

En el sendero de la inteligibilidad: redes fonológicas y aprendizaje de vocales del inglés

On the Path to Intelligibility: Phonological Networks and English Vowel Learning



<https://doi.org/10.48162/rev.57.021>

Ana Cristina Chiusano

Universidad de Montevideo

Montevideo, Uruguay

cristinachiusano@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-5946-3677>

Pedro Luis Luchini

Universidad Nacional de Mar del Plata

Mar del Plata, Argentina

luchinipedroluis@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-7692-8361>

Resumen

Este estudio examina el impacto de un enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad sobre la producción de las vocales del inglés por estudiantes hispanohablantes de traducción en Montevideo, Uruguay. Realizado en el marco de un curso universitario de Fonética y Fonología Inglesas, el estudio siguió un diseño cuasiexperimental con dos grupos: uno expuesto a un enfoque orientado al hablante nativo y otro a un enfoque centrado en la inteligibilidad. Los datos cuantitativos, obtenidos mediante pretest y posttest evaluados por jueces nativos y no nativos de inglés, revelaron mejoras estadísticamente significativas en el grupo instruido bajo el principio de la inteligibilidad, especialmente en las vocales /i:/ y /æ/ en contextos

sonoros. Los resultados se interpretan a la luz de la Teoría de Redes Relacionales, que concibe la lengua como un sistema interconectado en el que los nodos fonológicos se reorganizan a través del aprendizaje, y del *Speech Learning Model*, que explica la formación de categorías fonéticas en L2. Junto con la Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos, estos marcos permiten comprender el desarrollo de la pronunciación como un proceso dinámico emergente. Los hallazgos destacan la relevancia pedagógica de integrar el análisis segmental y los modelos relationales para promover una pronunciación más clara e inteligible en contextos de formación profesional.

Palabras clave: principio de la inteligibilidad, Teoría de Redes Relacionales, producción vocalica, enseñanza de la pronunciación, sistemas adaptativos complejos

Abstract

This study examines the impact of an instructional approach grounded in the Intelligibility Principle on the production of the English vowels by Spanish-speaking translation students in Montevideo, Uruguay. Conducted within a third-year phonetics and phonology course, the research followed a quasi-experimental design with two groups: one exposed to a nativeness-oriented approach and the other to an intelligibility-based one. Quantitative data, obtained through pre- and post-tests evaluated by native and non-native English-speaking judges, revealed statistically significant improvements in the intelligibility-oriented group, particularly for the vowels /i:/ and /æ/ in voiced contexts. These results are interpreted through the lens of the Relational Network Theory, which conceptualizes language as an interconnected system where phonological nodes reorganize through learning, and the Speech Learning Model, which explains category formation in L2 acquisition. Together with the Complex Adaptive Systems Theory, these frameworks illuminate how pronunciation development emerges from the dynamic interaction between perceptual, articulatory, and cognitive processes. The findings highlight the pedagogical relevance of integrating segmental analysis and relational models to foster clearer, more intelligible pronunciation in professional language training contexts.

Keywords: intelligibility principle, Relational Network Theory, vowel production, pronunciation instruction, complex adaptive systems.

1. Introducción

En el marco de la enseñanza de segundas lenguas (L2), la pronunciación ha ocupado históricamente un lugar marginal dentro de los programas de formación, a menudo subordinada a la gramática, el léxico o la comprensión lectora. Sin embargo, en los últimos años, la investigación en adquisición fonológica ha revalorizado su papel como componente esencial de la competencia comunicativa (Derwing & Munro, 2015; Levis, 2018). Esta revalorización se asienta en la constatación de que la pronunciación no solo influye en la claridad del mensaje, sino también en la percepción social, la identidad lingüística y la confianza comunicativa del hablante. En consecuencia, las tendencias actuales apuntan a sustituir los modelos basados en la imitación del hablante nativo por enfoques más realistas, que priorizan la inteligibilidad como un objetivo pedagógico alcanzable.

Dentro de este nuevo paradigma, el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005, 2020) propone centrar la enseñanza en la eficacia comunicativa¹ (Chiusano & Luchini, 2024) más que en la perfección fonética, reconociendo que los hablantes de L2 pueden ser plenamente competentes aun conservando rasgos de su acento de origen. Este enfoque adquiere particular relevancia en contextos de formación profesional, como la traducción y la interpretación, donde la precisión articulatoria y la claridad comunicativa resultan indispensables. Paralelamente, los avances teóricos provenientes de la Teoría de Redes Relacionales (TRR) (Lamb, 1999), el *Speech Learning Model* (SLM) (Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021) y la Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos (TSAC) (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) han permitido comprender el aprendizaje fonológico como un proceso dinámico y relacional, en el que las conexiones entre percepción, articulación y significado se reconfiguran de manera progresiva y no lineal.

¹Los autores entienden la ‘eficacia comunicativa’ como el proceso de (de)codificación y transmisión de mensajes en L2, optimizado por el uso estratégico del lenguaje y la adaptación al contexto socio-comunicativo situacional, con el propósito de minimizar malentendidos que puedan obstaculizar la inteligibilidad.

El presente trabajo se inscribe en esa confluencia teórica y empírica. Explora el impacto de un enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad sobre la producción de las vocales /i:/ y /æ/ del inglés británico (GB) por estudiantes uruguayos de Traducción Inglés<>Español, en términos de acento extranjero y comprensibilidad. El artículo se organiza en cuatro secciones principales: primero, se presenta el marco teórico, que articula los fundamentos del enfoque desde la TRR, el SLM y la TSAC; luego, se describe el diseño metodológico y las características de los participantes y evaluadores; en tercer lugar, se exponen y discuten los resultados a la luz de estos marcos; y finalmente, se presentan las implicancias pedagógicas, limitaciones y proyecciones del estudio, subrayando la relevancia de incorporar perspectivas relacionales y dinámicas en la enseñanza contemporánea de la pronunciación.

2. Marco teórico

La enseñanza de la pronunciación del inglés como L2 ha transitado, en las últimas décadas, un cambio paradigmático que desplazó el objetivo tradicional de imitar el acento nativo hacia un propósito más realista y funcional: la inteligibilidad. Este principio, propuesto por autores como Levis (2005, 2018, 2020) y Derwing y Munro (1997, 2005, 2015), concibe la pronunciación inteligible como aquella que permite que el mensaje sea comprendido con claridad y fluidez por el interlocutor, independientemente de la proximidad con el modelo nativo. En este marco, la instrucción fonológica no busca la eliminación del acento extranjero, sino el desarrollo de una producción clara, estable y perceptualmente accesible.

De acuerdo con Levis (2005), el Principio del Hablante Nativo (*Nativeness Principle*) se basa en la idea de que el objetivo último del aprendizaje de la pronunciación es alcanzar un grado de similitud con los hablantes nativos tal que el acento extranjero desaparezca o sea prácticamente imperceptible. Este principio se asocia con un modelo de corrección fonética que presupone la existencia de una norma lingüística homogénea y aspira a reproducirla como estándar de prestigio y competencia. En

contraposición, el Principio de la Inteligibilidad (*Intelligibility Principle*), también formulado por Levis (2005), sostiene que el propósito de la enseñanza de la pronunciación debe ser lograr que los hablantes de L2 produzcan un discurso que pueda ser comprendido con facilidad por interlocutores diversos, sin necesidad de eliminar las marcas de su identidad lingüística y cultural.

La inteligibilidad constituye, por tanto, un constructo comunicativo más abarcador que la corrección articulatoria, ya que integra factores segmentales, suprasegmentales y sociopragmáticos que inciden en la percepción del habla (Derwing & Munro, 2015; Jenkins, 2000). Este enfoque implica un cambio epistemológico en la enseñanza de la pronunciación: el énfasis se traslada desde la imitación de modelos hacia la formación de hablantes competentes en contextos interculturales. Desde esta perspectiva, las vocales de alta carga funcional —como /i:/ y /æ/— adquieren un papel central, ya que su realización precisa tiene un impacto directo en la comprensión global del discurso (Munro & Derwing, 2006; Sewell, 2021).

A la luz de estos desarrollos, el aprendizaje de la pronunciación puede entenderse como un proceso de reorganización de redes lingüísticas más que como una simple adquisición de hábitos motores. La TRR de Lamb (1999) proporciona un marco explicativo idóneo para comprender cómo se construyen y modifican las conexiones entre percepción, articulación y significado durante la adquisición fonológica. Según esta teoría, la lengua se representa mentalmente como una red de nodos interconectados que se activan de manera simultánea y dinámica. En el nivel fonológico, cada nodo representa una unidad de información (fonema, rasgo distintivo, sílaba) que se asocia con nodos léxicos y semánticos superiores.

Desde esta perspectiva, la pronunciación inteligible depende del grado de diferenciación y estabilidad de los nodos fonológicos. Cuando dos fonemas de la L2 son percibidos como equivalentes a un solo fonema de la lengua materna (L1) —como ocurre con /i:/ y /ɪ/ para hablantes de español—, ambos se activan a través de la misma ruta relacional, lo que genera

fusiones categoriales y confusiones perceptivas. En cambio, la instrucción explícita orientada a la inteligibilidad favorece la creación de nuevas rutas de activación y el fortalecimiento de las conexiones específicas entre fonema, rasgo y palabra. De este modo, la red fonológica se reorganiza internamente hasta lograr representaciones más precisas y funcionales, capaces de sostener una pronunciación más clara y diferenciada.

Estas interpretaciones son coherentes con los postulados del Speech Learning Model (SLM) de Flege (1995) y su versión revisada (SLM-r, Flege & Bohn, 2021), que explican cómo los aprendientes adultos pueden desarrollar nuevas categorías fonéticas cuando perciben diferencias suficientemente notables entre los sonidos de la L1 y la L2. Según el modelo, el grado de dificultad para adquirir un nuevo sonido depende de su similaridad fonética con los existentes en la L1. Cuanto mayor sea la similitud percibida, mayor será la tendencia a asimilarlo dentro de una categoría preexistente. Este proceso de asimilación obstaculiza la activación de nuevas representaciones neuronales y, por ende, limita la precisión articulatoria.

En consonancia con la TRR, el SLM postula que la adquisición de nuevas categorías fonéticas implica la construcción de nuevas asociaciones perceptivo-articulatorias. La instrucción basada en la inteligibilidad contribuye a este proceso al ofrecer input auditivo congruente, modelos consistentes y práctica articulatoria contextualizada, condiciones que favorecen la diferenciación categorial y el refinamiento de los patrones motores de la L2.

Asimismo, el desarrollo fonológico puede comprenderse dentro del marco de la TSAC (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie & Verspoor, 2019), que describe el aprendizaje lingüístico como un proceso emergente, no lineal y autorregulado. Desde esta perspectiva, la pronunciación no evoluciona de manera uniforme, sino que surge de la interacción entre múltiples variables —lingüísticas, cognitivas, afectivas y contextuales— que se reorganizan constantemente en función del input y la retroalimentación. Las fluctuaciones en la precisión y la estabilidad

segmental, observadas en los resultados empíricos, reflejan precisamente esa dinámica adaptativa del sistema, en la que las redes fonológicas se ajustan progresivamente hacia configuraciones más eficientes.

Al integrar los postulados de la TRR, el SLM y la TSAC, se obtiene un modelo holístico del aprendizaje de la pronunciación: la lengua se concibe como una red interconectada en constante reorganización, donde la instrucción fonológica actúa como un mecanismo que cataliza la diferenciación de nodos fonológicos y fortalece las rutas de activación necesarias para la inteligibilidad. En este sentido, el Principio de la Inteligibilidad no solo orienta la práctica docente, sino que también se alinea teóricamente con una concepción del lenguaje como sistema dinámico, relacional y adaptativo.

En síntesis, la convergencia de estos marcos teóricos permite comprender que el desarrollo de una pronunciación inteligible no depende únicamente de la imitación del acento nativo, sino de la capacidad del sistema lingüístico del aprendiente para reconfigurar sus redes internas y establecer conexiones más precisas entre percepción, producción y significado. De este modo, enseñar pronunciación desde la TRR y el Principio de la Inteligibilidad implica acompañar al estudiante en la construcción de nuevas rutas dentro del entramado lingüístico, orientadas no al ideal nativo, sino al logro de una comunicación eficaz y sostenible en la L2 (Chiusano & Luchini, 2024).

3. Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación orientaron el presente estudio:

Pregunta 1: ¿En qué medida el enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad facilita la activación y fortalecimiento de las conexiones relacionales entre las unidades fonológicas /i:/, æ/ en el sistema cognitivo del aprendiz, en comparación con un enfoque orientado al Principio del Hablante Nativo?

Pregunta 2: ¿Cómo se refleja la disminución de la variabilidad en la producción vocálica (reducción del coeficiente de variación en /i:/ y /æ/)

en términos del grado de automatización y eficiencia de activación dentro de la red fonológica postulada por Lamb?

Pregunta 3: ¿De qué modo los resultados obtenidos en las vocales /i:/ (*feel, beat*) y /æ/ (*band, cap*) evidencian diferencias en la densidad y fuerza de las redes de activación fonológica, y cómo estas diferencias se relacionan con la carga funcional y el contexto fonológico según la TRR?

4. Método

4.1. Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo en el marco de un curso obligatorio de Fonética y Fonología Inglesas, correspondiente al tercer año de una carrera universitaria de cuatro años en Traducción Inglés<>Español dictada en una institución privada de Montevideo, Uruguay. La carrera ofrece tres orientaciones profesionales —Traducción Pública, Traducción Científico-Técnica y Traducción Literaria— e incluye un diplomado en interpretación. El plan de estudios se organiza en cuatro ejes: estudios sistémicos e instrumentales del inglés y el español, estudios culturales, formación humanística y formación profesional específica. Aunque el programa ofrece una amplia exposición al inglés, la pronunciación se aborda únicamente en un curso de 60 horas.

La investigación se desarrolló durante los años lectivos 2020 y 2021, en modalidad virtual debido a la pandemia de COVID-19 (WHO, 2020). El curso de Fonética y Fonología Inglesas tiene un diseño teórico-práctico que incluye contenidos sobre fonética articulatoria, transcripción mediante el Alfabeto Fonético Internacional, los sistemas vocálicos y consonánticos del inglés GB, rasgos prosódicos y contrastes entre los sistemas fonológicos del inglés y el español.

Participaron 36 estudiantes de tercer año de la carrera (L1: español rioplatense, nacidos y criados en Montevideo), todos cursando la asignatura como requisito curricular. Ninguno reportó dificultades auditivas o articulatorias al momento de la recolección de datos. El

promedio de exposición al inglés de cada participante era de aproximadamente 13 años, incluyendo la educación previa y la formación universitaria. Todos tenían conocimientos básicos de una tercera lengua, conforme al plan de estudios, y ninguno había completado otros estudios de grado ni tenido experiencias de inmersión en contextos anglófonos. Los datos sobre su experiencia y uso del inglés se obtuvieron mediante un cuestionario lingüístico diseñado para garantizar la homogeneidad de la muestra (Scholl & Finger, 2013).

4.2. Instrumentos de recolección de datos

La investigación utilizó tres instrumentos para la obtención de los datos: un cuestionario de experiencia y dominio lingüístico, un examen de rendimiento oral (pretest y posttest) y una prueba perceptiva administrada a un grupo de 23 jueces evaluadores.

El cuestionario de experiencia y dominio lingüístico, adaptado de Scholl y Finger (2013), fue administrado mediante *Google Forms* para recopilar información sobre antecedentes personales, trayectoria educativa, experiencia previa en inglés y uso del idioma en contextos académicos y no académicos. Con el fin de asegurar la homogeneidad entre grupos, se realizó una prueba de medias y análisis estadísticos en *RStudio*. No se hallaron diferencias significativas ($p > .05$), de modo que indicó perfiles lingüísticos comparables y fortaleció la validez interna del diseño.

El examen de rendimiento oral fue administrado a través de la plataforma *Extempore* en dos momentos: antes de la instrucción (pretest) y tras la intervención pedagógica (posttest). El examen incluyó cuatro tareas graduadas en complejidad cognitiva (A–D), diseñadas según los principios de la Hipótesis de la Cognición (Robinson, 2001, 2005) y el Modelo de Cuadrantes de Cummins (2000). Estas tareas abarcaron desde preguntas personales guiadas hasta la narración espontánea de una historia, permitiendo observar variaciones en la atención articulatoria y discursiva. De ellas, sólo la tarea C —lectura de enunciados breves con vocales críticas (/i:/, /æ/)—fue seleccionada para la prueba perceptiva por su equilibrio entre control fonético y validez comunicativa.

La prueba perceptiva, elaborada en *SurveyMonkey*, fue completada por 12 jueces nativos y 11 no nativos del inglés con formación en lingüística aplicada. Incluyó cinco tareas que evaluaron acento extranjero y comprensibilidad mediante escalas de Likert de cinco puntos, juicios globales y selección de rasgos segmentales y suprasegmentales. Esta herramienta permitió obtener medidas perceptivas fiables y ecológicamente válidas sobre la inteligibilidad de la producción oral de los participantes.

4.3. Diseño del estudio

El presente estudio adoptó un diseño cuasiexperimental, completamente aleatorizado y de enfoque cuantitativo, con el propósito de analizar los efectos de dos tipos de instrucción en la producción de vocales críticas del inglés británico estándar (/i:/, /æ/) por parte de aprendientes hispanohablantes.

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos que recibieron tratamientos pedagógicos distintos, basados respectivamente en el Principio del Hablante Nativo y en el Principio de la Inteligibilidad. Ambos grupos completaron un pretest y un postest de producción oral mediante la plataforma *Extempore*, diseñados para evaluar la pronunciación en contextos con distintos niveles de control comunicativo y carga cognitiva.

La **tabla 1** sintetiza los rasgos distintivos de los tratamientos pedagógicos implementados en los dos grupos experimentales. Cada enfoque responde a un conjunto de supuestos teóricos y metodológicos que determinan el tipo de instrucción, las estrategias de práctica y los objetivos de aprendizaje en relación con la pronunciación del inglés. Mientras que el enfoque basado en el Principio del Hablante Nativo se centra en la imitación del modelo británico estándar y en la corrección articulatoria, el enfoque sustentado en el Principio de la Inteligibilidad promueve una producción clara y comprensible, integrando la pronunciación en contextos comunicativos significativos.

Tabla 1. Comparación de los tratamientos pedagógicos
según el Principio del Hablante Nativo y el Principio de la Inteligibilidad

Aspecto	Principio del Hablante Nativo (G1)	Principio de la Intelligibilidad (G2)
Fundamento teórico	Enfoque tradicional orientado a la imitación del modelo nativo (Levis, 2005).	Enfoque comunicativo orientado a la comprensión efectiva del mensaje (Levis, 2005; Derwing & Munro, 2015).
Objetivo pedagógico	Desarrollar una pronunciación precisa y estandarizada basada en la variedad GB (<i>Received Pronunciation</i>).	Favorecer una pronunciación clara e inteligible que permita la comunicación eficaz con interlocutores diversos.
Modelo de referencia	Variedad nativa del inglés británico (GB) como estándar articulatorio.	Variedad GB como punto de partida, con énfasis en la adecuación comunicativa y la inteligibilidad perceptiva.
Tipo de instrucción	Instrucción explícita centrada en la corrección fonética y repetición controlada.	Instrucción explícita integrada en tareas comunicativas con autoevaluación y evaluación entre pares.
Actividades principales	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición y lectura controlada de palabras y enunciados. - Ejercicios de discriminación auditiva. - Corrección directa por parte de la docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Producción oral en tareas con distintos grados de control (lectura y comunicación guiada). - Autoevaluación y evaluación entre pares a través de Extempore. - Feedback formativo orientado a la inteligibilidad.
Rol del error	El error se considera una desviación del modelo nativo a ser corregida.	El error se interpreta como parte del proceso de ajuste hacia una pronunciación funcional e inteligible.
Foco del aprendizaje	Precisión fonética y control articulatorio de sonidos meta.	Claridad, comprensión mutua y ajuste fonológico contextualizado.

Nota. Elaboración propia

Las diferencias entre ambos tratamientos ilustran dos paradigmas contrapuestos en la enseñanza de la pronunciación: uno orientado a la norma y la estandarización, y otro centrado en la comunicación efectiva y en la adaptación del sistema fonológico del aprendiz hacia patrones de inteligibilidad funcional.

4.4. Procedimientos

Antes del inicio del estudio, se obtuvo la autorización institucional correspondiente y el consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad de los datos y la voluntariedad de la participación. En la primera semana se aplicó el cuestionario de experiencia y dominio lingüístico para homogeneizar la muestra y excluir a los estudiantes que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos (nativos de Montevideo, variedad GB como referencia y trayectoria académica comparable). Posteriormente, se conformaron dos grupos experimentales: el Grupo 1 (G1) (Principio del Hablante Nativo, año 2020) y el Grupo 2 (G2) (Principio de la Inteligibilidad, año 2021).

Ambos grupos realizaron un examen de rendimiento oral (pretest) en la primera clase, seguido de cinco semanas de instrucción focalizada en las vocales /i:/, /æ/ del inglés GB. Las clases se desarrollaron dos veces por semana, con una carga total de 30 horas dedicadas a la instrucción segmental (20 sincrónicas y 10 asincrónicas). En la novena semana, tras completar la instrucción, se administró el postest con las mismas tareas del pretest.

Las producciones orales se recolectaron mediante la aplicación *Extempore*, se codificaron con un sistema alfanumérico y se revisaron para descartar interferencias técnicas. Solo las grabaciones que cumplían con los criterios de calidad fueron incluidas en el corpus final. Las muestras seleccionadas de la tarea C se emplearon para la elaboración de una prueba perceptiva administrada a 23 jueces evaluadores, distribuidos en dos grupos: 12 hablantes nativos de inglés con español como L2 (residentes temporales en Montevideo) y 11 docentes uruguayos cuya L1 era el español y L2 el inglés, con nivel C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Ambos grupos evaluaron las muestras de manera independiente mediante escalas de Likert de cinco puntos, valorando el grado de acento extranjero y la comprensibilidad.

Los datos obtenidos se analizaron mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales para comparar los efectos de ambos tipos de

instrucción y examinar posibles diferencias en las valoraciones entre jueces nativos y no nativos.

5. Análisis y Resultados

A la luz del marco teórico de la TRR, el análisis busca explorar cómo la instrucción centrada en la inteligibilidad podría haber favorecido una mayor consolidación y activación de las conexiones fonológicas entre los niveles fonético, articulatorio y léxico. En este sentido, se indagan tres dimensiones principales: (a) el fortalecimiento de los vínculos relationales entre las unidades vocálicas en la red fonológica del aprendiz, (b) el grado de automatización y estabilidad en la producción —observable en la disminución de la variabilidad intra e intergrupal—, y (c) las diferencias en la densidad y fuerza de las redes de activación según el contexto fonológico y la carga funcional de cada vocal. Los resultados que se presentan a continuación se organizan por vocal y por palabra estímulo, e incluyen medidas descriptivas (media, mediana, desviación estándar (DE), coeficiente de variación (CV) y frecuencias relativas), seguidas del análisis inferencial mediante la prueba U de Mann-Whitney.

/i:/ en 'feel'

Como se observa en la **tabla 2**, en torno a la pronunciación de la vocal /i:/ en la palabra *feel*, tomando el grado de acento extranjero como índice de medición, se observa que el G1 no presenta diferencias considerables entre el pretest y postest. En cambio, en el G2, se exhibe un sutil aumento de la media de 0,13 puntos en postest, que indica que hubo una leve mejora de un 3,4% en la producción de esta vocal. Asimismo, también existe una pequeña disminución de 0,05 puntos en la desviación estándar (DE), que equivale al 4,8%, de modo que el coeficiente de variación (CV) experimenta una disminución del 2,2% en la variabilidad entre pretest y postest. Como consecuencia, se observa una menor dispersión en las calificaciones asignadas.

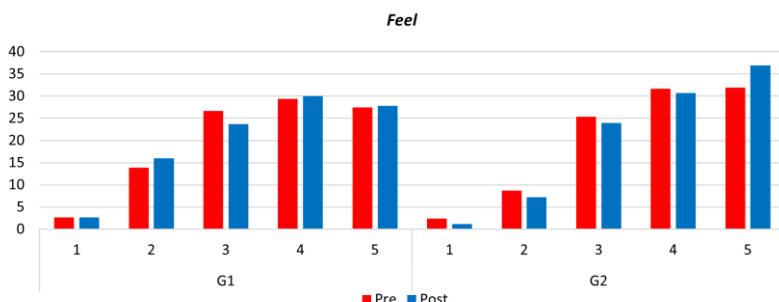
Tabla 2. /i:/ en 'feel' (G1 y G2, pretest y postest)

Grupo	Test	n	Media	Mediana	DE	EE	CV
G1	Pre	414	3,65	4	1,1	0,05	30,2
G1	Post	414	3,64	4	1,1	0,06	30,9
G2	Pre	414	3,82	4	1,1	0,05	27,6
G2	Post	414	3,95	4	1,0	0,05	25,4

Nota. Elaboración propia

En el posterior análisis de frecuencias relativas, como se observa en el **gráfico 1**, en el G1, no se observan cambios importantes en las valoraciones entre el pretest y postest. Sin embargo, la mayor frecuencia relativa de la vocal /i:/ se ubica en la valoración 4, tanto para el pretest como para el postest. Estos resultados sugieren que la pronunciación de esta vocal es percibida como casi nativa en ambas instancias. A su vez, en el postest, la calificación 2 aumentó un 2,1%, mientras que la calificación 3 disminuyó un 3,0%. En el G2, se observa que, tanto en el pretest como en el postest, la mayor frecuencia relativa de la vocal /i:/ en *feel* se concentra en la valoración 5. También se destaca una disminución en las valoraciones del 1 al 4 en el postest, excepto en la puntuación 5, que muestra un aumento porcentual del 5,1.

Gráfico 1. Frecuencia relativa de /i:/ en 'feel' (G1 y G2, pretest y postest)



Nota. Elaboración propia

Estos resultados muestran que el segmento vocálico fue mayormente percibido como nativo y que el enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad pudo haber tenido un efecto positivo en la vocal /i:/ en el contexto fonológico CVC sonora.

/i:/ en 'beat'

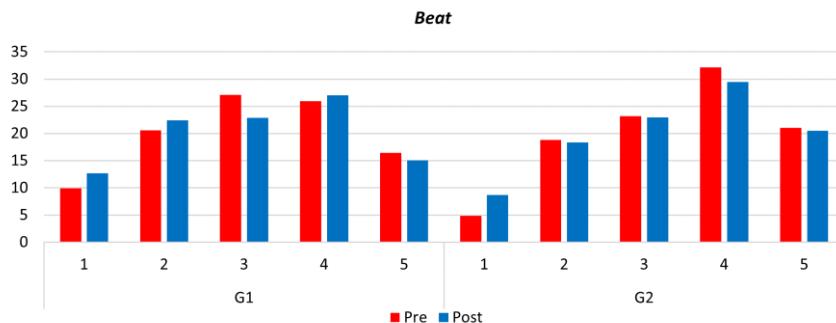
Con respecto a la pronunciación de la vocal /i:/ en *beat*, en la **tabla 3** se observa una sutil disminución de la media y un leve incremento de la DE y del CV en condición de postest para el G1 y G2. Estos resultados sugieren que ambos grupos experimentales se comportaron de forma similar en la producción de la vocal /i:/ en contexto CVC sorda.

Tabla 3. /i:/ en 'beat' (G1 y G2, pretest y postest)

Grupo	Test	n	Media	Mediana	DE	EE	CV
G1	Pre	414	3,18	3	1,22	0,06	38,3
G1	Post	414	3,09	3	1,26	0,06	40,9
G2	Pre	414	3,46	4	1,16	0,06	33,5
G2	Post	414	3,35	3,5	1,24	0,06	37,0

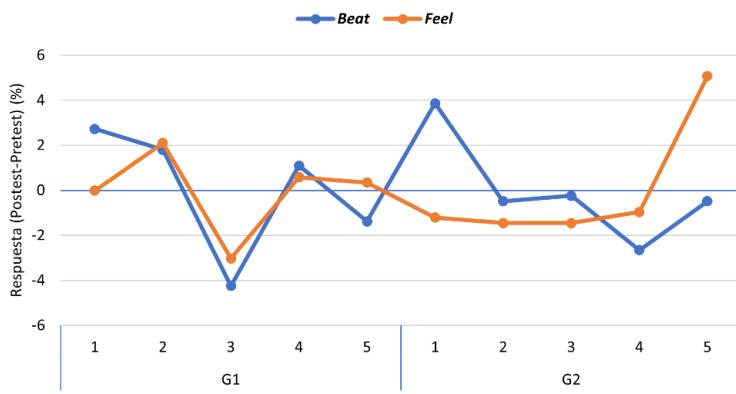
Nota. Elaboración propia

De la misma manera, en el **gráfico 2**, a continuación, se ilustran las frecuencias relativas de /i:/ en *beat* para ambos grupos en condición de pretest y postest. En el G1 y el G2, la mayor frecuencia relativa en *postest* se observa en la valoración 4 (27,0% y 29,5%, respectivamente). Se destaca que la diferencia porcentual para la valoración 5 entre pretest y postest para el G1 es de 1,38 y para el G2 es de 0,48. Los resultados indican que en el G2 se mantuvo una misma percepción en la pronunciación de la vocal /i:/ en la palabra *beat* en ambas instancias de valoración.

Gráfico 2. Frecuencia relativa de /i:/ en 'beat' (G1 y G2, pretest y postest)

Nota. Elaboración propia

A continuación, se analizan, en el **gráfico 3**, las diferencias entre el pretest y posttest para la misma vocal en estas palabras para ambos grupos. En *feel*, en el G2, se puede observar una respuesta negativa para las valoraciones entre 1 y 4, mientras que se evidencia una respuesta positiva para la valoración 5, de modo que indica que hubo una mejora en la producción de la vocal /i:/ en el contexto fonológico CVC sonora. Sin embargo, esta evidencia no se registra en el G1. En este caso, la respuesta se ubica alrededor de 0. En contraste, para ambos grupos, en *beat*, esta vocal no tuvo una mejora en ninguno de los grupos.

Gráfico 3. Respuesta de /i:/ en 'feel' y 'beat' (G1 y G2)

Nota. Elaboración propia

Los resultados sugieren que la respuesta del G2 pudo haber estado vinculada al enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad.

/æ/ en 'band'

Con respecto a la producción de sonido vocálico /æ/ en *band*, la **tabla 4** muestra que, en el G1 no hay cambios sustanciales entre el pretest y postest en todos los estadísticos. Sin embargo, en el G2 se registra un incremento de 0,32 puntos (9,3%) en la media y de 1 punto en la mediana. Por otro lado, se evidencia una disminución de 7,2% y del 4,7% de la DE y del CV, respectivamente. Estos resultados evidencian que el enfoque pedagógico con base en el Principio de la Inteligibilidad tuvo un efecto positivo en la vocal en cuestión.

Tabla 4. /æ/ en 'band' (G1 y G2, pretest y postest)

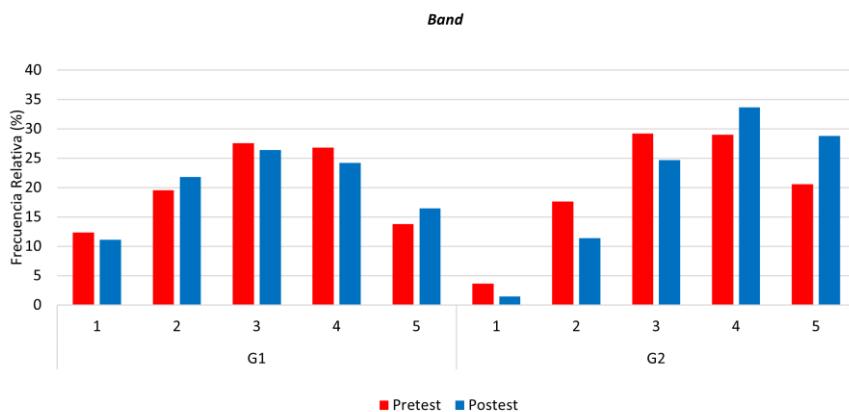
Grupo	Test	n	Media	Mediana	DE	EE	CV
G1	Pre	414	3,10	3	1,22	0,06	39,5
G1	Post	414	3,13	3	1,25	0,06	39,8
G2	Pre	414	3,45	3	1,11	0,05	32,2
G2	Post	414	3,77	4	1,03	0,05	27,5

Nota. Elaboración propia

En condición de postest, el **gráfico 4** ilustra un aumento en las frecuencias relativas de la valoración 5 en ambos grupos experimentales. Mientras que en el G1 este incremento es del 13,8% al 16,5%, en el G2 este es de 20,5% al 28,8%. De esta misma forma, el G2 evidencia un aumento en la frecuencia relativa de la valoración 4 de 29,0% a 33,7%. En el G1, al contrario de lo ocurrido en el G2, para la valoración 4, la frecuencia relativa disminuye de 26,8% a 24,2%. En el G2, la suma de las frecuencias relativas para las puntuaciones 4 y 5 concentran el 62,5% de las valoraciones,

mientras que en el G1 concentran el 40,7%. Asimismo, la calificación 1 en el G2 se redujo cercano a 0.

Gráfico 4. Frecuencia relativa de /æ/ en 'band' (G1 y G2, pretest y postest)



Nota. Elaboración propia

Estos datos indican que el sonido vocalico fue mayormente percibido como nativo para los participantes del G2 y que el enfoque pedagógico sustentado en el Principio de la Inteligibilidad tuvo un efecto positivo en esta vocal en este contexto fonológico.

/æ/ en 'cap'

Con respecto a la producción de la vocal /æ/ en *cap*, en ambos grupos experimentales, comparando la condición de pretest con postest, la **tabla 5** muestra una mejora en la media: 0,12 puntos (4,5%) para el G1 frente a 0,28 puntos (9,4%) para el G2. Por otro lado, mientras que en el G1 no se observan cambios en el CV, el G2 manifiesta una disminución de 3,4%. Estos resultados sugieren que el enfoque pedagógico centrado en el Principio de la Inteligibilidad pudo haber tenido un efecto positivo en el segmento en este contexto fonológico.

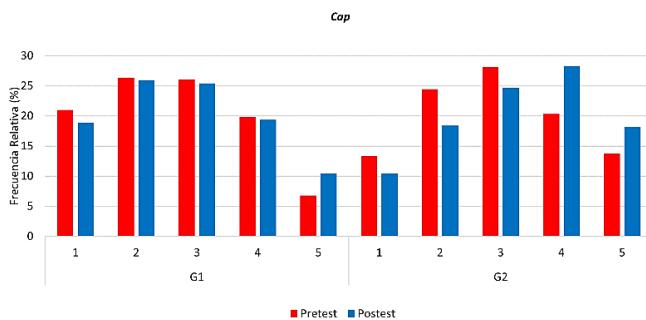
Tabla 5. /æ/ en 'cap' (G1 y G2, pretest y postest)

Grupo	Test	n	Media	Mediana	DE	EE	CV
G1	Pre	414	2,65	3	1,21	0,06	45,5
G1	Post	414	2,77	3	1,25	0,06	45,4
G2	Pre	414	2,97	3	1,24	0,06	41,7
G2	Post	414	3,25	3	1,24	0,06	38,3

Nota. Elaboración propia

En el análisis de las frecuencias relativas de las calificaciones entre los grupos ilustrado en el **gráfico 5**, en el G1 se observa que las valoraciones 2, 3 y 4 se mantienen aproximadamente constantes entre el pretest y postest, mientras que se aprecia una disminución de la valoración 1 (de 21,0% a 18,9%) y un incremento en la valoración 5 (de 6,8% a 10,4%). En el G2, se registra una disminución en la frecuencia relativa de las puntuaciones 1, 2 y 3 del 4,1% en promedio, así como un incremento en las puntuaciones 4 (20,4% frente a 28,3%) y 5 (13,2% frente a 18,2%). Asimismo, en el G2, la suma de las frecuencias relativas para las puntuaciones 4 y 5 en postest concentra el 46,5% de las valoraciones, mientras que en el G1 concentra el 29,8%. Estos datos indican que el enfoque pedagógico con base en el Principio de la Inteligibilidad pudo haber tenido un efecto positivo en la producción de esta vocal en este contexto fonológico.

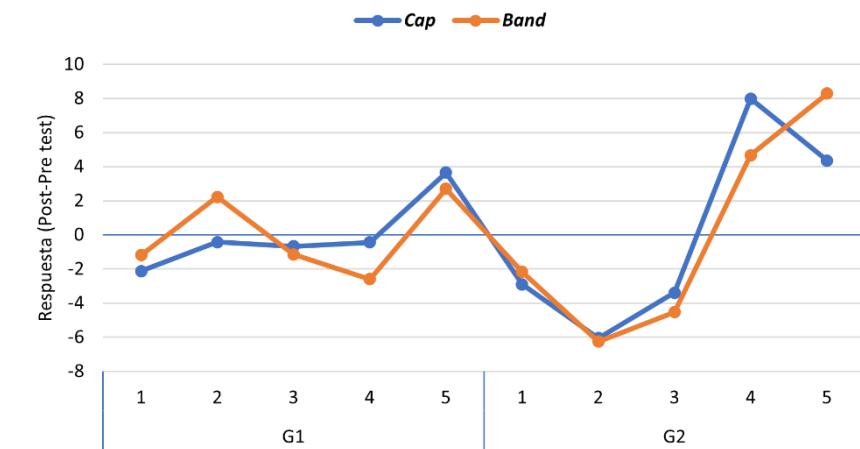
Gráfico 5. Frecuencia relativa de /æ/ en 'cap' - (G1 y G2, pretest y postest)



Nota. Elaboración propia

En el **gráfico 6**, se observa que, para la vocal /æ/ en las palabras *cap* y *band*, tanto el G1 como el G2 mantienen la misma tendencia de respuesta. En el G1, mientras que para *band* la respuesta se sitúa alrededor de +/- 2%, para *cap* alcanza valores de 3,7% para la valoración 5. En el G2, en ambas palabras se observa una respuesta considerablemente negativa para las valoraciones del 1 al 3, en tanto que para las valoraciones 4 y 5 se observa una respuesta positiva promedio de 12,7% para la suma de ambas calificaciones, para la vocal en cuestión en ambas palabras. Estos resultados muestran que, con el enfoque pedagógico basado en el Principio de la Inteligibilidad, se obtuvo una mejor producción del segmento en ambos contextos fonológicos.

Gráfico 6. Respuesta de /æ/ en 'cap' y 'band' (G1 y G2)



Nota. Elaboración propia

A continuación, se llevó a cabo la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con el objetivo de determinar si las diferencias entre los resultados obtenidos por parte del G1 y G2 son estadísticamente significativos. Cabe recordar que se consideró una probabilidad de error del 10% ($U = \text{valor}$, $p = < 0,10$) dado a que, para la medición de la producción

vocálica, se utilizó una escala de medición acotada, con valores que oscilaron entre 1 y 5 (ver **tabla 6**).

Tabla 6. Prueba U de Mann-Whitney (percepción del grado de acento extranjero en las vocales /i:/, æ/ del inglés GB)

/i:/ en 'feel'	72931	,000
/i:/ en 'beat'	75518	,002
/æ/ en 'band'	61030	,000
/æ/ en 'cap'	67114	,000

Nota. Elaboración propia

^a U = valor, $p = < 10\%$

En base a estos datos, es posible afirmar que los resultados obtenidos a lo largo de la sección con respecto a la producción de las vocales objeto de estudio son estadísticamente significativos.

6. Discusión

Los resultados obtenidos permiten analizar la adquisición de las vocales /i:/ y /æ/ del inglés británico desde la perspectiva de la TRR, entendiendo la pronunciación como un proceso de activación y reconfiguración dinámica de redes interconectadas en distintos niveles —fonético, fonológico, léxico y semántico—. A continuación, se discuten los hallazgos en función de las tres preguntas de investigación formuladas.

6.1. Fortalecimiento de las conexiones relacionales entre unidades fonológicas

Los resultados evidencian que los estudiantes expuestos al Principio de la Inteligibilidad (G2) lograron producciones más precisas y valoradas como más cercanas al modelo nativo que aquellos del grupo instruido bajo el Principio del Hablante Nativo (G1). En términos de la TRR, esta mejora puede interpretarse como un fortalecimiento de los enlaces relacionales

entre los nodos fonológicos que representan las vocales críticas y sus correspondientes patrones articulatorio-acústicos. El tratamiento pedagógico orientado a la inteligibilidad habría favorecido una mayor consolidación de las rutas de activación fonológica, permitiendo a los aprendices acceder de manera más eficiente a la representación adecuada al producir las vocales en contextos CVC. La reducción del acento extranjero observada en la mayoría de los ítems —especialmente en *feel*, *band* y *cap*— sugiere que la instrucción explícita y contextualizada posibilitó la formación de conexiones más estables entre las representaciones auditivas, motoras y léxicas de los sonidos.

6.2. Disminución de la variabilidad y automatización de la red fonológica

La reducción de la variabilidad observada en las producciones del G2 —evidenciada por la disminución del CV y de la DE en las vocales /i:/ en *feel* y /æ/ en *band*— indica un proceso de automatización y estabilidad de la red fonológica. En la TRR, la fluidez y la consistencia en la activación de un mismo patrón se asocian con una mayor eficiencia en la transmisión de señales dentro de la red lingüística. A medida que los nodos fonológicos y sus conexiones se refuerzan, la activación del patrón correcto requiere menos energía cognitiva y se vuelve más automática. La menor dispersión de los juicios perceptivos, entonces, puede considerarse un signo de que los estudiantes lograron activar con mayor estabilidad las mismas rutas fonológicas, reduciendo la transferencia de la L1. Este fenómeno es especialmente visible en /æ/, un sonido ausente en el sistema del español, cuya mejora sugiere la emergencia de una nueva categoría fonética en la red del aprendiz.

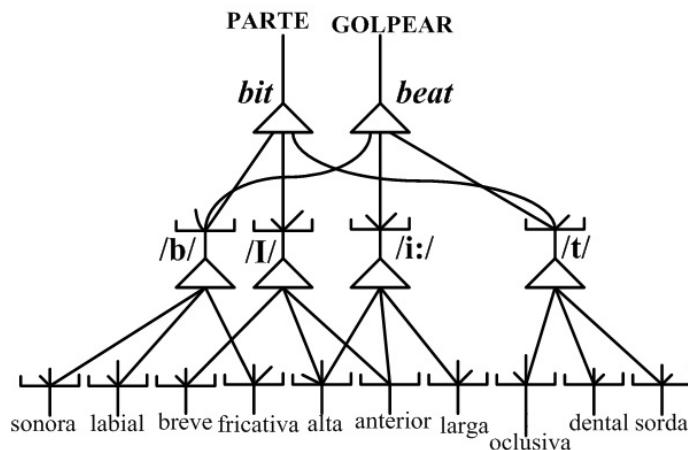
6.3. Diferencias en densidad y fuerza de las redes según la carga funcional y el contexto fonológico

Las vocales /i:/ en *beat* y /æ/ en *cap* presentaron trayectorias divergentes respecto de los demás segmentos. En ambos casos, los resultados sugieren

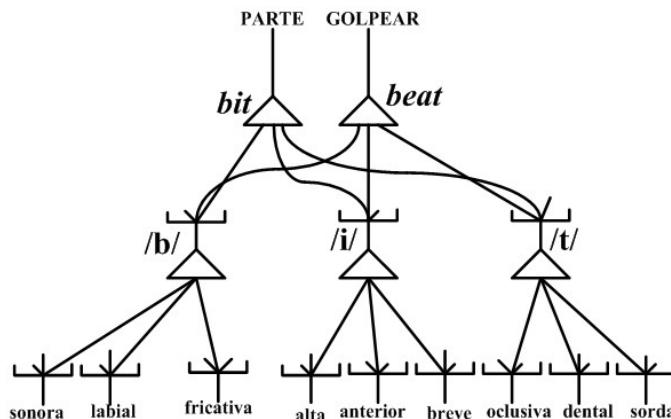
que las representaciones fonológicas correspondientes no lograron consolidarse completamente, lo que puede explicarse desde la TRR por la competencia entre nodos preexistentes en la red de la L1 y nuevos nodos de la L2. En el caso del par *beat-bit*, las vocales /i:/ y /ɪ/ activan representaciones muy próximas en el sistema del español, donde ambas tienden a confluir en un único nodo /i/. Esta superposición fonológica genera una competencia dinámica dentro del sistema, en la que los subsistemas fonológicos de la L1 y la L2 interactúan y se reajustan constantemente. En este proceso, la red del aprendiz no sufre interferencia, sino que se ve inmersa en un proceso de reorganización adaptativa, en el que las rutas consolidadas de la L1 coexisten y compiten temporalmente con las nuevas rutas emergentes de la L2 hasta alcanzar un equilibrio más estable y funcional. Algo similar ocurre con /æ/ en *cap*, que compite con la categoría /a/ de la L1 y con /ʌ/ en el sistema inglés. Desde la perspectiva relacional, estas dificultades reflejan una diferencia en la densidad y fuerza de las redes de activación, en función de la carga funcional y la frecuencia de uso de las palabras implicadas. Los contrastes fonológicos frecuentes y de alta carga funcional, como *bit-beat* o *cap-cup*, implican una mayor competencia neural y, por tanto, una reconfiguración más lenta de la red.

6.4. La vocal /i:/ en *beat*

A diferencia de *feel*, *beat* no mostró mejoras significativas. Desde la TRR, este patrón puede explicarse por la superposición de rutas de activación. Como se ilustra en la **figura 1**, la red fonológica de un hablante nativo de inglés presenta nodos diferenciados para las vocales /ɪ/ y /i:/, lo que posibilita una activación articulatoria y perceptiva precisa para cada una. En contraste, en el sistema fonológico del español, ambos sonidos tienden a confluir en un único nodo /i/, por lo que el aprendiz activa la misma ruta fonológica para *bit* y *beat*, tal como se muestra en la **figura 2**.

Figura 1. Red fonológica de un hablante nativo de inglés con nodos diferenciados para /ɪ/ y /i:/

Nota. Elaboración propia

Figura 2. Red fonológica de un hablante nativo de español con convergencia de ambos sonidos en un nodo /i/

Nota. Elaboración propia

Esta competencia interlingüística genera confusión perceptiva y articulatoria, especialmente en contextos CVC sordos (/b_t/), donde el *pre-fortis clipping* acorta la duración vocalica y reduce la información temporal necesaria para distinguir /i:/ de /ɪ/. En la red del aprendiz, los nodos [sorda]

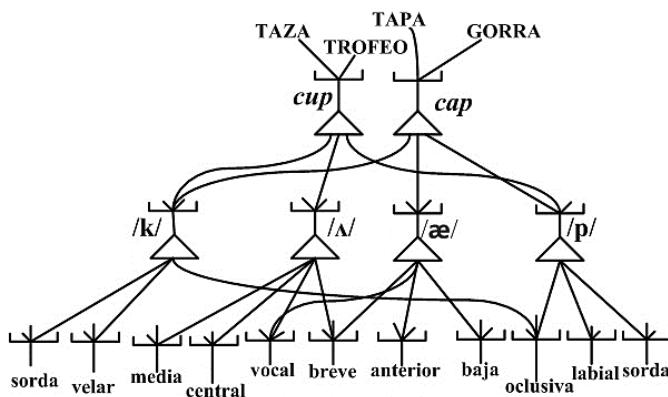
y [larga] compiten, debilitando la activación del rasgo [larga]. De este modo, *beat* se realiza con una vocal centralizada, intermedia, que no logra separarse del patrón articuladorio de *bit*.

El fenómeno puede considerarse un ejemplo de reconfiguración fonológica incompleta, donde el nodo /i:/ aún no alcanza independencia funcional. La frecuencia léxica más alta de *bit* (Nesi & Thompson, 2006) refuerza la dominancia del nodo preexistente, mientras que *beat*, menos frecuente, recibe menos activación, dificultando su consolidación.

6.5. La vocal /æ/ en cap

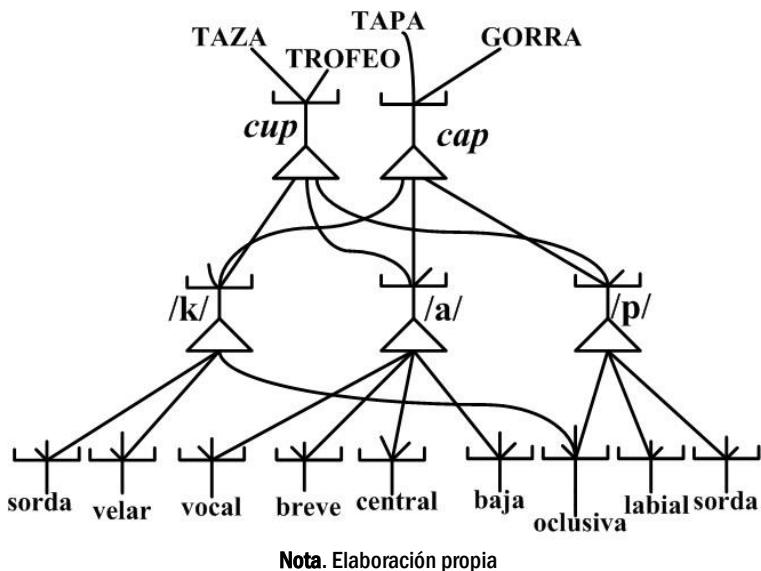
Como se ilustra en la **figura 3**, en el sistema fonológico del español las vocales /æ/ y /ʌ/ tienden a colapsar en un único nodo /a/, lo que lleva al aprendiz a activar la misma ruta fonológica para *cap* y *cup*. Esta convergencia limita la diferenciación articulatoria y perceptiva entre ambos sonidos, favoreciendo realizaciones intermedias. En contraste, la **figura 4** muestra la red fonológica de un hablante nativo de inglés, donde los nodos correspondientes a /æ/ y /ʌ/ se encuentran claramente separados, permitiendo una activación independiente de cada segmento y una producción y percepción precisas del contraste fonémico.

Figura 3. Red del hablante nativo de inglés. Muestra los nodos /æ/ y /ʌ/ como separados.



Nota. Elaboración propia

Figura 4. Red fonológica de un hablante nativo de español. Muestra la convergencia de /æ/ y /ʌ/ en el nodo /a/. Este es el sistema de la lengua materna (L1) del aprendiz.



La competencia relacional entre /æ/ y /a/ refleja la dificultad de crear una nueva categoría fonológica sin un correlato directo en la L1. Además, la menor frecuencia de *cap* respecto de *cup* (4,0 vs. 10,8 por millón de palabras; Nesi & Thompson, 2006) limita la activación del nodo emergente. En este sentido, los resultados pueden interpretarse como evidencia de una fase inicial de diferenciación, donde la red del aprendiz comienza a reconfigurarse, pero aún no ha fortalecido suficientemente la conexión específica para /æ/.

Los resultados obtenidos revelan que el Principio de la Inteligibilidad constituye un enfoque eficaz para promover la precisión segmental y la reorganización fonológica en aprendientes hispanohablantes del inglés. En términos cuantitativos, las mejoras observadas en la producción de las vocales /i:/ y /æ/ —particularmente en contextos sonoros— sugieren que la instrucción explícita orientada a la inteligibilidad potencia la diferenciación de categorías fonéticas previamente solapadas en la L1.

Desde la perspectiva de la TRR, estos resultados indican que el aprendizaje fonológico implica un proceso de reconfiguración interna del sistema lingüístico, donde la activación de nodos fonológicos se vuelve más específica y eficiente. En el caso de la vocal /i:/, la persistencia de dificultades en la palabra beat refleja un proceso de competencia dinámica entre redes fonológicas en reorganización, derivadas de la equivalencia perceptiva con /i/ del español. Esta interacción evidencia que la reconfiguración relacional del sistema fonológico del aprendiz requiere tiempo, práctica sostenida y retroalimentación para consolidar nuevas rutas de activación más estables y diferenciadas. De modo similar, la mejora más clara de la vocal /æ/ en band y cap sugiere una autoorganización progresiva del sistema, en la que emergen representaciones fonéticas más precisas a través de la activación de nodos distintivos y articulatoriamente diferenciados.

Estos resultados convergen con el SLM (Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021), que sostiene que los aprendientes pueden crear nuevas categorías fonéticas cuando reciben suficiente *input* auditivo diferenciado y práctica articulatoria. Asimismo, coinciden con la TSAC (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), según la cual la adquisición de la pronunciación en L2 emerge de interacciones dinámicas entre factores lingüísticos, cognitivos y contextuales, sin seguir una progresión lineal. El hecho de que las mejoras fueran segmentales y graduales refuerza la idea de que el aprendizaje fonológico constituye un sistema autoorganizado, sensible a la retroalimentación y dependiente de la variabilidad de las condiciones de práctica.

Los hallazgos evidencian que la inteligibilidad se alcanza cuando las redes fonológicas logran un equilibrio entre estabilidad y adaptabilidad: los sonidos dejan de depender de analogías con la L1 y se integran funcionalmente al sistema de la L2, permitiendo una comunicación más clara y eficiente.

6.6. Implicancias pedagógicas

Estos hallazgos resaltan la necesidad de reconsiderar la enseñanza de la pronunciación desde una perspectiva relacional, en la que la inteligibilidad

se constituya en el eje central del desarrollo fonológico. El análisis de los segmentos críticos a la luz de la TRR demuestra que la instrucción explícita y perceptivo-articulatoria puede fortalecer las conexiones entre nodos fonológicos y semánticos, favoreciendo la diferenciación de categorías fonéticas y la automatización de patrones articulatorios. Asimismo, los resultados ponen de relieve la relevancia de la fonología segmental como dimensión clave para alcanzar la inteligibilidad, un aspecto que ha recibido una atención relativamente escasa en la investigación aplicada, especialmente en contextos hispanohablantes de América Latina, donde la enseñanza de la pronunciación ha tendido a priorizar rasgos prosódicos o globales del acento. Este estudio evidencia que el trabajo sistemático sobre segmentos de alta carga funcional —como las vocales /i:/ y /æ/— puede tener un impacto sustantivo en la comprensión del discurso y en la percepción del acento extranjero. Integrar esta mirada en la práctica docente permitirá diseñar tareas que articulen precisión segmental y consolidación de redes mentales, promoviendo una pronunciación inteligible y sostenible a largo plazo.

6.7. Limitaciones y proyecciones futuras

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la naturaleza cuasiexperimental del diseño y el tamaño acotado de la muestra limitan la generalización de los resultados. En segundo lugar, no se incluyó un posttest tardío que permitiera evaluar la estabilidad de los aprendizajes en el tiempo. Asimismo, el análisis se centró exclusivamente en la producción de enunciados leídos, sin explorar el comportamiento de los mismos segmentos en contextos de comunicación espontánea o con mayor carga discursiva. Otra limitación relevante se vincula con el tratamiento conjunto de las percepciones de los jueces evaluadores. En este estudio, las valoraciones de los grupos nativos y no nativos se analizaron de manera agregada; sin embargo, distinguir entre ambos perfiles —así como entre evaluadores con y sin experiencia en enseñanza de L2— podría ofrecer información valiosa sobre posibles convergencias, divergencias o patrones de variabilidad en la evaluación del acento extranjero y la comprensibilidad. Futuras investigaciones podrían

profundizar en esta dimensión para comprender cómo los factores lingüísticos y profesionales del evaluador inciden en la percepción de la pronunciación en L2. Finalmente, sería pertinente incorporar tareas de interacción comunicativa y medidas longitudinales para observar cómo las redes fonológicas se consolidan o reconfiguran a lo largo del tiempo, así como ampliar el análisis a otros segmentos de alta carga funcional (cfr. Celce-Murcia et al., 2010) con el fin de evaluar la generalización del enfoque basado en la inteligibilidad en distintos entornos lingüísticos.

7. Conclusión

El desarrollo fonológico en una L2 puede concebirse como un sendero que se construye con cada paso, donde el progreso depende de consolidar conexiones cada vez más precisas entre percepción, articulación y significado. Los resultados de este estudio demuestran que el Principio de la Inteligibilidad actúa como una guía eficaz en ese recorrido, orientando a los aprendientes hacia una pronunciación clara y funcional, sin depender de la imitación del modelo nativo.

Desde la TRR, las mejoras observadas representan una reorganización profunda del sistema lingüístico: los nodos fonológicos antes fusionados se diferencian, fortalecen y articulan nuevas rutas de activación que sustentan una producción más estable e inteligible. Esta evidencia, en diálogo con el SLM y la TSAC confirma que el aprendizaje fonológico es un proceso emergente, dinámico y autorregulado, en el que la inteligibilidad se alcanza como un punto de equilibrio entre la estabilidad del sistema y su capacidad de adaptación.

En consecuencia, se hace un llamado a incorporar la perspectiva relacional en la enseñanza de la pronunciación, entendiendo que formar hablantes inteligibles implica más que corregir sonidos: supone acompañar la construcción de un sistema lingüístico flexible, consciente y funcional, capaz de sostener la eficacia comunicativa en contextos académicos y profesionales diversos.

Referencias bibliográficas

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Anaya.
- Chiusano, A. C., & Luchini, P. (2024). Más allá del acento: Caminos hacia la inteligibilidad en la enseñanza de vocales del inglés a traductores e intérpretes. *Anales de Lingüística*, (13), 321–344. <https://doi.org/10.48162/rev.57.010>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llit.42>
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). York Press.
- Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886901.002>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the brain: The neurocognitive basis of language*. John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>

- Levis, J. M. (2020). Revisiting the intelligibility principle in pronunciation instruction. *Language Teaching*, 53(4), 450–459. <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(S1), 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34(4), 520–531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>
- Nesi, H., & Thompson, P. (2006). *The British Academic Written English (BAWE) corpus*. University of Warwick.
- Robinson, P. (2001). *Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework*. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>
- Scholl, M., & Finger, I. (2013). *Questionário de experiência linguística e uso de línguas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sewell, A. (2021). *English pronunciation models in a globalized world: Accent, acceptability and intelligibility*. Routledge.
- World Health Organization. (2020). *WHO coronavirus disease (COVID-19) dashboard*. <https://covid19.who.int>

Nota biográfica

Ana Cristina Chiusano es Profesora de Inglés (I.S.P. Dr. Joaquín V. González, Argentina), magíster en enseñanza de inglés como lengua extranjera (TEFL), por la Universidad de Jaén, España, y magíster en formación de profesores de español como lengua extranjera, por la Universidad de León, España. Actualmente está culminando sus estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad de la República (Uruguay). Su investigación se centra en el impacto de dos abordajes pedagógicos en la producción de las vocales inglesas anteriores, con una población de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Traducción. Se desempeña como profesora de inglés en la Universidad de Montevideo y de español como lengua extranjera en Abilene Christian University (Texas, EE.UU.). Es directora de la Maestría en Lengua Inglesa y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad de Montevideo. Asimismo, pertenece al grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), del *Oxford English Dictionary Study Group* y de la *International Association for Language Learning Technology* (IALLT). Ha obtenido becas y distinciones por parte de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (2017) y becas de movilidad

Erasmus+ en la Alexandru Ioan Cuza University of Iași Rumania (2019, 2023), la Universidad de Málaga (2023) y la University of Hertfordshire, UK. En relación con el tema de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación, ha participado de investigaciones cuyos resultados ya se publicaron en medios con fuerte presencia internacional.

Pedro Luis Luchini es profesor e investigador en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Posee una Maestría en Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada (ELT & AL) del King's College, Universidad de Londres, Reino Unido (2003); un Doctorado en Letras de la UNMdP, Argentina (2015); y un Postdoctorado en Lingüística por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil (2020). Además, participó en el Programa Fulbright en el College of DuPage, Illinois, EE. UU. (1997–1998) y enseñó inglés como lengua extranjera en la Shanghai Normal University, China (2003–2004). Recibió una beca de investigación doctoral en 2009 por la Universidad de Concordia, Montreal, Canadá, donde también completó un Programa de Enriquecimiento Docente en 2007. Actualmente se desempeña como profesor titular exclusivo en la UNMdP, donde dirige el grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje. Su área principal de investigación se centra en la Lingüística Aplicada, con énfasis en la pronunciación del inglés y en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Ha publicado artículos y capítulos en revistas y editoriales nacionales e internacionales.