

Percepción del Acento Prosódico en Vocablos Leídos: Un Estudio con Hablantes Nativos de Coreano en Clases Universitarias de ELE de Nivel Intermedio*

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

Daniel Barajas de Santiago**

⟨Abstract⟩

This article investigates the perceptual problems of the lexical stress in read words for native Korean speakers enrolled in intermediate level Spanish classes at the university.

The field research was conducted with 31 listeners, who answered a questionnaire on personal data and performed a listening test, as well as with seven native Spanish speakers of both sexes whose voices were recorded for use in the study. The stimulus was formed by 35 different words: 14 oxytone words (seven disyllabic, seven

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

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

trisyllabic), 14 paroxytone (seven disyllabic, seven trisyllabic) and seven proparoxytone (all trisyllabic). Listeners had to mark the perceived position of the stressed syllable for each word in their answers table (blank answers were allowed).

Statistical analysis of errors allowed us to establish an order of word categories attending to the difficulty in the perception of its lexical stress for the type of students examined. Also the experimental design made possible to compare results between this work and our previous one performed with beginner level students, as between this work and another one with four different level alumni authored by Maximiano Cortés.

Key Words: Perception of Word Stress or Lexical Stress in Spanish, Disyllabic and Trisyllabic Read Words, Native Korean Speaker Students at the University, Intermediate Level, Spanish as a Foreign Language (SFL)

I . Introducción

Este trabajo investiga dificultades perceptivas de estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (ELE) hablantes nativos de coreano y matriculados en clases de conversación de nivel intermedio; en concreto, los aspectos problemáticos a la hora de discriminar la posición silábica del acento prosódico en palabras bisílabas y trisílabas leídas. Para ello, los discentes dieron respuesta a un cuestionario sobre información personal y a una prueba auditiva; gracias a la segunda y a un posterior análisis de errores, nos fue posible establecer un orden de dificultad en la percepción de la posición acentual en función de las clases de vocablos para el tipo de

alumnos y el nivel considerados. La información obtenida tras el análisis de errores también nos permitió, junto a los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario, averiguar la probabilidad de la relación entre sexo y errores, así como entre el estudio de una tercera lengua no materna (diferente del inglés y el castellano) y yerros de los aprendientes.

Comparar los resultados de la presente experiencia con los de otra anterior en la que investigamos el mismo fenómeno a través de igual método y procedimiento entre alumnos matriculados en clases de conversación de nivel básico (Barajas 2014) nos ha posibilitado el seguir indagando en el proceso de aprendizaje de la percepción del acento léxico del español por parte de discentes universitarios cuyo idioma materno es el coreano. Esperamos que suceda del mismo modo cuando hagamos lo propio en un futuro inmediato con estudiantes de conversación del mismo perfil matriculados en clases de nivel avanzado, en el marco de esta investigación motivada por la propuesta de Cortés (2002a, 78) de secuenciar los contenidos pertenecientes a la enseñanza/aprendizaje de la acentuación de manera diacrónica, articulándolos mediante el currículo o programa de estudios al proceder desde los de menor hasta los de mayor dificultad.

Dado que compartimos diseño experimental con Cortés (2002a, 153, 154, 158), el cual lo emplea en sus propias investigaciones a la vez que anima a otros profesores a utilizarlo, comparamos también los resultados de nuestras indagaciones (en las que, como ya hemos señalado, participan estudiantes universitarios hablantes nativos de coreano) con los de las suyas (quienes toman parte en ellas son estudiantes universitarios cuya primera lengua (L1) es el chino -mandarín, taiwanés y hakka-).

A propósito del referido diseño experimental, hemos de manifestar que los vocablos bisílabos y trisílabos (los únicos presentes en el estímulo) son los de mayor frecuencia de aparición en español (Cortés 2002c, 101), así como que el diferenciar auditivamente el acento prosódico de las palabras del estímulo puede llevar al aprendiente a captar también el acento distintivo o contrastivo de tales palabras (Gil 2007, 286) (*vid.* apéndice).

II . Método

1. Participantes

1.1. Informantes

Para la prueba auditiva, grabamos la voz de siete hispanohablantes nativos encuadrados en la norma ibérica o europea. Todos ellos con estudios universitarios -de primer ciclo en dos casos y de máster en los cinco restantes- e integrantes de los estratos socioeconómicos medio y medio-alto. La tabla 1 ofrece información sobre el sexo, la edad y la variedad de español de cada informante.

〈Tabla 1〉 Sexo, edad y variedad de español de los informantes

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

Habida cuenta de que el informante 1 vivió en Barcelona a lo largo de un año y medio, de que la informante 6 lo hizo también allí por espacio de un año y en Madrid por siete, así como de que el informante 7 habitó asimismo en la ciudad condal durante un año, se debe considerar la posibilidad de la influencia o de la neutralización de sus respectivas variedades originales.

1.2. Oyentes

Aplicamos los instrumentos de nuestro estudio, esto es, el cuestionario y la prueba auditiva, a dos grupos de la asignatura de conversación en español de nivel intermedio en el campus de Seúl de la Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS). De ese modo, la muestra estuvo formada por 31 estudiantes: 24 mujeres (77,4%) y siete varones (22,6%), por lo que poseía distribución normal o gaussiana (ya que superaba los 29 integrantes) a la vez que, como se recomienda en investigación estadística (Dörnyei 2007, 99), sobrepasaba más que presumiblemente la cuantía del 1% del universo, pues el número total de estudiantes universitarios de español en Corea del Sur -computando los de todos los niveles- ascendía a 3.379 en el año 2009 (dato más reciente disponible) (Jiménez Segura y Cabrera 2010, 25).

En la tabla 2 caracterizamos la muestra en función de la edad de los integrantes y de otras categorías de análisis relativas a su experiencia en el estudio de idiomas, informando para cada una de ellas del número de casos (N), de la media aritmética (\bar{x}), de la desviación estándar o promedio de variación con respecto a la media (S), así como de otros parámetros estadísticos relevantes.

〈Tabla 2〉 Estadística descriptiva del grupo de oyentes

	Edad (años)	Estudio del español (años)	Estudio del inglés (años)	Estudio de un tercer idioma (años)
N de casos	31	31	31	20
x	21,41	2,53	12,27	2,13
S	1,66	3,08	3,35	1,39
Moda	22	1	10	3
Mínimo	19	0,83	0,41	0,5
Máximo	24	18	18	6

2. Medios y procedimiento

El cuestionario sobre información personal, bilingüe (en español y coreano), reunía ocho preguntas relativas al sexo, a la edad y a la experiencia previa en el estudio del español, el inglés y una tercera lengua no materna por parte de los oyentes (*vid.* apéndice).

En cuanto a la prueba auditiva, el estímulo consistió en 35 palabras distintas divididas en siete grupos de cinco vocablos; cada uno de aquellos fue grabado por su respectivo informante en un archivo de sonido independiente. De los 35 términos, 14 eran bisílabos distribuidos a partes iguales (dos grupos de siete) entre llanos y agudos, mientras que los 21 restantes eran trisílabos repartidos asimismo (tres grupos de siete) entre esdrújulos, llanos y agudos. Los informantes procuraron leerlos entre intervalos de silencio de cinco segundos, a una velocidad elocutiva normal y con la mayor naturalidad posible, tratando de imitar la espontaneidad de la interacción oral en la conversación.

La tabla de respuestas de la prueba auditiva mostraba 35 apartados numerados en correspondencia con el orden de los vocablos del estímulo,

subdivididos en dos casillas para los bisílabos y en tres para los trisílabos (*vid.* apéndice). Tras escuchar cada palabra y durante los cinco segundos de silencio, los oyentes debían marcar la casilla correspondiente a la sílaba acentuada en el apartado pertinente -la primera o la segunda en el caso de los bisílabos; la primera, la segunda o la tercera en el de los trisílabos-. En el supuesto de estar indecisos, los oyentes podían no marcar la respuesta (dejar el apartado correspondiente en blanco).

Para el análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y la prueba auditiva empleamos el programa informático Microsoft Office Excel 2013 y una aplicación en línea de pruebas Chi (Preacher 2001) esta en relación con la estadística inferencial, aquel con la descriptiva.

Las respuestas de cada uno de los dos grupos de estudiantes fueron recabadas en sus respectivas aulas a lo largo de unos 25 minutos, al principio de una de las sesiones de clase de la cuarta semana en el primer semestre del curso. Los siete archivos de sonido se reprodujeron una sola vez, correlativa y consecutivamente.

III. Resultados y discusión

1. Exposición de resultados y discusión con los de Barajas para el nivel básico

Los datos obtenidos de los oyentes fueron codificados y registrados en un documento de Excel para su análisis estadístico. En particular, los

pertenecientes a la prueba auditiva se plasmaron en una hoja de cálculo formada por 1,085 celdillas destinadas a contener las otras tantas respuestas proporcionadas por los oyentes (35 columnas en representación de los vocablos del estímulo por 31 filas de los oyentes). De estas 1,085 celdillas, cinco (el 0,46%) quedaron vacías por servir de continente a respuestas en blanco (casos de vocablos a los que ciertos oyentes no contestaron). Paralelamente, de entre las 1,080 respuestas efectivas, 120 resultaron erróneas (el 11,11%) por señalarse en ellas una posición silábica del acento que no se compadecía con la de su vocablo correspondiente en el estímulo.

Los resultados del estudio efectuado anteriormente con alumnos de nivel básico ofrecieron, por su parte, un 1,35% de respuestas en blanco y un 13,71% de contestaciones erradas (Barajas 2014, 136).

1.1. Análisis de errores por oyentes

Ofrecemos una subsiguiente aproximación a la incidencia de las respuestas erróneas y la comparamos con la hallada en el nivel básico (Barajas 2014, 137), tanto para la generalidad de los oyentes como para estos agrupados en razón de su sexo, en la tabla 3.

〈Tabla 3〉 Datos de errores por oyentes

	En general	Varones	Mujeres	En General (N. básico)	Varones (N. básico)	Mujeres (N. básico)
N de oyentes	31	7	24	38	18	20
N de errores	120	45	75	180	118	62
% de errores	11,11	4,16	6,94	13,71	8,99	4,72

Media de errores (x)	3,87	6,42	3,12	4,73	6,55	3,1
Desviación estándar (S)	5,04	5,94	4,62	5,31	6,32	3,62
% Coeficiente de variación (CV)	130,23	92,52	148,07	112,26	96,49	116,77
Rango	18	14	18	19	19	12
Mínimo	0	1	0	0	0	0
Máximo	18	15	18	19	19	12

Como se puede apreciar, los números (N), los porcentajes (%) y las medias (x) de errores muestran cifras relativamente bajas en los dos niveles. En el intermedio, dichas cifras se revelan mayores para las mujeres en las dos primeras rúbricas y menores en la última, donde el valor registrado para los varones dobla al señalado en el caso de las mujeres -disparidad de resultados entre parámetros que se explica por la diferencia en el número (N) de oyentes entre ambos sexos-. Esta abultada diferencia en las medias de errores (x) entre sexos se constató también, como puede observarse, con los estudiantes de nivel básico. Existe asimismo una clara similitud entre los guarismos calculados en las desviaciones estándar (S) y los coeficientes de variación de Pearson (CV) para los estudios de ambos niveles, indicando tales coeficientes, resultado de dividir las desviaciones estándar (S) entre las medias aritméticas (x), una gran diferencia en la cantidad de errores cometidos por cada uno de los oyentes, diferencia aún más acusada en relación con las mujeres (sobre todo con las de nivel intermedio). Los rangos, los mínimos y los máximos, que expresan la magnitud de la diferencia en la cantidad de errores cometidos en los casos extremos, aparecen igualmente similares en los resultados de las dos experiencias, con la salvedad de que los varones registraron un rango y un

máximo notablemente superiores a los de las mujeres en el nivel básico.

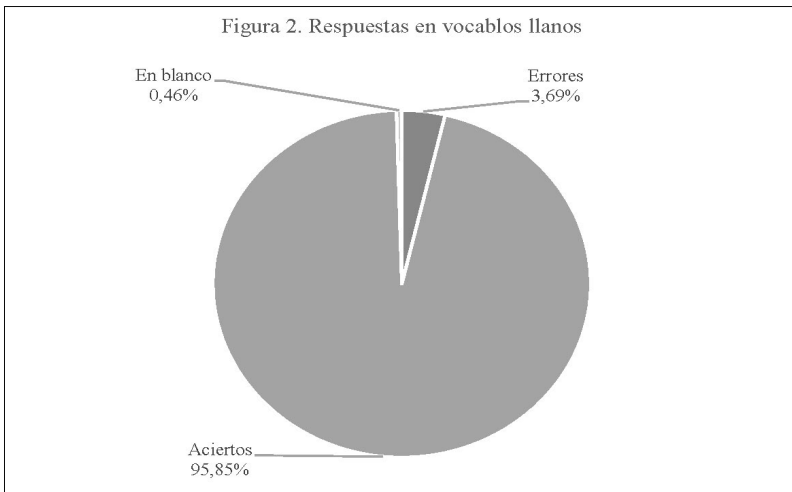
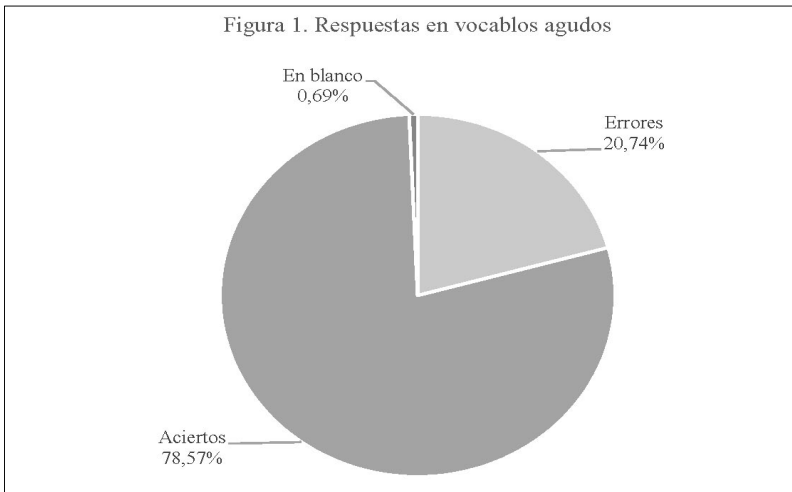
1.2. Análisis de errores por clases de vocablos

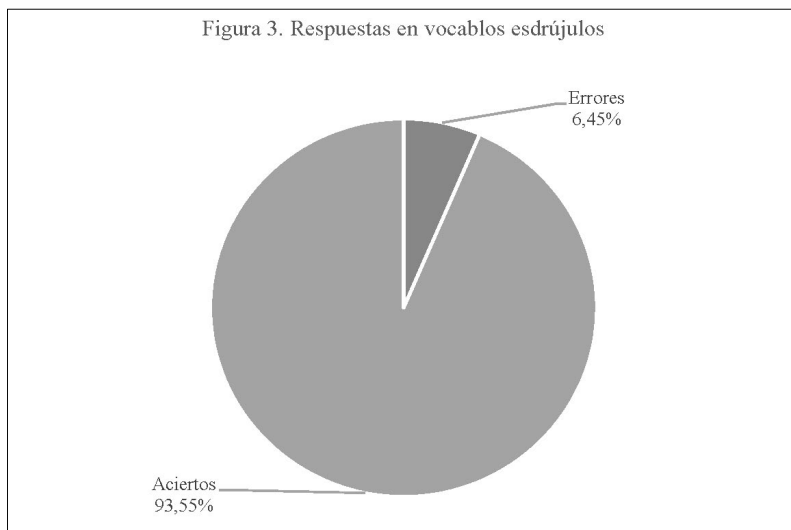
En la tabla 4 y en las figuras del 1 al 3 (en estas exclusivamente en el nivel intermedio) representamos la cuantificación de las respuestas de cada tipo para las diferentes clases de vocablos del estímulo (agudos u oxítonos; llanos, graves o paroxítonos; y esdrújulos o proparoxítonos) mediante el número de casos y su correspondiente porcentaje. Dado que las palabras agudas y llanas pueden ser tanto bisílabas como trisílabas mientras que las esdrújulas han de ser necesariamente trisílabas, las proporciones se calcularon, en el nivel intermedio, sobre un total de 434 respuestas o *ítems* para los vocablos agudos y llanos respectivamente (14 vocablos por 31 oyentes en ambas clases), y de 217 para los esdrújulos (7 vocablos por 31 oyentes); al tiempo que para el nivel básico fueron computadas, en cambio, sobre un total de 532 respuestas en agudos y llanos respectivamente (14 vocablos por 38 oyentes en ambas clases), y de 266 en esdrújulos (7 vocablos por 38 oyentes) (Barajas 2014, 139-141).

⟨Tabla 4⟩ Distribución de respuestas por clases de vocablos

Clases de vocablos	Tipos de respuestas	N registrado	%	% en nivel básico
	Errores	90	20,74	24,44
Agudos	Aciertos	341	78,57	73,68
	En blanco	3	0,69	1,88
	Errores	16	3,69	5,64
Llanos	Aciertos	416	95,85	93,42
	En blanco	2	0,46	0,94

	Errores	14	6,45	7,52
Esdrújulos	Aciertos	203	93,55	91,35
	En blanco	0	0	1,13





Tanto en un nivel como en otro, los vocablos agudos concentran un mayor porcentaje de errores, sucedidos en proporción descendente de equívocos por los esdrújulos, con lo que los llanos resultan, en consecuencia, los vocablos con un menor índice relativo de fallos. Los porcentajes, similares en los dos experimentos para cada una de las tres clases de palabras, resultan levemente menores en todos los casos del nivel intermedio. Prácticamente lo mismo puede afirmarse en relación con las respuestas en blanco, cuya incidencia es muy baja (nula en los esdrújulos del nivel intermedio).

Con ánimo de lograr una información más detallada, a continuación distinguimos entre clases o tipos de errores y analizamos su frecuencia para los dos niveles en la tabla 5, donde las clases de yerros quedan expresadas, por escasez de espacio, como A por Ll (vocablo agudo tomado

por, o confundido con, llano), A por E (vocablo agudo tomado por esdrújulo), Ll por A (llano tomado por agudo), Ll por E (llano tomado por esdrújulo), E por A (esdrújulo tomado por agudo) y E por Ll (esdrújulo tomado por llano). Las figuras 4, 5 y 6 expresan las proporciones de los diferentes tipos de errores en relación con el total de respuestas o *ítems* correspondientes a cada clase de vocablos del estímulo, mientras que la número 7 lo hace habiendo asumido como total la suma de errores de todos los tipos. Los cuatro gráficos aludidos pertenecen al nivel intermedio; en Barajas (2014, 143-145) pueden encontrarse datos más pormenorizados al respecto procedentes del experimento con alumnos de nivel básico.

〈Tabla 5〉 Frecuencia de tipos de errores

Tipos de errores	N de casos registrados	% sobre el total de <i>ítem</i> de cada clase de vocablo (14 x 31 = 434 o 7 x 31 = 217)	% sobre el total de errores registrados (120)	% sobre el total de <i>ítem</i> de cada clase de vocablo (N, básico)	% sobre el total de errores registrados (N, básico)
A por Ll	47	10,83	39,16	14,9	43,9
A por E	43	9,91	35,83	9,57	28,3
Ll por A	7	1,61	5,83	3	8,88
Ll por E	9	2,07	7,5	2,63	7,77
E por A	1	0,46	0,83	0,37	0,55
E por Ll	13	5,99	10,83	7,14	10,6

Figura 4. Respuestas en agudos (detalle)

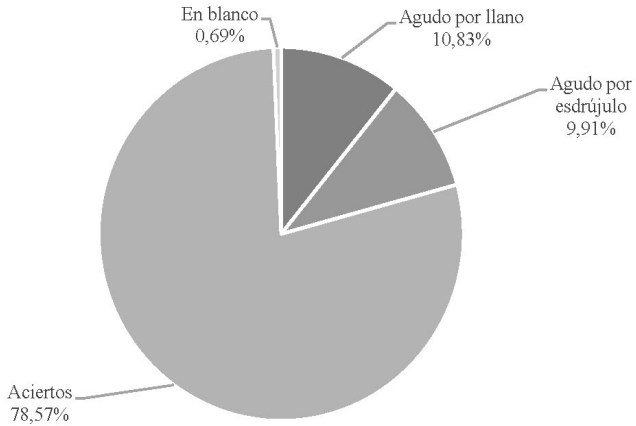
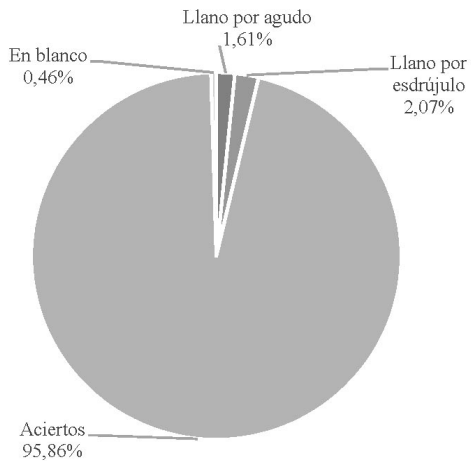
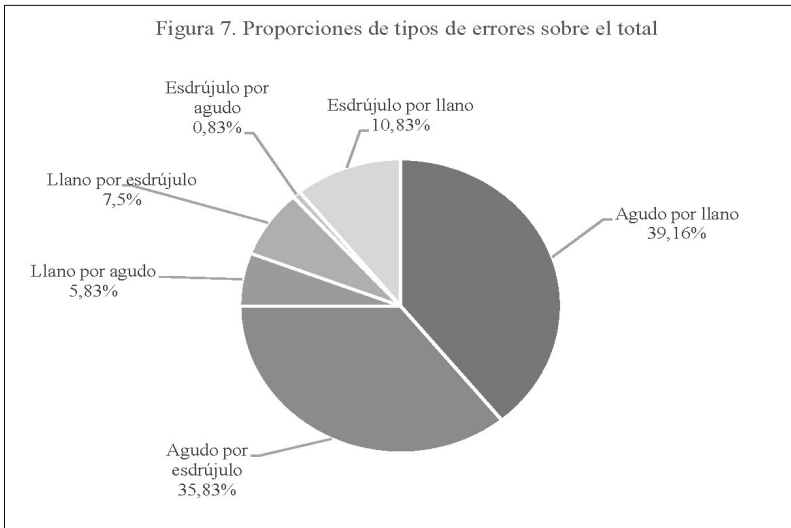


Figura 5. Respuestas en llanos (detalle)





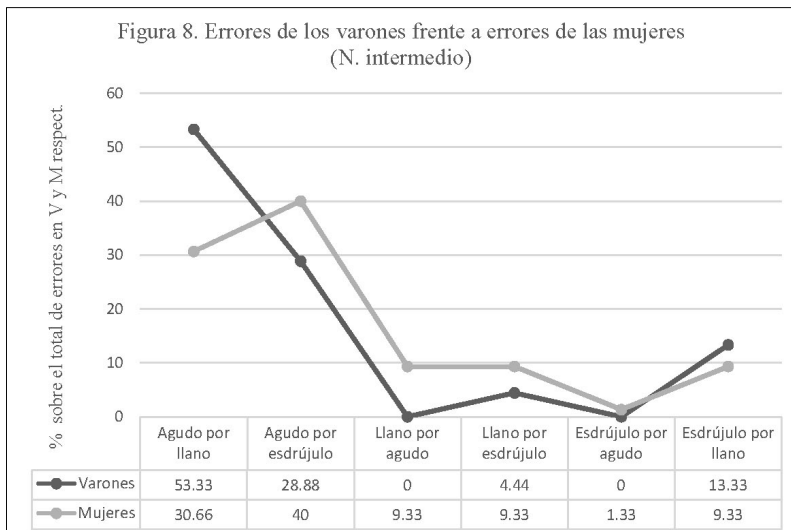
Advertimos que en ambos niveles, al adoptar un orden descendente en las proporciones de las diferentes clases de equivocaciones sobre el total de errores, el primer tipo de fallos lo constituye el de agudo por llano, seguido del de agudo por esdrújulo en segundo lugar, si bien en el nivel intermedio el porcentaje de aquel se reduce en 4,72 puntos mientras que el de este aumenta 7,5 puntos con respecto al nivel básico. El tercer puesto lo ocupa en ambos niveles el error de esdrújulo por llano, con proporciones muy similares. En cambio, la equivocación de llano por agudo resulta la cuarta en el nivel básico pero la quinta en el intermedio, con una diferencia entre niveles del 3,05%. Lo opuesto ocurre para el yerro de llano por esdrújulo, el cual aparece en cuarto lugar para el nivel intermedio y no así en el básico, donde se presenta el quinto; la desigualdad en este caso es de solo el 0,27%. Los errores cometidos en menor proporción son los del tipo de esdrújulo por agudo, con valores muy próximos también de un nivel al sucesivo.

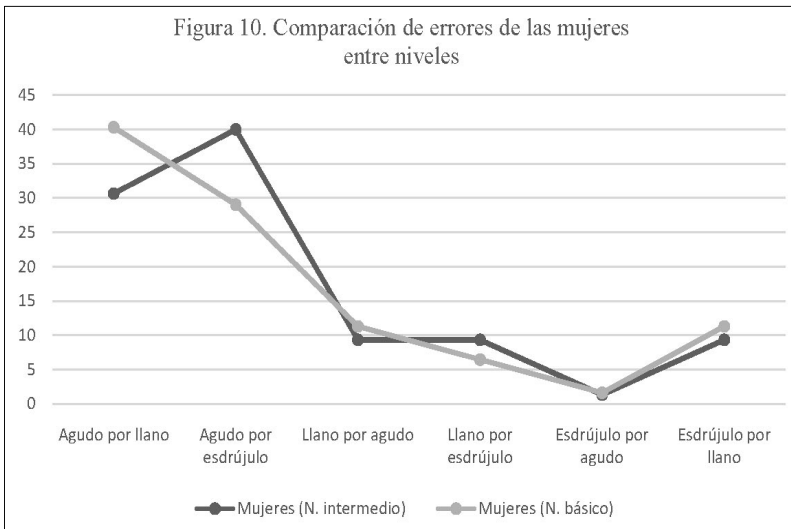
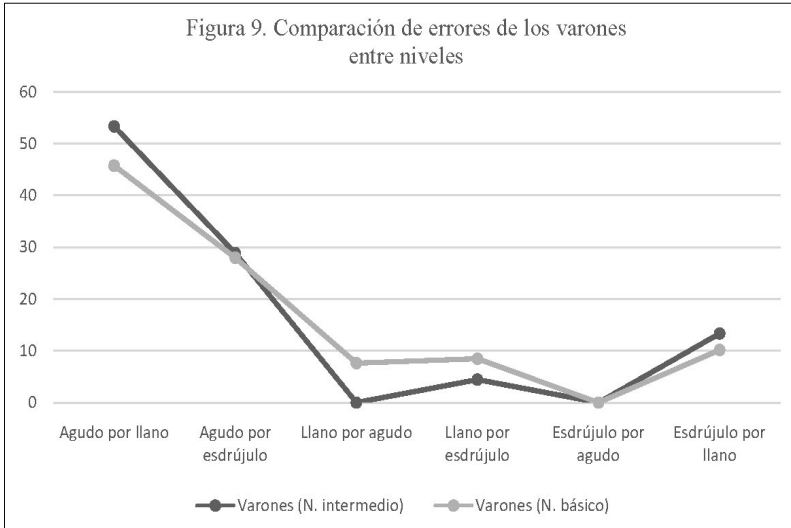
1.3. Análisis de tipos de errores por sexo del oyente

Del mismo modo, aplicamos los parámetros de número (N) de casos registrados y de proporción de estos sobre el total de errores con objeto de discriminar y medir las frecuencias de los diferentes tipos de yerros mediante el tamiz del sexo del oyente. Por ello, en la tabla 6 y en las figuras 8, 9 y 10 los porcentajes se han calculado sobre unos totales de 45 errores de los varones y de 75 de las mujeres para el nivel intermedio. Puede ampliarse la información acerca del nivel básico en Barajas (2014, 147-148).

(Tabla 6) Frecuencia de tipos de errores por sexo

Tipos de errores	Sexo	N de casos registrados	% sobre el total de errores registrados para cada sexo	% sobre el total de errores registrados para cada sexo (N. básico)
Agudo por llano	V	24	53,33	45,76
	M	23	30,66	40,32
Agudo por esdrújulo	V	13	28,88	27,97
	M	30	40	29,03
Llano por agudo	V	0	0	7,63
	M	7	9,33	11,29
Llano por esdrújulo	V	2	4,44	8,47
	M	7	9,33	6,45
Esdrújulo por agudo	V	0	0	0
	M	1	1,33	1,61
Esdrújulo por llano	V	6	13,33	10,17
	M	7	9,33	11,29





El perfil de las dos líneas de la figura 8 indica, debido a su similitud si exceptuamos los datos del tipo de error agudo por llano, que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las distribuciones de frecuencias de clases de fallos adscritas a cada sexo, como tampoco existía para el nivel básico. Además, una prueba Chi cuadrado de 2 x 3 negó también cualquier relación estadística significativa entre sexos y número de aciertos para cada una de las tres categorías de vocablos (agudos, llanos y esdrújulos), $\chi^2(2, 960) = 3,078$, $p = 0,214$, donde, como observamos, el valor de probabilidad (p) resulta bastante superior al de 0,05, el cual refiere al nivel de significación del 5% adoptado usualmente en ciencias humanas (Llisterri 1991, 160).

Los gráficos biaxiales de las figuras 9 y 10 muestran una notable semejanza en las distribuciones de las proporciones de tipos de errores al considerar los resultados de oyentes del mismo sexo y distinto nivel, especialmente en el caso de los varones.

1.4. Relación entre incidencia de tipos de errores y experiencia en el estudio de una tercera lengua no materna

Paralelamente, otra prueba Chi cuadrado de 2 x 3, $\chi^2(2, 960) = 0,108$, $p = 0,947$, negó relación significativa alguna entre estudiantes con y sin experiencia en el estudio de una tercera lengua no materna y número de aciertos en cada una de las tres clases de vocablos, extremo ya constatado con anterioridad para el nivel básico (Barajas 2014, 149).

2. Discusión con los resultados de Cortés

A continuación, y mediante los datos recogidos en las tablas 7, 8, 9, 10 y 11, procedemos a la comparación de nuestros resultados para los niveles básico e intermedio con los de Cortés (2002b; 2005) para cuatro niveles o grupos diferentes de ELE integrados por estudiantes taiwaneses. Puesto que Cortés abordó el análisis de sus datos más generales tomando en consideración los aciertos de los oyentes, nuestro estudio lo secunda ahora en ello al efecto de facilitar la discusión.

(Tabla 7) Datos de aciertos por oyentes

	Barajas		Cortés			
	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
% de aciertos	85,11	88,47	69,14	80,76	76,38	77,24
x de aciertos	30,27	30,96	24,2	28,27	26,73	27,03

Como refleja la tabla 7, nuestros datos de porcentajes y de medias de aciertos resultan superiores a los de Cortés en sus cuatro niveles, los del nivel intermedio en mayor medida que los del básico (especialmente en lo que atañe a los porcentajes). La mayor similitud entre nuestros datos y los suyos se advierte entre el nivel básico y el nivel 2 (el que registra cifras más altas de los de Cortés), donde las diferencias en los porcentajes y en las medias son del 4,35% y de 2 respectivamente. Las diferencias entre nuestro nivel intermedio y su nivel 2 resultan del 7,71% y de 2,69, las segundas en orden creciente de cuantía entre Barajas y Cortés. Los datos de ambos parámetros en los niveles 4, 3 y 1, por este orden, describen

una progresión de distanciamiento con respecto a los de los niveles básico e intermedio de nuestro experimento, de modo que las máximas diferencias aparecen entre el nivel intermedio y el nivel 1: 19,33% y 6,76.

Centrándonos, seguidamente, en la información de errores por clase de vocablo, la tabla 8 permite la comparación de los datos entre los dos niveles de Barajas y los cuatro de Cortés (para estos cuatro últimos, tales datos se han promediado).

〈Tabla 8〉 % de errores en cada clase de vocablo

Clases de vocablos	Barajas (N. básico)	Barajas (N. intermedio)	Cortés (x de los 4 niveles)
Agudos	24,44	20,74	28,75
Llanos	5,64	3,69	25
Esdrújulos	7,52	6,45	18,22

En los niveles básico e intermedio, los vocablos agudos reúnen un mayor porcentaje de errores sobre el total de *items* de su clase, sucedidos, en menor cuantía de errores, por los esdrújulos, y estos, a su vez, por los llanos. No obstante, hemos de reparar en que la diferencia porcentual entre los errores en palabras llanas y esdrújulas se muestra bastante reducida en los dos experimentos de Barajas (de en torno al 2% en el nivel básico y cercana al 3% en el intermedio). En el trabajo de Cortés, en cambio, las palabras agudas son seguidas por las llanas, y estas por las esdrújulas en proporción de errores, aunque sin dejar de puntualizar que la distancia entre agudas y llanas se reduce a un 3,75%.

(Tabla 9) Frecuencia de tipos de confusiones entre clases de vocablos sobre el total de ítems (%)

Tipos de confusiones	Barajas (N. básico)	Barajas (N. intermedio)	Cortés (x de los 4 niveles)
Entre agudos y llanos	17,84	12,43	33,81
Entre agudos y esdrújulos	9,95	10,36	16,37
Entre llanos y esdrújulos	9,77	8,06	21,78

La tabla 9 (con medias aritméticas para los valores de Cortés, al igual que la 8 y la 11) expresa que las confusiones de los oyentes entre vocablos agudos y llanos fueron las mayores en proporción en las tres experiencias, aunque con una muy ostensible diferencia -cercana a una tercera parte- entre los valores porcentuales de Barajas y los de Cortés, pues los de este último resultan muy superiores (15,97% de diferencia con el nivel básico y 21,38% con el intermedio). En los dos niveles de Barajas, el orden de tipos de confusiones en proporción decreciente resulta el mismo: a las confusiones entre agudos y llanos siguen las ocurridas entre agudos y esdrújulos y, a escasa distancia de estas, las que se produjeron entre llanos y esdrújulos. En Cortés, en cambio, el segundo y tercer tipo de equivocaciones intercambian posiciones con respecto a Barajas, separados entre sí por una mayor distancia proporcional. Los valores de Barajas resultan muy similares para estos dos últimos tipos, mientras que los de Cortés se muestran superiores (en mayor cuantía en el caso de las equivocaciones entre llanos y esdrújulos).

(Tabla 10) Frecuencia de tipos de errores sobre el total de *ítems* (%)

Tipos de errores	Barajas		Cortés			
	N. básico	N. intermedio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Agudo por llano	14,84	10,82	30,95	13,57	20,71	19,05
Agudo por esdrújulo	9,58	9,9	9,05	5,95	5,24	10,48
Llano por agudo	3	1,61	12,86	12,86	14,05	11,19
Llano por esdrújulo	2,63	2,07	7,14	3,81	4,29	6,67
Esdrújulo por agudo	0,37	0,46	6,19	11,43	8,57	8,57
Esdrújulo por llano	7,14	5,99	25,71	10,95	18,1	10,48

Por su parte, la tabla 10, que brinda información detallada sobre las proporciones de incidencia de los diversos tipos de equivocaciones calculadas sobre el total de respuestas o *ítems* en cada clase de vocablo (con los datos de los cuatro niveles del estudio con xinohablantes desglosados, sin promediar), nos permite afirmar que los índices de error calculados por Cortés resultan superiores a los hallados por Barajas en todos los casos excepto en el del tipo de error agudo por llano del nivel 2, que se muestra un 1,27% inferior al del nivel básico, y en los de agudo por esdrújulo correspondientes a los niveles 1, 2 y 3, menores en cuantía a los de los niveles básico e intermedio, con diferencias que oscilan entre el 4,66% (entre el nivel 3 y el intermedio) y el 0,53% (entre el nivel 1 y el básico). Los valores porcentuales ofrecidos por Cortés más próximos a los de Barajas resultan los mismos tanto respecto al nivel básico como al intermedio, con excepción de los de agudo por esdrújulo, en los que los más cercanos se adscriben al nivel 4 con respecto al nivel intermedio, y al

1 en relación al básico. Así, las cifras más similares a las de Barajas se dan en el nivel 2 para la clase de error de agudo por llano, en el nivel 4 para la de llano por agudo, en el nivel 2 para la de llano por esdrújulo, en el nivel 1 para la de esdrújulo por agudo, y en el 4 para la de esdrújulo por llano.

(Tabla 11) Frecuencia de errores de un tipo en contraposición a la de su opuesto sobre el total de ítems (%)

Agudo por llano	Barajas (N. básico)	14,84	3	Barajas (N. básico)	Llano por agudo
	Barajas (N. intermedio)	10,82	1,61	Barajas (N. intermedio)	
	Cortés (x de los 4 niveles)	21,07	12,74	Cortés (x de los 4 niveles)	
Agudo por esdrújulo	Barajas (N. básico)	9,58	0,37	Barajas (N. básico)	Esdrújulo por agudo
	Barajas (N. intermedio)	9,9	0,46	Barajas (N. intermedio)	
	Cortés (x de los 4 niveles)	7,68	8,69	Cortés (x de los 4 niveles)	
Llano por esdrújulo	Barajas (N. básico)	2,63	7,14	Barajas (N. básico)	Esdrújulo por llano
	Barajas (N. intermedio)	2,07	5,99	Barajas (N. intermedio)	
	Cortés (x de los 4 niveles)	5,47	16,31	Cortés (x de los 4 niveles)	

Pasando a ocuparnos del contraste entre las proporciones de errores de un tipo en relación con las de su opuesto, las cifras que se leen en la tabla 11 nos permiten afirmar que existen desigualdades en las proporciones de errores de clases contrarias en todos los casos de Barajas y Cortés así

como que, también en todos los casos para ambos autores, las proporciones de errores se polarizan conforme al mismo patrón excepto en el eje Agudo por esdrújulo-Esdrújulo por agudo, donde la polarización sigue un esquema inverso al comparar los resultados de Barajas con los de Cortés (si bien, la diferencia de frecuencias entre polos para dicho eje resulta bastante exigua en los de este último autor -de un 1%-).

Quando examinamos las diferencias en las medias de aciertos entre sexos, nos percatamos de que resultan muy leves tanto entre oyentes participantes en el mismo estudio como entre los que lo hicieron en diferentes experimentos (28 aciertos de media para los varones y 31,4 para las mujeres en el nivel básico de Barajas; 28,57 de los hombres y 31,66 de las féminas en el intermedio del mismo autor; 26,37 en los chicos y 28,95 en las chicas circunscritos al experimento de Cortés si promediamos los aciertos para sus cuatro niveles). No obstante, las mujeres acertaron algo más que los varones en las tres ocasiones a la vez que se observa una línea descendente en la cuantía de las medias de aciertos en ambos sexos que parte del nivel intermedio de Barajas, pasa por su básico (aunque a una distancia numérica casi inapreciable en relación con el intermedio), y llega hasta el trabajo de Cortés.

IV. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en nuestros experimentos con estudiantes hablantes nativos de coreano de nivel básico e intermedio, sobre la percepción no solo de la acentuación sino también, y por el

momento, de la entonación en el caso del nivel básico (Barajas 2013), no podemos compartir la conclusión a la que Cortés (1998; 1999; 2002c; 2002b) llegara tras sus estudios con alumnos hablantes nativos de chino a la par que mediante una continuada observación informal de estudiantes con otras diversas lenguas maternas; esto es, que el aprendizaje de la acentuación en ELE constituye una empresa de menor dificultad que el aprendizaje de la entonación. Si atendemos a los porcentajes de error, los nuestros son del 13,71% (con 18 respuestas no contestadas o en blanco) para el nivel básico y del 11,11% (con cinco respuestas en blanco) para el intermedio en cuanto a la percepción de la acentuación (vid. III. 1.), mientras que en la percepción de la entonación para el nivel básico el índice de errores fue del 9% (con solo dos respuestas en blanco en todo el estudio) (Barajas 2013, 163). Cortés, por su parte, obtuvo cifras del 75,88% de aciertos en el caso de la acentuación (2002b, 83) y del 73,03% en el de la entonación (1998, 89) (si promediamos los porcentajes de sus cuatro niveles).

Por otro lado, y en cumplimiento del objetivo final de nuestro estudio, consignamos las clases de vocablos reflejadas en las palabras del estímulo ordenadas de mayor a menor dificultad perceptiva de la posición del acento prosódico, adoptando como indicador del grado de dificultad la proporción de errores obtenida para cada una de ellas sobre su total de *items* (vid. tabla 8). Así, en nuestro nivel intermedio, al igual que en el básico, los vocablos que más dificultades suscitan son los agudos, seguidos de los esdrújulos y, en último término, por los llanos. Esto, en nuestra opinión, supone una buena noticia para los alumnos hablantes nativos de coreano y sus profesores, ya que los llanos constituyen el tipo de vocablos al que

pertenece la mayoría de las palabras del español (Poch 1999, 30). Una ventaja de la que no gozan, según los experimentos de Cortés (una vez promediados los porcentajes de errores de sus cuatro niveles), los estudiantes cuya lengua materna es el chino, pues en su estudio los agudos son sucedidos por los llanos en lugar de por los esdrújulos en nivel de dificultad, de manera que son los esdrújulos, y no los llanos, los que resultan menos problemáticos en el aspecto perceptivo.

En la tipología de errores, podemos afirmar que la distribución de proporciones en nuestros dos niveles (básico e intermedio) no resulta enteramente la que prediríamos de manera lógica y a priori, habida cuenta de que, como apunta Cortés (2002b, 65) en una de sus hipótesis de trabajo: “Cabe esperar que se produzcan más confusiones entre palabras agudas y llanas, o bien entre llanas y esdrújulas, que entre agudas y esdrújulas; en los primeros casos, la dislocación del acento se efectúa entre dos sílabas contiguas, mientras que en el último caso la dislocación se proyecta una sílaba más allá”. Aunque los errores entre vocablos agudos y llanos muestran la mayor proporción sobre el total de *ítems* de su tipo, los acaecidos entre agudos y esdrújulos manifiestan un porcentaje superior al de los ocurridos entre llanos y esdrújulos en los dos experimentos de Barajas (si bien por muy escasa diferencia: un 0,18% en el básico, y cerca de un 2% en el intermedio -nivel este último donde las proporciones de incidencia de los tres grandes tipos de errores se encuentran distanciadas regularmente entre sí por intervalos de la referida cuantía del 2%-) (*vid.* tabla 9). En Cortés, en cambio, los errores entre agudos y esdrújulos sí resultan los menores en proporción (una vez promediados los porcentajes

de sus cuatro niveles), aunque no siempre sucede así si examinamos los tipos de errores más en detalle (*vid.* tabla 10). De este modo, aunque la clase de equivocación en la que menos incurrieron los alumnos xinohablantes sobre el total de *ítems* de cada tipo fue la de llano por esdrújulo (5,47%), la segunda menos cometida fue la de agudo por esdrújulo (7,68%), seguida en este orden en tercer lugar por la de esdrújulo por agudo (8,69%). En los dos niveles de Barajas, el tipo de error de agudo por esdrújulo es el segundo más cometido en proporción (tanto sobre el total de *ítems* de cada clase de vocablo como sobre el total de errores registrados) (tabla 5), mientras que el de esdrújulo por agudo es nada menos que el último.

Sea como fuere y volviendo a un punto de vista más general, las proporciones de respuestas erradas se revelan bastante reducidas en los tres estudios que hemos llevado a término hasta hoy, circunstancia de la que hemos de sacar partido con objetivos didácticos, pues, como afirma Iruela en cuanto a la competencia fónica en general (1993, 35), estamos convencidos de que el concientizar a los estudiantes de su buena competencia prosódica (que nuestros trabajos han constatado en el aspecto perceptivo) redundará en una mayor motivación por su parte en el momento de participar de manera oral en las actividades de la clase lo que, presumiblemente, les conducirá a adoptar una actitud más proactiva. Actitud que, como ya dijera Cortés (2001), influirá positivamente en su progresión de aprendizaje, gracias al mutuo fomento de la motivación y el éxito en la dinámica de un círculo virtuoso.

V. Apéndice

Lista de palabras grabadas por los informantes

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

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

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

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

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

Informante 6: peso, tomó, celebre, árbitro, terminó;

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

PRUEBA AUDITIVA DE PERCEPCIÓN DE LA
ACENTUACIÓN DEL ESPAÑOL EN VOCABLOS LEÍDOS
낭독된 단어들의 스페인어 악센트를 인지하는 청각 테스트

Hoja de respuestas

답안지

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

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

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

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

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

3.- 학생들은 성우들이 녹음한 단어들을 모두 이해할 필요는 없습니다.

단어의 악센트에 집중을 해주시기만 하면 충분합니다.

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

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

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

5.- 네번째 페이지의 표에서 각 번호는 녹음된 하나의 단어에 해당이 됩니다. 그리고 각 번호의 밑에는 여러 개의 체크 박스 또는 옵션이 있습니다. (어떤 경우에는 두 개가 있으며, 어떤 경우에는 세개가 있습니다) 학생들은 방금 들은 단어의 악센트가 첫번째 음절에 있다고 생각이 들면 첫번째 박스에 체크를 하시면 되고, 악센트가 두번째 음절에 있다고 생각이 들면 두번째 박스에, 세번째 음절에 있다고 생각이 들면 세번째

박스에 체크를 하면 됩니다. 단어와 단어 사이에는 5 초 간의 시간 간격이 있으니 학생들은 다음 단어로 넘어가기에 앞서 답변을 하면 됩니다.

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

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

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

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

CUESTIONARIO/설문지

A. ¿Cuál es tu sexo? *Hombre / Mujer*

성별은? *남성 / 여성*

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

생년월일? (YYYY/MM/DD) (____ / __ / __)

C. ¿Has estudiado español antes de este curso? *Sí / No*

이번 학기 이전에 스페인어를 공부한 적이 있나요? *네 / 아니오*

C.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado español?

만일 위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

D. ¿Estudias o has estudiado inglés? *Sí / No*

현재 영어를 공부하거나, 공부한 적이 있나요? *네 / 아니오*

D.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado inglés?

위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

E. ¿Estudias o has estudiado otro idioma además del español y del inglés?

Sí / No

스페인어와 영어 이외의 언어를 공부한 적이 있나요? *네 / 아니오*

E.1. En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo has estudiado ese otro idioma?

위의 문장이 긍정문이라면, 얼마 동안 공부를 하였나요?

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

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

MUCHAS GRACIAS. 감사합니다.

Tabla de respuestas / 답안표

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35

Referencias bibliográficas

- Barajas, Daniel(2013), “Percepción de la entonación en enunciados leídos: un estudio con alumnos de ELE hablantes nativos de coreano en clases universitarias de conversación de nivel básico”, Iberoamérica, Journal of the Institute of Foreign Studies, Vol,15, No,1, Busan University of Foreign Studies (BUFS), pp.153-191.
- _____ (2014), “Percepción del acento prosódico en vocablos leídos: un estudio con hablantes nativos de coreano en clases universitarias de ELE de nivel básico”, Iberoamérica, Journal of the Institute of Iberoamerican Studies, Vol,16, No,1, Busan University of Foreign Studies (BUFS), pp.129-164.
- Cortés, Maximiano(1998), “Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino”, *Estudios de Fonética Experimental, IX*: pp.67-134, Universitat de Barcelona, PP. U.
- _____ (1999), *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral), Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- _____ (2001), “¿Enseñar español en Taiwán?: el factor motivación”, *Glosas Didácticas*, revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No.7.
- _____ (2002a), *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.

- _____ (2002b), "Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental*, XII, Universitat de Barcelona, PP. U., pp.61-89.
- _____ (2002c), "Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental*, XII, Universitat de Barcelona, PP. U., pp.91-103.
- _____ (2005), "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica*, I, Universitat de Barcelona, disponible en <http://www.ub.edu/lfa/phonica.htm>.
- Dörnyei, Zoltán(2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Gil Fernández, Juana(2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- Iruela, Agustín(1993), *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses* (memoria de máster), Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Jiménez Segura, Jesús y Cabrera, Javier(2010), "El español en Corea del Sur", Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC).
- Llisterri Boix, Joaquim(1991), *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona: Anthropos.
- Poch Olivé, Dolors(1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*,

Madrid: Edinumen,

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

〈Resumen〉

Este artículo investiga las dificultades perceptivas del acento prosódico del español en palabras leídas para alumnos hablantes nativos de coreano de nivel intermedio. En el estudio de campo participaron 31 oyentes, estudiantes de clases universitarias de conversación que respondieron a un cuestionario sobre información personal y fueron sometidos a una prueba auditiva, y siete informantes nativos de ambos sexos hablantes del supradialecto de prestigio en España, los cuales grabaron los 35 vocablos del estímulo, integrado por bisílabos agudos y llanos, así como por trisílabos agudos, llanos y esdrújulos; todos distintos entre sí. En la prueba auditiva, los oyentes debían marcar la posición silábica del acento prosódico percibida para cada palabra del estímulo, pudiendo dejar respuestas en blanco.

El análisis estadístico de errores nos permitió ordenar los tipos de vocablos en función del grado de dificultad perceptiva con miras a la planificación curricular en ELE, objetivo al que también sirvió la comparación entre resultados del presente estudio y del que anteriormente realizáramos con estudiantes de nivel básico. El diseño experimental posibilitó asimismo el que comparásemos resultados con experiencias de Cortés llevadas a cabo con oyentes xinohablantes nativos de cuatro niveles distintos de español.

Palabras Clave: Percepción del Acento Prosódico/Léxico en Español, Vocablos

Bisílabos y Trisílabos Leídos, Estudiantes Universitarios
Hablantes Nativos de Coreano, Nivel Intermedio, Currículo
de Español como Lengua Extranjera (ELE)

- ▮ Submission of Manuscript: el 29 de abril de 2015
- ▮ Manuscript accepted: el 17 de junio de 2015
- ▮ Final manuscript: el 20 de junio de 2015