEBASTIAN, R. J. (1980), "The effects of speech style and social class background on social judgements of speakers", en *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19/3, 229-233.
- RYDELL, R. J., SHIFFRIN, R. M., BOUCHER, K. L., LOO, K. Van y RYDELL, M. T. (2010), "Stereotype threat prevents perceptual learning", en *PNAS*, 1-6.
- SAITO, K., TROFIMOVICH, P. y ISAACS, T. (2017), "Using Listener Judgments to Investigate Linguistic Influences on L2 Comprehensibility and Accentedness: A Validation and Generalization Study", en *Applied Linguistics*, 38/4, 439-462.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2015), "Percepción y evaluación de la pronunciación del español como L2", en *Revista Española de Lingüística*, 45/1, 175-207.
- (2020), "Variables lingüísticas de la comprensibilidad, el acento extranjero y la fluidez en el español como L2. Diferencias en función del tipo de oyente y del grado de desempeño", en *Loquens*, 7/2, 1-17.
- (2024a), "La inteligibilidad y la comprensibilidad en la pronunciación del español L2", en *Phonica*, 20, 1-53.
- (2024b), "Hacia una evaluación comunicativa y eficaz de la pronunciación del español", S. Bárkányi, M. M. Galindo Merino y A. Pérez-Bernabeu (eds.): *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company, 190-206.
- (en prensa), "Experiencias y valoraciones de los aprendientes de español como L2 acerca del aprendizaje y la evaluación de la pronunciación", en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- SCALES, J., WENNERSTROM, A., RICHARD, D. y WU, S. H. (2006), "Language Learners' Perceptions of Accent", en *Tesol Quarterly*, 40/4, 715-738.
- SCHOONMAKER-GATES, E. (2020), "The acquisition of dialect-specific phonology, phonetics and sociolinguistics in L2 Spanish: Untangling learner trends", en *Critical Multilingualism Studies*, 8/1, 80-103.

- SCHÜPPERT, A., HILTON, N. H. y GOOSKENS, C. (2015), "Swedish is beautiful, Danish is ugly? Investigating the link between language attitudes and spoken word recognition", en *Linguistics*, 53/2, 375-403.
- SCOVEL, T. (1969), "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance", en *Language Learning*, 19/3-4, 245-253.
- (1988), *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*, Rowley, Newbury House.
- SEGREST PURKISS, S. L., PERREWÉ, P. L., GILLESPIE, T. L., MAYES, B. T. y FERRIS, G. R. (2006), "Implicit sources of bias in employment interview judgments and decisions", en *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 101/2, 152-167.
- SERENO, J., LAMMERS, L. y JONGMAN, A. (2016), "The relative contribution of segments and intonation to the perception of foreign-accented speech", en *Applied Psycholinguistics*, 37/2, 303-322.
- SIDARAS, S. K., ALEXANDER, J. E. D. y NYGAARD, L. C. (2009), "Perceptual learning of systematic variation in Spanish-accented speech", en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 125/5, 3306-3316.
- SINGLETON, D. y LEŚNIEWSKA, J. (2012), "Age and SLA: Research highways and byeways", M. Pawlak (ed.): *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, Berlín, Springer-Verlag, 97-111.
- SINGLETON, D. y RYAN, L. (2004), *Language acquisition: The age factor*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SMITH, G. (2005), "I Want to Speak Like a Native Speaker: The Case for Lowering the Plaintiff's Burden of Proof in Title VII Accent Discrimination Cases", en *Ohio State Law Journal*, 66/1, 231-267.
- SOUZA, A. L., BYERS-HEINLEIN, K. y POULIN-DUBOIS, D. (2013), "Bilingual and monolingual children prefer native-accented speakers", en *Frontiers in Psychology*, 4, 1-6.
- STEELE, C. M. y ARONSON, J. (1995), "Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans", en *Attitudes and Social Cognition*, 69/5, 797-811.
- STOCKER, L. (2017), "The Impact of Foreign Accent on Credibility: An Analysis of Cognitive Statement Ratings in a Swiss Context", en *Journal of Psycholinguistic Research*, 46/3, 617-628.
- SUNG, C. C. M. (2016), "Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication", en *System*, 60, 55-65.
- SUZUKIDA, Y. y SAITO, K. (2021), "Which Segmental Features Matter for Successful L2 Comprehensibility? Revisiting and Generalizing the Pedagogical Value of the Functional Load Principle", en *Language Teaching Research*, 25/3, 431-450.
- SVETOZAROVÁ, R. (2020), "Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta", en *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 38, 1-28.
- SZABO, M. (2006), "«I Meant to Say That»: How Adult Language Learners Construct Positive Identities Through Nonstandard Language Use", en *TESL Canada Journal*, 24/1, 21-40.
- SZĄŁEK, J. (2015), "¿Cómo adquirir con más facilidad la base de articulación española? Entre la teoría y la práctica", en *Itinerarios*, 22, 143-156.
- TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (2004), "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior", J. J. Jost y J. Sidanius (eds.): *Political Psychology*, Nueva York, Psychology Press, 277-293.

- TAN, K. H., JOSPA, M. E. A. W., MOHD-SAID, N.-E., AWANG, M. M. (2021), "Speak like a Native English Speaker or Be Judged: A Scoping Review", en *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18/12754, 1-16.
- TARONE, E. E. (1980), "Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology", en *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18/2, 139-152.
- TARROJA BARRIO, N. (2015), *Accent, Intelligibility and Discrimination of Non-native speakers of English*, trabajo final de grado, Universitat de Lleida.
- TAYLOR REID, K., TROFIMOVICH, P. y O'BRIEN, M. (2019), "Social attitudes and speech ratings. Effects of positive and negative bias on multiage listeners' judgments of second language speech", en *Studies in Second Language Acquisition*, 41/2, 419-442.
- (2022), "The Malleability of Listener Judgments of Second Language Speech", V. G. Sardegna y A. Jarosz (eds.): *Theoretical and Practical Developments in English Speech Assessment, Research, and Training*, Cham, Springer International Publishing, 11-26.
- TELÓ, C., TROFIMOVICH, P. y O'BRIEN, M. (2022), "Disentangling professional competence and foreign accent", en *Journal of Second Language Pronunciation*, 8/3, 413-443.
- THOMAS, E. R. (2014), "L2 Accent Choices and Language Contact", A. Moyer y J. M. Levis (eds.): *Social Dynamics in Second Language Accent*, Berlín, De Gruyter Mouton, 119-144.
- THOMSON, R. I. (2014), "Accent reduction and pronunciation instruction are the same thing", L. Grant (Ed.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 160-187.
- TIMMING, A. R. (2017), "The effect of foreign accent on employability: a study of the aural dimensions of aesthetic labour in customer-facing and non-customer-facing jobs", en *Work, employment and society*, 31/3, 409-428.
- TOKUMOTO, M. y SHIBATA, M. (2011), "Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation", en *World Englishes*, 30/3, 392-408.
- TOMBS, A. y RAO HILL, S. (2014), "The effect of service employees' accent on customer reactions", en *European Journal of Marketing*, 48/11-12, 2051-2070.
- TROFIMOVICH, P., KENNEDY, S. y ANN FOOTE, J. (2015), "Variables Affecting L2 Pronunciation Development", M. Reed y J. M. Levis (eds.): *The Handbook of English Pronunciation*, Chichester, John Wiley & Sons, 353-373.
- TROFIMOVICH, P., NAGLE, C. L., O'BRIEN, M. G., KENNEDY, S., TAYLOR R. K. y STRACHAN, L. (2020), "Second language comprehensibility as a dynamic construct", en *Journal of Second Language Pronunciation*, 6/3, 430-457.
- TROFIMOVICH, P., TEKIN, O. y MCDONOUGH, K. (2021), "Task engagement and comprehensibility in interaction. Moving from what second language speakers say to what they do", en *Journal of Second Language Pronunciation*, 3/7, 435-461.
- TYLER, A. (1992), "Discourse Structure and the Perception of Incoherence in International Teaching Assistants' Spoken Discourse", en *TESOL Quarterly*, 26/4, 713-729.
- UZAL, M., KOMULAINEN, E., KILIÇ, M. A. y AALTONEN, O. (2017), "Detection of non-native speech in a familiar language and in an unfamiliar language", en *SKY Journal of Linguistics*, 30, 109-136.
- VAN ENGEN, K. J. y PEELLE, J. E. (2014), "Listening effort and accented speech", en *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-5.
- VAUGHN, C. R. (2019), "Expectations about the source of a speaker's accent affect accent adaptation", en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 145/5, 3218-3232.

- VELTKAMP, G. M., RECIO, G., JACOBS, A. M. y CONRAD, M. (2012), "Is personality modulated by language?", en *International Journal of Bilingualism*, 17/4, 496-504.
- WANG, I., AHN, J. N., KIM, H. J. y LIN-SIEGLER, X. (2017), "Why Do International Students Avoid Communicating with Americans?", en *Journal of International Students*, 7/3, 555-581.
- WANG, Z., ARNDT, A. D., SINGH, S. N., BIERNAT, M. y LIU, F. (2013), "'You Lost Me at Hello': How and when accent-based biases are expressed and suppressed", en *International Journal of Research in Marketing*, 30/2, 185-196.
- WERKER, J. F. (2024), "Phonetic perceptual reorganization across the first year of life: Looking back", en *Infant Behavior and Development*, 75, 1-12.
- WEYANT, J. M. (2007), "Perspective Taking as a Means of Reducing Negative Stereotyping of Individuals Who Speak English as a Second Language", en *Journal of Applied Social Psychology*, 37/4, 703-716.
- WILEY WALSH, P. C. (2020), *Accent Discrimination*. Disponible en: <<https://www.wileywalsh.com/accent-discrimination.html>> [Consultado: 10/04/2024].
- WITTEMAN, M. J., BARDHAN, N. P., WEBER, A. y MCQUEEN, J. M. (2015), "Automaticity and Stability of Adaptation to a Foreign-Accented Speaker", en *Language and Speech*, 58/2, 168-189.
- WONG, P. y BABEL, M. (2017), "Perceptual identification of talker ethnicity in Vancouver English", en *Journal of Sociolinguistics*, 21/5, 603-628.
- WOOD, G. (2019), "Guilty by accent?", en *Journal of Language and Discrimination*, 3/2, 173-194.
- WOOLARD, K. A. y GAHNG, T.-J. (1990), "Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia", en *Language in Society*, 19/3, 311-330.
- XIE, X., WEATHERHOLTZ, K., BAINTON, L., ROWE, E., BURCHILL, Z., LIU, L. y JAEGER, T. F. (2018), "Rapid adaptation to foreign-accented speech and its transfer to an unfamiliar talker", en *The Journal of the Acoustical Society of America*, 143/4, 2013-2031.
- YRAOLA, A. (2014), "Actitudes lingüísticas en España", A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (eds.): *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, vol. 5, Bergen, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 551-636.
- ZÁRATE-SÁNDEZ, G. (2019), "Spanish Pronunciation and Teaching Dialectal Variation", R. Rao (ed.): *Key Issues in the Teaching of Spanish Pronunciation*, Abingdon, Routledge, 201-217.