Grand Valley State University
ScholarWorks@GVSU

Honors Projects | Undergraduate Research and Creative Practice

4-1-2012

Las Vibrantes de Español: La Pronunciación de las Vibrantes por Estudiantes Universitarios del Español Como Segunda Lengua

Kate E. Johnson
Grand Valley State University

Follow this and additional works at: http://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects

Recommended Citation
Johnson, Kate E., "Las Vibrantes de Español: La Pronunciación de las Vibrantes por Estudiantes Universitarios del Español Como Segunda Lengua" (2012). *Honors Projects*. Paper 153.
http://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects/153

This Open Access is brought to you for free and open access by the Undergraduate Research and Creative Practice at ScholarWorks@GVSU. It has been accepted for inclusion in Honors Projects by an authorized administrator of ScholarWorks@GVSU. For more information, please contact scholarworks@gvsu.edu.

Las vibrantes de español: La pronunciación de las vibrantes por estudiantes universitarios del español como segunda lengua

Kate E. Johnson

Grand Valley State University

April 2012

Índice

Introducción 3

Revisión bibliográfica 5

Diseño experimental 10

Resultados 12

Discusión de los resultados 24

Conclusiones 27

Bibliografía 29

Apéndices 30

Apéndice 1 30

Apéndice 2 31

Apéndice 3 32

Introducción

Las vibrantes españolas son diferentes de la "r" de inglés, /□/. La lengua española tiene dos sonidos vibrantes. El primero es la vibrante simple, /□/, que se produce con un solo toque del ápice de la lengua contra los alvéolos (Schwegler and Kempff 250). El segundo es la vibrante múltiple, /r/, que se produce en el mismo punto alveolar, pero con múltiples toques de la lengua (250). El punto de articulación es más bien alveopalatal que alveolar, pero en muchos casos las vibrantes tienen el nombre de las vibrantes alveolares.

La producción de la vibrante simple y múltiple depende del contexto. Su articulación como vibrante simple o múltiple depende de la posición que la "r" ocupa dentro de la palabra. Existen contextos en que siempre se produce o la vibrante simple o la vibrante múltiple; contrastan en posición intervocálica. En este contexto fonémico intervocálico, la ortografía de "r" o "rr" cambia el significado de la palabra. Los pares mínimos, como *pe<u>r</u>o* y *pe<u>rr</u>o* o *ca<u>r</u>o* y *ca<u>rr</u>o,* demuestran la distinción entre la vibrante simple y la múltiple en el contexto intervocálico. En contextos intervocálicos, la vibrante múltiple es obligatoria cuando "rr" aparece, como *pe<u>rr</u>o,* y la vibrante simple es obligatoria cuando aparece un solo "r", como *ca<u>r</u>a.* También, hay contextos en que se puede producir cualquier de las dos vibrantes, o sea están en variación libre, pero estos contextos tienden a favorece una u otra. Cuando la "r" aparece al final de sílaba (*ce<u>r</u>do*), postconsonántica pero no inicial de sílaba (*c<u>r</u>eo*), intervocálica pero inicial de palabra (*proporciona <u>r</u>efugio*), o intervocálica pero final de palabra (*proteger <u>r</u> a*) la /r/ es libre pero favorece la simple. En contextos donde la "r" aparece al inicio de palabra pero no después de una palabra que termina en una vocal (*<u>r</u>ico*) o postconsonántica pero inicial de sílaba (*En<u>r</u>ique*) hay variación libre pero se favorece la articulación múltiple.

En inglés, sólo existe un sonido para el aproximante alveolar sonora /□/ y este sonido no existe en español. La vibrante simple es como un sonido de inglés, pero no es un sonido que los hablantes del inglés asocian con "r". Esta diferencia puede causar dificultades para los estudiantes de español como segunda lengua. La vibrante múltiple no existe en ninguna forma en inglés, por eso, es muy difícil de adquirir. Además, la vibrante múltiple es muy difícil de articular porque se necesita control preciso. Las dificultades con la vibrante múltiple hacen que se aprenda mucho más tarde que la vibrante simple.

El presente trabajo consiste en el estudio y análisis de la pronunciación de las vibrantes por estudiantes universitarios del español como segunda lengua. El enfoque de este estudio es estudiar las vibrantes y su uso y pronunciación por los estudiantes universitarios de diferentes niveles de español para observar si el nivel de estudio afecta la pronunciación de las vibrantes españolas.

Revisión bibliográfica

Hay cinco estudios importantes que tratan la articulación de las vibrantes en el español como segunda lengua por hablantes nativos de inglés. El primero, por Roy Major, estudia la pronunciación de cuatro participantes de nivel principiante de las vibrantes durante un curso de ocho semanas (459). Los participantes leen una lista de palabras y una lista de oraciones que contienen las vibrantes mientras se graba su habla. Se presentan los resultados de las dos tareas de forma combinada en cuanto al número de producciones correctas de las vibrantes y también se indica el número de producciones que se puede clasificar como errores de transferencia o errores de desarrollo (461). Los errores de transferencia son los errores que ocurren por influencia del idioma nativo y los errores de desarrollo son errores universales que ocurren naturalmente en el proceso de adquirir un sistema lingüístico sin importar la primera lengua del hablante (ej. "cuando yo fui niño" en vez de "cuando yo era niño" porque no han aprendido el imperfecto).

En cuanto a la vibrante simple intervocálica (/□/), tres de los cuatro participantes mejoraron. De los tres, dos participantes mostraron una mejora considerable durante el curso. Uno de los dos aumentó la precisión de 3% a 79%, y el otro participante aumentó de 10% a 73% (462). El tercer participante mostró una leve mejora (43% a 57%). El cuarto participante no mostró ninguna mejora, pero Major no ofrece ninguna explicación. La mayoría de los errores son errores de transferencia. Por la vibrante múltiple intervocálica (/r/), Major encuentra que dos de los cuatro participantes mejoraron, pero los otros dos no mostraron ninguna mejora (462). La mayoría de los errores son de transferencia para la vibrante múltiple.

El segundo estudio, por Jeffrey Reeder, considera la adquisición de las vibrantes por hablantes nativos de inglés americano. Para su estudio, Reeder encuentra 40 participantes de

cuatro niveles, con diez de cada nivel, de una universidad en los Estados Unidos (106). Los cuatro niveles son una clase de español del primer semestre, una clase de español del tercer semestre, estudiantes de nivel de posgrado y profesores de tiempo completo en la universidad. Los participantes completaron un cuestionario, una tarea de discriminación y tres grabaciones: una en que se lee una frase, una en que se describe una fotografía, y una en que se habla libremente (107).

Reeder analiza las producciones de los participantes acústicamente y presenta sus resultados en cuanto a la precisión en la producción de la vibrante múltiple. Los resultados muestran una mayor precisión en la articulación de la vibrante múltiple cuando el nivel del participante aumenta (114). Los estudiantes en su primer semestre producen la vibrante múltiple en sólo 7% de los casos; los estudiantes en su tercer semestre producen la vibrante múltiple en sólo 13% de los casos; los estudiantes de niveles superiores tienen una precisión de 37%, y los profesores producen la vibrante múltiple en 83% de los casos (114). La precisión de todos los participantes, con excepción de los profesores, es muy baja. Es notable también que dos de los participantes del nivel principiante de Major tienen un nivel de precisión parecido al nivel de los profesores en el estudio de Reeder.

En el tercer estudio, Face (2006), considera el efecto del nivel de competencia en la articulación de las vibrantes de español en contextos intervocálicos por estudiantes de español como segunda lengua. El estudio compara las producciones de 2 grupos de estudiantes, 20 de una clase del cuarto semestre y 21 estudiantes de cursos avanzados con una especialización en español (50). Los participantes leen en voz alta un cuento en español de 1750 palabras mientras se graba su habla. Examina 10 casos en que se espera la vibrante simple y 10 casos en que se espera la vibrante múltiple, ambos en contexto intervocálico.

Los estudiantes en su cuarto semestre producen la vibrante simple en 48.5% de los casos y la vibrante múltiple en 5.1% de los casos, mientras los estudiantes de cursos avanzados producen la vibrante simple en 78.7% de los casos y la vibrante múltiple en 26.6% de los casos (52). Hay una gran diferencia en el nivel de precisión entre los dos grupos, lo cual indica que la precisión aumenta con el nivel del estudiante. Para los estudiantes en su cuarto semestre, hay mucha transferencia de inglés para las dos vibrantes: 47.4% de los errores resultan de transferencia para la vibrante simple y 49.2% para la vibrante múltiple. Los estudiantes de cursos avanzados tienen menos transferencia (15.5% para la vibrante simple y 7.7% para la vibrante múltiple) (55). Los resultados del estudio por Face indician que hay aprendizaje entre los niveles como lo demuestran la alta precisión en la producción de la vibrante simple, el abandono de la transferencia (los errores de [□] del inglés) y la sobregeneralización de otro sonido de L2 (/□/) para la vibrante múltiple (54).

El próximo estudio por Marda Rose usa una gama más amplia de niveles de alumnado avanzado. El estudio tiene 90 participantes: 15 hablantes nativos de español, 60 hablantes nativos de inglés que estudian español como segunda lengua de cuatro niveles, y 15 hablantes nativos de inglés que nunca han estudiado español (187). Los participantes hacen un ejercicio en que identifican los pares mínimos y un ejercicio de identificación de palabras según un estímulo auditivo y se combinan los resultados de los dos ejercicios (188).

Los hablantes nativos de español tienen una precisión muy alta para ambas las vibrantes simples y las vibrantes múltiples (189). Los hablantes nativos de inglés que nunca han estudiado español tienen una precisión muy bajo (190). Los estudiantes de español de todos los niveles muestran la sobregeneralización de la producción de la vibrante simple al contexto de la vibrante múltiple (191). Rose halla que las puntuaciones de precisión combinadas sugieren que los

estudiantes no mejoran significativamente en su capacidad de discriminar en la percepción entre la vibrante simple y la vibrante múltiple como se vuelven más competentes y hacen mejor en la producción (190).

Estos cuatro estudios limitan el contexto examinado al intervocálico dentro de una palabra, el contexto en que las vibrantes contrastan fonémicamente. También, en estos estudios todos los participantes son estudiantes. El estudio de Face y Menke (2010) examina las vibrantes intervocálicas dentro de una palabra y entre dos palabras. Además, los participantes son de más niveles, incluyendo hablantes que han completado su estudio de español. El estudio tiene 42 participantes: 10 en su cuarto semestre de la universidad, 10 estudiantes universitarios de español que están para graduarse, 10 estudiantes de doctorado en español, 6 participantes "super avanzados", y 6 hablantes nativos de español. Los participantes completan un cuestionario y leen un cuento de español en voz alta mientras se graba su habla. Del cuento se examinan 20 casos de la vibrante simple: 10 dentro de una palabra y 10 al final de una palabra; y 19 ejemplos de la vibrante múltiple: 9 al inicio de una palabra y 10 dentro de una palabra (Face y Menke).

Todos los niveles producen la vibrante simple con una alta tasa de precisión. Solo los estudiantes en su cuarto semestre son diferentes de los hablantes nativos, 56% versus 100%. Todos los grupos producen el [□] de inglés con frecuencia al final de una palabra, especialmente los estudiante en su cuarto semestre (70%), los estudiantes que están para graduarse (21%), y los estudiantes "super avanzados" (16%). Solo los estudiantes de doctorado tienen la misma precisión de los hablantes nativos (99-100%). Para la vibrante múltiple, los estudiantes en su cuarto semestre usualmente no producen la vibrante múltiple (3%). La producción nativa de la vibrante múltiple es más común en los contextos dentro de una palabra que al inicio de una palabra para todos los niveles. La sobregeneralización de la vibrante simple a contextos de la

vibrante múltiple ocurre para muchos estudiantes. La vibrante simple aparece con más frecuencia al inicio de palabra que dentro de una palabra en contextos de la vibrante múltiple. En resumen, los estudiantes en su cuarto semestre muestran un alto nivel de transferencia de inglés en la articulación de la vibrante simple, pero en los niveles más altos no es el caso como pronuncian la [□] de manera nativa con más frecuencia. Para la vibrante múltiple, los estudiantes en su cuarto semestre usualmente no producen la vibrante múltiple (3% de los casos), pero los participantes "super avanzados" producen la vibrante múltiple en 50-60% de los casos (Face y Menke). Los participantes "super avanzados" no llegan a ser nativas, pero son mucho mejor que los estudiantes en su cuarto semestre.

Estos cinco estudios emplean métodos de investigación diferentes, algunos usan pares mínimos (Reeder, Rose) y otros usan cuentos (Face, Face y Menke). La diferencia entre los métodos puede influir los resultados de los estudios. Major (1986), Face (2006), Rose (2010), y Face y Menke (2010) hallan que la precisión de las vibrantes mejora con el nivel del participante. Face, Rose, y Face y Menke también señalan que hay una sobregeneralización de la vibrante simple, un sonido de español, a los contextos de la vibrante múltiple y por consiguiente disminuye la influencia de inglés. De esta información, se puede concluir que las articulaciones de los participantes vuelven a ser más nativas como el nivel de estudio aumenta. También, los errores de transferencia disminuyen con más estudio. Una de las limitaciones de los estudios es que la mayoría de los estudios solamente estudian los contextos intervocálicos, pero las vibrantes ocurren en otros contextos.

Diseño experimental

Los participantes de este estudio son un grupo de nueve estudiantes de Grand Valley State University que estudian español y tienen una clase de español este semestre. Los estudiantes son de tres niveles diferentes: SPA 101, SPA 322, y SPA 495. SPA 101 es la primera clase de español que Grand Valley ofrece y es de un nivel principiante. SPA 322 es una clase de nivel intermedio para los que especializan en español; se toma después de por lo menos cinco otras clases de español. SPA 495 es la clase más avanzada de las clases de español y es la última clase para los estudiantes que especializan en español. No había restricciones de sexo, edad, o especialización; todos los participantes tenían por lo menos 18 años de edad. Los participantes se hicieron voluntarios después de un anuncio en su clase de español. Las entrevistas ocurrieron en el campus de Grand Valley State University en Kirkhof o Mackinac. Todos los participantes habían estudiado español en la escuela secundaria. La tabla a continuación contiene información sobre los participantes.

	Sexo	**Año en la universidad**	**Han estudiado español en la escuela secundaria**	**Han estudiado otra lengua**
SPA 101	1 Hombre 2 Mujeres	1-Primero 2-Segundo	3-Sí	2-No 1-Italiano
SPA 322	3 Mujeres	2-Primero 1-Tercero	3-Sí	3-No
SPA 495	3 Mujeres	3-Cuarto	3-Sí	1-No 1-Árabe 1-Francés

Las entrevistas ocurrieron en este orden:

Primero, los participantes firmaron un formulario de consentimiento (Apéndice 3) y completaron un cuestionario (Apéndice 2) sobre las clases de español que habían tomado y que estaban tomando en el momento de la entrevista. En adición, los participantes indicaron su año

de estudio en la universidad (primero, segundo, tercero, cuarto, u otro) y si habían estudiado otra lengua.

Cuando ellos terminaron el cuestionario, la investigadora principal les dio el párrafo seleccionado (Apéndice 1) y les pidió que leyeran el párrafo para que estuvieran cómodos y familiarizados con las palabras. Siguiente, los participantes leyeron el párrafo seleccionado en voz alta mientras la investigadora grabó su habla.

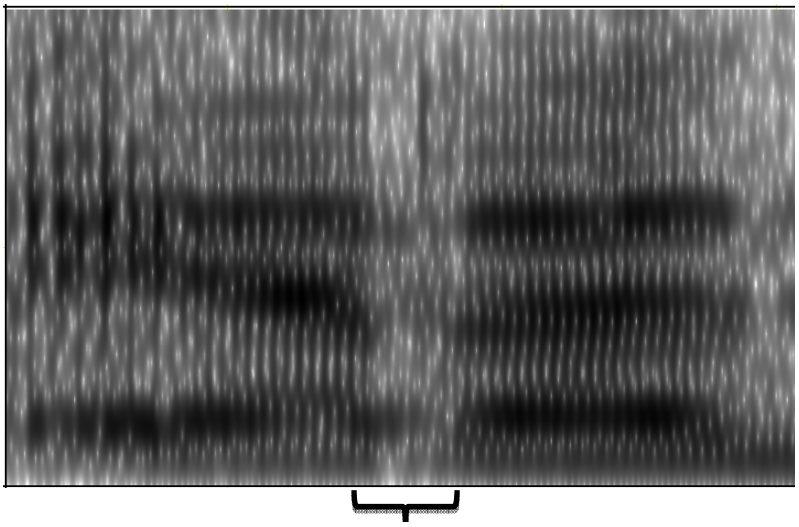
Se grabó su habla utilizando Audio Memos Free-The Voice Recorder, una aplicación de grabación de voz para el iPad. El párrafo es un ejercicio sobre los contextos de las vibrantes en español de un libro de texto sobre la fonética y fonología española. Se eligió el párrafo porque contiene varios casos de las vibrantes. En la Figura a continuación, se detallan los contextos.

Contexto	**Articulación esperada**	**Número de casos**
Intervocálica "r" (dentro de una palabra)	Simple	7
Final de sílaba	Simple	4
Postconsonántica pero no inicial de sílaba	Simple	12
Intervocálica pero inicial de palabra	Simple	1
Intervocálica pero final de palabra	Simple	1
	Simple	Total: 25 casos
Inicial de palabra	Múltiple	2
Intervocálica "rr"	Múltiple	2
Postconsonántica pero inicial de sílaba	Múltiple	1
	Múltiple	Total: 5 casos

La investigadora principal analizó acústicamente las grabaciones con Praat. Se las clasificó en cinco categorías (la vibrante simple /□/, la vibrante múltiple /r/, la "r" de inglés /□/, una combinación de la vibrante simple y la "r" de inglés, y la eliminación de la "r") para

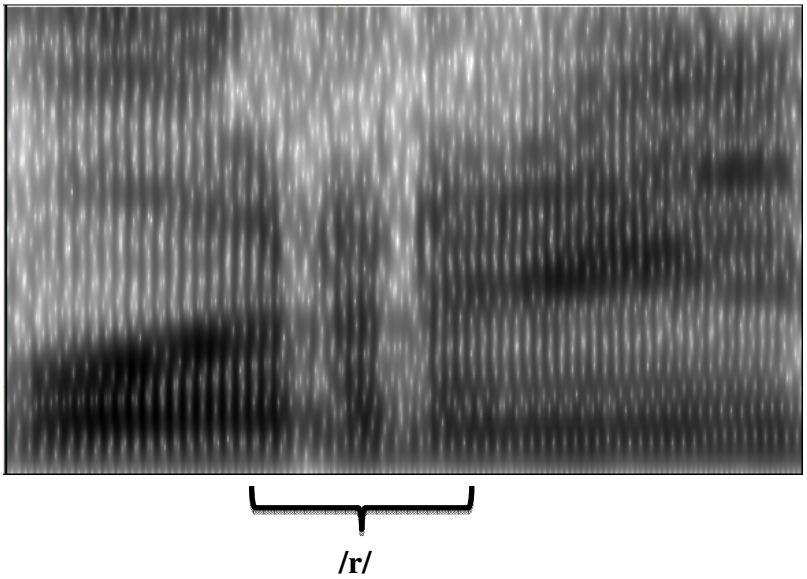
describir la pronunciación de las vibrantes. Las siguientes imágenes son ejemplos de las vibrantes en Praat.

La vibrante simple



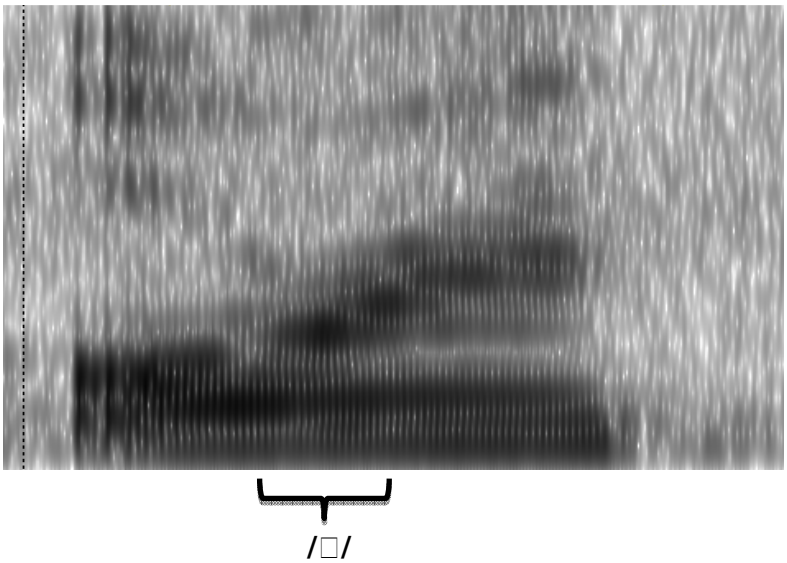
/□/

La vibrante múltiple



/r/

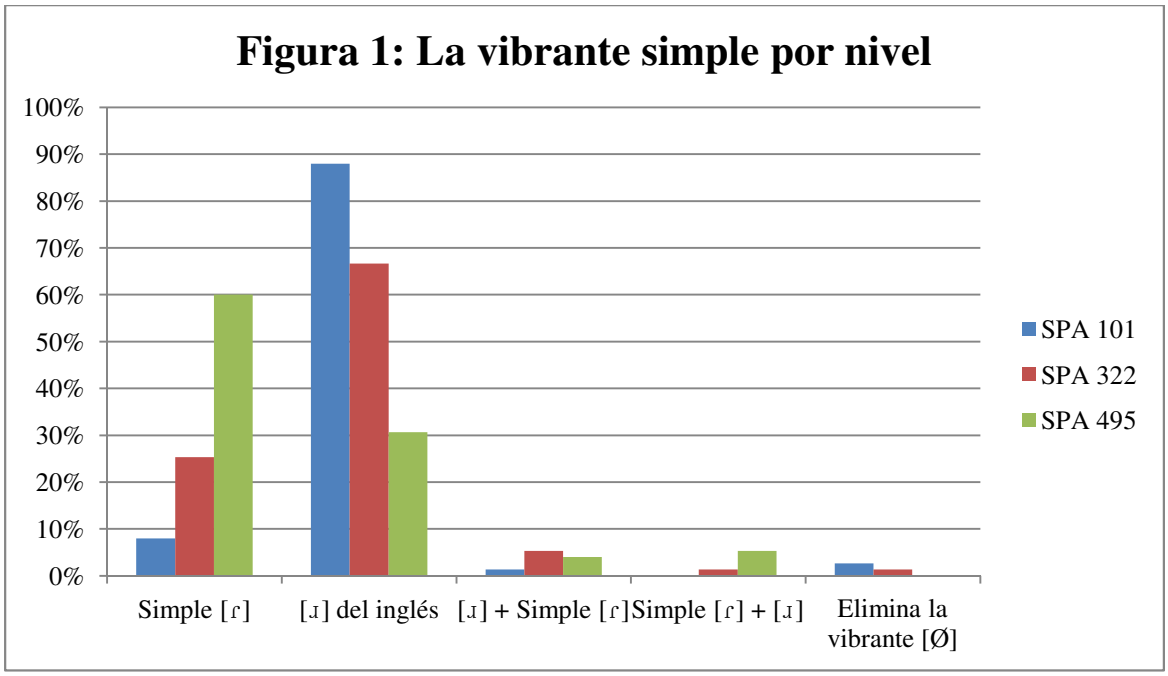
La “r” del inglés



Resultados

Después de las entrevistas, se analizó las 30 producciones de cada participante, 270 producciones en total. En total, hay 167 producciones de la [□] de inglés, 4 casos de eliminación de la vibrante, 75 producciones de la vibrante simple [□], 8 producciones de la vibrante múltiple [r], 10 producciones de la [□] de inglés y la vibrante simple, y 6 producciones de la vibrante simple y la [□] de inglés. En esta sección, se presentan los resultados en este orden: la vibrante simple dividida por nivel, la vibrante simple por contexto, la vibrante múltiple dividida por nivel, y la vibrante simple por contexto

Figura 1 presenta la precisión de los participantes de producir el sonido esperado en los contextos de la vibrante simple dividido por el nivel de los participantes. Los participantes de SPA 101 tienen una precisión bastante baja de 8% y tienen muchos errores de transferencia, como 88% de las producciones son de /□/. Figura 1 muestra que los participantes de SPA 322 tienen una precisión mejor de 25.33% y menos transferencia del inglés, 66.67%. El último grupo, SPA 495, produce la /□/ de manera más nativa. Ellos tienen una precisión para la vibrante simple de 60% y solamente 30.67% de las producciones son de la /□/ del inglés. La Figura indica que la precisión de los participantes de producir la vibrante simple aumenta con el nivel de estudio.



Figuras 2, 3 y 4 indican la precisión en la articulación de la vibrante simple /□/ según el contexto del sonido esperado. Figura 2 indica que los participantes de SPA 101 producen /□/ en más de 80% de los casos en todos los contextos. Solamente producen la vibrante simple en tres de los contextos, al final de sílaba, postconsonántico y no inicial de palabra, e intervocálico, pero en menos de 12% de los casos. Los participantes de SPA 101 también tienen una producción de una combinación de la vibrante simple y la /□/ del inglés y en tres casos eliminan la "r". Al final de sílaba y postconsonántico y no inicial de palabra los participantes de SPA 101 aproximan más la articulación nativa.

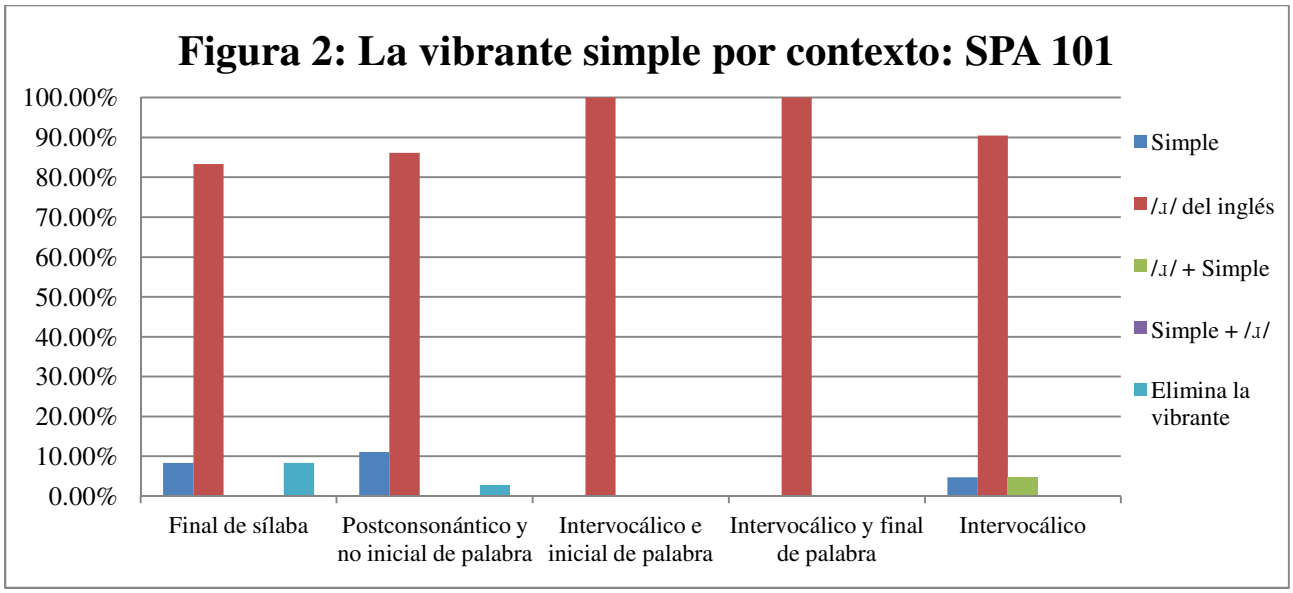
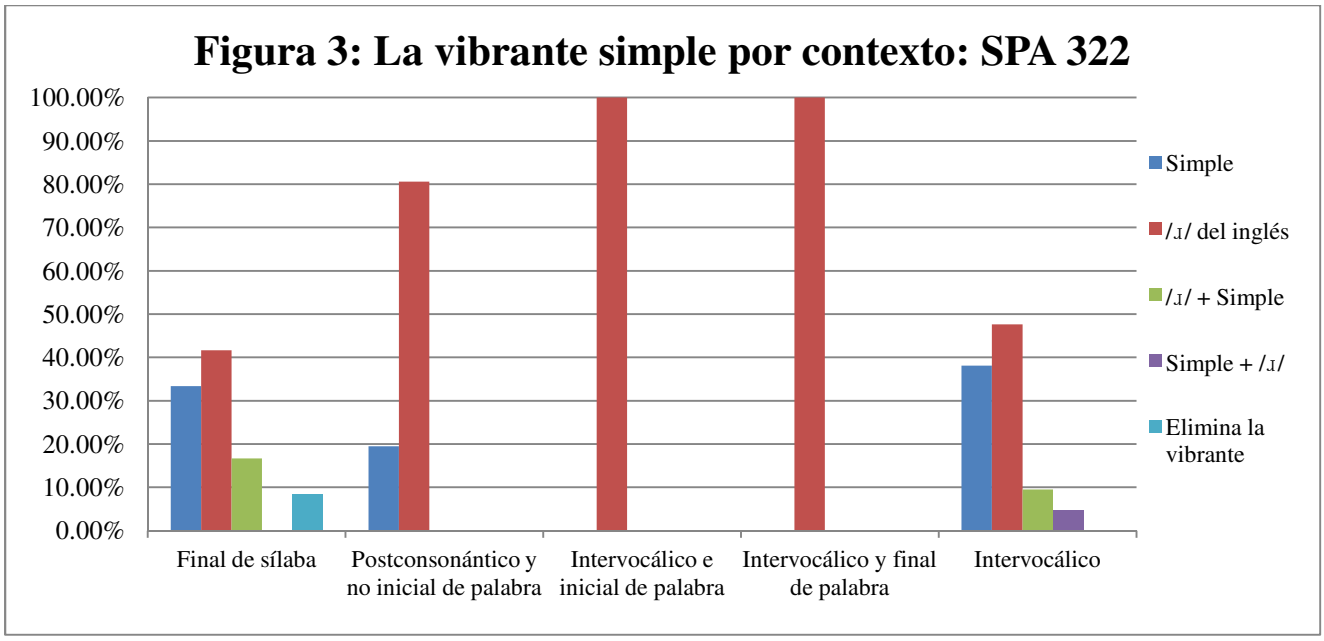
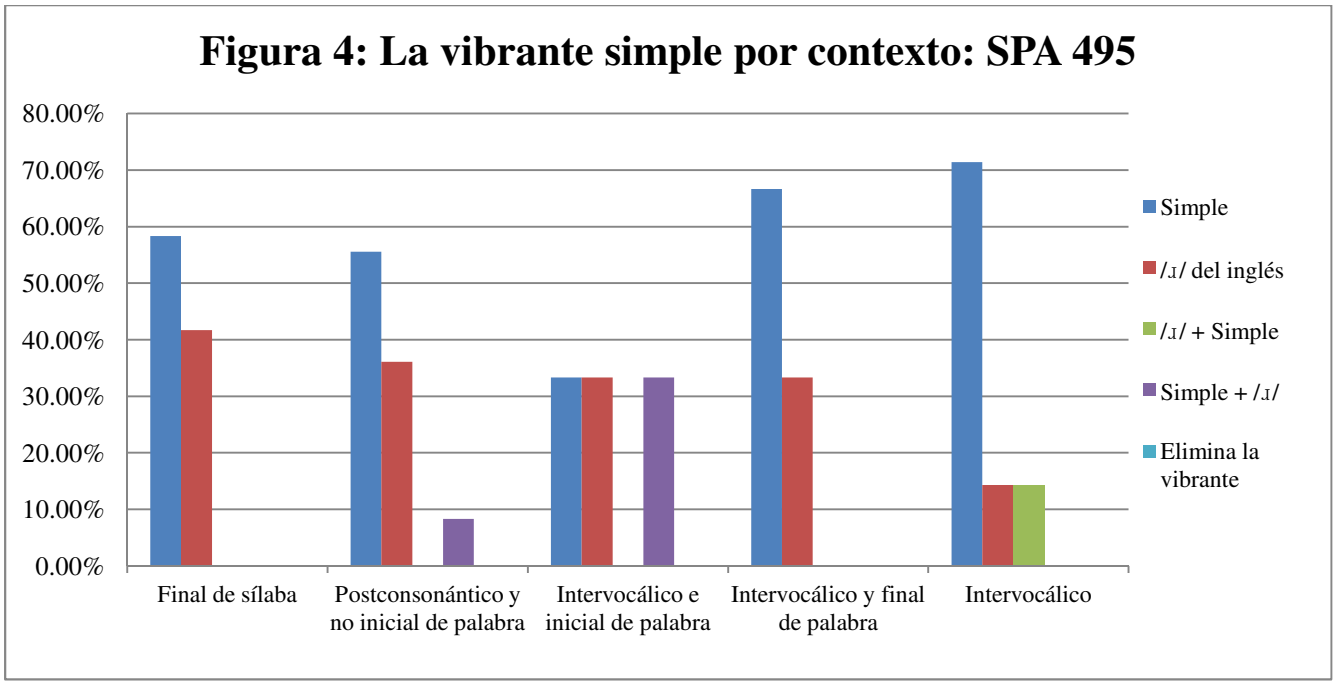


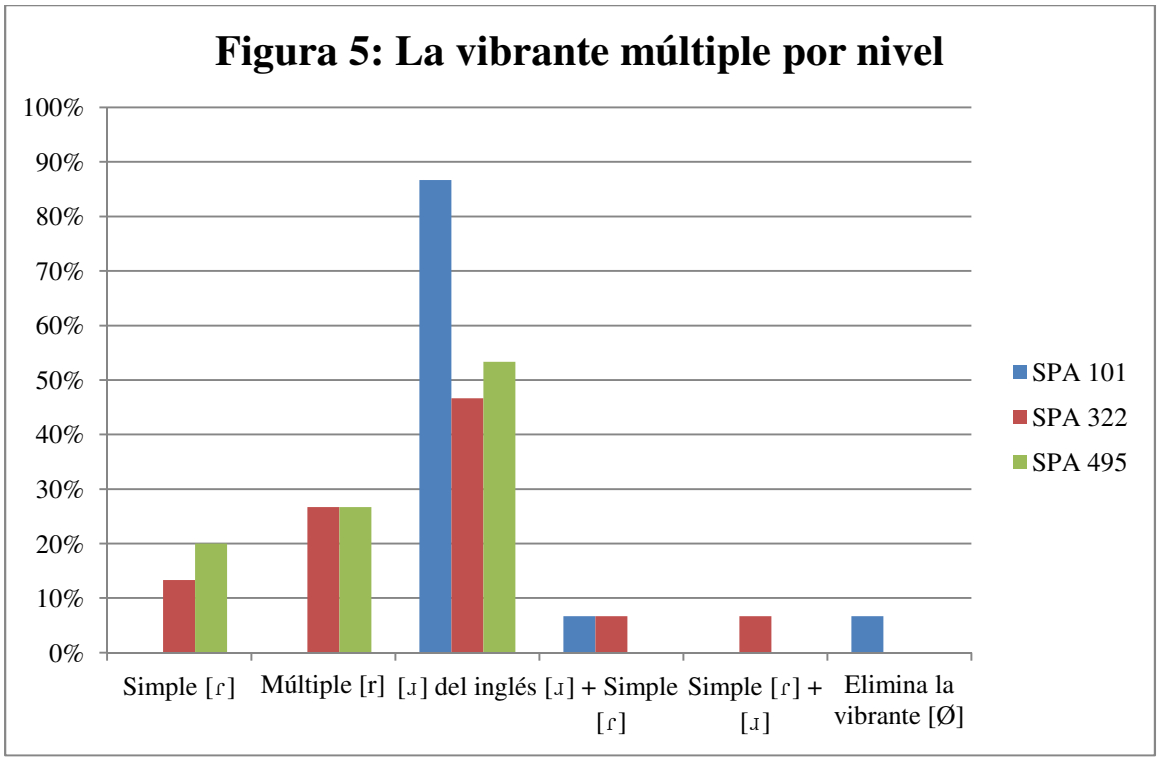
Figura 3 muestra que la [□] es la producción más común para la /□/ en el habla de los participantes de SPA 322 también. En los contextos postconsonánticos y no inicial de palabra, intervocálicos e inicial de palabra, e intervocálicos y final de palabra producen más de 80% de los casos de /□/ como /□/ y en el contexto final de sílaba e intervocálico hay menos influencia de inglés. Al final de sílaba e intervocálica, el nivel es más bajo (menos de 50%) y la producción de la vibrante simple es más alta (cerca de 35%).



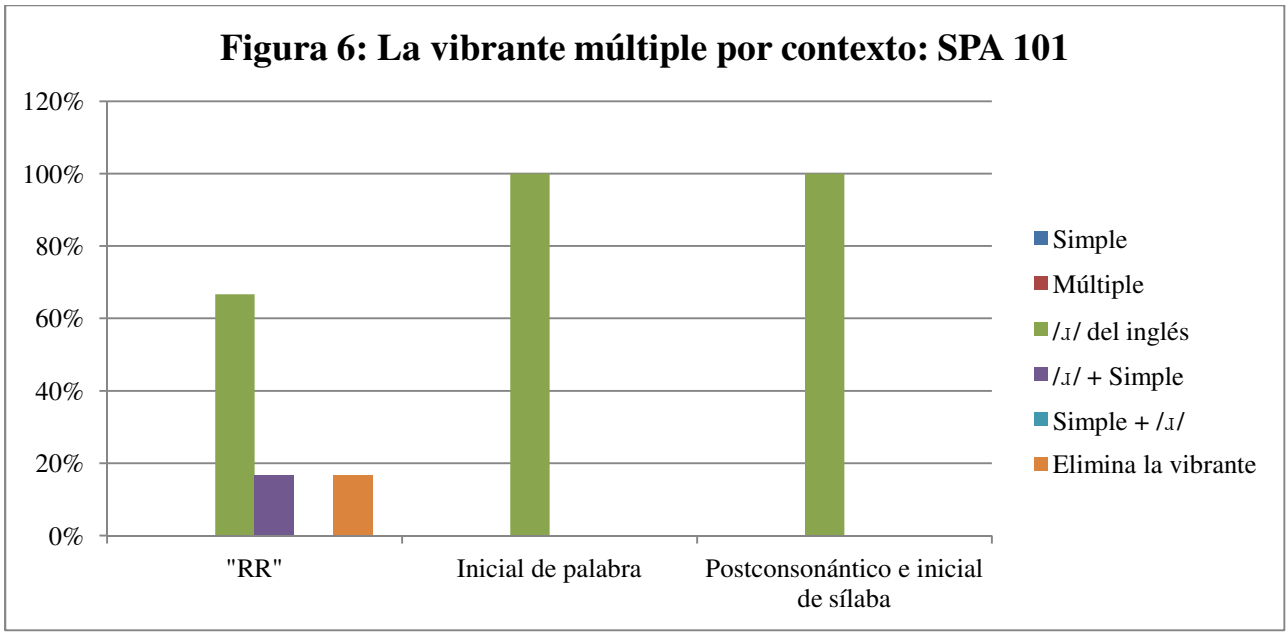
Como se ve en la Figura 4, los participantes de SPA 495 producen la vibrante simple con más precisión que los otros grupos. Los participantes producen la vibrante simple en más de 65% de los contextos intervocálicos e intervocálicos y final de palabra. Para cuatro de los contextos, los participantes producen el sonido esperado más de 55% del tiempo y usan la /□/ del inglés menos que los otros participantes. Todos los niveles tienen dificultades en el contexto de intervocálico e inicial de palabra. En este contexto, SPA 101 y 322 tienen una precisión de 0% y SPA 495 tienen una precisión de 33.33%.



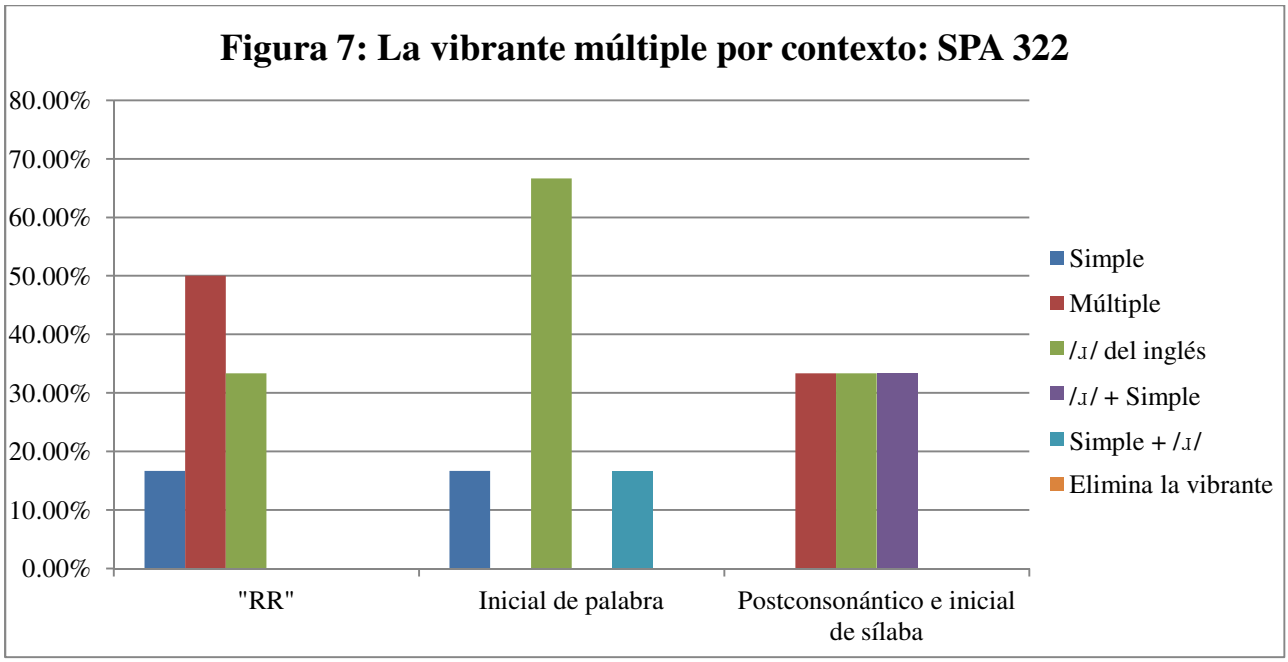
En la Figura 5 se presenta la precisión de los participantes en los contextos en que se espera [r] según el nivel de los participantes. La Figura indica un bajo nivel de precisión con la vibrante múltiple. Los participantes de SPA 101 no producen la vibrante múltiple en absoluto, solamente la /□/ del inglés (86.67%), una combinación de la vibrante simple y la /□/ del inglés (6.67%); y en unos casos (6.67%) elimina la "r". Los estudiantes de SPA 322 solamente producen la vibrante múltiple en 26.67% de los casos. También, este grupo produce muchos otros sonidos en vez de la vibrante múltiple, como la vibrante simple (13.33%), la /□/ del inglés (46.67%), y dos combinaciones diferentes de la vibrantes simple y la /□/ del inglés (6.67% cada uno). Los participantes de SPA 495 producen la vibrante múltiple [r] el mismo porcentaje del tiempo que los participantes de SPA 322 (26.67%), pero ellos solamente producen dos otros sonidos: la /□/ del inglés (53.33%) y la vibrante simple (20%).



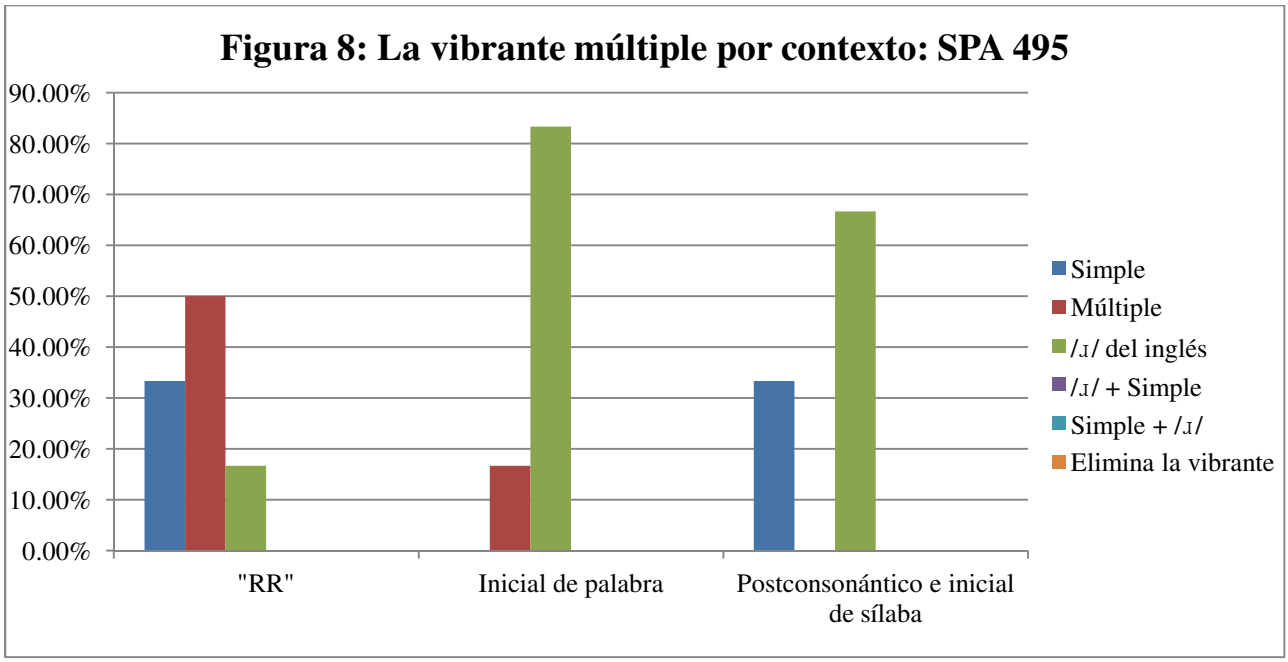
Las Figuras 6,7 y 8 indican la precisión de los participantes dividida según el contexto del sonido esperado. Figura 6 muestra que en posición a la inicial de palabra y postconsonántico e inicial de sílaba los participantes de SPA 101 solamente producen la /□/ del inglés. En contextos donde la "rr" aparece, ellos producen la /□/ del inglés la mayoría del tiempo (66.67%), pero también producen una combinación de la vibrante simple y la /□/ del inglés (16.67%) y eliminan la vibrante (16.67%). Los participantes de SPA 101 no producen la vibrante múltiple en ningún contexto.



En Figura 7, los resultados indican que los participantes de SPA 322 tienen dificultades con las vibrantes múltiples al inicio de palabra. En este contexto ellos producen la /□/ del inglés 66.67% del tiempo, la vibrante simple 16.67% del tiempo, y una combinación de la vibrante simple y la /□/ del inglés 16.67% del tiempo. Nunca producen la vibrante múltiple en este contexto. Cuando "rr" aparece en la ortografía, ellos tienen mejor precisión. En este contexto, producen la vibrante múltiple 50% del tiempo, la /□/ del inglés 33.33% del tiempo, y la vibrante simple 16.67% del tiempo. En el contexto postconsonántico e inicial de sílaba, los participantes de SPA 322 tienen porcentajes iguales de 33.33% para las tres producciones. Los resultados para SPA 322 son un poco mejor que los de SPA 101 porque los participantes de SPA 322 producen la vibrante múltiple en algunos contextos.



La Figura 8 indica que los participantes de SPA 495 tienen dificultades con dos contextos: inicio de palabra y postconsonántico e inicial de sílaba. Al inicio de palabra, ellos tienen una precisión de 16.67% y producen la /□/ del inglés 83.33% del tiempo. En el contexto postconsonántico e inicial de sílaba, no producen [r]; producen la /□/ del inglés 66.67% del tiempo y la vibrante simple 33.33% del tiempo. Los otros dos niveles tienen problemas con estos mismos contextos también. Cuando la "rr' aparece, los participantes de SPA 495 tienen una precisión de 50%, producen la vibrante simple 33.33% del tiempo y la /□/ del inglés 16.67% del tiempo. Para todos los niveles, los contextos en que "rr" aparece corresponden a el porcentaje más bajo de la producción de la /□/ del inglés y aunque los participantes de SPA 322 y 495 producen [r] con la misma frecuencia, más alta que los de 101, sus articulaciones revelan menos transferencia del inglés y más extensión de un sonido de español [□].



Para tanto la vibrante simple como y la vibrante múltiple, la precisión de los participantes aumenta con los niveles más avanzados. La tabla a continuación compara los resultados de la vibrante simple con la vibrante múltiple. La precisión de la vibrante simple aumenta más con cada nivel, pero para la vibrante múltiple, SPA 322 y 495 tienen el mismo porcentaje. Entre los participantes, hay uno que es una anomalía. Uno de los participantes de SPA 322 tiene respuestas más como los participantes de SPA 101 que los otros participantes de SPA 322. Este participante de SPA 322 solamente produce la vibrante simple una vez, mientras los otros participantes de SPA 322 producen la vibrante simple 9 y 11 veces.

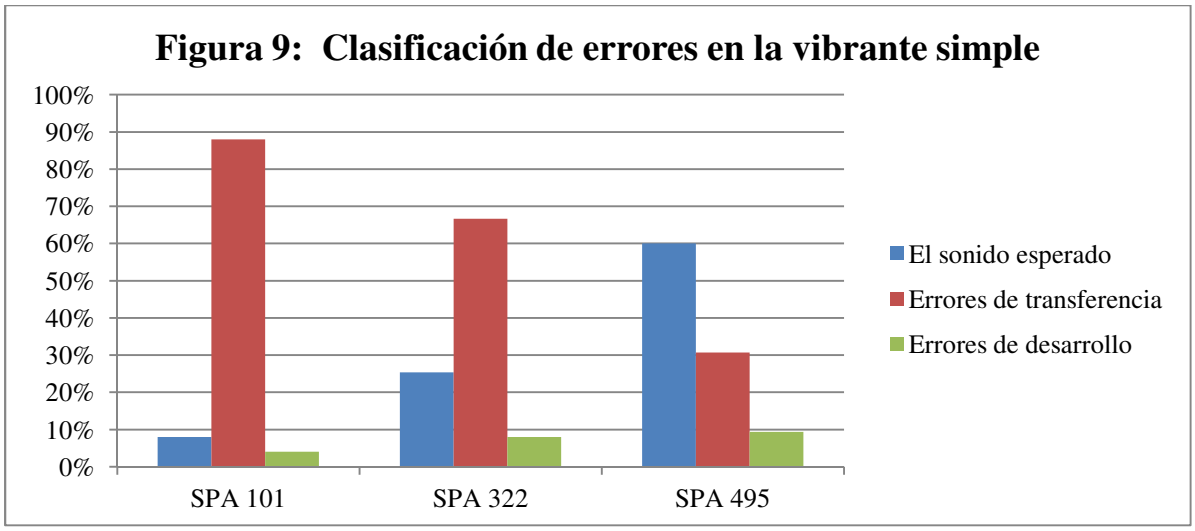
Nivel	El sonido esperado	Precisión	
		N	%
SPA 101	La vibrante simple	6/75	8%
	La vibrante múltiple	0/15	0%
SPA 322	La vibrante simple	19/75	25.33%
	La vibrante múltiple	4/15	26.67%
SPA 495	La vibrante simple	45/75	60%
	La vibrante múltiple	4/15	26.67%

Discusión de los resultados

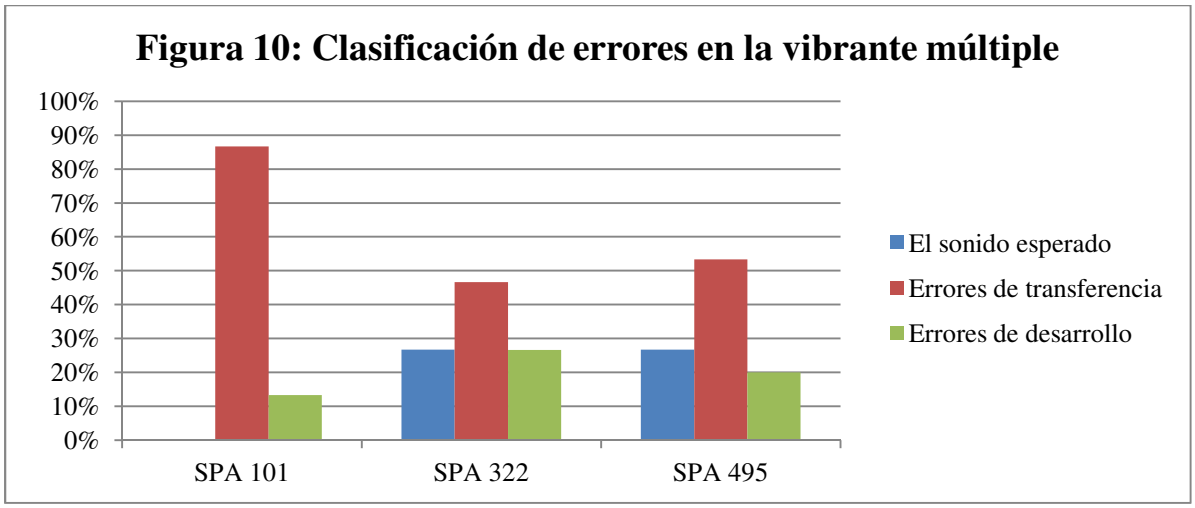
En el presente estudio la precisión para ambos la vibrante simple y la vibrante múltiple es significativamente más alta para los participantes más avanzados de SPA 495, pero existe una diferencia notable incluso para estos participantes avanzados entre el nivel de precisión para las dos vibrantes. Mientras los participantes de SPA 495 producen la vibrante simple 60% del tiempo, solamente producen la /r/ en 26.67% de los casos. Entre SPA 101 y 322, la precisión aumente para la vibrante múltiple, pero no aumenta entre SPA 322 y 495. Parece que para los estudiantes de español es más fácil aprender a producir la vibrante simple, un sonido que existe en inglés, que la vibrante múltiple, que no existe en inglés. Previos estudios han mostrado la misma tendencia, como el estudio por Face (2006).

Entonces, los resultados indican que en contextos donde un sonido es obligatorio, o sea en contextos intervocálicos, los participantes tienen una precisión mejor. En estos contextos, la diferencia entre la vibrante simple y la vibrante múltiple cambia el significado de la palabra. Por ejemplo, *ca<u>r</u>o* y *ca<u>rr</u>o*. Con pares mínimos, los estudiantes necesitan distinguir entre las dos palabras y por eso, tienen una precisión mejor en estos contextos. En estos contextos hay una representación ortográfica “r” vs. “rr” que les señala la articulación apropiada.

Para todos los niveles de participantes, la mayoría de los errores para la vibrante simple son de la /□/ del inglés y puede ser atribuido a la transferencia de inglés. En número de errores de desarrollo es bastante bajo. En este estudio se definen los errores de desarrollo como cualquier producción que es distinto que el sonido esperado o la [□] del inglés. En Figura 9, se puede ver que cuando el nivel aumenta, el número de errores de transferencia disminuye, los errores de desarrollo aumentan, y el número de producciones del sonido esperado aumenta.



En comparación, todos los niveles producen más errores de desarrollo para la vibrante múltiple que la simple (Figura 10). Para los participantes de SPA 101, muchos de sus errores son de transferencia para la vibrante múltiple. Hay más variación en el porcentaje de los errores para la vibrante múltiple y no hay una pauta definida, como con la vibrante simple. Mientras la precisión de la vibrante múltiple sigue siendo baja para los participantes de SPA 495, todos sus errores de desarrollo son una sobregeneralización de la vibrante simple, un sonido de la segunda lengua, no un fono de la primera lengua. Aunque el sonido esperado no se ha logrado, el aprendizaje está en progreso porque se produce un fono de la segunda lengua en vez de un fono de la primera lengua. Los estudios de Face (2006), Rose (2010), y Face y Menke (2010) hallan el mismo patrón también.



El modelo de ontogenia por Roy Major afirma que con el tiempo los errores de transferencia disminuyen, la producción del sonido esperado aumenta, y los errores de desarrollo aumentan y luego disminuyen (453). Partes de este modelo aparecen en los resultados del presente estudio. Para la vibrante simple, los errores de transferencia disminuyen y la producción del sonido esperado, la vibrante simple, aumenta. Para la vibrante simple, los errores de desarrollo no aumentan y disminuyen, pero el número de errores de desarrollo es bastante bajo. Para la vibrante múltiple la producción del sonido esperado aumenta y los errores de desarrollo aumentan y luego disminuyen. Los errores de transferencia empiezan a disminuir pero aumentan con los participantes de SPA 495. Los resultados para SPA 322 y SPA 495 son muy similares y no hay mejoras ente los dos. Los resultados para la vibrante múltiple podrían ser diferentes si hubiera más de cinco casos de la vibrante múltiple en el cuento que los participantes leen.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio muestran que hay un aumento considerable y significativo en la precisión de la producción de las dos vibrantes por hablantes nativos de inglés cuando su nivel de conocimiento del idioma español aumenta. Mientras los participantes avanzados tienen una precisión más alta para las dos vibrantes, la precisión para la vibrante simple es bastante alta, pero la precisión para la vibrante múltiple es bastante baja de acuerdo con los resultados de estudios previos. Los errores de transferencia son más comunes para los participantes de SPA 101 para ambas vibrantes. Para la vibrante múltiple, los participantes de SPA 495 sobregeneralizan la vibrante simple a los contextos de la vibrante múltiple. Para la vibrante simple, se logra un alto nivel de precisión y la mayoría de las producciones de un sonido no esperado no son atribuibles a la transferencia de la primera lengua. Para la vibrante múltiple, incluso los estudiantes avanzados tienen un bajo nivel de precisión, pero en lugar de mostrar transferencia de la /□/ del inglés, sobregeneralizan la vibrante simple con un alto nivel de precisión. Por lo tanto el aprendizaje es evidente en ambos casos. Para la vibrante simple esto se evidencia por el alto nivel de precisión alcanzado, mientras que para la vibrante múltiple es evidenciado por el abandono de la transferencia y sobregeneralización de otro sonido de la segunda lengua. El aprendizaje, entonces, mientras presente para ambos vibrantes españolas, es más para la vibrante simple que la vibrante múltiple.

Este estudio examina más que el contexto intervocálico. Los otros estudios sobre la adquisición de las vibrantes solamente investigan el contexto intervocálico, no examinan los otros contextos en que se producen la vibrante simple y la vibrante múltiple. El contexto intervocálico es importante porque es el único contexto en que las vibrantes contrastan, pero también es importante estudiar la precisión de los hablantes en los otros contextos para ver si

difiere del contexto intervocálico. Con este estudio sobre las vibrantes en más contextos, se puede aprender más sobre la producción de las vibrantes por los estudiantes de español. Para la vibrante simple, todos los participantes tienen dificultades en el contexto de intervocálico e inicial de palabra. En el contexto de intervocálico los participantes tienen una precisión más alta. Para la vibrante múltiple, los contextos en que "rr" aparece corresponden a el porcentaje más bajo de la producción de la /□/ del inglés. Los resultados indican que la articulación difiere en los otros contextos del contexto intervocálico.

Los resultados de este estudio son importantes porque indican que la producción de las vibrantes por los estudiantes de español mejora con el nivel de estudio. Esto es importante porque los estudiantes necesitan aprender más que el vocabulario, la escritura y la lectura en la universidad. Ellos necesitan aprender cómo se producen los sonidos de español. Los resultados indican que cuando el nivel de estudio aumenta, la precisión de producir las vibrantes aumenta también. Esto indica que los estudiantes están aprendiendo cómo se producen los sonidos españoles en la universidad.

Bibliografía

Face, Timothy L. "Intervocalic Rhotic Pronunciation by Adult Learners of Spanish as a Second Language." Ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face. Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages (2006): 47-58. LingRef. Web. 2 Apr. 2012.

Face, Timothy L., and Mandy R. Menke. "Acquisition of the Spanish Rhotics by L2 Learners." Proc. of Current Approaches to Spanish and Portuguese Second Language Phonology, University of Florida. Print.

Major, Roy C. "The Ontogeny Model: Evidence from L2 Acquisition of Spanish r." Language Learning 36.4 (1986): 453-504. Print.

Reeder, Jeffrey T. "English Speakers' Acquisition of Voiceless Stops and Trills in L2 Spanish." Texas Papers in Foreign Language Education 3.3 (1998): 101-18. ERIC. Web. 2 Apr. 2012.

Rose, Marda. “Differences in Discriminating L2 Consonants: A comparison of Spanish Taps and Trills.” Ed. Matthew T. Prior et al. Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum (2010): 181-196. LingRef. Web. 2 Apr. 2012.

Schwegler, Armin, and Juergen Kempff. *Fonética y fonología españolas*. 3rd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2007. Print.

Apéndices

Apéndice 1

El ornitorrinco “pico de pato” es un mamífero ovíparo. Recorre los ríos australianos desde la era de los dinosaurios. Su madriguera, hecha siempre cerca del agua, le proporciona refugio de los predadores y alberga a las hembras y a sus crías. Las madres reconstruyen las entradas cada vez que entran o salen para proteger a sus pequeños.

Apéndice 2

Questionnaire

Please write down all Spanish classes you have taken at GVSU:

Please write down all Spanish classes you are currently taking at GVSU:

Year of College: 1st 2nd 3rd 4th 5th Other

Did you study Spanish in high school? _____ yes _____ no

Have you studied any other languages? _____ yes _____ no

If so, which? _____

For Investigators Use Only

Subject's Identification Number_____

Apéndice 3

Informed Consent Form

Las vibrantes de español: La pronunciación de las vibrantes por estudiantes universitarios del español como segunda lengua

Kate Johnson
Frederik Meijer Honors College
Grand Valley State University

Description

Thank you for your time and consideration of the current study. The purpose of this research is to explore the relationship between the amount of time spent studying Spanish and the pronunciation. You will be asked to fill out a questionnaire and to read a short paragraph while your speech is recorded. The time commitment will be less than 15 minutes. The study will be conducted on the Grand Valley State's Allendale campus.

Potential Risks & Benefits

The are no risks associated with participation in this study. There are no direct benefits to you for participating in this study.

Participant's Rights

You are free to decide to not participate in the study. At no penalty, you have the right to withdraw from the study at any time if you become uncomfortable or no longer wish to continue.

You have the right to ask any questions before and after the experiment. If you would like to learn more about the results of our study please add your email to this form.

Participants must be at least 18 years of age. Personal data will be kept confidential and your data will be unidentifiable. Results will be presented to a faculty advisor and to the Frederik Meijer Honors College. Audio recordings will not be played publicly. All questionnaires, consent forms, and audio recordings will be kept in a locked, secure place (in the possession of the investigator) at all times and not be used for anything other than this specific experiment. At the end of the study, the document containing personal information will be shredded and disposed of.

Contact Information

If you have any questions at a later date about the study, you may contact the investigator using the information below:

Kate Johnson
Principal Investigator
johnskai@mail.gvsu.edu

Mandy Menke
Faculty Advisor
menkem@gvsu.edu

If you have any questions regarding your rights as a participant, please contact the Human Research Review Committee Chair.

GVSU HRRC
(616) 331-3197
hrrc@gvsu.edu

I, _____, have read and understand the procedures described above and agree to participate in the research study.

Signature_____ Date _____

This EXEMPT research protocol has been approved by the Human Research Review Committee at Grand Valley State University. Fine No. 12-91-H.