

FLUIDEZ ORAL EN ASL: APLICACIONES A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EN
EL EXTRANJERO

by

DARÍO LIZANCOS ROBLES

(Under the Direction of Margaret Lubbers-Quesada)

ABSTRACT

The present study examines second language oral fluency development of U.S. learners of Spanish during a study abroad program. The main goal is to identify the specific features of nonnative speech that affect utterance and perceived fluency. The empiric analysis of the fluency gains by several groups of participants can assist students, instructors and program directors in establishing realistic and objective goals for study abroad programs. The first step of this dissertation was to review the previous literature to find an objective definition of second language oral fluency. Next, we collected speech samples from 30 U.S. students who were participating in a study abroad program in Spain. The recordings were collected immediately before and after the experience abroad. Subsequently, samples were analyzed for subtle but objectively measurable changes in fluency, in terms of speech rate, pauses, disfluencies, and informational density. A subsequent selection of these recordings were used to gather subjective impressions on perceived fluency among 48 native speakers of Spanish through an online survey. It was found that all fluency features that were measured in each pre- and post-experience recording improved significantly with respect to the first recording. Other analyses were carried out to determine the relationship between oral fluency and factors such as initial proficiency level, host families, and length of stay. The results indicate that living with a

host family has a strong impact on utterance fluency. The highest-rated subjective impressions on fluency were linked with the participants who had improved their speech rate, and informational density the most. These same participants were the ones staying with a host family. Overall, the findings of this study suggest that study abroad programs from seven to 15 weeks can be very beneficial not only for the development of intercultural competence, but also for second language oral fluency.

INDEX WORDS: Oral fluency, SLA, Study abroad programs, Linguistic immersion, Proficiency, Host families, Perceived fluency, Utterance fluency, Speech rate, Pauses, Disfluencies, Informational density

RESUMEN

El presente estudio examina el desarrollo de la fluidez oral en la segunda lengua por parte de estadounidenses aprendientes de español durante un programa de estudios en el extranjero. El principal objetivo es identificar los rasgos específicos del habla no nativa que influyen en la fluidez producida y percibida. El análisis empírico de las ganancias en la fluidez producida por varios grupos de participantes puede ayudar a estudiantes, instructores y directores de programas a establecer metas realistas y objetivas para los programas en el extranjero. El primer paso de esta tesis fue revisar la literatura previa para encontrar una definición objetiva de fluidez oral en la segunda lengua. Posteriormente, se recopilaron muestras de producciones orales de 30 estudiantes norteamericanos que participaron en un programa de estudios en España. Las grabaciones se recogieron inmediatamente antes y después de la experiencia. Subsecuentemente, las muestras se analizaron en búsqueda de cambios sutiles pero objetivamente medibles en cuanto a la fluidez producida, en términos de velocidad, pausas, disfluencias, y densidad de información. Una parte de las muestras se usó para reunir impresiones subjetivas de fluidez de 48 hablantes nativos de español a través de encuestas en línea. Se encontró que todos los rasgos de la fluidez que fueron medidos en

cada grabación pre- y post-experiencia mejoraron significativamente con respecto a la primera grabación. Otros análisis que se llevaron a cabo fueron las relaciones entre la fluidez oral y factores como el nivel de competencia inicial, alojamientos con familias anfitrionas locales, y la duración de la estancia. Los resultados indican que vivir con una familia tiene un fuerte impacto en la mejora de la fluidez producida. Las impresiones subjetivas de fluidez más valoradas fueron vinculadas especialmente con los participantes que más mejoraron su velocidad de producción, y su densidad informacional, que coincidentemente fueron aquellos hospedados con familias. En general, los hallazgos de este estudio sugieren que los programas de estudios en el extranjero de siete a 15 semanas pueden ser sumamente beneficiosos, no solo para el desarrollo de la competencia intercultural, sino también para el desarrollo de la fluidez oral en la segunda lengua.

TÉRMINOS: Fluidez oral, ASL, Programas de estudios en el extranjero, Inmersión lingüística, Competencia lingüística, Familias anfitrionas, Fluidez percibida, Fluidez de enunciado, Velocidad, Pausas, Disfluencias, Densidad informacional

FLUIDEZ ORAL EN ASL: APLICACIONES A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EN
EL EXTRANJERO

by

DARÍO LIZANCOS ROBLES

B.A., Universidad de Granada, Spain, 2013

M.A., University of Delaware, 2015

A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree

DOCTOR OF PHILOSOPHY

ATHENS, GEORGIA

2022

© 2022

Darío Lizancos Robles

All Rights Reserved

FLUIDEZ ORAL EN ASL: APLICACIONES A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO EN
EL EXTRANJERO

by

DARÍO LIZANCOS ROBLES

Major Professor: Margaret Lubbers-Quesada

Committee: Gary Baker
Diana Ranson
Chad Howe

Electronic Version Approved:

Ron Walcott
Vice Provost for Graduate Education and Dean of the Graduate School
The University of Georgia
August 2022

RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi directora de tesis, Dra. Margaret Lubbers-Quesada. Ella tuvo fe en mí desde el principio y hasta el final. Me dio su apoyo incondicional en todo momento, y es gracias a sus innumerables cartas de recomendación que he podido tener la experiencia que he tenido en este doctorado, desde poder impartir la clase de SPAN3050 (Introducción a la Lingüística del Español), pasando por poder dedicar un semestre a recoger datos en Granada, hasta ayudarme a conseguir mi trabajo ideal con sus inestimables consejos y continuo ánimo. Mis más sinceras gracias a Dr. Gary Baker, por ser un increíble tutor y confiar en mi buen hacer en su programa de UGA en España; a Dra. Diana Ranson por compartir todo su conocimiento, siempre con amabilidad, y enseñarme la importancia de comparar y contrastar las lenguas romances para conocer mejor el español; y a Dr. Chad Howe por despertar mi interés en el uso de los corpus lingüísticos, y por su excelente ética de trabajo y dedicación, que son un modelo a seguir. También quiero agradecer a todos mis profesores de la Universidad de Georgia por haber influido siempre positivamente en mi trayectoria, por tener una puerta abierta para charlar, y por compartir toda su sabiduría y compañerismo durante todos estos años.

A mis compañeros de doctorado y de máster, a los de lingüística y a los de literatura, a los que se fueron, a los que quedan, y a los que llegaron los últimos: el objetivo siempre fue hacerlo y disfrutarlo juntos, con la mira puesta en un futuro mejor. A todos os expreso mi amor y mi gratitud. Fuisteis perfectos compañeros de clase, de discusiones lingüísticas, de fiestas, de picnics, de *potlucks*, de cervezas, de conferencias, de paseos, de cafés. Jamás os olvidaré. Os llevo muy dentro en mi corazón. Especial mención a Javier Cabezas, amigo de los que ya no quedan. Hemos estado junto desde el primer día de nuestra vida universitaria

como estudiantes, y lo más difícil es pensar que esto acaba aquí. Ahora, a disfrutar lo que viene. Camila, María(s), Ingrid, Martin: Os debo medio doctorado. Gracias por ser únicos.

Quiero dedicar esta tesis doctoral a mi esposa, May y a mi hija, Alba. May llegó a mi vida en 2015, un año antes de comenzar mi camino en la Universidad de Georgia. Se mudó conmigo a Athens y emprendió una aventura conmigo con una confianza ciega que no tiene parangón. Ella ha sido mi más fiel apoyo, en lo académico y en lo personal. Nada de esto habría sido posible sin su amor incondicional, y su valiosa comprensión. Gracias por ser el amor de mi vida. Alba llegó a nuestra vida en 2020. Ella ha sido el mayor regalo que he recibido, y todo lo que hago, lo hago por ella. Gracias por ser la mejor hija que un padre pudiera desear.

Por último, quiero agradecer a mi madre, por ser la persona que yo siempre quise ser: generosa, paciente, atenta, capaz, inteligente, trabajadora, amable, coherente, comprensiva, comunicativa, y lo más importante, buena persona y madre. Gracias por haberme hecho ser quien soy.

A Ezequiel: mi mejor amigo apoyándome desde el otro lado del Atlántico. Siempre estuviste presente. A Jesús: el mejor psicólogo, el mejor padre, el mejor marido, el mejor hermano. A Holly: mi mejor amiga, compañera de sueños, y la más especial INFJ que conozco. Gracias por todo tu cariño y sabiduría.

TABLE OF CONTENTS

| | Page |
|---|------|
| RECONOCIMIENTOS..... | IV |
| TABLE OF CONTENTS..... | VI |
| LIST OF TABLES..... | X |
| LIST OF FIGURES..... | |
| CAPÍTULO | |
| 1 INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.1 Descripción del problema y objetivos del estudio..... | 1 |
| 1.2 Preguntas de investigación y metodología..... | 4 |
| 1.3 Descripción general de la disertación..... | 6 |
| 2 LITERATURA PREVIA: LA FLUIDEZ EN LA SEGUNDA LENGUA..... | 7 |
| 2.1 Literatura previa: la fluidez en la segunda lengua..... | 7 |
| 2.2 Tipos de análisis de la fluidez oral en L2..... | 16 |
| 2.3 Resumen de las investigaciones en cuanto a la fluidez oral y los tipos de análisis..... | 20 |
| 2.4 Los programas de estudios en el extranjero como contexto de aprendizaje..... | 22 |
| 2.5 Estudios y metodologías previas: fluidez y programas de estudios en el extranjero..... | 24 |
| 2.6 Resumen de las investigaciones sobre fluidez en programas de estudios en el extranjero..... | 30 |
| 2.7 Preguntas de investigación..... | 32 |
| 3 METODOLOGÍA..... | 35 |
| 3.1 Diseño del estudio..... | 35 |
| 3.2 Tareas de producción: Tarea lingüística oral guiada..... | 36 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.3 | Tareas lingüísticas de percepción..... | 49 |
| 4 | RESULTADOS..... | 56 |
| 4.1 | Fluidez de enunciado..... | 56 |
| 4.2 | Influencia de las variables externas en la fluidez de producción..... | 70 |
| 4.3 | Fluidez de percepción..... | 86 |
| 4.4 | Perspectivas personales de los estudiantes..... | 92 |
| 4.5 | Resumen de resultados..... | 96 |
| 5 | CONCLUSIONES..... | 99 |
| 5.1 | Implicaciones e investigaciones futuras..... | 102 |
| | BIBLIOGRAFÍA..... | 107 |
| | APÉNDICES..... | 112 |
| A.1.1 | Tareas descriptivo-narrativas..... | 112 |
| A.1.2 | Cuestionario..... | 113 |
| A.1.3 | Examen de nivel DELE..... | 114 |
| A.2 | Encuesta en línea..... | 122 |
| A.3 | Modelos estadísticos de regresión lineal..... | 123 |

LIST OF TABLES

| | Page |
|--|------|
| Table 1: Clasificación de los grupos de participantes no nativos según su tipo de experiencia..... | 37 |
| Table 2: Clasificación de los participantes no nativos según datos demográficos y experiencia previa con el español..... | 38 |
| Table 3: Clasificación de los grupos de participantes no nativos según la logística de grabación usada..... | 41 |
| Table 4: Clasificación de los participantes nativos de español según su lugar de origen, sexo y experiencia en docencia..... | 50 |
| Table 5: Clasificación de los audios incluidos en la encuesta para participantes nativos según el tipo de experiencia y tarea de los participantes no nativos..... | 52 |
| Table 6: Valores medios de velocidad y pausas en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico..... | 61 |
| Table 7: Valores medios de velocidad y pausas en tareas descriptivas y narrativas (N=30) y valor p en prueba estadística t pareada..... | 62 |
| Table 8: Valores medios de disfluencias en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico..... | 64 |
| Table 9: Valores medios de densidad a nivel palabra y cláusula en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico..... | 67 |
| Table 10: Valores medios de densidad a nivel palabra y a nivel cláusula en tareas descriptivas y narrativas (N=30) y valor p en prueba estadística t pareada..... | 68 |

| | |
|--|----|
| Table 11: Notas del examen de competencia gramatical y léxica (N=14) y diferenciación... | 71 |
| Table 12: Valores de fluidez de enunciado general en participantes examinados por nivel de competencia (N=14)..... | 72 |
| Table 13: Resultados de las pruebas Shapiro-Wilk para cada aspecto de la fluidez..... | 73 |
| Table 14: Resultados de análisis de regresión lineal entre competencia léxico-gramatical y aspectos de la fluidez de enunciado..... | 73 |
| Table 15: Impresiones de mejora o desmejora en la fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español (porcentaje de consenso)..... | 88 |
| Table 16: Comparación entre impresiones de fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español con la diferenciación en los aspectos de fluidez producida..... | 90 |

LIST OF FIGURES

| | Page |
|---|------|
| Figure 1: Comparación de diferenciación en la duración de pausas entre el grupo general y los participantes de nivel 4 (A2 según MCER)..... | 78 |
| Figure 2: Mejora de velocidad de enunciado para los participantes que vivieron con familias anfitrionas (sílabas por minuto)..... | 81 |
| Figure 3: Mejora de longitud de enunciados para los participantes que vivieron con familias anfitriona (sílabas entre pausas)..... | 82 |
| Figure 4: Mejora de densidad informacional a nivel palabra para los participantes que vivieron con familias anfitriona (palabras por minuto)..... | 83 |
| Figure 5: Mejora de densidad informacional a nivel cláusula para los participantes que vivieron con familias anfitriona (verbos por minuto)..... | 84 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción del problema y objetivos del estudio

En los últimos años ha habido un incremento muy notable de la popularidad de los programas de estudios en el extranjero. En el año académico de 2016-2017 hubo un total de 332.727 estudiantes norteamericanos que salieron del país en búsqueda de una experiencia diferente a la que les ofrecía su universidad de origen (Institute of International Education, 2021). Si bien es cierto que la pandemia del Covid-19 que estalló mundialmente en la primavera del 2020 frenó un poco la movilidad estudiantil, con 162.633 alumnos en el año 2019-2020 (Institute of International Education, 2021), está claro que la tendencia es al alza, y que la mayoría del alumnado americano encuentra beneficiosa una vivencia de este tipo en sus años universitarios.

Las ventajas de estudiar en el extranjero son innumerables, desde mejorar las habilidades lingüísticas, pasando por desarrollar la competencia cultural y tener sentido de ciudadano del mundo de cara a las contrataciones en futuros trabajos, descubrir nuevos puntos de vista, hasta poder contar con una marca en tu currículum. Hoy en día, el mundo parece más pequeño y accesible gracias a la globalización y el avance tecnológico, y los estudiantes de universidades e institutos lo saben bien, asegurándose de que pasar un período de tiempo estudiando fuera sea prácticamente obligatorio en su repertorio de experiencias universitarias.

El contexto de aprendizaje que ofrecen los programas de estudios en el extranjero tiene ciertas ventajas lingüísticas que los hace únicos. Por ejemplo, Valls-Ferrer (2011)

menciona el desarrollo de la competencia sociopragmática, difícil de obtener sin una experiencia de este calibre. Otros autores como Collentine & Freed (2004), o DeKeyser (2007) mencionan la fluidez oral como un aspecto específico de la adquisición de segundas lenguas que se ve exponencialmente beneficiado en un programa de estudios en el extranjero. Este último punto es el que nos trae a la presente investigación, donde se espera ahondar más en la influencia que ejercen las experiencias en el extranjero en la fluidez oral en la segunda lengua.

Lo cierto es que en los últimos 30 años la investigación de la adquisición de la segunda lengua ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo a explorar contextos de aprendizaje fuera de la instrucción formal en el aula tradicional. Hay cierto consenso en que los estudiantes que pasan tiempo en el extranjero generalmente vuelven con una mejora significativa en sus habilidades orales. Mientras que la instrucción formal fomenta la precisión gramatical y la expansión de vocabulario dedicado, pasar un período de tiempo concreto en un país donde se habla la lengua meta puede crear las suficientes oportunidades para que la segunda lengua se practique tanto, en contextos relajados y de baja presión, que comience a salir de forma natural.

Así, la fluidez oral es uno de los componentes que se deben tener en cuenta para medir la competencia oral de una persona en su segunda lengua. Que la fluidez forma parte de la producción oral es una afirmación general, pero identificar los rasgos que la definen no es tarea fácil. Según Valls-Ferrer (2011) se entiende por fluidez oral en la primera lengua como el habla natural, rápida y sin esfuerzo. Sin embargo, ¿se espera que los hablantes de una segunda lengua deban producir su discurso bajo los mismos estándares que los hablantes de una primera lengua?

Hay varios factores que se estudian a la hora de describir el concepto de fluidez en la segunda lengua desde el punto de vista de la producción del hablante, como la velocidad de habla (García Amaya, 2008; Lennon; 1990), disfluencias como las pausas, falsos inicios y repeticiones (Cenoz, 1998; Chambers, 1997; García Amaya, 2008 & 2009; Keppie, Lindberg & Thomason, 2016; Machuca, Llisterri & Ríos, 2015), o incluso rasgos fonológicos suprasegmentales como el ritmo, la entonación, sinalefas, acento o asimilaciones (Valls-Ferrer, 2011). También hay estudios cualitativos que exploran las impresiones subjetivas de fluidez desde el enfoque de la percepción. El desacuerdo entre autores y la cantidad de factores que entran en juego para medir la fluidez es lo que hace tan difícil la descripción consensuada de ésta.

Freed (1995), Keppie et al. (2016), Leonard & Shea (2017), Segalowitz, Freed, Collentine, Lafford, Lazar & Díaz-Campos (2004) vinculan el aumento de la fluidez oral en la segunda lengua con la participación en programas de estudio en el extranjero que se realizan en países donde se habla la lengua meta. Si bien los estudios demuestran que las ganancias lingüísticas que se obtienen en los programas de inmersión lingüística no son claras, pues aspectos como la gramática o el vocabulario no suelen verse afectados, algunos autores han realizado investigaciones al respecto cuyos resultados reflejan una mejora notable en la fluidez de la producción oral en la segunda lengua.

El presente estudio tiene como principal objetivo contribuir al entendimiento del desarrollo de la fluidez en el contexto de aprendizaje de la inmersión lingüística, a través de programas de estudio en el extranjero de siete a 15 semanas. El primer paso es alcanzar una definición funcional y aplicable del concepto de la fluidez oral en la segunda lengua, particularmente en el español como L2, basándose en la literatura existente en este ámbito. Para lograrlo, es importante tener en cuenta los problemas hallados y desechar los factores que dificulten una consideración acertada de lo que constituye la fluidez.

Una vez lograda una definición objetiva de fluidez, estaremos ante un posible descriptor eficiente de la aptitud oral, que puede facilitar por parte de los instructores realizar la realización de evaluaciones que tomen en cuenta la complejidad, la precisión y la fluidez del discurso producido en la segunda lengua. Esta investigación puede dar pie a futuros estudios en el mismo ámbito, y servir de base para crear exámenes de competencia lingüística, exámenes de colocación avanzada, y recursos de creación de rubros para exámenes orales a nivel departamental en el sistema educativo de universidades americanas.

Algunas de las preguntas que aquí se discuten tienen que ver con la influencia que ejercen los factores externos relacionados con el tipo de experiencia sobre la fluidez; la conexión entre el desarrollo del nivel de competencia general y el desarrollo de la fluidez oral; y la relación que existe entre la producción oral de los hablantes no nativos y la percepción subjetiva por hablantes nativos.

1.2 Preguntas de investigación y metodología

Estudios pasados han comprobado que hay ciertos aspectos de la fluidez oral en la segunda lengua que suelen mejorar tras una inmersión lingüística en el extranjero. Valls-Ferrer (2011) notó que la longitud de los enunciados entre pausas aumenta dadas las circunstancias adecuadas. Otros estudios se centraron en la disminución de la duración de las pausas que ocurre tras una estancia en el extranjero (Towell, 2002). La presente investigación tuvo como objetivo principal hacer un análisis comprensivo de todos los aspectos relacionados con la fluidez para dar cuenta de esas mejoras anteriormente reportadas. Por lo tanto, la primera pregunta de investigación se centró en qué rasgos específicos se perfeccionan al participar en un programa de estudios en el extranjero. Para ello, se llevaron a cabo grabaciones, transcripciones y análisis exhaustivos para anotar las características del habla de hasta 30

participantes. Con este procedimiento se pudo responder de forma satisfactoria a tal pregunta de investigación.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que no todas las vivencias de los participantes de un programa de estudios en el extranjero son iguales. Algunos estudiantes aprovechan al máximo la oportunidad de integrarse en la cultura y charlar con hablantes nativos, mientras que otros enfocan este tipo de experiencia de forma más turística, como si fueran unas vacaciones. Otros aspectos como la duración del programa el tipo de estancia han sido objeto de estudio en pasadas investigaciones. Así, este estudio ahonda en ese tipo de cuestiones haciendo análisis estadísticos para decidir si un factor u otro influye de manera significativa en los aspectos medibles de la fluidez que se están tratando.

Finalmente, el componente de la percepción también entra en juego en este estudio. Algunos estudios como el de Chambers (1997), o el de Valls-Ferrer (2011) ya indicaron que la percepción de la fluidez es crítica, si no más importante que la producción de la fluidez, ya que al fin y al cabo esto conlleva a personas decidiendo subjetivamente si un hablante de una segunda lengua puede hablarla con soltura o no. Así, esta investigación trata de responder a la pregunta de investigación de si hay algún aspecto concreto de la fluidez producida que influya en la evaluación subjetiva por parte de jueces nativos de español. Para ello, se seleccionaron una serie de grabaciones analizadas por su fluidez producida, y se expusieron a hablantes nativos de español de manera que estos pudieran indicar si notaban mejora en la fluidez, o si por el contrario no percibían nada. Así, con un análisis estadístico se indicó qué características concretas del habla tienen relación con las valoraciones positivas de la fluidez de aprendientes de español por parte de hablantes nativos.

1.3 Descripción general del estudio

Este estudio se divide principalmente en dos partes. Siguiendo esta introducción, la primera parte ofrece una visión general de la literatura previa más relevante que ha servido de base para esta investigación. Una vez presentados los estudios previos, la segunda parte consta de un estudio empírico y longitudinal que se lleva a cabo para responder a las preguntas de investigación.

Por lo tanto, de un modo organizativo, en el capítulo dos se presentan los argumentos que motivaron este estudio, y se exponen las preguntas de investigación. El capítulo tres contiene una descripción de la metodología que se usó, que incluye una contextualización del estudio en cuanto a los participantes, tareas lingüísticas utilizadas, e instrumentos de medición de fluidez empleados. El capítulo cuatro consiste en la presentación de los resultados de todos los análisis llevados a cabo para responder las preguntas de investigación formuladas en el capítulo dos. El capítulo de los resultados se estructura en torno a las preguntas de investigación, y concluye con una discusión sobre los resultados más relevantes hallados en el estudio. Finalmente, se añade un capítulo dedicado a las conclusiones más importantes que se han extraído de esta investigación, dejando lugar a las limitaciones y a los pasos a seguir para investigaciones futuras.

CAPÍTULO 2

LITERATURA PREVIA: LA FLUIDEZ EN LA SEGUNDA LENGUA

2. Introducción

Este capítulo revisa la literatura relacionada con el concepto de la fluidez oral en la segunda lengua. Posteriormente, se detallan los problemas que ha habido en la medición y análisis del concepto de la fluidez, y se proponen algunas soluciones. Subsecuentemente, se discuten las investigaciones que se han llevado a cabo relacionadas con la fluidez oral y los tipos de análisis, y las que han investigado la fluidez en los programas de estudios en el extranjero, destacando y resumiendo al final las que mayor relevancia tienen para el presente estudio. Finalmente, se presentan las preguntas de investigación que sirven de guía para la metodología del presente estudio.

2.1 Literatura previa: la fluidez en la segunda lengua

En primer lugar, se define la noción de fluidez y se discuten algunos de los problemas que se presentan a la hora de llegar a un consenso, incluyendo las repercusiones que esto tiene en las rúbricas de análisis de competencia oral de hablantes de una segunda lengua. Acto seguido, se concretan los tipos de análisis que se han utilizado para calcular la fluidez en el pasado. A continuación, se incluye una mención a los programas de estudio en el extranjero como contexto de aprendizaje para una segunda lengua. Finalmente, se conecta el desarrollo de la fluidez con los programas de inmersión lingüística en el extranjero.

El concepto de fluidez oral en la segunda lengua no goza de una definición consensuada y aceptada entre los que la han estudiado, principalmente debido a su carácter subjetivo. Como explica Chambers (1997), se usa la palabra fluidez para definir la aptitud

oral general que tienen un hablante de una segunda lengua. Por ejemplo, decir “Javier habla inglés con fluidez” se entiende como una producción oral a un alto nivel, incluyendo vocabulario amplio y gramática compleja. Este uso del término se conoce como fluidez en el sentido amplio, ya que incluye componentes que van más allá del habla fluida y se relaciona más con una alta competencia lingüística. Por otro lado, también se usa el concepto de fluidez como un mero componente de la aptitud oral, independiente de la complejidad de vocabulario y la precisión gramatical. A esta concepción del término ‘fluidez’ se han referido varios autores como Bosker, Pinget, Quené, Sanders & De Jong (2012), Chambers (1997), Lennon (1990) o Segalowitz (2010), definiéndola como fluidez en el sentido estricto. Este tipo de fluidez ha sido el que más atención ha recibido en el campo de la adquisición.

Que la palabra ‘fluidez’ tenga un solapamiento de significados diferentes pero relacionados dentro de la producción oral causa una grave confusión a la hora de evaluar las habilidades orales de los aprendices de una segunda lengua. Los instructores no saben a qué elementos se debe prestar atención cuando se calcula el nivel de aptitud oral en una segunda lengua. Es esta dualidad de significados a la que autores como Chambers (1997) han atribuido la raíz del problema. A este inconveniente, se suma que ha habido una falta de consenso entre los lingüistas en el campo de la adquisición para definir el concepto de fluidez en el sentido estricto. En muchas ocasiones, la fluidez ha obtenido una definición por oposición (Fiestas, Bedore, Peña & Nagy, 2005; Keppie et al., 2016), que consiste en la ausencia de disfluencias que se han destacado en los estudios.

Dentro de las disfluencias que pueden afectar el flujo vacilante del discurso se hallan las pausas, las repeticiones, los falsos inicios y las correcciones. Según Rose (2008), las pausas son un elemento predominante en el habla espontánea, tanto de la primera como de la segunda lengua, en el que el hablante produce un momento de silencio o una vocalización sin significado (*uh, um, eh, em*). Las pausas son una respuesta automática a factores internos de

procesamiento en la comunicación hablada y, por lo tanto, son consideradas disfluencias en la fluidez oral de la segunda lengua. Por poner un ejemplo: Mis padres (...) viven en Atlanta. / Mis padres... *uh*... viven en Atlanta.

Por otro lado, las repeticiones se pueden definir como la duplicación de sílabas, palabras o frases (Machuca et al., 2015). Este recurso es utilizado de forma inconsciente por el hablante para ganar tiempo antes de continuar su idea, o reformular una nueva. Además, el uso de las repeticiones le ofrece al interlocutor el entendimiento de que el hablante desea continuar hablando. Aquí se muestran varios ejemplos:

- (1) a. Mis... *Mis* padres viven en Atlanta.
- b. Mis padres... *Mis padres* viven en Atlanta.
- c. Mis padres vivían en Atlanta... *vivían en Atlanta*, pero se han mudado recientemente.

Las reformulaciones, también llamadas sustituciones o reparaciones, son un elemento del habla en el que el hablante monitoriza su propia producción. El comunicador revisa los errores cometidos y los reemplaza con una idea que mejor exprese su mensaje deseado (Keppie et al., 2016). Los tipos de reparación más comunes son las reparaciones léxicas, gramaticales y fonéticas. Por ejemplo:

- (2) a. Mis parientes... *mis padres* viven en Atlanta. (Reparación léxica)
- b. Mis padres vive... *viven* en Atlanta. (Reparación gramatical)
- c. Mis padres [viven]... [biβen] en Atlanta. (Reparación fonética)

Los falsos inicios son ideas abandonadas que nunca llegan a terminarse. Estos hacen que sea difícil interpretar el mensaje del hablante por parte del interlocutor, ya que no llegan a adquirir sentido completo. Los falsos inicios son el tipo de disfluencia que mayor falta de

fluidez causa en el habla, y son más típicos en la segunda lengua que en la primera (Machuca et al., 2015). Por ejemplo:

(3) Mis padres... Tengo familia en Atlanta.

A pesar de que las disfluencias son un gran indicador de falta de fluidez, se ha de reconocer que éstas están también presentes en el habla de los hablantes nativos. Además, no todos los autores están de acuerdo en qué causa más o menos percepción de fluidez. Mientras que algunos autores como Sajavaara (1987) o de Jong, Groenhout, Schoonen & Hulstijn (2013) arguyen que los usos correctos de gramática y vocabulario entrañan fluidez, otros autores como Segalowitz (2010) tratan de minimizar la influencia que puedan tener la gramática y el vocabulario sobre la soltura en la segunda lengua de los aprendices, y se concentra específicamente en las disfluencias como las mencionadas al principio de este párrafo. En cualquier caso, aunque el uso nativo de la gramática y un vocabulario amplio no afecte a la fluidez percibida, las disfluencias aparecerán si hay dificultad de procesamiento para encontrar esa gramática y vocabulario.

La ineficaz definición de la fluidez tiene consecuencias directas en la evaluación de la aptitud oral de los aprendices de una segunda lengua. En cada plan de curso de segundas lenguas se pueden encontrar exámenes orales, especialmente en niveles principiantes e intermedios. La fluidez es uno de los elementos a evaluar dentro de la calificación global de estos exámenes. Esto va aún más lejos, ya que en las Guías de Capacidad Lingüística de ACTFL (2012), la comunicación oral también toma en cuenta la fluidez para atribuir un nivel a los participantes y, sin embargo, falla al añadir una definición de lo que se considera fluidez.

Por ejemplo, el nivel de competencia lingüística de ACTFL correspondiente a avanzado alto define que los aprendientes “*usan un vocabulario preciso y la entonación para*

expresar su significado, y muchas veces muestran gran fluidez y facilidad de habla”

(ACTFL, 2012). Esta descripción orientativa es el consenso dentro de los evaluadores que usan las guías de capacidad para hacer juicios sobre la competencia lingüística de los hablantes de una segunda lengua. Comparada con los aprendientes en el nivel avanzado medio, que tienen una “fluidez significativa”, y los de avanzado bajo, con “fluidez irregular”, los usuarios de esta guía de capacidad lingüística tienen que hacer sus propias interpretaciones y tomar decisiones subjetivas a la hora de evaluar el nivel oral de los estudiantes. Como consecuencia, las evaluaciones subjetivas derivadas de criterios de corrección ambiguos pueden dar lugar a inconsistencia por parte de los usuarios de una guía de evaluación, tanto a nivel interpersonal como entre colegas. Como indica Pomposo Yanes (2016), es muy importante realizar y seguir escalas de valoración apropiadas y adaptadas a cada objetivo de evaluación, ya que los exámenes de capacitación oral suelen ser pruebas subjetivas y sus correcciones resultan poco fiables. Las guías del ACTFL en cuanto a la fluidez fallan a la hora de establecer criterios fidedignos.

La fluidez en sentido estricto es aquella que designa un componente específico dentro de la competencia oral en la segunda lengua, el componente que tiene que ver con la velocidad, facilidad de expresión, y soltura sin demasiado esfuerzo. En este estudio se ha decidido centrarse en este sentido de fluidez concretamente. Se entiende la fluidez como un componente aparte de la competencia lingüística general porque el producir más en una segunda lengua no conlleva el control perfecto de la gramática. Es decir, se puede hablar mucho sin producir frases gramaticales. Por poner un ejemplo en el mismo desarrollo de la primera lengua, hay niños de tres años que producen sin parar, sin haber llegado al momento de adquisición de la gramática de adulto, que suele ocurrir a los seis años. Cuando se habla de la fluidez, se debe pensar en ese concepto como un componente más dentro de la competencia global en la segunda lengua. La fluidez, el nivel de gramática, el desarrollo de

vocabulario, el control de la sociopragmática, o la pronunciación nativa, son partes indispensables de la competencia lingüística en la segunda lengua.

Se puede decir que la fluidez en sentido estricta es multifacética, ya que comprende diferentes subdivisiones dependiendo del punto de vista que la enfoque. Los expertos hablan de fluidez de enunciado, fluidez cognitiva, y fluidez percibida. A continuación, se revisan los diferentes acercamientos de la fluidez en este sentido, repasando los análisis más influyentes.

Comenzando con la fluidez de enunciado, Tavakoli & Skehan (2005) exponen que este tipo de fluidez atiende a distintos rasgos claramente medibles en la producción de habla. Primero, la fluidez en términos de velocidad corresponde a cuán rápido habla una persona en su segunda lengua. Regularmente, se toman en cuenta las sílabas por minuto, incluyendo pausas y momentos de silencio. Algunos autores (Kormos & Dénes, 2004) toman en cuenta la velocidad de articulación, que cuantifican las sílabas por minuto excluyendo pausas. La velocidad de fluidez también puede medir la longitud media de enunciados, que calcula el número de sílabas producidas en enunciados entre pausas de aproximadamente 0,4 segundos o más. Tavakoli & Skehan (2005) consideran que esta medida es la más representativa de la velocidad de fluidez.

En segundo lugar, el desglose de la fluidez tiene que ver con la naturaleza de las pausas, más concretamente con la cantidad y longitud. En palabras llanas, este tipo de fluidez de enunciado toma en consideración cuánto silencio hay en el habla de un hablante de una segunda lengua. Tavakoli & Skehan (2005) basaron esta dimensión en tres medidas concretas: el número de pausas mayores de 0,4 segundos por cada minuto; y la duración media de las pausas, calculadas mediante la suma de los segundos de todas las pausas mayores de 0,4 segundos, y consecuentemente divididas por el número de pausas.

Por último, el reparo de la fluidez se refiere a la cantidad de interrupciones ajenas a las pausas que producen los hablantes no nativos de una lengua. Estos elementos son los inicios falsos, las autocorrecciones, y las repeticiones. Tavakoli & Skehan (2005) las agrupan en un conjunto único, llamadas disfluencias. Para calcular la ratio de disfluencias que conforma el reparo de fluidez se deben sumar todas las interrupciones en un minuto y dividir las por unidad de tiempo. Conforme a esta categorización de medidas de fluidez de enunciado que propusieron Tavakoli & Skehan (2005), la metodología de esta investigación las tiene en cuenta, junto con otras medidas que se discuten más adelante, para calcular objetivamente la fluidez de enunciado de participantes no nativos de español.

Segalowitz (2010) también hace referencia a estos rasgos como parte de la fluidez de enunciado, pero añade un enfoque mental que tiene en cuenta tanto la fluidez cognitiva como la fluidez percibida. La fluidez cognitiva viene a ser definida como aquella relacionada con los procesos mentales subyacentes que llevan a cabo los aprendices de una lengua en el momento de la producción oral. Segalowitz (2010) examina la relación entre la fluidez cognitiva (o mental) y la fluidez de enunciado, poniendo el foco en la identificación de los elementos de procesamiento que pueden tener influencia en lo que se expresa en el habla de la segunda lengua. Algunos ejemplos son la naturaleza y fenomenología de pausas antes de conjugaciones verbales atípicas, o las pausas posteriores al reconocimiento interno de un error de léxico. Como ya explicaba Chomsky (1965), este tipo de fluidez se identifica bien con la competencia, mientras que la fluidez de enunciado está conectada con la actuación. Por último, tenemos la fluidez percibida, que se conecta con las inferencias orales y subjetivas que se hacen sobre la producción oral. La fluidez percibida se analiza mediante impresiones subjetivas por medio de evaluadores hablantes nativos de la lengua en cuestión. Normalmente este tipo de evaluaciones se hacen con una escala de fluidez (1-5), denotando mejora o no (A o B), o añadiendo comentarios sobre elementos que se consideran fluidos en la producción

oral de un aprendiente de una segunda lengua. Dentro de las investigaciones en la adquisición de segundas lenguas, las investigaciones de la fluidez percibida son escasas. Además, estos estudios se centran principalmente en qué aspectos específicos de la fluidez de enunciado tiene impacto en la fluidez percibida.

Otro punto al que se debe hacer mención es el doble rasero que existe entre la fluidez de la primera lengua y la segunda lengua. Si bien es cierto que las pausas silenciosas, repeticiones o las reformulaciones han sido consideradas como elementos que afectan a la fluidez en una segunda lengua, ¿por qué se encuentran también en la producción oral de la primera lengua? Las pausas son un elemento natural del lenguaje, de la misma manera que las reformulaciones o las repeticiones existen en el discurso oral para mantener el turno de palabra y para ganar tiempo de procesamiento para expresar las siguientes ideas. Por consiguiente, hay que ser extremadamente cauto para hallar aquellos elementos que distinguen la fluidez oral de la primera y la segunda lengua. De acuerdo con Chambers (1997) las pausas en la L1 están relacionadas con el significado de la lengua y el pensamiento de lo que se quiere expresar, mientras que las pausas en la L2 aparecen cuando el aprendiente está procesando la producción morfológica, algo natural y automático para un hablante de la L1. Para asegurarse de que las disfluencias afectan la producción oral de una segunda lengua, hay que analizar la naturaleza de dichas disfluencias y estudiar la posible transferencia del patrón de pausas entre la L1 y la L2. Esto se puede lograr a través de la comparación de las producciones orales en ambas lenguas (L1 y L2) de cada participante e identificando si la naturaleza de pausas es similar o diferente en cada una de las lenguas.

Chambers (1997) y Schmidt (1992) distinguen entre dos tipos de conocimiento, declarativo y procedimental. El primero se refiere al conocimiento del vocabulario y de reglas gramaticales, que pueden memorizarse e internalizarse con el tiempo. Sin embargo, la fluidez oral es una habilidad que pertenece al conocimiento procedimental. Con el tiempo, mediante

la práctica y la automatización de enunciados, la producción oral puede llegar a ser más fluida, con menos pausas y hesitaciones. Chambers (1997) añade que, aunque el conocimiento de la gramática y la habilidad de la fluidez oral son dos elementos distintos, el segundo depende estrechamente del primero. En el nivel principiante de la adquisición de una segunda lengua, el vocabulario escaso y la falta de una gramática asentada puede dar lugar a una producción oral muy poco fluida. Sin embargo, a través de la automatización de estructuras, se asocian grupos de palabras, provocando que el aprendiente necesite menos tiempo para procesar la siguiente idea que desea comunicar.

Tanto Chambers (1997) como Schmidt (1992) tratan de separar los conceptos de complejidad y de precisión del de fluidez, haciendo referencia al tipo de conocimiento donde se ubica cada componente. La división de conocimientos se puede considerar como un paralelismo entre la actuación y la competencia a la que otros autores han hecho mención anteriormente. De la misma forma, como en la primera lengua, la actuación oral no refleja estrechamente la competencia en la segunda lengua. Sin embargo, es gracias a la actuación que podemos medir el nivel de competencia, ya que la competencia en cuanto al nivel de la fluidez en sí es inaccesible. A través de la fluidez oral percibida, podemos establecer un nivel de competencia oral en la segunda lengua.

Schmidt (1992) llega a la conclusión de que la fluidez en la segunda lengua forma parte del sistema de procesamiento automático, mientras que la complejidad y la precisión en el habla de la segunda lengua están integradas en el sistema de procesamiento controlado. Por un lado, el procesamiento automático tiende a ser rápido y eficiente, sin esfuerzo, sin un control voluntario, difícil de modificar o inhibir, y fuera del alcance de una examinación mental. Por otro lado, el procesamiento controlado exhibe las características opuestas: lento, ineficiente, con mucho esfuerzo, bajo un gran control, limitado por la capacidad de la memoria a corto plazo, y parcialmente accesible para la introspección. Así, lo que encontró

Schmidt es que en principio la producción oral de los hablantes no nativos depende más del procesamiento controlado, y para que una producción oral de un hablante no nativo se acerque más al habla de una persona nativa, el procesamiento automático debe tomar ventaja sobre el otro, haciendo que el habla sea más fluida y salga sin esfuerzo.

Trabajos más recientes han dado un giro de tuerca a la situación presentada por Schmidt (1992). Towell (2002) dedica un artículo a las dimensiones de la actuación y competencia de la L2, añadiendo especial hincapié a la investigación de la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva psicolingüística en cuanto a la complejidad, la precisión y la fluidez. Su trabajo argumenta que la adquisición de la segunda lengua forma su base en una composición tripartita entre conocimiento lingüístico, competencia lingüística, y procesamiento lingüístico, y que cada uno de esos elementos tiene su influencia en complejidad, precisión y fluidez. Según Towell (2002), para que un aprendiz de una segunda lengua pueda usar un lenguaje complejo de manera precisa y fluida, las dimensiones de conocimiento, competencia y procesamiento lingüístico deben estar completamente integradas, y cada sistema de memoria debe usarse de forma apropiada. Para Towell (2002) la diferencia entre un hablante nativo y un aprendiz es que el primero produce enunciados de forma automática e implícita, mientras que el aprendiz recurre a usar su conocimiento lingüístico aprendido de forma acelerada y explícita.

2.2 Tipos de análisis de la fluidez oral en L2

La fluidez oral ha recibido mucha atención en los últimos años, especialmente en lo que concierne a cómo se debe medir. Diferentes autores han optado por un análisis cuantitativo o cualitativo de la producción oral. Chambers (1997) recopila información de ambos tipos de análisis, dejando clara su utilidad y aplicación en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. En primer lugar, Schmidt (1992:358) define la fluidez como un fenómeno principalmente temporal que depende del desarrollo de un conocimiento procedimental

automático. El desarrollo de automatismos, que mejora con el nivel de la segunda lengua, contribuye a una carga más leve de procesamiento, y por lo tanto a un discurso con menos pausas y hesitaciones. La concepción de la fluidez como un fenómeno temporal tiene su influencia en la forma en la que se mide. Así, factores como la velocidad de habla (número de sílabas por segundo), el número y la duración de las pausas, y la duración de enunciados entre pausas son los que entran en juego a la hora de calcular la fluidez oral de los aprendices de segundas lenguas. Lennon (1990) y García Amaya (2008) son otros autores que han aplicado este tipo de análisis a sus datos para calcular la fluidez oral.

Por otro lado, Chambers (1997) argumenta que hay una corriente popular entre las investigaciones más recientes que defienden que la fluidez oral no puede limitarse a velocidad de entrega y articulación, sino que debe haber otros factores que afecten la fluidez percibida. Los análisis cualitativos defienden que la fluidez se debe medir no por el número de disfluencias, sino por la naturaleza de éstas. Obviamente, se encuentran este tipo de disfluencias tanto en la primera lengua como en la segunda. Los oyentes aceptan las pausas como un fenómeno natural del lenguaje. No obstante, Chambers indica que no todas las pausas son aceptables. Aquí es donde se incluye la diferenciación entre pausas naturales y no naturales.

Dentro de las pausas naturales, se puede encontrar pausas para respirar, que normalmente ocurren entre cláusulas o grupos de palabras que forman una unidad semántica completa. Un análisis cualitativo debe distinguir entre las pausas intencionales, para que no contaminen sus datos. Las pausas no naturales, por otro lado, ocurren en lugares que demuestran incertidumbre léxica o morfológica. Esas son las que, según Chambers (1997) contribuyen a una impresión de poca fluidez. Los análisis cualitativos también deben ocuparse de estimar qué tipo de pausas o vacilaciones causan más percepción de poca fluidez,

para atribuirles un valor. Además, también deben tener en cuenta el patrón de pausa de su primera lengua para notar si hay influencia en la segunda.

Además de la fluidez de enunciado concebida como un fenómeno temporal, hay otros acercamientos que han recibido menos atención. En especial, la fluidez como fenómeno fonológico es un territorio poco explorado. Las investigaciones siguiendo este enfoque podrían contribuir al debate sobre qué variables pueden describir mejor la fluidez en la segunda lengua. Según Valls-Ferrer (2011), la fluidez fonológica se refiere a los procesos que ocurren en el habla fluida, como las asimilaciones, elisiones, sinalefas, acento, ritmo o entonación. Todos estos procesos reciben el nombre de rasgos suprasegmentales del lenguaje, y han recibido menos atención que los segmentos en el campo de la fonología y en el de la adquisición de la lengua relacionada con la fonología. De acuerdo con Valls-Ferrer (2011), el interés aquí reside en encontrar si dichos procesos fonológicos pueden ser considerados como evidencias en la fluidez oral de la segunda lengua. Además, teniendo en cuenta que las sílabas tienen tanta importancia en la medición actual de la fluidez oral en la segunda lengua, ya que se miden las sílabas por segundo para calcular la velocidad de entrega, tiene mucho sentido que el resto de los rasgos suprasegmentales también entren en juego para calcular la fluidez. Por poner un ejemplo, el inglés y el español tienen diferentes patrones de ritmo. Mientras que el inglés es una lengua con ritmo acentual, el español es una lengua de ritmo silábico. Una de sus consecuencias es la reducción vocálica y el uso de schwa que existe en inglés, parcialmente ausente en una lengua como el español, en la que cada sílaba obtiene aproximadamente la misma duración. Sería interesante poder incorporar enfoque que valore los rasgos suprasegmentales del lenguaje a la medición de la fluidez oral en la segunda lengua. Sin embargo, para incluir un acercamiento suprasegmental, es crucial analizar los datos en detalle y obtener datos de producción oral de nativos para calcular las medias. No es nada fácil y eso explica el porqué de que no se haya explorado este campo.

En el mismo ámbito entra el factor de las sinalefas y el encadenamiento silábico. Es común que en el español hablado se produzcan uniones entre dos palabras en las cuales una consonante a final de palabra pase a ser el ataque de una sílaba si la palabra siguiente comienza por vocal. El cambio entre coda de una palabra a ataque de sílaba es un proceso natural en el español hablado. Los hablantes no nativos del español, especialmente a niveles intermedios, no suelen aplicar este proceso, ya que suelen producir enunciados a nivel palabra y establecen micro-pausas entre fronteras de palabra. Con lo cual, la sinalefa y el encadenamiento silábico no suelen encontrarse en el habla espontánea de los hablantes no nativos. Al tratarse esto de un factor fonológico suprasegmental, sería interesante ver en futuras investigaciones si los estudiantes que pasan un tiempo en el extranjero llegan a aplicar estos procesos, y si tal proceso podría influir en la fluidez de enunciado y la fluidez percibida por oyentes nativos del español.

Por último, uno de los aspectos de la fluidez que menos atención ha recibido ha sido la densidad de información comunicada por medida temporal. Esta investigación utiliza ese término para referirse al número de cláusulas con verbo conjugado por unidad de tiempo, y al número de palabras de alto contenido léxico que se comunican por unidad de tiempo, dejando fuera del análisis las palabras funcionales. La densidad informacional que se describe en esta investigación difiere en gran medida de la densidad léxica que existe en la lingüística computacional (Castello, 2008; Crawford-Camiciottoli, 2007), cuyo objetivo es estimar la complejidad lingüística de una producción. La densidad léxica calcula la ratio de ítems léxicos entre el número total de palabras comunicadas. La densidad informacional que se incluye aquí es un enfoque completamente distinto, influenciado por la cantidad de ideas que se comunican en unidad de tiempo.

Si bien es cierto que muchos han reconocido que la velocidad de habla (medida en sílabas por minuto) está altamente relacionada con la fluidez, no se ha explorado el terreno de

cuánta información en términos de palabras o cláusulas se transmiten en un determinado tiempo. Pellegrino, Coupé & Marsico (2011) compararon un total de siete lenguas para comprobar si las lenguas que producían un mayor número de sílabas en un menor período de tiempo comunicaban más información que las lenguas que tenían una menor velocidad media de enunciado. Se llegó a la conclusión de que hay lenguas densas y dispersas en cuanto a la información que comunican. Así, en ciertas lenguas existen estrategias para compensar velocidad con densidad. Es por eso que, a la hora de medir los enunciados espontáneos de los hablantes de una segunda lengua, no sólo debemos mirar hacia la velocidad de habla para examinar cuánta información se está comunicando, sino que también se debe analizar la densidad informacional de los enunciados.

Aunque este tipo de acercamiento no se ha aplicado antes, en este estudio se contabilizó el número de ideas comunicadas por minuto para hallar el punto en el que los aprendientes pueden mejorar la fluidez en ese plano. Ya que el concepto de “idea” era muy amplio y abstracto, aquí se analizó el número de palabras con alto contenido léxico por minuto, dejando de lado las palabras funcionales producidas. También se enfocó desde un punto de vista más global, sumando el número de cláusulas producidas por minuto. Con estos acercamientos se esperaba tener una idea de cómo estas mediciones evolucionan con respecto a la fluidez producida. Se esperan más avances en un futuro cercano, especialmente una vez observados y analizados los resultados.

2.3 Resumen de las investigaciones en cuanto a la fluidez oral y los tipos de análisis

Resumiendo, los trabajos mencionados en esta sección tenían como objetivo definir el concepto de la fluidez de la segunda lengua, expresar los retos que existen en cuanto a dicha tarea, y comentar algunos análisis que se han hecho hasta ahora para abordar tal aspecto de la competencia lingüística dentro del enfoque de adquisición de segundas lenguas. Como se expresó al principio del capítulo, la fluidez oral en la segunda lengua no consta de una

definición aceptada por todos los autores que han investigado al respecto. Sin embargo, este estudio se centra en la fluidez en el sentido estricto, que supone un componente más dentro de la aptitud oral en la segunda lengua, junto con la complejidad de vocabulario y la precisión gramatical.

Algunos autores, como (Fiestas et al., 2005; Keppie et al., 2016) se han centrado en rasgos que restan fluidez a la forma de hablar que producen los aprendientes de la segunda lengua, llamadas disfluencias. Algunos de estos rasgos son las pausas no naturales, las repeticiones de sílabas o palabras, los falsos inicios o abandonamientos de ideas, y las autocorrecciones. Un enunciado plagado de disfluencias puede sonar muy entrecortado, vacilante, a veces ininteligible, y en general, poco fluido. Otros autores como Tavakoli & Skehan (2005) han añadido que la fluidez debe atender a rasgos fácil y objetivamente cuantificables en la producción del habla, como la velocidad en sílabas por minuto, o el número o duración de pausas.

Segalowitz (2010) añade que la fluidez no sólo es el habla que producen los aprendientes, sino que también debe referirse a cómo los hablantes nativos de una lengua, evaluadores naturales, interpretan sus enunciados subjetivamente. El conjunto de esta producción oral y la impresión subjetiva de la fluidez son nuestra forma de acceder a la competencia lingüística que existe en la mente de un hablante de segunda lengua. Observando el tipo de disfluencias que se producen, la colocación de las pausas, o las aceleraciones en velocidad mediante la unión de palabras o frases relacionadas, pueden ser un gran indicador de la fluidez que existe en el procesamiento mental de los aprendientes.

La fluidez ha sido investigada principalmente a través de análisis cuantitativos y cualitativos, siendo el primer tipo de análisis más prevalente que el segundo. No hay que dejar de lado la importancia de ambos tipos de análisis, cada uno por una razón diferente, pero único en su utilidad e interpretación. Lennon (1990), Schmidt (1992) o García Amaya

(2008; 2009) aplicaron análisis meramente cuantitativos que conceptualizaban la fluidez como un fenómeno temporal que se debe medir en términos de velocidad. Chambers (1997) y Valls-Ferrer (2011) complementaron estos análisis con enfoque de percepción, recurriendo a evaluadores hablantes nativos que pudieran interpretar de forma subjetiva si los participantes no nativos producen enunciados con mayor o menor fluidez.

Por último, pocos son los estudios que han tratado la fluidez oral en la segunda lengua mediante el análisis de producciones orales a niveles que no sean el de cuantificar sílabas por unidad de tiempo. El número de palabras o cláusulas por unidad de tiempo ha recibido poca atención en cuanto a sus posibilidades para ser un marcador de fluidez oral. Pellegrino et al. (2011) descubrieron que hay lenguas que permiten a sus hablantes expresar más información con menos sílabas, debido a su naturaleza más condensada. Por lo tanto, en esta investigación también se tendrán en cuenta los niveles palabra y cláusula para medir la fluidez oral en cuanto al fenómeno de la velocidad de habla.

Ahora que se ha definido el concepto de la fluidez y los retos asociados con su definición, y que se han visto los diferentes tipos de análisis de la fluidez oral en segundas lenguas, se procederá a revisar los distintos estudios que se han llevado a cabo para evaluar y medir la fluidez en segundas lenguas en el contexto de aprendizaje de inmersión lingüística en el extranjero.

2.4 Los programas de estudios en el extranjero como contexto de aprendizaje

Las investigaciones que relacionan el aprendizaje de una segunda lengua con escenarios diferentes para la adquisición de la segunda lengua comienzan en la década de los años ochenta (Swain, 1985), pero la adquisición naturalista y de inmersión comienza a cobrar más popularidad a partir de los años noventa del siglo anterior (Freed, 1995; Lapkin, Hart & Swain, 1995). En el presente, desde la perspectiva social, los conceptos de globalización e

internacionalización, junto con las expectativas en que los estudiantes universitarios se conviertan en ciudadanos del mundo, están haciendo mella en la presión por viajar, conocer culturas diferentes y aprender una segunda lengua para encajar mejor en el mundo laboral actual.

De hecho, con una breve búsqueda nos damos cuenta de la gran oferta de compañías de bajo coste que se ocupan de proporcionar a los estudiantes universitarios la opción de estudiar un mes, un semestre, o un año en el extranjero. La misma Universidad de Georgia ofrece a los estudiantes del departamento de Lenguas Románicas la oportunidad de pasar seis semanas en ciudades españolas, a través del programa *UGA en España*. Éste es un programa muy demandado y popular que manda a España a una media de 160 estudiantes al año. Además, los mismos gobiernos han tomado acción en promocionar este tipo de experiencias. La Unión Europea (UE) promueve un estimulante y exitoso sistema de becas (*ERASMUS*) que les ofrece a los estudiantes en universidades europeas la oportunidad de cursar un semestre o un año otro país europeo. En los últimos años más de 300.000 estudiantes al año se han beneficiado de este tipo de movilidad, haciendo que el mundo esté más unido.

La mayoría de lo que se ha investigado de la adquisición de la segunda lengua viene de estudios que se han hecho sobre situaciones formales en el aula, siendo este enfoque conocido como instrucción formal. Otros estudios se han enfocado en la inmersión lingüística y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL por sus siglas en inglés, “Content Language Integrated Learning”) (Pérez-Vidal, 2011). Sin embargo, y como se expresó anteriormente, en los últimos años el número de estudios sobre la adquisición de lenguaje en el contexto de estudios en el extranjero ha ganado mayor popularidad y, por el momento, está aquí para quedarse, ya que ofrece un contexto de aprendizaje único, y está fuertemente vinculado con nuestra nueva realidad de un mundo cada vez más globalizado.

Se ha demostrado que los participantes en programas de estudios en el extranjero mejoran ciertas particularidades de su segunda lengua. Freed (1995) fue de los primeros en examinar el desarrollo de la fluidez en una segunda lengua en el contexto de aprendizaje de los programas de estudio en el extranjero. Las investigaciones de mayor impacto comparan individuos que adquieren su segunda lengua en su universidad de origen mediante instrucción formal con aquellos que van al extranjero, probando que el contexto de inmersión es realmente beneficioso para la adquisición de la segunda lengua en niveles a los que la instrucción formal no puede aspirar, como es la fluidez. Esto se debe en su mayoría a las interacciones sociales y naturales que los participantes de un programa de estudios en el extranjero tienen día a día, con familias anfitrionas, compañeros de clase, personas de la calle, y en tiendas, restaurantes, etc. (Keppie et al., 2016; Leonard & Shea, 2017; Segalowitz et al., 2004).

Algunos estudios previos se centran en aspectos no relacionados con la fluidez, y son de carácter un poco más psicológico-social. Por ejemplo, la investigación de Cubillos & Ilvento (2012) conecta el uso extensivo de la segunda lengua con la motivación. D'Amico (2012) también menciona la motivación con la voluntad de comunicar, que a su vez permite y facilita la mejora de la fluidez. Otros estudios como el de Di Silvio, Donovan & Malone (2014) establecieron que una buena relación con la familia anfitriona en el contexto de estudio en el extranjero puede ser un indicio del desarrollo oral en la segunda lengua y, por lo tanto, tener una conexión positiva con el desarrollo de la fluidez. A continuación, se exponen algunas investigaciones y metodologías previas que han sido influyentes en menor o mayor nivel en este estudio.

2.5 Estudios y metodologías previas: fluidez y programas de estudios en el extranjero

Los estudios en la fluidez oral de la segunda lengua han girado en torno a la producción oral del hablante (Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004; Keppie et al., 2016; Raupach, 1980;

Segalowitz & Freed, 2004) o la percepción de fluidez del oyente (Trofimovich & Baker, 2006). También ha habido estudios que han comparado ambas producción y percepción (Freed, 1995; Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Valls-Ferrer, 2011). Estos estudios tratan de llegar a una definición funcional de la fluidez de L2 que explique el proceso subyacente de la producción oral fluida. Según Valls-Ferrer (2011), la definición más completa de la fluidez en el sentido estricto es la que ofrecen Derwing, Rossiter, Munro & Thomson (2004): “una habilidad procedimental automática por parte del hablante y un fenómeno perceptual del oyente” (2004: 656) (la traducción es mía). Esta definición informa de la importancia de los análisis que combinan la fluidez de enunciado y la fluidez percibida.

Entre los estudios relacionados con la producción oral del hablante, es decir, la fluidez de enunciado, la mayoría de las investigaciones han sido dirigidas a la consideración de la fluidez como un fenómeno temporal. Lennon (1990) utilizó un limitado grupo de cuatro estudiantes de inglés que participaron en un SA (Study Abroad) de 6 meses de duración para medir la fluidez oral de sus producciones orales. Su propósito era encontrar rasgos cuantificables que pudieran funcionar como indicadores objetivos de fluidez oral. Se realizaron entrevistas al principio y al final de su estancia en el extranjero. Se realizó un análisis cuantitativo que incluía 12 variables cuantificables de su actuación como velocidad de entrega, pausas rellenas, reparaciones, entre otras. Las medidas de la fluidez se aplicaron a unas muestras de sus producciones, con resultados favorables para el test post-programa. Lennon (1990) fue uno de los primeros en tratar la fluidez como un fenómeno temporal, y muchas de las variables que se aplicaron en su estudio todavía son usadas en estudios más recientes. Su trabajo no tuvo en cuenta la variación individual de su grupo, además de necesitar una muestra de mayor tamaño, e ignoró factores fonológicos que pueden afectar a la fluidez. Sin embargo, abrió el camino para muchos otros trabajos posteriores, entre ellos algunos se mencionan a continuación.

Freed (1995) realizó un estudio con un total de 30 aprendices de francés, 15 que estudiaron AH (At Home) y 15 en un SA. En esta investigación no se especificaron los niveles de los estudiantes antes del comienzo de su participación, pero se indicó que todos ellos (AH y SA) estaban en el mismo semestre de la universidad, y por lo tanto había cierta consistencia en su competencia lingüística. En el estudio de Freed (1995) se aplicaron medidas temporales para la fluidez, como la cantidad de palabras usadas, velocidad de entrega, número de pausas o reparaciones. Se usaron muestras extraídas al azar de 40 segundos de un examen de competencia oral (OPI, Oral Proficiency Interview) que realizaron los estudiantes antes y después de su estudio. El uso de exámenes pudo no sólo ser útil para calcular la fluidez oral, sino que también pudo clasificar los estudiantes según su nivel de francés adquirido durante su participación en un SA. Otros autores, como García Amaya (2008) han criticado que las muestras analizadas ocupen sólo 40 segundos, ya que este autor las considera insuficientes para reflejar la fluidez oral de los participantes. El estudio de Freed (1995) indicó que los jueces del examen y las medidas analíticas en cuanto a la fluidez proporcionaron resultados favorables para aquellos que habían pasado un semestre en el extranjero. Concretamente, dichos estudiantes podían hablar más, y a mayor velocidad.

Otro estudio relevante es el de García Amaya (2009), cuyo propósito es aplicar diferentes variables cuantificadoras de la fluidez oral a 54 entrevistas guiadas a aprendices de español como segunda lengua. Las entrevistas variaron entre los 30 y 40 minutos de duración y hubo un total de 25 participantes, los cuales estaban en diferentes contextos de aprendizaje. Entre las variables que se aplicaron en su análisis de la fluidez como fenómeno temporal se encontraban el número de sílabas por segundo, las palabras por minuto, número y duración de pausas, sílabas reparadas, palabras usadas en su primera lengua. Su estudio incorpora no sólo una comparación de la fluidez oral entre estudiantes nativos y no nativos, sino que también añade diferentes contextos de aprendizaje, con un grupo realizando una inmersión lingüística,

otro grupo participando en un SA, y dos grupos de diferentes niveles AH tomando clases tradicionales. Aunque su estudio no incluye un análisis de fluidez percibida, contiene una evaluación de la fluidez producida desde el punto de vista temporal muy exhaustiva. También es interesante la incorporación de diferentes contextos de aprendizaje. Sus resultados fueron favorables especialmente para los estudiantes que participaron en la inmersión lingüística, y para aquellos que fueron al extranjero. Por ejemplo, los estudiantes del contexto de inmersión mejoraron significativamente en la velocidad de producción en sílabas por minuto, la disminución de la ratio de pausas rellenas, y ausencia de repeticiones. El grupo que estudió en el extranjero produjo mayor número de palabras, tomó más segundos por turno en las conversaciones, y disminuyó la ratio de reparaciones.

Un estudio anterior del mismo autor (García Amaya, 2008) comparó diferentes temas de la tarea lingüística para la cual tenían que producir un enunciado. Además, prestó atención a la variación individual de los participantes. Los datos se consiguieron por medio de entrevistas sociolingüísticas en las que un investigador les hacía preguntas sobre diferentes temas de interés individual, como futuros planes de viajes, cómo preparar su plato favorito de comida, o incluso qué candidato creían los estudiantes que ganaría las elecciones siguientes. En este estudio también se analizaron y compararon diferentes contextos de aprendizaje, y las muestras de la entrevista analizada eran de unos 30 minutos de duración. García Amaya (2008) propone que la familiaridad y la complejidad de la tarea influye altamente en la fluidez oral producida por los participantes. Además, se observó la importancia de la variación individual, pues ciertos participantes de un mismo grupo producían diferentes resultados en la misma tarea, como mayor velocidad, número de pausas, o muy diferentes ratios de disfluencias. Por esta razón, García Amaya (2008) indica que es mejor basarse en tendencias (de mejora o estancamiento), y no en datos numéricos absolutos. Esto puede

deberse a que algunos participantes encuentran mayor facilidad con la que expresarse para hablar de cierto tema que otros, dentro de un mismo nivel y tipo de contexto de aprendizaje.

Los análisis de la fluidez oral de enunciado que incorporan los rasgos suprasegmentales son muy limitados. Exceptuando características del lenguaje como las pausas y la velocidad de entrega, que forman parte de la mayoría de los trabajos de naturaleza cuantitativa, se ha ignorado el resto de rasgos prosódicos como el acento, el ritmo, la entonación o en el caso del español, la sinalefa. Trofimovich & Baker (2006) animan a que se hagan más estudios sobre los rasgos suprasegmentales en diferentes contextos de aprendizaje. Su investigación tuvo como objeto de estudio cómo se relacionan ciertos rasgos como el ritmo, la entonación, la velocidad de entrega y las pausas con el acento extranjero y la fluidez. Se compararon 30 hablantes nativos de coreano cuya segunda lengua era el inglés y que llevaban viviendo en Estados Unidos por diferentes periodos de tiempo (3 meses, 3 años y 10 años). Una de mis discrepancias es que la tarea lingüística se limitó a la lectura de 6 oraciones, sin considerar el habla de forma natural. Este estudio usó las evaluaciones de 10 hablantes nativos de inglés para evaluar el acento y la fluidez en la lectura de las oraciones. Según sus resultados, se llegó a la conclusión de que los rasgos suprasegmentales relacionados con la melodía, como el ritmo de las sílabas o la entonación, no influyen tanto en la percepción de fluidez, como sí lo hacen las pausas y la velocidad.

Valls-Ferrer (2011) también incluye un análisis de los rasgos fonológicos suprasegmentales para calcular la fluidez de una serie de participantes en un SA. Junto con un análisis de la fluidez oral desde un punto de vista temporal, su estudio se ve complementado por la incorporación de un análisis de la fluidez como fenómeno fonológico, donde se mide el ritmo fonológico y la reducción vocálica producida por los participantes de su estudio. Además, su investigación añade una evaluación de la fluidez percibida, ya que incluyó la participación de varios hablantes nativos que juzgaron la fluidez de los hablantes no nativos.

La combinación de un análisis cuantitativo exhaustivo de la fluidez de enunciado desde dos puntos de vista, junto con un análisis cualitativo de la fluidez percibida hacen que este estudio sea uno de los más influyentes en la presente investigación.

Hay otros trabajos que, aunque en menor medida, también están presentes en este estudio. Por ejemplo, Cenoz (1998) y Chambers (1997) informan sobre la naturaleza de las pausas en la fluidez, de forma que no toda pausa debe ser considerada una disfluencia, sino que se debe prestar atención a la ubicación de la pausa en el enunciado y el objetivo de ésta. Hay ciertas pausas que ayudan con la respiración o que separan dos ideas diferentes. Se deben tener en cuenta estas variables a la hora del análisis. Chambers (1997) argumenta que los hablantes nativos de una lengua suelen hacer pausas para procesar un pensamiento, mientras que los no nativos lo hacen para buscar una forma gramatical. Por otro lado, Cenoz (1998) analizó los enunciados naturales de 15 participantes aprendices de inglés como segunda lengua que contaron una historia en su lengua meta. Solamente se recolectaron las pausas que se consideraban de hesitación y que ocurrían dentro de cláusulas. Se determinó que las pausas silenciosas son más comunes que otros fenómenos de desglose de fluidez.

De Jong et al. (2013) buscaron la correlación entre la fluidez de la primera y la segunda lengua. Como han mencionado otros autores (Bortfeld, León, Bloom, Schober & Brennan, 2001; Chambers, 1997), hay diferentes niveles de fluidez en la primera lengua. Los mismos tipos de disfluencias se pueden encontrar en la primera lengua que en la segunda. De Jong et al. (2013) trataron de comparar las producciones orales de un grupo de participantes en ambas L1 y L2 para ver si existían los mismos patrones de fluidez de enunciado. Para la mayoría de las medidas de fluidez, los análisis llevados a cabo demostraron que aspectos como la duración de sílabas es un buen predictor de competencia oral en la L2. Como concluye en su estudio, es útil obtener medidas correctas de duración de sílaba para aplicarlas a la fluidez específica de la segunda lengua.

Por último, Lafford (2006) hace un repaso de la literatura sobre cómo se pueden mejorar los estudios que analizan el contexto de aprendizaje en relación a las ganancias lingüísticas que se producen en los estudios en el extranjero. En su artículo, Lafford recomienda combinar análisis cualitativos y cuantitativos para complementar las investigaciones en la adquisición del lenguaje. Recordemos que los análisis cualitativos han recibido menos atención. También se recomienda observar las condiciones del contexto de aprendizaje, el tipo de clase tradicional que reciben los participantes y la cantidad de exposición a la segunda lengua que dedican. Se aconseja comparar diferentes periodos de duración en los contextos AH y SA, además de las condiciones de convivencia. Por último, también es favorable usar una variedad de participantes con diferentes niveles, que realicen diferentes tareas, y que se tenga en cuenta la variación individual.

En la siguiente subsección se añade un resumen de lo que se ha observado sobre la fluidez oral de la segunda lengua en cuanto a cómo se ve afectada por el contexto de aprendizaje, y más adelante se continúa con cómo este estudio va a contribuir a lo que se ha investigado en el pasado en cuanto a esta subsección dentro de la adquisición de segunda lengua.

2.6 Resumen de las investigaciones sobre la fluidez oral en programas de estudios en el extranjero

Desde principios de los años noventa y hasta hoy, se considera que la fluidez oral en la segunda lengua se manifiesta a través del habla producida en un período limitado de tiempo. Lennon (1990), Freed (1995), o García Amaya (2008; 2009) han apostado por ciertas variables perfectamente medibles y cuantificables que arrojan números objetivos al progreso o la disminución de la fluidez que se da en aprendientes de español como segunda lengua en un contexto específico de aprendizaje y en un período de tiempo concreto. Es por lo tanto sumamente importante que este estudio dedique una sección al análisis cuantitativo de dichas

variables, y se tomen en cuenta factores medibles como las sílabas por minuto, y el número de sílabas producidas entre pausas no naturales (también se refiere a esto como longitud de enunciados).

Otras variables que no se pueden pasar por alto son las pausas en el habla, concretamente aquellas no naturales que ocurren por problemas de procesamiento. Como ya investigaron Cenoz (1998), Tavakoli & Skehan (2005), Segalowitz (2010), García Amaya (2008) y Valls-Ferrer (2011) es esencial observar el comportamiento de las pausas en las producciones orales de hablantes no nativos, como el número, la longitud, y la ubicación de las pausas. Gracias a este enfoque se puede complementar el análisis de fluidez como fenómeno temporal, y añadir una aproximación relacionada con el desglose de fluidez.

Junto con las pausas, también es fundamental integrar a este estudio un análisis de los rasgos tocantes al reparo de la fluidez, conocidos como disfluencias. Keppie et al. (2016) dejan claro que se debe hacer mención de cada característica del habla de hablantes no nativos que entraña ausencia de fluidez. Por eso, en esta investigación también se incluye una cuantificación general de cada repetición, falso inicio o reparación que se encuentra en el habla natural de los participantes.

Para finalizar con el análisis cuantitativo de los rasgos medibles en las producciones orales de los participantes, se tienen en cuenta también el número de palabras léxicas y el número de cláusulas con verbo conjugado por minuto. Como ya indicaron Pellegrino et al. (2011), hay lenguas que se caracterizan por comunicar más ideas utilizando un número menor de sílabas. Estas lenguas son más densas de información que otras. García Amaya (2009) ya había anotado el número de palabras producidas por minuto en los participantes de su estudio, pero no tuvo en cuenta las palabras funcionales con poco contenido léxico, o las palabras repetidas. Tampoco incluyó una enumeración de cláusulas por minuto. En la presente investigación se tienen en cuenta todos esos aspectos para comprobar si el número

de ideas comunicadas por minuto aumenta cuando se da un contexto de aprendizaje específico como lo son los programas de estudios en el extranjero. También se puede analizar cómo se compara proporcionalmente este rasgo con el aumento o disminución de sílabas por unidad de tiempo.

Dejando de lado el análisis objetivo de variables, también se consideran en este estudio las aportaciones de Chambers (1997), Valls-Ferrer (2011), Lennon (1990), Riggenbach (1991), Freed (1995) y Derwing et al. (2004), que miran hacia el análisis cualitativo por medio de jueces nativos. El uso de ambos tipos de análisis permite comprobar si hay paralelismos en la fluidez producida y la percibida, y puede ayudar a comprender si las investigaciones sobre la fluidez oral en la segunda lengua van en el camino correcto.

2.7 Preguntas de investigación

El principal objeto de estudio de esta investigación es analizar la producción oral de estudiantes de español como segunda lengua tras su participación en un programa de estudio en España, para así comprobar si hay cambios significativos en su fluidez. Se tendrán en cuenta tanto el nivel de competencia general como la fluidez en su producción oral antes y después de su estancia en el extranjero. Con esto, se pretende sacar conclusiones en cuanto a las mejoras obtenidas en el nivel de fluidez oral y la competencia en la segunda lengua durante su estancia en el extranjero, lo que corresponde a las preguntas de investigación 1 y 2.

Como puntualizan Leonard & Shea (2017), los estudiantes avanzados suelen mejorar su complejidad léxica y su precisión gramatical, mientras que los estudiantes de nivel intermedio mejoran su fluidez. Por lo tanto, se clasifica a los participantes según su nivel de competencia y se comparan estos resultados con los del estudio aquí mencionado (pregunta de investigación 3). Por otra parte, también se tiene en cuenta el tipo de experiencia que

vivieron los participantes, para así analizar los factores externos que tienen cierto impacto en el desarrollo de la fluidez oral en la segunda lengua. Por ello, se anota el tipo de estancia (familia anfitriona o residencia), la ciudad destino, el tipo de clases que tomen y la duración del programa, entre otros (pregunta de investigación 4).

Para obtener un análisis de fluidez más completo, es necesario no dejar de lado la fluidez percibida. Autores como Lennon (1990), Riggenbach (1991), Freed (1995) y Derwing et al. (2004) han usado a jueces nativos para analizar los fragmentos orales producidos por los participantes en cuestión. De estos autores, sólo Derwing et al. (2004) utilizó jueces inexpertos y sin entrenamiento como examinadores de la fluidez oral. Para hallar qué aspectos influyen en la percepción de fluidez en los hablantes nativos se realizó un análisis subjetivo de algunos fragmentos rescatados de las producciones orales (pregunta de investigación 5). Por último, y aunque tenga menos repercusión en el presente estudio, sí que se tiene interés en saber qué tipo de experiencias personales y sociales se reconocen por parte de los participantes como haber impactado el uso de la lengua y, como consecuencia, el desarrollo de su fluidez de enunciado (pregunta 6). En resumen, las preguntas de investigación son las siguientes:

1) ¿Qué aspectos de la fluidez producida se ven mejorados tras una estancia en el extranjero?

2) ¿Coinciden las mejoras en la fluidez producida con una mejora en su nivel de competencia en la segunda lengua?

3) ¿Existe alguna diferencia en cuanto al nivel de desarrollo de la fluidez que experimentan los estudiantes avanzados con respecto a los de nivel intermedio?

4) ¿Cuán diferentes son las mejoras en la fluidez de varios grupos según su experiencia distinta en el extranjero?

5) *¿Qué aspectos influyen en la evaluación de la fluidez percibida por parte de jueces nativos de español?*

6) *¿Qué tipo de experiencias se reconocen como causantes de la mejora en la fluidez oral producida?*

En el siguiente capítulo se presenta con mayor explicación el diseño de la metodología que se llevó a cabo con la intención de dar respuesta a estas preguntas de investigación y así cumplir con los objetivos planteados del presente estudio.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3. Introducción

En este capítulo se discute el diseño de la investigación. Para contestar las preguntas de investigación, se llevaron a cabo dos tipos de tareas diferentes. La primera tarea midió la fluidez de enunciado en hablantes no nativos de español. El instrumento principal era una tarea lingüística que incluía una descripción y una narración. La segunda tarea se administró a hablantes nativos de español, y se centró en la fluidez percibida por estos con respecto a la producción de los hablantes no nativos. El capítulo comienza con una descripción completa del diseño del estudio en el apartado 3.1. A continuación, se presenta una descripción detallada de la tarea de producción, y otra de la tarea de percepción. Por último, se explica cómo los dos tipos de tarea se relacionan entre sí, y la influencia de un tipo de tarea sobre otro.

3.1 Diseño del estudio

Ya que este estudio trata de evaluar los efectos positivos de los programas de estudio en el extranjero en el desarrollo de la fluidez en la segunda lengua, se optó por hacer un tipo de estudio longitudinal (Dörnyei, 2007). En este tipo de investigación se reúnen datos en dos períodos temporales distintos, en este caso, antes y después de la estancia en el extranjero. Los participantes de ambos períodos son los mismos. Por último, se comparan los datos de ambos períodos para establecer diferencias en la producción. Por tanto, a un total de 30 participantes se les administraron tareas lingüísticas orales antes (TLO₁) y después (TLO₂) de

sus inmersiones lingüísticas. También se administraron ciertos cuestionarios para reunir información acerca de los participantes, ya fueran factores de conocimiento lingüístico, demográficos, o el nivel de contacto con la lengua meta en su programa de estudios. Se proporcionarán más detalles sobre estos factores en el apartado 3.2.

Para la tarea lingüística de percepción (TLP), se presentó una selección heterogénea de los datos recolectados en la TLO₁ y TLO₂ a 48 hablantes nativos de español para ser evaluados de forma subjetiva. La selección de participantes en TLP lo formaban un grupo de voluntarios, la mitad de ellos docentes de español como L2, que habitan en las ciudades de destino de los participantes en la TLO₁ y TLO₂. El objetivo de TLP era descubrir si los hablantes nativos de español eran capaces de percibir de forma subjetiva los cambios acústicos en la producción oral de los hablantes no nativos de español. Más detalles se pueden leer en el apartado 3.3.

El método que se siguió trató de 1) cumplir con los objetivos de este estudio y responder a las preguntas de investigación; 2) medir de forma objetiva los cambios en la fluidez oral a través del tiempo y en un contexto de inmersión lingüística mediante las tareas de producción; y 3) usar los datos obtenidos en dichas tareas como instrumento para medir la fluidez percibida por diferentes grupos de oyentes.

3.2 Tareas de producción: Tarea lingüística oral guiada

El objetivo de esta tarea era el de analizar la fluidez de enunciado de los participantes. Para cada sección de esta tarea se presentan aquí los participantes, instrumentos y procedimientos, y tipos de análisis.

3.2.1 Participantes

Los participantes seleccionados para esta tarea (n=30) eran estudiantes universitarios de diferentes instituciones estadounidenses que participaron en un programa de estudios en el

extranjero en España durante el año 2019. Todos los individuos eran hablantes nativos de inglés, con edades entre 19 y 22 (promedio=19.9), y con un nivel de competencia lingüística en español mínimo de intermedio-alto.

Los participantes tuvieron que realizar un cuestionario (apéndice A.1.2) que recogía información demográfica relevante. Todos los participantes que realizaron la inmersión corta de siete semanas completaron un examen de nivel de español (apéndice A.1.3) en el momento de entrada en el programa de estudios. El resto de participantes, el grupo correspondiente a la estancia de quince semanas, no pudo completar este examen de nivel por cuestiones de logística. Para el susodicho grupo, en el que ningún participante pertenecía a la Universidad de Georgia, hubo más control en el número de cuestionarios y tareas que recibían, y por lo tanto se descartó que realizaran una prueba de nivel.

Aquí se incluye una clasificación de este grupo de participantes con lo que a posteriori resultó ser más influyente en el desarrollo de la fluidez. Esta tabla divide a los participantes en grupos, y los organiza según la ciudad donde se hospedaron en España, el número de semanas de estancia, y el tipo de alojamiento que eligieron.

Tabla 1 – Clasificación de los grupos de participantes no nativos según su tipo de experiencia

| Grupos de participantes | Ciudad de destino | Tipo de alojamiento | N.º de semanas en España | N.º total de participantes |
|-------------------------|-------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Grupo 1 | Cádiz | Con familia anfitriona | 7 | 7 |
| Grupo 2 | Valencia | En residencia | 7 | 6 |
| Grupo 3 | Sevilla | Con familia anfitriona | 7 | 2 |
| Grupo 4 | Granada | Con familia anfitriona | 15 | 12 |

| | | | | |
|---------|---------|---------------|----|---|
| Grupo 5 | Granada | En residencia | 15 | 3 |
|---------|---------|---------------|----|---|

La otra información que se recogió y utilizó para clasificar a los participantes incluyó su edad, la lista de cursos de español cursados en su último año, el número de años de exposición a instrucción académica del español, viajes y estancias en países hispanohablantes, y otras experiencias u oportunidades relacionadas con el uso de español (voluntariados, trabajo, familia hispana). Aquí se incluye una tabla que contiene esta información en forma de resumen.

Tabla 2 – Clasificación de los participantes no nativos según datos demográficos y experiencia previa con el español

| | Promedio de edad | Promedio de años de español estudiados | Viajes y estancias en países hispanohablantes | Otras experiencias y circunstancias |
|----------------------------|------------------|--|--|---|
| N.º total de participantes | 19,9 | 5,76 | 13 = 0 días 7 = 0-14 días 6 = 14-30 días 4 = 30+ días | 7 = familiares hispanos 5 = intérpretes o maestros de inglés para hispanos 18 = N/A |

Los participantes que pasaron 7 semanas en España reunieron un total de 90 horas académicas de instrucción de español que fueron transferidas en forma de crédito a sus

respectivas universidades. Por otro lado, los que pasaron un total de 15 semanas cursaron un total de 224 horas académicas de instrucción de español. En cuanto a experiencias previas en el extranjero, el 43% de los participantes jamás había visitado un país de habla hispana antes de su experiencia en España. El 40% había hecho un programa de inmersión en el extranjero que durara al menos 12 días. El 17% restante aseguró haber estado en un país de habla hispana por turismo, diez días o menos.

En cuanto a su nivel de español y preparación académica, el 73% terminó un curso de nivel 3000 (conversación, composición o introducción a la literatura) antes de su estancia en el extranjero. El 17% terminó un curso de nivel 2000 (nivel intermedio-bajo, requisito de segunda lengua) antes del programa. El 10% tomó un curso de 4000 (literatura avanzada, culturas, semántica y pragmática) antes de su estancia en el extranjero. Los exámenes de nivel que tomaron los participantes en la estancia corta no fueron determinantes en el cálculo y clasificación del nivel de español previo al programa. En la mayoría de los casos dichos resultados no coincidían con su nivel académico dentro de su institución. Por poner un ejemplo, un participante de un curso de 3020 obtuvo una nota más baja en el examen estandarizado de nivel de español que otro estudiante de nivel 2002. En el capítulo 4.2 se muestra la relación del nivel de los participantes con el desarrollo de la fluidez producida.

3.2.2 Instrumentos y procedimientos

A los participantes del programa en el extranjero se les asignó una tarea lingüística oral dividida en tres partes y de forma individual. Dicha tarea se realizó dos veces: una vez antes de participar en el programa en el extranjero, y una vez terminado este programa. El objetivo de esta tarea era darles a elegir varios temas que fueran familiares para ellos para minimizar las dificultades gramaticales y de vocabulario, y que trataran de hablar en forma de monólogo por al menos dos minutos para cada tema. Se les dio también un minuto entre tema y tema para que pensarán en su respuesta, pero se les pidió que trataran de ser lo más espontáneos

posibles. Se les aconsejó no pensar demasiado en la gramática, ni en la veracidad de sus enunciados. El objetivo se comunicó claramente: tratar de hablar en español todo lo que se pueda durante esos dos minutos.

Se determinó que este tipo de tarea sería apropiado para el objeto de estudio, a pesar de que una descripción o narración en forma de monólogo atiende a una puesta en escena poco común en la comunicación natural. Otros trabajos, como el de Valls-Ferrer (2011) apostaron por conversaciones semi-guiadas entre parejas de estudiantes para reflejar interacciones realísticas. Sin embargo, se eligió este formato en lugar de una entrevista o conversación guiada, pues para medir la fluidez era necesario tener el suficiente material extenso y sin interrupciones de cualquier tipo, para poder analizar fácilmente la producción lingüística de los participantes en cuanto al tiempo y número de ideas, palabras y sílabas producidas.

Uno o dos investigadores siempre estuvieron presentes durante las grabaciones para resolver cualquier problema técnico y explicar las instrucciones de la tarea para obtener los resultados más estandarizados posibles. Estos investigadores nunca intervinieron en las tareas lingüísticas. Se limitaron a conectar las grabadoras, escuchar, y detenerlas una vez pasaban los dos minutos por narración. También trataron de crear un ambiente relajado y tranquilo que hiciera sentir a los participantes más cómodos, hablándoles de los beneficios de participar y asegurándoles que las tareas no se trataban de un examen, que nadie los juzgaba, y que la participación en el estudio solamente les informaría de su propia competencia lingüística.

Las grabaciones tuvieron lugar en momentos diferentes y en lugares diferentes, dependiendo del grupo de participantes, su universidad de origen o de si se trataba de la grabación pre-experiencia o post-experiencia en el extranjero. Por ejemplo, a los participantes de la universidad de Georgia que estudiaron en València se les grabó en los laboratorios del departamento de Lenguas Romances y Lingüística de la universidad antes de su viaje al

extranjero, aproximadamente entre finales de abril y principios de mayo de 2019. Para ello se utilizó una cabina insonorizada, un micrófono, las computadoras del laboratorio, y el programa de software Audacity. Para el mismo grupo, en la grabación post-experiencia se utilizó el aula de música del edificio correspondiente a su residencia de estudiantes donde se hospedaban. El aula de música tiene cierto aislamiento acústico para que el ruido externo influyera lo mínimo posible en la calidad de sonido de la grabación. Además de Audacity, también se utilizó una grabadora Olympus LS-P4 con un micrófono incorporado. Las grabaciones post-experiencia se realizaron la última semana de junio, justo antes de que los estudiantes finalizaran su estancia en el extranjero y volvieran a Estados Unidos. Aquí se incluye una tabla con la información del medio, el lugar y la fecha de las grabaciones, organizadas según el destino de cada grupo de participantes (continúa en la siguiente página).

Tabla 3 – Clasificación de los grupos de participantes no nativos según la logística de grabación usada

| Grupos de participantes | Ciudad de destino | Lugar de grabación pre-experiencia | Lugar de grabación post-experiencia | Fecha de grabación pre-experiencia | Fecha de grabación post-experiencia | Equipo de grabación pre-experiencia | Equipo de grabación post-experiencia |
|-------------------------|-------------------|--|---|--|-------------------------------------|--|---|
| Grupo 1 | Cádiz | Laboratorio de la Universidad de Georgia | Aula de la Universidad de Cádiz | Finales de abril – principios de mayo 2019 | Última semana de junio 2019 | Cabina insonorizada, micrófono, Audacity | Micrófono, computadora, Audacity |
| Grupo 2 | Valencia | Laboratorio de la Universidad de Georgia | Aula de música Colegio Mayor Rector Peset | Finales de abril – principios de mayo 2019 | Última semana de junio 2019 | Cabina insonorizada, micrófono, Audacity | Grabadora Olympus LS-P4 con micrófono incorporado |

| | | | | | | | |
|--------------|---------|--|--|--|-------------------------------|---|---|
| Grupo 3 | Sevilla | Laboratorio de la Universidad de Georgia | Hotel Gran Vía 25 by Meliá, habitación particular del investigador | Finales de abril – principios de mayo 2019 | Última semana de junio 2019 | Cabina insonorizada, micrófono, Audacity | Grabadora Olympus LS-P4 con micrófono incorporado |
| Grupos 4 y 5 | Granada | Aula del Centro de Lenguas Modernas de Granada | Aula del Centro de Lenguas Modernas de Granada | Principios de septiembre de 2019 | Mediados de diciembre de 2019 | Grabadora Olympus LS-P4 con micrófono incorporado | Grabadora Olympus LS-P4 con micrófono incorporado |

Un grupo de siete preguntas fue administrado a cada participante (ver apéndice A1.1).

Las preguntas estaban englobadas en tres subgrupos. El primero incluía una pregunta, el segundo incluía cuatro, y el tercero dos. Cada participante comenzaba con la primera pregunta:

- Habla de tu grupo de amigos. ¿Cómo son? ¿Qué hacéis juntos? ¿Cómo es la dinámica del grupo?

Talk about your group of friends. Describe them and the things you do together.

What is the group dynamic?

Esta pregunta era común a todos, y la respuesta era grabada durante dos minutos, pero no contaba para el análisis de este estudio. El objetivo de esta primera producción era hacer que los participantes se soltaran, se sintieran un poco más cómodos y menos nerviosos, y fueran conscientes de la duración de cada tarea. A continuación, cada estudiante debía elegir una pregunta dentro del segundo subgrupo:

- Habla de tu familia (padres, hermanos) y tus relaciones con ellos.

Talk about your family (parents, siblings) and your relationships with them.

- Habla de tu programa de televisión preferido, o de una película favorita. ¿Por qué te gusta?

Talk about your favorite TV show or a favorite movie. Why do you like it?

- Habla de tus pasatiempos y por qué te gustan.

Talk about your hobbies and why you like them.

- Habla de tu vida en la universidad. ¿Cómo es tu rutina? ¿Cómo es la dinámica con tus compañeros y tus profesores?

Talk about your university life. How is your routine? What's your classmates and professors' dynamic?

Se asumió que los participantes tenderían a usar el presente simple del indicativo para hablar de dichos temas, y recurrirían a un vocabulario básico y conocido. Además, la baja complejidad de esta tarea aseguraba que los participantes no se quedaran sin ideas, y que así pudieran hablar de estos temas mínimamente por un período de dos minutos. En el tercer subgrupo, los participantes debían narrar una anécdota del pasado.

- Cuenta una anécdota cómica o de miedo que has vivido. Piensa en tu infancia, adolescencia, o en tiempos recientes.

Talk about a funny or scary anecdote you've experienced. Think about your childhood, adolescence or even recent times.

- Cuenta una experiencia en la que tuviste que usar el español. ¿Dónde estabas? ¿Con quién lo hablaste? ¿Cómo te sentiste?

Talk about an experience in which you had to use Spanish to get through. Where were you? Who did you speak to? How did you feel?

La idea es que afrontaran una tarea lingüística de narración, que presenta algo más de dificultad, y que dicha tarea exigiera el uso de tiempos pasados. El vocabulario también sería

algo menos accesible. Esta pregunta ayudaría a contrastar el nivel de fluidez y su desarrollo en dos escenarios diferentes, el plano descriptivo versus el plano narrativo.

En cuanto a la recolección de datos, se hizo de la siguiente manera: Dos investigadores, el Dr. Gary Baker, Director del programa de UGA en España de la Universidad de Georgia, y el que escribe estas líneas, se reunieron con los participantes en diferentes fechas, antes y después de su estancia en el extranjero. Los participantes rellenaron los formularios, recibieron instrucciones orales sobre el equipo de grabación, y sobre cómo realizar las tareas lingüísticas anteriormente expuestas, y a continuación se procedió a realizarlas. Se les dio dos minutos por respuesta, aunque no se les interrumpió si hablaban más del tiempo establecido. Si el participante no llegaba o se pasaba de los dos minutos por unos segundos, al hacer el análisis se dividía por el número de segundos y no por el número de minutos, para mantener una consistencia óptima. Sin embargo, no hubo muchos casos en los que el participante no llegara a los dos minutos, o que se pasara.

Todas las grabaciones que se hicieron, con una grabadora portátil o con un equipo de grabación (computadora de sobremesa + micrófono), se digitalizaron con el programa Audacity, se eliminó el ruido, se normalizó y se exportó como archivo WAV de 16 bits. Aunque hubo un total de 180 archivos de audio, 30 participantes por tres tareas lingüísticas por dos momentos de grabación, la primera tarea lingüística de cada participante en cada momento de grabación se descartó, y no se consideró para el análisis, quedando así un total de 120 archivos de audio por analizar. Además, de todos estos 120 archivos de audio, se cortaron fragmentos de 30 segundos entre el minuto 1:15 y el minuto 1:45 para realizar un análisis más exhaustivo. Se eligió este fragmento en concreto porque se notó que los participantes tenían una mayor producción oral a partir del minuto uno. Muchos de ellos tardaban en arrancar, lo que significaba que el primer minuto de cada grabación contenía por norma general más pausas y menos producción de sílabas. Para mantener la consistencia, se

eligieron esos minutos (1:15-1:45) para realizar fragmentos de cada una de las grabaciones. De estos 120 fragmentos que se obtuvieron, se seleccionaron un total de 34 para la recolección de datos del otro grupo de participantes, los hablantes nativos de español en el análisis de fluidez percibida. Más datos sobre esto se ofrecen en el apartado 3.3.2.

3.2.3 Análisis

Las producciones orales de los participantes fueron transcritas y codificadas para una mejor observación y análisis exhaustivo de la fluidez de enunciado. Como se mencionó antes, sólo la segunda y la tercera grabación de cada participante se consideró para ser analizada. La primera grabación pre- y post-experiencia de cada participante se descartó para el análisis y se trató como calentamiento. Estos son los pasos que se siguieron metódicamente para medir la fluidez oral de enunciado.

3.2.3.a Transcripción

- Se hizo una transcripción ortográfica literal del enunciado contenido en los dos primeros minutos de la grabación. Se usó una adaptación del protocolo de la Universidad de Washington (n.d.) y del que usa Valls-Ferrer (2011: 264) para marcar elementos del enunciado más allá de las propias palabras. Aquí se incluye una breve lista de ejemplos, que se explican más adelante.

| | |
|------------------|---|
| , o . | pausa breve natural entre enunciados o pausa de fin de enunciado |
| # | pausa silenciosa breve en medio de un enunciado |
| #2 | pausa silenciosa de 2 o más segundos, indicando el número de segundos |
| umm | pausa rellena consonántica |
| uhh/ehh | pausa rellena vocálica / alargamiento |
| +... | idea incompleta / abandonada |
| - | repetición o reinicio de un fragmento. <i>Quie- quiero; yo- yo sé</i> |
| // | Reformulación de un enunciado. Repetición de la frase básica, cambiando la sintaxis, pero manteniendo la idea |
| xxx | ininteligible / sonidos no verbales |
| <u>subrayado</u> | palabra en inglés o nombre propio en inglés |
| [*texto] | agramatical |

- ¿...? enunciados interrogativos
- ¡...! enunciados exclamativos
- 0...1...2...3 Marca de minutos, comenzando la grabación con 0 y apuntando cada minuto

- Se señalaron las marcas de tiempo al comienzo, al minuto, al minuto y 15 segundos, al minuto y 45 segundos, y al final. Se marcó el minuto y 15 y el minuto y 45 para más adelante realizar un análisis exhaustivo de este fragmento y utilizar como posible candidato en el análisis de fluidez percibida.
- Se marcaron las pausas significativas en mitad de un enunciado con el símbolo #. Una pausa significativa es aquella que dura más de 0.4 segundos, ya que es más perceptible al oído (Leonard & Shea, 2017). Si la pausa era de dos segundos o más, se escribió el número de segundos a la derecha de la almohadilla. Se etiquetaron las pausas rellenas con *umm*, *uhh* o *ehh*.
- También se señalaron las reformulaciones, repeticiones y abandonos de ideas.
- Se subrayaron las palabras en inglés, y los nombres propios de ciudades o personas en inglés. Se marcaron entre corchetes y con asterisco los errores gramaticales, incluso si había una palabra que faltaba para darle sentido gramatical a la oración, por ejemplo:
[*] *ella le gusta*.

3.2.3.b Sílabas, pausas y velocidad

Una vez transcritas y etiquetadas las grabaciones, se procedió a cuantificar el número total de sílabas producidas en cada producción oral. Al número de sílabas totales, se le restaron las repeticiones de fragmentos de palabra, palabras y frases completas. Por ejemplo, en el enunciado [mi familia es – es de Estados Unidos] se cuentan 12 sílabas, no 13. Se decidió proceder de esta manera ya que la repetición de sílabas, palabras o frases no contribuye a un aumento de fluidez, sino a una disminución de ésta. Tampoco se contabilizaron las sílabas de las palabras o frases que se reformularon. Por ejemplo, en el enunciado [*mi familia estoy de //*

está // vive en Austin] se cuentan nueve sílabas. Las ideas abandonadas de [*estoy de*] o [*está*] no cuentan hacia la fluidez, y por tanto no se contabilizan sus sílabas. Los errores gramaticales, ya sean tiempo, aspecto, modo, persona, o número, no se tienen en cuenta a la hora de restar en la fluidez producida. Se contabilizan las sílabas aunque haya un error gramatical, ya que la idea es aún perceptible por el hablante nativo. En el caso de una reparación gramatical o una repetición, sólo se cuenta la elección final, como ya hicieron Chambers (1997) y García Amaya (2008). De la misma forma que la repetición de sílabas o palabras no cuenta realmente al aumento de fluidez, la producción de reparaciones léxicas, gramaticales, o fonéticas tampoco. El oyente retiene la información que el hablante produjo en último lugar.

Las palabras en inglés tampoco se contabilizaron en cuanto a su número de sílabas, ya que no contribuyen a la clara comprensión del enunciado. Por ejemplo, en [*mi padre es muy talkative*] se contabilizaron cinco sílabas. Los nombres propios de personas o lugares sí se tuvieron hacia la fluidez producida, y por lo tanto sí se contabilizaron sus sílabas (Weston = dos sílabas, California = cuatro sílabas).

Las pausas se categorizaron atendiendo a dos criterios, a si eran silenciosas o rellenas, y a si se producían en posición natural (tras un punto o entre enunciados diferentes) o no natural (entre componentes de una frase). Se hizo un recuento de todas las pausas que se produjeron en la grabación, y se anotó toda esta información de la siguiente manera:

- N.º de pausas total. A su vez divididas en a) naturales, b) no naturales, y i) silenciosas, y ii) rellenas. Se prestó especial atención al número de pausas producidas en el tramo 1:15-1:45, para un análisis más detallado.
- Frecuencia de pausas: N.º de pausas / minuto
- Duración de pausas: Suma total de N.º de milisegundos en pausa / N.º total de pausas
- Ratio producción / pausa: (Tiempo hablado / tiempo en silencio).

Una vez hecho el recuento de sílabas y pausas, se formularon los siguientes cálculos para cada una de las grabaciones para determinar la velocidad de enunciado:

- Número de sílabas producidas.
- Segundos de producción.
- Velocidad de habla: N.º de sílabas producidas / segundos de producción.
- Longitud de enunciados: N.º de sílabas producidas / N.º de pausas.

3.2.3.c Disfluencias

Ya que las disfluencias han tenido gran presencia en la medición de la fluidez de enunciado en trabajos anteriores (Cenoz, 1998; Chambers, 1997; García Amaya, 2008 & 2009; Keppie et al., 2016; Machuca et al., 2015), el presente estudio también tuvo en cuenta su anotación y análisis. Las disfluencias que se identificaron en la producción oral de los participantes fueron las repeticiones, las reparaciones gramaticales y léxicas, y las reestructuraciones. La presencia de disfluencias en el habla es un fenómeno natural, incluso en la primera lengua, y por eso es difícil decidir cuándo éstas aparecen en el enunciado por falta de fluidez. Sin embargo, se anotaron cada una de las disfluencias y el contexto de su aparición, para luego calcular lo siguiente:

- Ratio de disfluencias: N.º total de disfluencias / minutos de producción.

Por ejemplo, si un participante produce seis repeticiones, cuatro reparaciones gramaticales, y una reformulación en sus dos minutos de producción, se suman todas (11), se dividen entre dos (minutos). Así, obtendríamos $11/2 = 5,5$ disfluencias por minuto. Para calcular la ratio de cada tipo de disfluencia por separado, se usaría la misma fórmula teniendo sólo esa disfluencia en cuenta. Con el mismo ejemplo tendríamos: tres repeticiones por minuto, dos reparaciones por minuto, y 0,5 reformulaciones por minuto.

3.2.3.d Densidad informacional

Se quiso hacer hincapié en la cantidad de ideas que se encuentran en las producciones orales de los hablantes de español como segunda lengua. Para ello, en las grabaciones se contabilizó el número de cláusulas (principales, subordinadas y coordinadas), y palabras con alto significado léxico, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Una vez identificada cada cláusula y palabras léxicas, se sumaron y dividieron por unidad de tiempo (en este caso por minuto). Así se obtuvo lo siguiente:

- Densidad informacional a nivel cláusula: $N.º \text{ total de cláusulas} / \text{ minutos de}$
- Densidad informacional a nivel palabra: $N.º \text{ total de palabras léxicas} / \text{ minutos}$

En este caso, si un participante produce un total de 32 cláusulas con un verbo conjugado y 132 palabras de contenido léxico en sus dos minutos de producción, se divide cada número entre dos (minutos), y así obtendríamos $32/2 = 16$ cláusulas por minuto para la densidad informacional a nivel cláusula y 66 palabras por minuto para la densidad informacional a nivel palabra.

3.3 Tareas lingüísticas de percepción

El objetivo de esta tarea era el de analizar la fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español. Para cada sección de esta tarea se presentan aquí los participantes, instrumentos y procedimientos, y tipos de análisis.

3.3.1 Participantes

Los participantes seleccionados para esta tarea ($n=48$) eran hablantes nativos de español que se ofrecieron como voluntarios para participar en este estudio. Un total de 27 de los participantes eran instructores de español como segunda lengua, originariamente de Valencia, Granada, Cádiz y Sevilla, y ejerciendo como profesores en dichas ciudades, que eran el destino del otro grupo de participantes, es decir, los participantes en el programa de estudios en el extranjero. El resto de los hablantes nativos de español no estaban vinculados con la

docencia de español como segunda lengua, pero también vivían y trabajaban en las ciudades mencionadas. La mayoría de estos participantes era menor de 45 años (n=40). En cuanto al sexo, hubo un total de 32 mujeres y 16 hombres. Muchos de estos participantes se encontraron mediante conocidos, grupos de docencia de español como segunda lengua en Facebook, o incluso por el boca a boca.

Tabla 4 – Clasificación de los participantes nativos de español según su lugar de origen, sexo y experiencia en docencia

| Hablantes nativos de español | Ciudad de origen | Sexo | Experiencia como instructores de español | Sin experiencia como instructores de lengua |
|------------------------------|------------------|--------|--|---|
| | Granada | Hombre | 1 | 5 |
| | | Mujer | 10 | 4 |
| | Sevilla | Hombre | 5 | 0 |
| | | Mujer | 2 | 2 |
| | Valencia | Hombre | 2 | 3 |
| | | Mujer | 3 | 4 |
| | Cádiz | Hombre | 0 | 0 |
| | | Mujer | 4 | 3 |
| Totales: | | | 27 | 21 |

3.3.2 Instrumentos y procedimientos

La tarea lingüística de percepción se realizó por medio de una encuesta anónima (apéndice 2) de unos 45 minutos de duración, aproximadamente. Se utilizó la herramienta gratuita de Qualtrics (2005), vinculada con la Universidad de Georgia, para diseñar la encuesta. En ésta

se añadió una primera sección con preguntas de clasificación demográfica. El objetivo de esta sección era determinar la edad, la ciudad de origen, y si la persona en cuestión se dedicaba a la docencia del español como segunda lengua, y por cuánto tiempo. La segunda sección contenía de 17 subpartes con un total de 34 fragmentos de audio que se habían obtenido en las grabaciones de los participantes estadounidenses, ya analizadas en el proyecto. Cada subparte contenía dos fragmentos de audio de 30 segundos. Cada uno de estos dos fragmentos pertenecía a una grabación realizada en dos momentos diferentes, antes de la participación en el programa de inmersión, y después. Por tanto, el objetivo de la tarea lingüística de percepción era determinar cuál de los dos audios tenía un mayor nivel de competencia lingüística, y explicar breve y subjetivamente qué rasgos le habían hecho tomar esa decisión.

La encuesta era igual para todos los participantes. La selección de los fragmentos de grabación y el orden de éstos se decidió a conciencia, de forma que los hablantes nativos de español pudieran escuchar una variedad de audios pertenecientes a estudiantes viviendo en un diferente contexto de inmersión, con diferentes niveles de competencia lingüística, y realizando el mismo número de tareas lingüísticas descriptivas y narrativas. Además, los fragmentos de audio no aparecían en orden cronológico de grabación, sino que a veces se escuchaba primero el audio obtenido tras finalizar el programa de inmersión, y después el audio precedente.

La primera subparte se ofreció como modelo, para que los participantes se familiarizaran con el tipo de tarea lingüística. El modelo contenía dos fragmentos de audio de una misma participante. Esta participante hizo un programa de inmersión en Valencia, por un total de siete semanas, y vivió en una residencia de estudiantes con otros estudiantes estadounidenses. Los fragmentos pertenecían a la tarea de descripción, y se encontraban en orden cronológico.

Para ofrecer una mejor ilustración de la selección de audios que aparecían en la encuesta, aquí se muestra una tabla con dichos detalles (continúa en la siguiente página):

Tabla 5 – Clasificación de los audios incluidos en la encuesta para participantes nativos según el tipo de experiencia y tarea de los participantes no nativos

| Orden de aparición en encuesta | Lugar de destino | N.º de semanas | Tipo de residencia | Tipo de tarea | Orden cronológico de fragmentos |
|--------------------------------|------------------|----------------|--------------------|---------------|---------------------------------|
| 1º (modelo) | Valencia | 7 | Residencia | Descripción | Sí |
| 2º | Granada | 15 | Familia | Narración | Sí |
| 3º | Valencia | 7 | Residencia | Descripción | Sí |
| 4º | Cádiz | 7 | Familia | Narración | Sí |
| 5º | Valencia | 7 | Residencia | Descripción | Sí |
| 6º | Cádiz | 7 | Familia | Descripción | No |
| 7º | Valencia | 7 | Residencia | Descripción | No |
| 8º | Granada | 15 | Familia | Narración | Sí |
| 9º | Granada | 15 | Residencia | Narración | No |
| 10º | Granada | 15 | Residencia | Narración | Sí |
| 11º | Granada | 15 | Familia | Narración | Sí |
| 12º | Granada | 15 | Residencia | Descripción | No |
| 13º | Cádiz | 7 | Familia | Narración | No |
| 14º | Granada | 15 | Familia | Descripción | No |
| 15º | Sevilla | 7 | Familia | Narración | No |

| | | | | | |
|-----|----------|----|------------|-------------|----|
| 16° | Granada | 15 | Familia | Descripción | No |
| 17° | Valencia | 7 | Residencia | Descripción | Sí |

Sin contar el audio modelo, se intentó incluir en la encuesta la mayor variedad posible en cuanto a las situaciones particulares de los participantes estadounidenses, es decir, el mismo número de audios pertenecientes a participantes que estudiaron en España por siete semanas que quince, o mismo número de tareas de narración que de descripción. Sin embargo, la mayoría de los que estudiaron en Granada por un total de 15 semanas vivieron con familias anfitrionas locales, y sólo hubo tres que vivieron en una residencia de estudiantes con otros estudiantes estadounidenses. Por eso se incluyó en la encuesta un número desigual de habitantes en residencia y en casas de familia, siete y nueve respectivamente.

En la encuesta, los audios aparecían en parejas de dos en subsecciones de tres, exceptuando el último grupo que incluía una subsección de cuatro. Se podían escuchar los audios tantas veces se quisiera, pero se recomendaba escucharlos una vez, para no tomar demasiado tiempo en terminar la encuesta. En las instrucciones también se indicaba que los dos fragmentos de audio de cada subparte pertenecían a la misma persona en dos momentos diferentes de su aprendizaje. Una vez escuchados los audios, se debía elegir el que mayor competencia lingüística demostraba. Se les dieron las opciones de elegir el primero, el segundo, o que ambos tenían el mismo nivel. Al elegir como más competente uno de los dos audios, se hacía disponible una pequeña caja de texto para responder subjetivamente qué rasgos lingüísticos le habían hecho tomar esa decisión, de acuerdo con sus primeras impresiones. Los participantes tenían total libertad de elaboración en su respuesta.

3.3.3 Análisis

Los resultados de las encuestas fueron interpretados y codificados para un mejor análisis de la percepción de fluidez por parte de los hablantes nativos de español. Estos son los pasos que se siguieron metódicamente para medir la percepción de la fluidez oral.

3.3.3.a Datos del participante

Al tratarse de una encuesta con carácter de anonimidad, y habiéndola publicado en diversos grupos de la red social Facebook, se corría el riesgo de que hubiera personas ajenas al estudio que la completaran. Por tanto, se les pidió a los participantes que escribieran su nombre, para obtener cierto control, asegurándoles que sería codificado en su totalidad con un pseudónimo o número para mantener el anonimato. Una vez se llegó al número deseado de participantes, cuando completaron la encuesta se utilizó un generador de nombres en línea, y se sustituyeron los nombres reales por los de la plataforma en línea.

Otros datos que se pedían en la encuesta además de las tareas lingüísticas eran el sexo del participante, la ciudad donde nació y donde vivía, la edad (si tenía 45 o más, o menos), y si trabajaba como instructor de español como segunda lengua, y por cuanto tiempo lo había hecho. Todos estos datos se registraron y tuvieron en cuenta para comprobar si los factores individuales tenían un impacto en sus decisiones en las tareas lingüísticas, o por si por el contrario eran irrelevantes.

3.3.3.b Percepción de fluidez

En base a los resultados de la encuesta, se anotó la siguiente información para cada encuestado:

- Resultados generales: número de elecciones en cuanto a qué audio demuestra una mayor competencia lingüística (A – el primero, B – el segundo, o C – ninguno sobresale).

- Porcentaje de impresiones de mejora de fluidez en orden lógico:

$$\left(\frac{\text{N.º total de selecciones de audio equivalente a la post-experiencia en el extranjero}}{\text{N.º total de respuestas}} \right) \times 100$$

Este porcentaje se calculó tres veces, una vez general, una vez sólo para instructores, y otra sólo para no instructores.
- Menciones de fluidez: con respecto a las breves explicaciones sobre los rasgos lingüísticos que determinaron la elección de un audio sobre otro, se simplificaron en palabras clave para una lectura más fácil. Por ejemplo: si el encuestado escribía “habla más rápido”, se apuntaba “velocidad”, si escribía “habla con más soltura, no duda” se apuntaba “fluidez”. Una vez hecho este paso, el siguiente fue recontar el número de veces que se había hecho mención a la fluidez por cada grabación, y calcular el porcentaje de impresión de fluidez, siguiendo esta fórmula: $(\text{menciones de fluidez} / \text{N.º de elecciones de audio post-experiencia}) \times 100$. Este paso se repitió tres veces, una vez teniendo en cuenta a todos los encuestados, otra con sólo los instructores, y otra con los no instructores.
- Finalmente, se hizo un análisis cruzado entre la fluidez producida de los audios que aparecieron en esta encuesta, y la percepción de fluidez que se interpretó según los resultados de los encuestados, para encontrar posibles conexiones.
- En el siguiente capítulo, se presentan y se discuten los resultados de la recopilación de los datos y su análisis.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4. Introducción

En este capítulo se reportan los resultados de los análisis llevados a cabo en este estudio para responder a las preguntas de investigación que se detallaron en el capítulo tres. Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de la presente investigación es lograr una mejor comprensión del efecto que tiene el contexto de inmersión en la fluidez de la segunda lengua y de los factores específicos que contribuyen a dicha fluidez.

El capítulo está organizado en torno a las seis preguntas de investigación, comenzando primero por los aspectos de la fluidez producida que se ven afectados por la experiencia en el extranjero, y cómo se relacionan con factores internos y externos. Acto seguido, se discuten los aspectos de la fluidez producida que influyen en la evaluación de la fluidez percibida. Por último, se mencionan también las experiencias de inmersión reconocidas como causantes del desarrollo de su competencia lingüística.

4.1 Fluidez de enunciado

Esta subsección presenta los datos que tratan de responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué aspectos específicos de la fluidez producida se ven mejorados tras una estancia en el extranjero?*

La fluidez de enunciado se evaluó aplicando una serie de medidas temporales a la producción oral de los participantes. Como ya señalaron Lennon (1990) Freed (1995), Freed et al. (2004), Chambers (1997), García Amaya (2008) y Valls-Ferrer (2011), entre otros, los

rasgos principales que deben tenerse en cuenta para valorar la fluidez oral en la segunda lengua, véase porque son fáciles de medir y observar, y porque tienen alta capacidad de mejora, son la velocidad de producción, la frecuencia y duración de las pausas no naturales, y las disfluencias. Además, en este estudio se midió también la densidad informacional a nivel palabra y cláusula. Esto se entiende como al número de palabras léxicas por minuto y cláusulas con verbo conjugado por minuto respectivamente, que resultó ser un buen indicador de fluidez oral en la segunda lengua para Tilstra & McMaster (2007), y una forma alternativa de medir fluidez que puede complementar las ya mencionadas. Mínimamente se esperaba una mejora general de todos estos factores en el rubro.

La velocidad de producción y la naturaleza y disposición de las pausas se englobaron en un mismo bloque por su relación intrínseca, y es que para medir la longitud media de los enunciados hay que tener en cuenta la cuantificación y distribución de las pausas. Se recuerda al lector que, como se mencionó en la sección 3.2.3, para calcular la mejora de cada uno de los factores a tener en cuenta en la fluidez oral, se hizo lo siguiente:

- **Velocidad de producción:** se contabilizaron las sílabas producidas en cada una de las tareas lingüísticas, y se dividieron por el número de segundos hablados en cada tarea. Después se multiplicó el resultado por 60 para hallar el número de sílabas por minuto. A continuación, se compararon los resultados en ambas tareas, restando la cifra conseguida en la tarea pre a la cifra de la tarea post, y se calculó el porcentaje de mejora dividiendo el resultado entre la cifra de la tarea pre y multiplicándolo por 100.

Ejemplo:

Participante x:

- Número total de **sílabas** producidas en la tarea pre-experiencia: 162
- Número de **segundos** de producción en la tarea pre-experiencia: 126

- **Velocidad** de habla de la tarea pre-experiencia: $(162/126)*60 = 77,14$ sílabas por minuto
 - Número total de **sílabas** producidas en la tarea post-experiencia: 255
 - Número de **segundos** de producción en la tarea post-experiencia: 143
 - **Velocidad** de habla de la tarea post-experiencia: $(255/143)*60 = 107$
 - **Porcentaje** de mejora: $(107 - 77,14) / 77,14 = 0,3875 = 38,75\%$
- **Longitud de enunciados:** Para calcular este factor se contabilizó el número total de sílabas y se dividió por el número total de pausas para cada tarea. El resultado era la longitud media de los enunciados entre pausas. Al resultado de la tarea post-experiencia se le restó el de la tarea pre, y se dividió por este último para calcular el porcentaje de mejora.

Participante x

- Número total de **sílabas** producidas en la tarea pre-experiencia: 162
 - Número total de **pausas** en la tarea pre-experiencia: 34
 - **Longitud de enunciados:** $162/34 = 4,76$ sílabas entre pausas
 - Número total de **sílabas** producidas en la tarea post-experiencia: 255
 - Número total de **pausas** en la tarea pre-experiencia: 25
 - **Longitud de enunciados:** $255/25 = 10,2$ sílabas entre pausas
 - **Porcentaje** de mejora: $(10,2 - 4,76) / 4,76 = 1,1428 = 114,28\%$
- **Frecuencia de pausas:** se sumaron todas las pausas no naturales (entre componentes de una cláusula) de más de 0,4 segundos, y se dividieron por el número de segundos hablados en cada tarea. Después se multiplicó el resultado por 60 para calcular el número de pausas por minuto. Se compararon los resultados, restando la cifra

conseguida en la tarea pre a la cifra de la tarea post, y se calculó el porcentaje de mejora dividiendo el resultado entre la cifra de la tarea pre y multiplicándolo por 100.

Participante x

- Número total de **pausas** producidas en la tarea pre-experiencia: 18
- Número de **segundos** de producción en la tarea pre-experiencia: 126
- **Frecuencia de pausas** de la tarea pre-experiencia: $(18/126)*60 = 8,57$ pausas por minuto
- Número total de **pausas** producidas en la tarea post-experiencia: 13
- Número de **segundos** de producción en la tarea post-experiencia: 143
- **Velocidad** de habla de la tarea post-experiencia: $(13/143)*60 = 5,45$
- **Porcentaje** de mejora: $(8,57 - 5,45) / 8,57 = -0,364 = -36,4\%$

Aunque este porcentaje obtenido es negativo, el participante mejora su frecuencia de pausas, ya que produce menos pausas en la tarea post-experiencia,

- **Duración media de pausas:** en este cálculo se sumó la duración de todas las pausas no naturales en segundos, y se dividió el resultado por el número de ellas para cada tarea, obteniendo así la media. Para comparar los resultados, se restando la cifra conseguida en la tarea pre a la cifra de la tarea post, y se calculó el porcentaje de mejora dividiendo el resultado entre la cifra de la tarea pre y multiplicándolo por 100.

Participante x

- Duración de cada pausa en la tarea pre-experiencia: 1,707; 0,731; 2,392; 0,569; 1,765; 3,030; 0,534; 1,115; 2,264. Total: 14,107
- Número de pausas en la tarea pre-experiencia: 9
- **Duración media de pausas** de la tarea pre-experiencia: $(14,107 / 9) = 1,56$

- Duración de cada pausa en la tarea post-experiencia: 1,23; 0,522; 0,917; 1,370; 1,765; 1,01. Total: 6,814
- Número de pausas en la tarea post-experiencia: 6
- **Duración media de pausas** de la tarea post-experiencia: $(6,814 / 6) = 1,13$
- **Porcentaje** de mejora: $(1,13 - 1,56) / 1,56 = -0,275 = -27,5\%$

Aunque este porcentaje obtenido es negativo, el participante mejora su duración de pausas, ya que las pausas son más cortas en la tarea post-experiencia,

Todos los datos numéricos se habían anotado en un documento Excel, organizado por columnas comparativas entre lo que se produjo antes y después de la experiencia en el extranjero, y las filas contenían los nombres de los participantes. Por ejemplo, se podía calcular la media de sílabas por minuto dentro de cada tarea oral, pero también se calculó la media dentro del rasgo a analizar, sílabas por minuto de habla en general para velocidad.

Para calcular el efecto que tuvo el impacto de la experiencia en la velocidad de producción de cada participante, se substrajo el valor numérico de su producción en la grabación pre-experiencia al valor asociado a la post-experiencia. De esa forma se halló la diferenciación en cada uno de los participantes, y acto seguido se calculó la media general. Los cambios que se observaron asociados con la velocidad de producción se ilustran en la siguiente tabla y se explican a continuación.

Tabla 6 – Valores medios de velocidad y pausas en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico

| Medidas de fluidez (velocidad) | Pre-Experiencia | Post-experiencia | Diferenciación | T-test y valor p |
|---------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Velocidad de enunciado | 131,28 s/m | 156,58 s/m | +25,3 | 0,00000005 |
| Longitud de enunciados | 8,13 s/p | 12,25 s/p | +4,12 | 0,0002 |
| Frecuencia de pausas | 17,73 p/m | 14,43 p/m | -3,3 | 0,0002 |
| Duración de pausas | 1,04 sp/p | 0,92 sp/p | -0,123 | 0,02 |

s/m= sílabas por minuto; s/p= n.º de sílabas entre n.º de pausas; p/m= n.º de pausas por minuto; sp/p= suma en segundos del total de pausas entre el n.º de pausas

Como se puede ver, la tabla muestra los puntajes medios de todos los participantes para cada medida (velocidad de enunciado, longitud de enunciados, frecuencia y duración de pausas) anotados en dos momentos diferentes. La tercera columna detalla la diferenciación entre las dos producciones. Los valores de la velocidad y longitud de enunciados son positivos, pues los participantes consiguen producir más sílabas en un minuto, y más sílabas entre pausas. Los valores de la frecuencia y duración de pausas son negativos, porque los participantes reducen el número de pausas en un minuto, y la duración media de las mismas. La última columna detalla el valor p obtenido tras aplicar un test estadístico t, para interpretar si las diferencias son significativas. Como cada uno de los valores p son menores que 0,05 se puede decir con confianza que las mejoras en cada uno de los aspectos detallados son significativas. Por tanto, todos los participantes en conjunto consiguieron mejorar significativamente su fluidez en cuanto a la velocidad de producción.

Hay que tener en cuenta que el promedio calculado para cada medida se basa en un total de 60 grabaciones, puesto que cada estudiante (N=30) hizo dos tareas lingüísticas, descripción y narración, para cada etapa de grabación. La decisión de calcular y combinar la

media de las dos tareas vino al comprobar que no había diferencias significativas entre cada tipo de tarea. Los resultados individuales de cada tarea lingüística de descripción y narración eran similares, y para cerciorarme de esto, utilicé una prueba t pareada que comparara dichos promedios individuales. Aquí incluyo una tabla con los valores p extraídos de dicha prueba. Como se podrá observar, los valores p para cada aspecto marcan más de 0,05. Por lo tanto, se tomó la decisión de combinar las medias.

Tabla 7 – Valores medios de velocidad y pausas en tareas descriptivas y narrativas (N=30) y valor p en prueba estadística t pareada

| Aspectos de fluidez (velocidad) | Tarea descripción pre-experiencia | Tarea narración pre-experiencia | Prueba T-pareada y valor p |
|--|---|---|-----------------------------------|
| Velocidad de enunciado | 133,31 s/m | 129,25 s/m | 0,66 |
| Longitud de enunciados | 7,9 s/p | 8,37 s/p | 0,66 |
| Frecuencia de pausas | 17,4 p/m | 18,06 p/m | 0,49 |
| Duración de pausas | 1,04 sp/p | 1,04 sp/p | 0,93 |
| Aspectos de fluidez (velocidad) | Tarea descripción post-experiencia | Tarea narración post-experiencia | Prueba T-pareada y valor p |
| Velocidad de enunciado | 161,6 s/m | 151,56 s/m | 0,21 |
| Longitud de enunciados | 11,41 s/p | 13,09 s/p | 0,37 |
| Frecuencia de pausas | 15,2 p/m | 13,66 p/m | 0,13 |
| Duración de pausas | 0,92 sp/p | 0,91 sp/p | 0,96 |

s/m= sílabas por minuto; s/p= n.º de sílabas entre n.º de pausas; p/m= n.º de pausas por minuto; sp/p= suma en segundos del total de pausas entre el n.º de pausas

Volviendo a la tabla 6, lo primero que se observa a simple vista es que hay una evidente subida en el número de sílabas por minuto y en la longitud de los enunciados, lo que significa que la velocidad de producción aumenta. La velocidad de enunciado tiene una subida de un 25,3% y la longitud media de enunciados sufre un incremento de un 66,5%. En

las pausas también se observan cambios, con un descenso del número de pausas por minuto, y una reducción de la duración media, con un 16,1% y un 8,48% respectivamente. El impacto no es tan grande como en la velocidad, pero la disminución en la frecuencia y duración de las pausas conlleva a una aparente mayor fluidez de enunciado. Además, como el valor p para cada aspecto está por debajo de 0,05, se puede decir con rotundidad que las subidas son significativas, más aún en la velocidad de enunciado (sílabas por minuto).

Estos hallazgos coinciden con lo que ya observaron antes De Keyser (1991), Segalowitz & Freed (2004), Trofimovich & Baker (2006), Valls-Ferrer (2011) y Keppie et al. (2016), por lo que no debería sorprendernos. Lo cierto es que se espera que la mayoría de los participantes perfeccionen todos y cada uno de estos aspectos de la fluidez hasta cierto punto, por lo que es positivo ver que las mejoras son significativas.

Aquí se muestran dos extractos cortos de 13 segundos como ejemplo entre la producción pre- y post-experiencia de una participante, y se comentan a continuación:

Participante x:

Tarea descriptiva pre

#Mi familia # [*estoy] de // err está // # [*viví] # en Austin. Umm tengo tres hermanos #

Tarea descriptiva post

Umm [*tiene] # seis uhh personas en mi familia: uhh mi madre, mi [*padrastra] , mi medio hermano, mi hermano y mi hermanastro

Es observable que en el mismo tramo de tiempo (13 segundos) esta participante produjo 15 sílabas en la tarea pre-experiencia, mientras que produjo 34 en la tarea post-experiencia. Mientras que en la primera grabación produce un enunciado de una longitud máxima de seis sílabas, en la segunda llega a articular 23 sílabas consecutivas entre pausa. Obviando las disfluencias, que se comentarán más adelante, la presencia de pausas en el

primer extracto es mayor que en el segundo extracto. La participante inserta un total de tres pausas en un enunciado de nueve sílabas (mi familia [*viví] en Austin), frente a las dos que produce en un enunciado de 11 sílabas ([*tiene] seis personas en mi familia). La duración media de las pausas es también mayor en el primer extracto: 1,9” vs 1,3”.

Las disfluencias se analizaron por separado de acuerdo con su naturaleza y se tuvo en cuenta el número de casos por minuto. Entre ellas, se habían anotado las repeticiones, las reparaciones gramaticales o léxicas, y las reestructuraciones. Tras analizar los resultados que se obtuvieron de este recuento, calcular el valor medio de todos los participantes en este aspecto, obtener la diferenciación y el valor p de un test estadístico t, se concluyó lo siguiente:

Tabla 8 - Valores medios de disfluencias en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico

| Medidas de fluidez (disfluencias) | Pre-Experiencia | Post-Experiencia | Diferenciación | T-test y valor p |
|--|------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Ratio de disfluencias | 5,65 d/m | 5,17 d/m | -0,48 | 0,2037 |

d/m= n.º de disfluencia por minuto

Al igual que pasó con las pausas, que es en sí un tipo de disfluencia, las repeticiones, reparaciones y reestructuraciones también se vieron afectadas. El número medio de éstas por minuto se redujo en un 5,52%, lo que quiere decir que contribuyeron a una mejora de la fluidez tras el período de estudios en el extranjero. Sin embargo, y como se puede observar mirando el valor p extraído del test estadístico (0,2), la diferencia no fue significativa. Las disfluencias se agruparon en su conjunto como ya habían hecho Lennon (1990) o Valls-Ferrer (2011). A pesar de haber mejorado ligeramente y no significativamente, los valores distan bastante de lo que otros estudios han marcado como la ratio común de disfluencias en los hablantes nativos de español: 1,83 p/m (Valls-Ferrer, 2011).

No se observaron tampoco diferencias significativas entre la producción en las tareas de descripción frente a las de narración, como había sucedido con el aspecto de velocidad y pausas. Al hacer la prueba estadística t pareada, se obtuvo que los valores medios en la tarea pre-experiencia daban como resultado un valor p de 0,21, y los valores medios en la tarea post-experiencia conllevaban a un valor p de 0,0505. Ambos se situaban por encima de 0,5, por lo que se procedió a combinar las medias.

Volviendo a los ejemplos extraídos que ya se mostrarán para ilustrar las diferencias entre la producción pre- y post-experiencia de una participante en el aspecto de la velocidad, aquí comento lo que se aprecia en cuanto a las disfluencias:

Participante x:

Tarea descriptiva pre

#Mi familia # [*estoy] de // err está // # [*viví] # en Austin. Umm tengo tres hermanos #

Tarea descriptiva post

Umm [*tiene] # seis uhh personas en mi familia: uhh mi madre, mi [*padrastra] , mi medio hermano, mi hermano y mi hermanastro

En el extracto de la tarea pre-experiencia, se ve cómo la participante tiene problemas de limitación gramatical para expresar el origen de su familia. De “estoy de” pasa a “está” en un intento por corregir la gramática (reparación), y luego abandona esa estructura para utilizar otro verbo que mejor exprese su objetivo comunicacional (reestructuración). En el segundo extracto no se observa ninguna disfluencia.

Por último, también se analizó la densidad informacional a nivel palabra y a nivel cláusula de cada participante. Para el nivel de palabra se tomó en cuenta el número de palabras de alto contenido léxico (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) por minuto, dejando fuera del cálculo las palabras funcionales sugeridas en Hallebeek (1986). Para el

nivel cláusula se contabilizaron el número de verbos conjugados por minuto en cada una de las grabaciones. Para que sirva de recordatorio al lector, estos son los pasos que se tomaron para realizar dicho cálculo, y cómo se llegó a la cifra de la diferenciación, con un ejemplo particular.

Densidad informacional a nivel palabra

Participante x:

- Número total de **palabras con alto contenido léxico** producidas en la tarea pre-experiencia: 58
- Número de **segundos** de producción en la tarea pre-experiencia: 126
- **Densidad informacional a nivel palabra** de la tarea pre-experiencia:
 $(58/126)*60 = 27,61$ palabras por minuto
- Número total de **palabras con alto contenido léxico** producidas en la tarea post-experiencia: 89
- Número de **segundos** de producción en la tarea post-experiencia: 143
- **Densidad informacional a nivel palabra** de la tarea post-experiencia:
 $(89/143)*60 = 37,34$
- **Porcentaje** de mejora: $(37,34 - 27,61) / 27,61 = 0,3524 = 35,24\%$

Densidad informacional a nivel cláusula

Participante x:

- Número total de **verbos conjugados** producidos en la tarea pre-experiencia:
14
- Número de **segundos** de producción en la tarea pre-experiencia: 126
- **Densidad informacional a nivel cláusula** de la tarea pre-experiencia:
 $(14/126)*60 = 6,66$ cláusulas por minuto

- Número total de **verbos conjugados** producidos en la tarea post-experiencia:
18
- Número de **segundos** de producción en la tarea post-experiencia: 143
- **Densidad informacional a nivel palabra** de la tarea post-experiencia:
 $(18/143)*60 = 7,55$
- **Porcentaje de mejora:** $(7,55 - 6,66) / 6,66 = 0,1336 = 13,36\%$

Tras calcular las medias y la diferenciación de todos los participantes, aquí se incluye la tabla resumida. La cuarta columna es el valor p que se obtuvo tras aplicar un test estadístico t para descubrir si la diferenciación era significativa.

Tabla 9 – Valores medios de densidad a nivel palabra y cláusula en tareas pre- y post-experiencia (N=30), diferenciación, y valor p en test estadístico

| Medidas de fluidez (densidad) | Pre-Experiencia | Post-Experiencia | Diferenciación | T-test y valor p |
|---|------------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Densidad informacional a nivel palabra | 42,83 pb/m | 51,95 pb/m | +9,12 | 0,00000001 |
| Densidad informacional a nivel cláusula | 10,6 cl/m | 12,3 cl/m | +1,7 | 0,0001 |

pb/m= n.º de palabras léxicas por minuto; cl/m= n.º de verbos conjugados por minuto

En ambos casos, la densidad informacional se vio aumentada tras la inmersión lingüística en el extranjero. Los participantes produjeron una media de 9,12 palabras más por minuto, y de casi dos cláusulas con verbo conjugado más por minuto, lo que supuso un aumento porcentual del 25,5% y 20% respectivamente.

De la misma forma que se combinaron los valores de otros aspectos de la fluidez en un promedio entre los resultados de la tarea de descripción y narración, con el aspecto de la

densidad informacional se hizo lo mismo. Tras hacer una prueba estadística t pareada, se observó que no había diferencias significativas entre el número de palabras y de cláusulas que los participantes producían en cada tipo de tarea. El valor p que daba como resultado la prueba estadística para cada comparación estaba muy por encima de 0,05. Aquí se muestra la tabla que resume ese cálculo.

Tabla 10 – Valores medios de densidad a nivel palabra y a nivel cláusula en tareas descriptivas y narrativas (N=30) y valor p en prueba estadística t pareada

| Aspectos de fluidez (densidad) | Tarea descripción pre-experiencia | Tarea narración pre-experiencia | Prueba T-pareada y valor p |
|---|---|---|-----------------------------------|
| Densidad informacional a nivel palabra | 44,1 pb/m | 41,56 pb/m | 0,39 |
| Densidad informacional a nivel cláusula | 10,44 cl/m | 10,76 cl/m | 0,71 |
| Aspectos de fluidez (densidad) | Tarea descripción post-experiencia | Tarea narración post-experiencia | Prueba T-pareada y valor p |
| Densidad informacional a nivel palabra | 53,44 pm/m | 50,47 pb/m | 0,29 |
| Densidad informacional a nivel cláusula | 11,93 cl/p | 12,67 cl/p | 0,36 |

Para ilustrar las diferencias entre la producción pre- y post-experiencia de una participante en el aspecto de la densidad informacional, aquí vuelvo a comentar mi observación con los mismos extractos de grabación a los que me referí con los otros aspectos de fluidez.

Participante x:

Tarea descriptiva pre

#Mi familia # [*estoy] de // err está // # [*viví] # en Austin. Umm tengo tres hermanos #

Tarea descriptiva post

Umm [*tiene] # seis uhh personas en mi familia: uhh mi madre, mi [*padrastra] , mi medio hermano, mi hermano y mi hermanastro

En los 13 segundos de habla de la tarea descriptiva pre-experiencia, la participante pudo producir dos cláusulas, mientras que en la tarea post-experiencia solo produjo una cláusula verbal. Sin embargo, es resaltable que en la primera tarea se incluyeron cinco palabras de alto contenido léxico en dos cláusulas, mientras que en la segunda se produjeron ocho en solo una cláusula. La tendencia general de los participantes fue de expandir las cláusulas y hacerlas más largas incorporando más palabras léxicas en ellas. Es por eso que la diferenciación en la producción de palabras por minuto entre ambas etapas de grabación es mayor que la diferenciación en la producción de cláusulas. De hecho, los participantes estaban produciendo cláusulas con una media de 4,04 palabras léxicas por cláusula antes de la experiencia, y al regresar producían una media de 4,22 palabras léxicas por cláusula.

Tras exponer las tablas ilustrativas se puede concluir que en general todos los aspectos de la fluidez producida se ven mejorados tras una estancia en el extranjero, lo que coincide con mi hipótesis, expuesta en el capítulo tres, y lo que ya habían avanzado De Keyser (1991), Segalowitz & Freed (2004), Trofimovich & Baker (2006), Valls-Ferrer (2011) y Keppie et al. (2016). Lo más significativo fue el aumento drástico general que ocurre en la producción de sílabas entre enunciados. En un estudio de 30 participantes y cuatro grabaciones de dos minutos por cada uno, se notó una subida en la producción de un 66,5%. Los cambios más superfluos se encuentran en las disfluencias, y en la duración media de pausas. De hecho, la ligera diferenciación de la producción de disfluencias entre las grabaciones pre- y post-experiencia no supuso un cambio significativo. Las mejoras que se dieron en el número de sílabas por minuto, el descenso de frecuencia de pausas, y la mayor

densidad informacional se encuentran entre el 16% y el 25,5%. Recordemos que todas ellas también calculadas con el mismo número de participantes (n = 30) y grabaciones (n = 120).

4.2 Influencia de las variables externas en la fluidez producida

Esta subsección presenta los resultados que intentan responder a las tres siguientes preguntas de investigación, que tienen que ver con cómo se relaciona la fluidez producida con diferentes factores internos y externos. A continuación, se especifica la segunda pregunta de investigación:

2) *¿Coinciden las mejoras en la fluidez producida con una mejora en su nivel de competencia en la segunda lengua?*

Hay poca evidencia en cuanto a las mejoras en el nivel de competencia gramatical y léxico en la segunda lengua para los participantes de estudios en el extranjero. Estudios anteriores, como los llevados a cabo por DeKeyser (1991) y Collentine (2004), sugieren que los participantes en programas de estudio en el extranjero vuelven con una competencia gramatical igual o inferior a cuando se fueron, especialmente cuando se comparan con un grupo de control tomando las mismas clases de nivel en la universidad de origen. Las pocas investigaciones que apuntaban a una mejora de las habilidades gramaticales por parte de los participantes carecían de grupo de control, y recurrieron a participantes de alto dominio en la segunda lengua (Isabelli & Nishida, 2005). En cuanto al desarrollo léxico, hay opiniones contradictorias. Mientras que DeKeyser (1991) encontró cierto perfeccionamiento en el desarrollo de vocabulario en el contexto de estudio en el extranjero, Collentine (2004) no halló indicios significativos. La mayoría de los análisis de fluidez que se han hecho para este tipo de participantes ha ido de la mano de análisis de competencia general, por lo que en el presente estudio se dedicó una parte para responder a estas preguntas.

El análisis que conecta la fluidez producida con la competencia en español como segunda lengua se hizo comparando las mejoras individuales de cada participante en los rasgos de su fluidez de enunciado con los resultados obtenidos en el examen de nivel, que se le administró antes y después de la experiencia en el extranjero. Como se explicó, por cuestiones logísticas este examen de nivel solamente lo pudieron realizar los participantes que tuvieron la experiencia de siete semanas en el extranjero. Los datos de una de estas participantes tuvieron que ser anulados porque sólo completó una parte parcial de la prueba, lo que nos da un total de 14 estudiantes que completaron satisfactoriamente la prueba de nivel. Dichos participantes realizaron ambas pruebas de nivel el mismo día que completaron las tareas orales. Sus resultados quedaron registrados, y se codificaron para poder contrastar los dos momentos y determinar si el participante había superado, igualado o empeorado su nota con respecto al primero. Haciendo un recuento, se observó que cuatro participantes empeoraron su nota, tres la igualaron, y siete la mejoraron. Aquí se muestra una tabla con los resultados.

Tabla 11 – Notas del examen de competencia gramatical y léxica (N=14) y diferenciación

| N.º de participante | Nota primer examen | Nota segundo examen | Diferenciación |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------------|
| 1 | 26 | 24 | -2 |
| 2 | 25 | 26 | +1 |
| 3 | 28 | 31 | +3 |
| 4 | 27 | 31 | +4 |
| 5 | 18 | 17 | -1 |
| 6 | 21 | 28 | +7 |
| 7 | 26 | 20 | -6 |
| 8 | 23 | 23 | 0 |
| 9 | 35 | 34 | -1 |
| 10 | 23 | 28 | +5 |
| 11 | 20 | 28 | +8 |
| 12 | 22 | 22 | 0 |
| 13 | 24 | 24 | 0 |
| 14 | 29 | 33 | +4 |

Para comprobar si existía una conexión entre el desarrollo de competencia lingüística global y las mejoras observables que se dedujeron del análisis de fluidez general, primero se midieron únicamente las medias de los participantes en cuestión, demostrando a su vez que también manifestaban progresos en todos los rasgos.

Tabla 12 – Valores de fluidez de enunciado general en participantes examinados por nivel de competencia (N=14)

| Fluidez de enunciado (participantes examinados) | Diferenciación |
|--|-----------------------|
| Velocidad de enunciado | +21,87 s/m |
| Longitud de enunciados | +3,58 s/p |
| Frecuencia de pausas | -4,42 p/m |
| Duración de pausas | -0,16 sp/p |
| Ratio de disfluencias | -0,68 d/m |
| Densidad informacional a nivel palabra | +7,68 pb/m |
| Densidad informacional a nivel cláusula | +1,57 cl/m |

s/m= sílabas por minuto; s/p= n.º de sílabas entre n.º de pausas; p/m= n.º de pausas por minuto; sp/p= suma en segundos del total de pausas entre el n.º de pausas; d/m= n.º de disfluencia por minuto; pb/m= n.º de palabras léxicas por minuto; cl/m= n.º de verbos conjugados por minuto

Como puede observarse en la tabla, la media de la velocidad y la longitud de los enunciados aumenta, mientras que la frecuencia y la duración de las pausas se reduce. La ratio de disfluencias es menor, y la densidad de información que los participantes producen es mayor. Todas estas características indican que la fluidez general ha aumentado.

Acto seguido, se procedió a realizar un análisis de regresión lineal (apéndice 3.1), teniendo en cuenta la diferenciación en cada rasgo de fluidez, y la diferenciación de los resultados de la prueba de nivel. Para verificar que los datos contenidos en los niveles de diferenciación satisfacían los requisitos previstos para aplicar el procedimiento estadístico mencionado, se hicieron pruebas de distribución normal. Ésta se observó visualmente mediante histogramas, y para asegurar la normalidad de los datos se realizaron pruebas Shapiro-Wilk. Si el valor p en dicha prueba era menor que 0,05 eso significaba que los datos

no se distribuían con normalidad, y que por lo tanto había que desestimar el análisis de regresión lineal. Los resultados de dichas pruebas se incluyen en esta tabla resumen.

Tabla 13 – Resultados de las pruebas Shapiro-Wilk para cada aspecto de la fluidez

| Aspecto de la fluidez de enunciado | Valor p |
|---|----------------|
| Velocidad de enunciado | 0,11 |
| Longitud de enunciados | 0,50 |
| Frecuencia de pausas | 0,88 |
| Duración de pausas | 0,95 |
| Ratio de disfluencias | 0,10 |
| Densidad informacional a nivel palabra | 0,13 |
| Densidad informacional a nivel cláusula | 0,86 |

Se determinó que los datos se distribuían con normalidad, por lo que se cumplían los requisitos para realizar el análisis de regresión lineal. Además de la normalidad en la distribución se tuvo en cuenta que las variables fueran independientes la una de la otra, y que los errores también fueran independientes.

Una vez hecho el análisis de regresión lineal (apéndice 3.1) se obtuvieron los siguientes valores p para cada uno de los aspectos de fluidez:

Tabla 14 – Resultados de análisis de regresión lineal entre competencia léxico-gramatical y aspectos de la fluidez de enunciado

| Aspecto de la fluidez de enunciado | Valor p |
|---|----------------|
| Velocidad de enunciado | 0,51 |
| Longitud de enunciados | 0,13 |

| | |
|---|---------|
| Frecuencia de pausas | 0,034 * |
| Duración de pausas | 0,45 |
| Ratio de disfluencias | 0,46 |
| Densidad informacional a nivel palabra | 0,19 |
| Densidad informacional a nivel cláusula | 0,79 |

Todo parece indicar que no hay una conexión clara entre el desarrollo léxico-gramatical que se consigue en un programa de estudios en el extranjero y la fluidez producida. Con los datos que existen en este estudio, el único rasgo de fluidez que cambia de forma paralela a la competencia léxico-gramatical, sin demasiadas excepciones, es la frecuencia de pausas, que arroja un valor p de 0,034. De todas formas, una simple lectura de los datos ya ofrece un plano claro de esta desconexión entre el desarrollo positivo de la fluidez y la competencia lingüística general. De los 14 participantes, nueve de ellos ofrecen unos resultados inversamente proporcionales entre su competencia y su fluidez. Es decir, un 64% de los participantes mejora en un ámbito mientras que empeora en el otro, y viceversa. Queda así clara esa desconexión, y por lo tanto se puede deducir que no coinciden las mejoras en la fluidez producida con una mejora en su nivel de competencia en la segunda lengua. Por consiguiente, los datos del presente estudio no confirman que la mejora en la fluidez de enunciado vaya unida al desarrollo del léxico y del plano gramatical, como indicaron ya estudios anteriores (DeKeyser, 1991; Collentine, 2004). Lo hallado en estos datos no concuerda con lo que encontraron Isabelli y Nishida (2005), ambos estudios careciendo de grupo de control, si bien es cierto que Isabelli y Nishida trabajaron con participantes con alto dominio de la lengua, y mi grupo de participantes tenía un nivel más variado.

La siguiente pregunta trata de averiguar hasta qué punto tiene un efecto el nivel de competencia en el desarrollo de la fluidez. Dicha pregunta específica:

3) *¿Existe alguna diferencia en cuanto al nivel de desarrollo de la fluidez que experimentan los estudiantes avanzados con respecto a los de nivel intermedio?*

Es necesario comentar que las investigaciones previas apuntan a una tendencia general de una mayor mejora para estudiantes que van al extranjero con un nivel de competencia en la segunda lengua menor (Freed, 1995; Segalowitz & Freed, 2004; Valls-Ferrer, 2011). La mayoría lo atribuye a la curva de aprendizaje. Freed (1995) encontró que había estudiantes con un nivel inicial de fluidez muy bajo que obtuvieron mayores mejoras, comparados con estudiantes de un nivel intermedio, durante un semestre en el extranjero. Sin embargo, también hay un umbral que una vez pasado puede dar lugar a una mejora en la fluidez más drástica, aproximadamente intermedio alto (Valls-Ferrer, 2011).

Por lo tanto, para responder a esta pregunta de investigación y saber si hay un efecto claro entre el nivel de competencia inicial y las mejoras en la fluidez, hay que remontarse al nivel de español que tenían los estudiantes en el momento de comenzar su experiencia de inmersión en el extranjero. Para calcular dicho nivel, se les hizo rellenar un formulario con datos personales y de clasificación en el que debían añadir cuántos semestres de español habían cursado en el momento de participar en el programa, y cuál había sido su último curso. Esto ofreció una idea del nivel aproximado en el que se encontraban.

Los estudiantes que participaron en el programa de estudios en Granada tenían que realizar un examen de nivel con el centro de lenguas en el que estaban matriculados, para que se les asignara un curso. Este centro los clasificaba según el nivel de competencia lingüística en el que se encontraban (1-10). También les asignaban un nivel orientativo según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Estos participantes ofrecían un

rango de 5 a 7, y dentro del MCER, pertenecían al B1.1, B1.2 y B2.1. Según el número de semestres y el último curso que habían tomado en su universidad de origen, se hizo una comparación con los participantes que venían de la Universidad de Georgia para organizarlos por nivel en cuanto a un criterio objetivo. También se tuvieron en cuenta los resultados que estos últimos obtuvieron en la prueba de nivel que se les administró antes de su experiencia en el extranjero. Una vez establecidas las comparaciones entre todos los participantes del estudio, se estableció que sus niveles estaban entre 4 y 7, y por lo tanto oscilaban entre el A2 y el B2.1 según el MCER. Aquí se incluyen unas definiciones de los niveles comunes de referencia según los explica en Instituto Cervantes.

Nivel A2 (nivel 4 según el Centro de Lenguas Modernas de Granada):

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel B1.1 y B1.2 (5 y 6 según el Centro de Lenguas Modernas de Granada):

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nivel B2 (7 según el Centro de Lenguas Modernas de Granada):

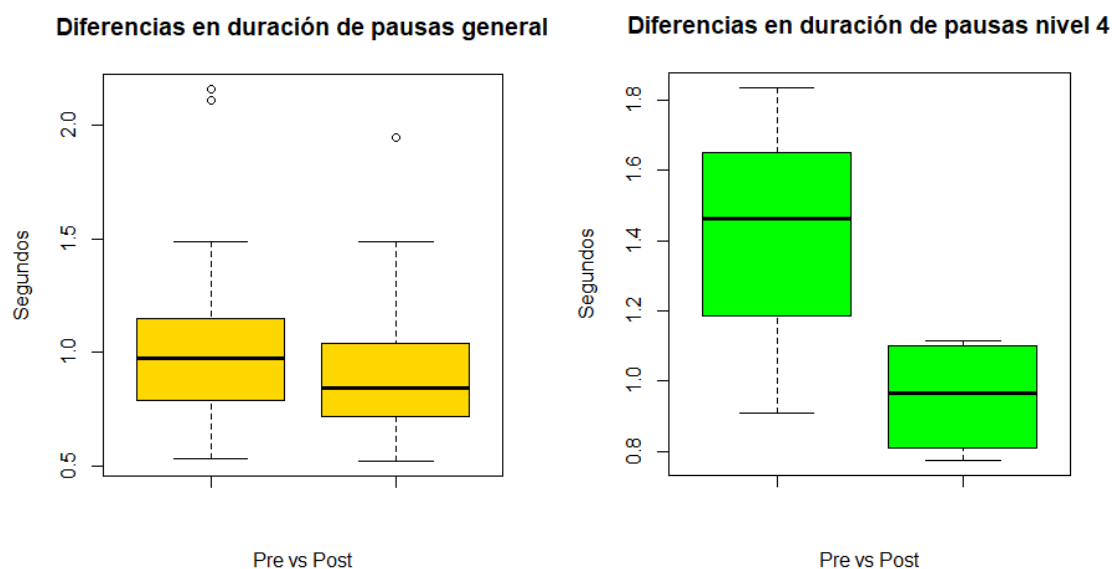
Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Para saber si los niveles descritos tenían alguna influencia sobre el impacto de la experiencia en el extranjero en el desarrollo de la fluidez, se hizo un análisis de regresión lineal, cuya variable independiente era el nivel de competencia del estudiante, y la variable dependiente era la diferenciación media de cada uno de los rasgos de fluidez (post-experiencia – pre-experiencia). Los datos numéricos de la fluidez producida fueron expuestos a la prueba de distribución normal de Shapiro-Wilk. Se estableció que existía distribución normal en cada subgrupo de rasgos, por lo que se continuó a realizar el análisis de regresión lineal (apéndice 3.2).

De todos los análisis que se hicieron, sólo se encontraron dos relaciones estadísticamente significantes entre la fluidez y el nivel de competencia: con la duración media de las pausas, y con la producción de disfluencias. Según el análisis estadístico, los participantes cuyo nivel de competencia lingüística era inferior (nivel 4) lograron una disminución en la duración de las pausas (media de -0,1518), con un valor p de 0,033.

Cuando se muestran ambos contrastes en una gráfica de caja, las diferencias son evidentes. A continuación, en la siguiente página se contraponen en dos gráficas de caja, para lograr un mayor entendimiento visual, las diferencias en la disminución de pausas general y las diferencias en la disminución de pausas específica para el grupo de nivel 4.



Gráfica 1 – Comparación de diferenciación en la duración de pausas entre el grupo general y los participantes de nivel 4 (A2 según MCER)

La gráfica de la derecha muestra el gran cambio que se produjo en la duración de las pausas para el grupo de menor nivel, en contraste con el mínimo cambio que se calcula cuando se toma en cuenta el promedio general de todos los participantes. Por lo tanto, respondiendo a la tercera pregunta de investigación, se puede confirmar que sí existen diferencias importantes en cuanto al nivel de desarrollo de la fluidez que experimentan los estudiantes avanzados con respecto a los de nivel intermedio. Los estudiantes de nivel intermedio bajo consiguen mejorar el aspecto de la duración de pausas significativamente.

Los participantes de nivel 7, es decir, el superior, lograron una disminución de disfluencias estadísticamente significativa. Con una mejora del 23,5%, en contraste con el 5,5% del grupo general, los participantes del nivel más alto pasaron de 8,29 a 6,34

disfluencias por minuto y las redujeron en casi dos por minuto, que diverge mucho con las casi 0,5 del grupo general.

En efecto, y como ya habían encontrado estudios anteriores (Freed, 1995; Segalowitz & Freed, 2004; Valls-Ferrer, 2011), los participantes de mi estudio con un nivel inferior al comienzo de la experiencia en el extranjero lograron obtener una mejora en cuestiones temporales de la fluidez, ya que disminuyeron la duración de las pausas. Esto también coincide con la investigación de Towell (2002), que demostró que los aprendices que habían empezado su experiencia en el extranjero con una competencia lingüística más deficiente mejoraron considerablemente su fluidez de enunciado cambiando el comportamiento y el desempeño de las pausas. También coinciden mis resultados con lo hallado por Valls-Ferrer (2011), ya que los participantes del nivel 7 (intermedio alto) fueron los que lograron una mejora de un elemento más sutil de la fluidez, la reducción de las disfluencias.

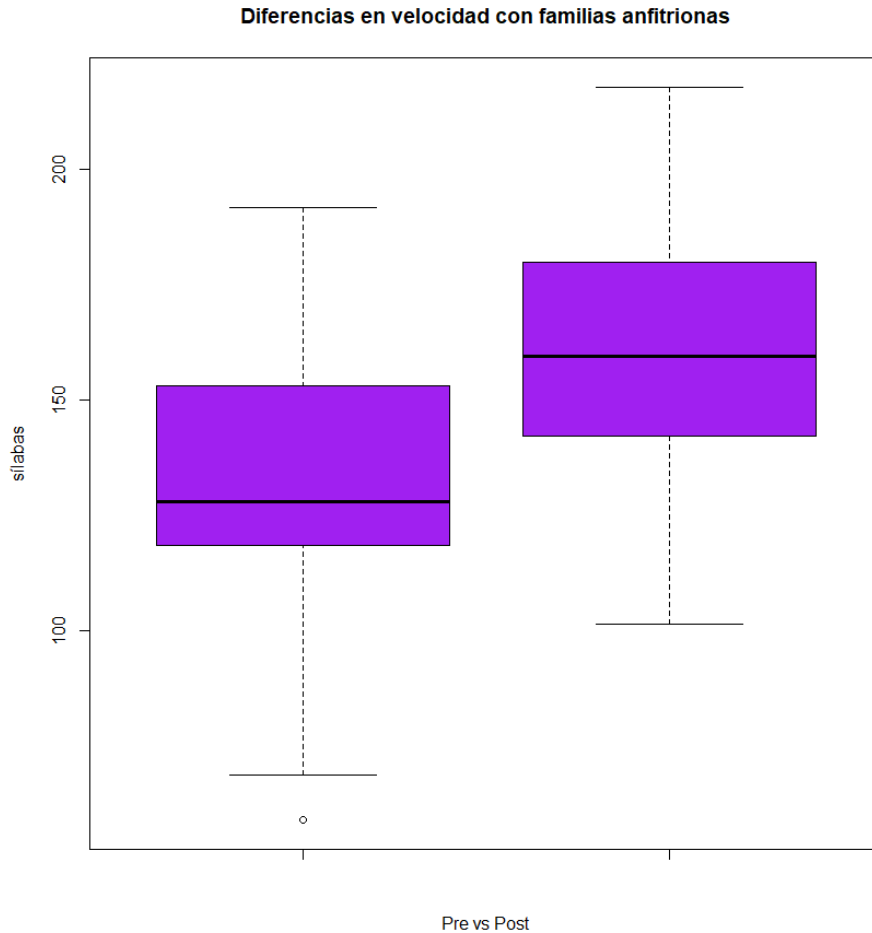
Por último, se analizó el impacto de la duración de la estancia en la fluidez y se presentan los datos que atienden a la siguiente pregunta de investigación:

4) *¿Cuán diferentes son las mejoras en la fluidez de varios grupos según su experiencia distinta en el extranjero?*

Este punto se va a centrar en los resultados obtenidos para dos factores externos relacionados con diferentes vivencias en el extranjero: la duración del programa y el tipo de hospedaje. Cabe recordar que del total de los participantes de este estudio (n=30) la mitad pasó siete semanas en España, frente a las quince semanas que estuvo allí la otra mitad. El número de participantes clasificado según el tipo de hospedaje no es tan equilibrado, ya que hubo nueve estudiantes que se quedaron en un campus universitario con compañeros de cuarto estadounidenses, y 21 participantes que tuvieron una inmersión total en la casa de una familia española. Esto conforma un 30% y un 70% del total, respectivamente.

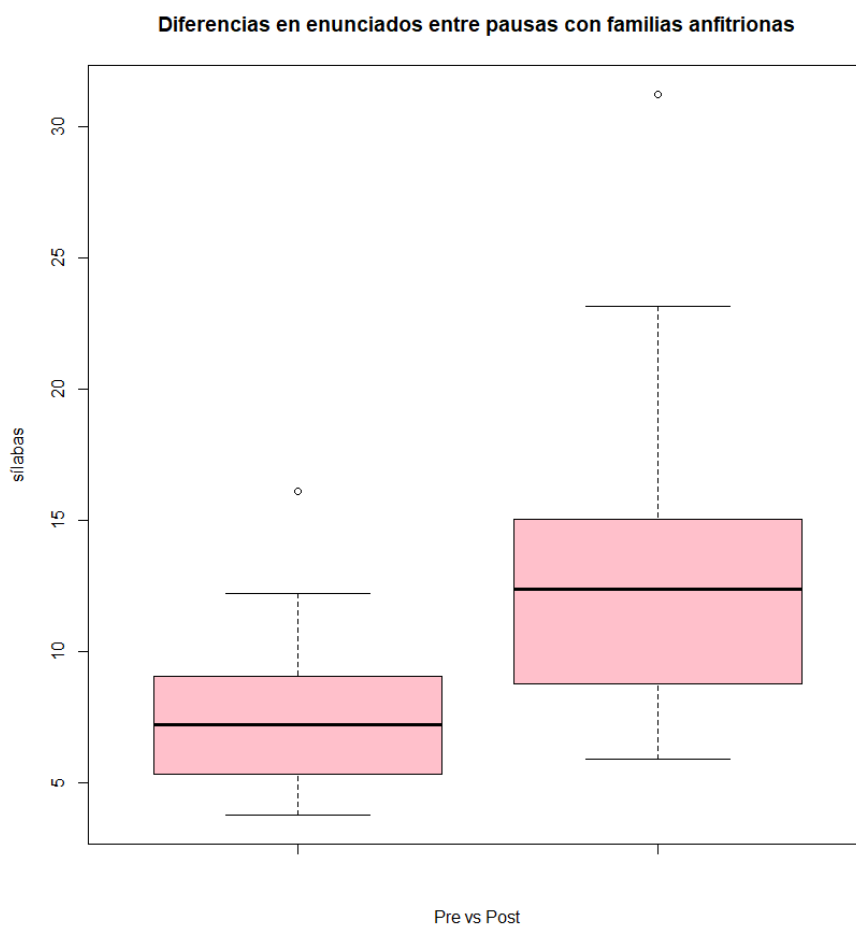
Para tratar de comprobar si alguna de las variables descritas tuvo alguna influencia en las mejoras de la fluidez producida, se hizo de nuevo un análisis de regresión lineal (apéndice 3.3). Las variables independientes fueron de carácter binario, incluyendo si el participante convivió con familia o en el campus, y si participó en un programa de siete o quince semanas. La variable dependiente continuó siendo la diferenciación media de cada uno de los rasgos de fluidez (post-experiencia – pre-experiencia). Los datos numéricos de la fluidez producida ya habían sido expuestos a la prueba de distribución normal de Shapiro-Wilk, que estableció que en efecto existía una distribución normal de los datos. Por eso, hubo vía libre para realizar el análisis de regresión lineal.

Comenzando por la velocidad de enunciado, cabe destacar que hubo dos exámenes estadísticos que resultaron ser relevantes. Según el análisis, los participantes que vivieron con una familia local consiguieron aumentar la velocidad de enunciado significativamente, tanto en la producción de sílabas por minuto, como en el promedio de sílabas entre pausas. El análisis de regresión lineal muestra que hay una conexión importante entre este tipo de vivencia y las sílabas por minuto producidas en la tarea post-experiencia, con un valor p de 0,008. De hecho, la velocidad subió casi un 28% (de 127,7 sílabas de media a 158,8) para este grupo, mientras que para el grupo general aumentó un 24% (+25,3 sílabas por minuto). Aquí se muestra el cambio entre ambas tareas.



Gráfica 2 – Mejora de velocidad de enunciado para los participantes que vivieron con familias anfitrionas (sílabas por minuto)

Los enunciados también se volvieron significativamente más largos y menos entrecortados para los participantes que vivieron con una familia. El valor p entre esta conexión es de 0,03 según el análisis de regresión lineal. Dichos participantes fueron capaces de pasar de una media de 7,77 sílabas entre pausas a 13,22, lo que supone un incremento del 75,58%, bastante por encima del 66,5% del grupo en general, lo que hace que sea la mejora más significativa y que destaque el factor familia. Aquí se muestra una tabla que ilustra el cambio en el número de sílabas entre pausas para el grupo de participantes que se hospedó con una familia local.

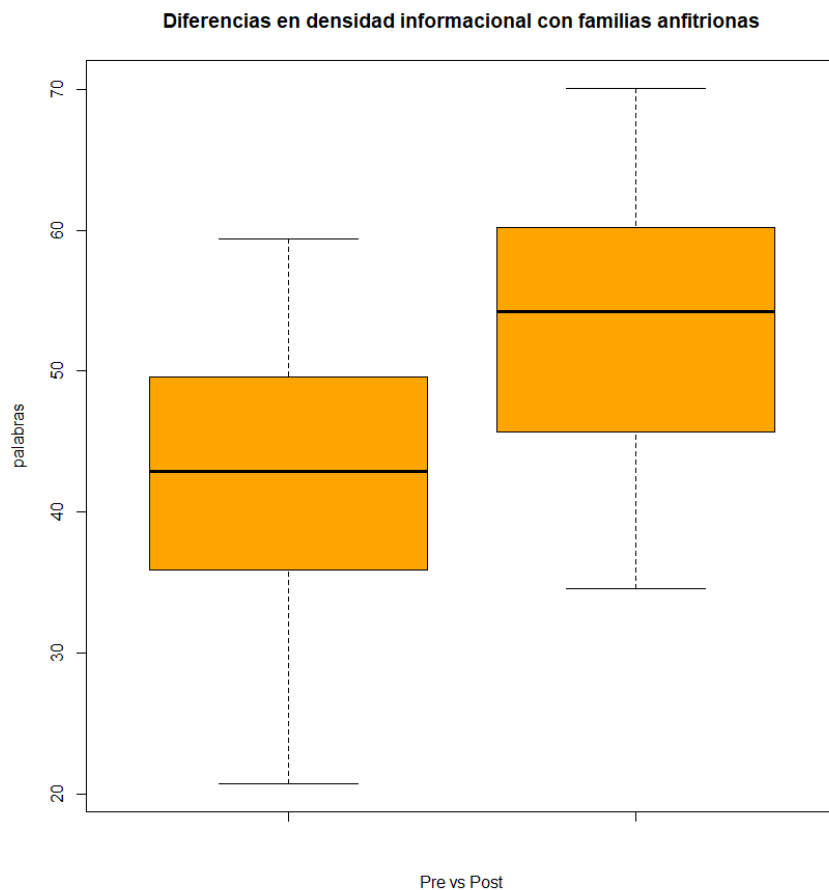


Gráfica 3 – Mejora de longitud de enunciados para los participantes que vivieron con familias anfitriona (sílabas entre pausas)

Nada se sacó en claro con respecto al número de disfluencias. Los factores de hospedaje y duración del programa no ejercieron influencias en el número de repeticiones, reestructuraciones, o reparaciones que produjeron los estudiantes en ambas tareas orales. Sí tuvo que ver más el nivel del participante al comienzo del programa, como se mencionó respondiendo a la pregunta de investigación tres, siendo el nivel más alto el que más se pudo beneficiar de la experiencia en el extranjero para mejorar en su producción de disfluencias.

En lo que se refiere a la densidad informacional, se observó una relación estadísticamente significativa entre el tipo de alojamiento y el número de cláusulas y palabras por minuto que produjeron en la tarea oral post-experiencia. Según el análisis estadístico, los

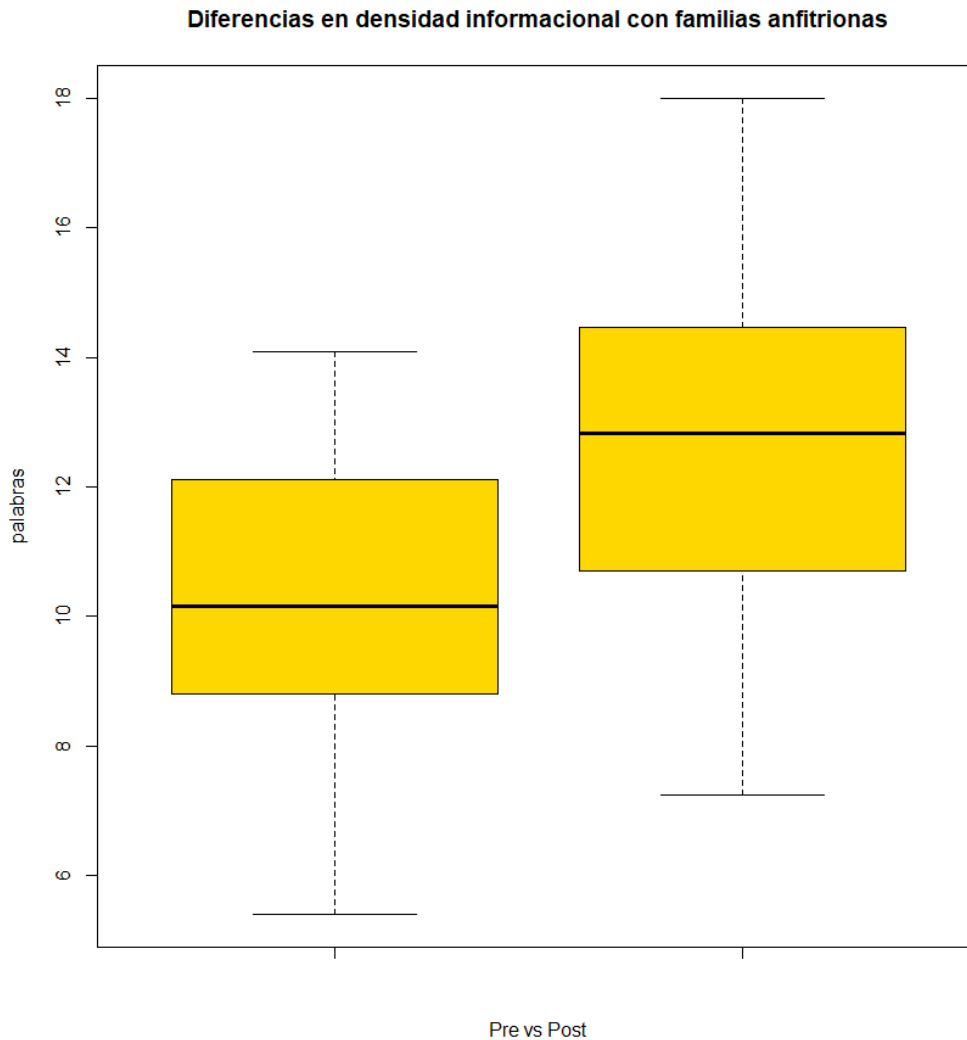
participantes que se hospedaron con una familia local lograron un aumento revelador en el número de palabras léxicas, con un valor p de 0,005. Dichos participantes produjeron hasta 11,5 palabras de contenido léxico más por minuto en su habla, pasando de 41,5 de media a 53. Esta mejora supone un 30,5% frente a su la producción original. Estos valores contrastan con el grupo en general, que aunque también mejoró, produciendo 9 palabras más de media, y mejorando en un 25,5%, no llega a estos números. La siguiente gráfica ofrece una mejor visualización del cambio entre el número de palabras de contenido léxico por minuto que produjeron los participantes hospedados con familias locales:



Gráfica 4 – Mejora de densidad informacional a nivel palabra para los participantes que vivieron con familias anfitriona (palabras por minuto)

La mejora en la densidad informacional a nivel de cláusulas con verbos conjugados también fue significativa, con un valor p de 0,001. Los participantes pasaron de 10 cláusulas

a 12,5, que supone casi un 26%, frente al 20% de mejora del grupo general. A continuación, se muestra el cambio en una gráfica de cajas.



Gráfica 5 – Mejora de densidad informacional a nivel cláusula para los participantes que vivieron con familias anfitriona (verbos por minuto)

Por lo tanto, se puede resumir que los análisis aquí realizados demuestran que el factor de hospedaje tiene una relación intrínseca con el desarrollo de la fluidez producida, especialmente en cuanto a la velocidad y densidad informacional. Cuando se comparan los dos tipos de participantes, se ve una clara diferencia entre aquellos que vivieron con una familia y los que no, siendo los primeros los que aumentaron drásticamente la producción de

sílabas, palabras de contenido léxico y cláusulas con verbo conjugado por minuto, y la duración de enunciados entre pausas no naturales.

El hecho de que todos estos aspectos de la fluidez tengan un perfeccionamiento tan drástico para los participantes que habitan con una familia local, en contraste con los que no, no debe sorprendernos. Los mismos participantes comentaron en las entrevistas post-experiencia que durante todo el tiempo que duró su inmersión gozaron de suficientes oportunidades para poner en práctica sus habilidades orales en la segunda lengua diariamente. Dichos participantes compartían desayuno, almuerzo y cena todos los días con entre uno y cuatro hablantes nativos de español cuyo nivel de inglés era ínfimo, y por lo tanto daba pie a que se tuvieran conversaciones puramente en español constantemente. Las experiencias y perspectivas individuales se comentan en la sección 4.4, pero es importante mencionar aquí que los participantes que tuvieron la oportunidad de vivir con familias reconocen esta vivencia como la más efectiva en su desarrollo del español, mientras que los que no se hospedaron con familias locales apuntan a las clases formales y las conversaciones casuales tipo transacción en tiendas y restaurantes.

Algunos estudios previos han medido de manera muy precisa la cantidad de contacto que los participantes en su estudio tuvieron con hablantes nativos de la lengua meta, y qué impacto tuvo esto en su desarrollo. Mancheño (2008) analizó la importancia que tiene las prácticas de interacción en la adquisición de la segunda lengua, ya que ofrece input comprensivo, negociación de significado, y oportunidades para que los aprendientes reparen las fallas en la comunicación y reciban comentarios sobre las reparaciones. El factor de las disfluencias no se vio afectado en el presente estudio, y la presencia de éstas no varió, pero esto se podría explicar atendiendo a que las disfluencias están presentes incluso en la primera lengua, y las reparaciones son realmente importantes dentro del desarrollo de una segunda lengua, especialmente cuando se interactúa con un hablante nativo de la lengua meta.

Volviendo al efecto que tuvo el hospedaje con familias en el desarrollo de la fluidez de los participantes en el presente estudio, Tseng, Liu, Hsu & Chu (2021) ya encontraron que la adquisición de la segunda lengua para aprendientes con un nivel de competencia bajo se vuelve óptima cuando dichos aprendientes combinan cursos de gramática y de contenido en la segunda lengua con la experiencia de vivir con familias locales. Tseng et al. (2021) también encontró indicios del efecto positivo en largas estancias frente a cortas estancias. No obstante, en este estudio no se encontraron diferencias significativas entre las inmersiones de 7 y quince semanas.

4.3 Fluidez percibida

En esta sección se presentan los resultados que pretenden responder a la pregunta de investigación número 4, que está relacionada con la percepción subjetiva de la fluidez por parte de hablantes nativos de español. La pregunta narra lo siguiente:

5) *¿Qué aspectos influyen en la evaluación de la fluidez percibida por parte de evaluadores nativos de español?*

La fluidez en la segunda lengua no se puede comprender enteramente sin tener en cuenta cómo se recibe por el oyente. Los números objetivos de la fluidez de enunciado, como la velocidad medida en sílabas por minuto o la duración media de las pausas, son un buen indicador del desarrollo oral en la segunda lengua, pero es indispensable averiguar si todos estos aspectos tienen un efecto en la percepción por oyentes nativos, o si por el contrario un aumento en el número de sílabas en un minuto no es perceptible en una interacción entre un aprendiente y un hablante nativo.

Bosker et al. (2012) llevó a cabo varios experimentos para investigar si algunos aspectos de la fluidez como las pausas, la velocidad o las reparaciones contribuían de alguna forma a la fluidez percibida. Su estudio encontró que, aunque los hablantes nativos de una

lengua no tienen sensibilidad perceptual para notar las medidas específicas diferentes de la duración y frecuencia de pausas, velocidad en sílabas, o número de reparaciones por minuto en aprendientes no nativos, suelen evaluar con puntuaciones más altas las producciones con mayor fluidez oral en estos tres aspectos de la fluidez. De alguna forma, el oyente medio recibe, analiza y sopesa inconscientemente estos aspectos para evaluar de forma positiva o negativa la fluidez general de un aprendiente. Además, encontró una correlación específica entre velocidad y pausas y fluidez percibida.

En este estudio, como se expresó en el capítulo anterior, la percepción de la fluidez se realizó por medio de una encuesta dirigida a hablantes-nativos del español y contenía un conjunto de extractos preseleccionados del total de las grabaciones de los estudiantes L2 que se consiguieron para la presente investigación. Con esto se trataba de ofrecer una variedad heterogénea de audios a los evaluadores. De este modo, los participantes nativo-hablantes tuvieron acceso a audios provenientes de los estudiantes participantes con diferentes niveles y tipos de vivencia. El objetivo de esta parte del estudio era que cada evaluador escuchara dos pares de audio por estudiante, e indicar qué audio reflejaba una mayor competencia lingüística hablada (A, B, o sin diferencias apreciables). Después describían de forma muy resumida qué les hizo tomar esa decisión. Se recuerda que los participantes no sabían cuál de los dos audios pertenecía al momento pre o post-experiencia. A continuación, se muestra una tabla con el porcentaje de las respuestas positivas de impresión de fluidez para cada par de audios que se evaluó en esta encuesta. En la columna del centro se añade también el porcentaje específico para los instructores de español, pues hay diferencias notables que se describirán a continuación. La columna de la derecha exhibe el porcentaje de impresión de desmejora, que también se ofreció como opción a los evaluadores.

Tabla 15 – Impresiones de mejora o desmejora en la fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español (porcentaje de consenso)

| Número del participante | Porcentaje de impresiones de mejora general | Porcentaje de impresiones de mejora (sólo instructores) | Porcentaje de impresión de desmejora general |
|-------------------------|---|---|--|
| 1 | 25% | 25,92% | 33,3% |
| 2 | 14,58% | 7,4% | 39,58% |
| 3 | 66,6% | 70,37% | 2,08% |
| 4 | 43,75% | 48,14% | 18,75% |
| 5 | 68,75% | 70,37% | 18,75% |
| 6 | 29,16% | 29,62% | 39,58% |
| 7 | 48% | 51,8% | 2,08% |
| 8 | 35,4% | 40,74% | 22,91% |
| 9 | 20,83% | 29,6% | 27,08% |
| 10 | 67% | 81,5% | 6,25% |
| 11 | 37,5% | 40,74% | 8,33% |
| 12 | 66,6% | 74% | 10,41% |
| 13 | 47,91% | 48,14% | 18,75% |
| 14 | 64,5% | 66,6% | 8,33% |
| 15 | 22,91% | 33,3% | 18,75% |
| 16 | 70,83% | 85,18% | 4,16% |

De acuerdo con los datos que se incluyen en la tabla, solamente seis de las 16 grabaciones recibieron una clara impresión de mejora, con al menos 64,5% de consenso de todos los evaluadores. En cuanto a la impresión de desmejora, es llamativo que haya números tan altos en algunos casos, con hasta cinco grabaciones con una votación por encima del 20%. Es importante estudiar detenidamente estos resultados para indagar más sobre las razones de la evaluación que recibieron.

Es observable que, aunque en varios casos no hay diferencias notables entre las impresiones de fluidez percibida por parte de instructores y no-instructores (1, 5, 6, 7, 11, 13, 14), en el resto de evaluaciones hay una diferencia de más del 5% de discrepancia, siendo los instructores de español los más proclives a votar como más lingüísticamente competente la

grabación de la tarea post-experiencia. Esto quiere decir que algunos instructores de español son más críticos a la hora de decidir si un participante ha mejorado o no después de su estancia en el extranjero, y tienen una mayor tendencia a decir que ambas grabaciones en un mismo participante (pre y post) tienen el mismo nivel de competencia.

Lo cierto es que, como hemos visto en la sección anterior, no todos los participantes del programa de inmersión mejoraron su fluidez en la misma proporción. Hubo incluso casos de disminución de fluidez. Entonces, la pregunta que hay que responder ahora es, ¿coinciden los grandes aumentos en la fluidez producida con la evaluación que recibieron por parte de los hablantes nativos de español? Y, por lo tanto, ¿es posible atribuir la evaluación positiva de la competencia oral a los cambios en la fluidez producida que fueron impactados por el programa en el extranjero?

A continuación, se presenta una tabla con las impresiones de mejora y de desmejora por parte de los evaluadores, y con las mejoras en tanto por ciento para cada uno de los aspectos medibles de la fluidez producida. Al lado del número identificatorio de cada estudiante se lee F (familia anfitriona) o R (residencia universitaria) dependiendo de su vivencia en el extranjero. Los valores de las evaluaciones vienen marcados con una banda de color verde oscuro, si hay más del 30% de diferencia positiva; verde claro si ese número está entre el 30% y el 10%; amarillo entre el 10% y el 0%; y roja si tuvo una evaluación negativa. Para los cambios en la fluidez producida los colores tendrán un significado paralelo. Los aumentos considerables vendrán marcados en verde, verde claro, o amarillo, y las disminuciones vendrán marcadas en rojo, para una más fácil visualización de los resultados.

Tabla 16 – Comparación entre impresiones de fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español con la diferenciación en los aspectos de fluidez producida

| Id. | Impresiones de mejora general | Impresiones de desmejora general | Vel. (s/m) | LdE (s/p) | FdP (p/m) | DdP (sp/p) | Disf. (d/m) | Dens. Pb. (pb/m) | Dens. Clau. (cl/m) |
|------|-------------------------------|----------------------------------|------------|-----------|-----------|------------|-------------|------------------|--------------------|
| 1 F | 25% | 33,3% | +2,71 | +2,57 | +22,2 | +19,4 | +23,8 | +1,5 | +2,7 |
| 2 R | 14,58% | 39,58% | +12,9 | -20,8 | +12,5 | -77,3 | +100 | -4,5 | +1,5 |
| 3 F | 66,6% | 2,08% | +35,15 | +229,4 | +50 | +36,1 | +34,8 | +50,8 | +90,2 |
| 4 R | 43,75% | 18,75% | +22,9 | +3,2 | -12,5 | +40,4 | +33,5 | +32,2 | +12 |
| 5 F | 68,75% | 18,75% | +74,4 | +45,4 | -25 | +43,9 | -192% | +74,2 | +44,1 |
| 6 R | 29,16% | 39,58% | +14,5 | +20,1 | +18,1 | -36,6 | +6,2 | +3,1 | +1,8 |
| 7 F | 48% | 2,08% | +18,1 | +47,66 | +12,5 | +35,4 | -1,6 | +47,2 | +44,7 |
| 8 R | 35,4% | 22,91% | +15 | +17,73 | +10 | +32,2 | +39 | +25,2 | +31,4 |
| 9 R | 20,83% | 27,08% | -1,72 | -9,95 | -28,5 | +6,3 | +36,5 | +5,1 | -17 |
| 10 F | 67% | 6,25% | +52,8 | +262,9 | +66,6 | -53,1 | +4,4 | +49,5 | +51,6 |
| 11 R | 37,5% | 8,33% | +31 | +46,1 | +11,1 | +16,8 | -60,2 | +29,6 | -8,1 |
| 12 F | 66,6% | 10,41% | +25,78 | +219,1 | +50 | +42,4 | -38 | +23,6 | +19,1 |
| 13 F | 47,91% | 18,75% | -9,96 | -43,4 | -60 | +31,1 | +25 | -11,5 | -3,3 |
| 14 F | 64,5% | 8,33% | +27,2 | +116,3 | +20 | +36,2 | +31,7 | +27,7 | +56 |
| 15 F | 22,91% | 18,75% | +17,14 | +132 | +30 | -14 | +72,7 | +12 | -11 |
| 16 R | 70,83% | 4,16% | +66,3 | +5,64 | -57,1 | +64,7 | +66,7 | +50 | +63,7 |

Vel.= velocidad de producción; s/m= sílabas por minuto; LdE= longitud de enunciados; s/p= n.º de sílabas entre n.º de pausas; FdP= frecuencia de pausas; p/m= n.º de pausas por minuto; DdP= duración de pausas; sp/p= suma en segundos del total de pausas entre el n.º de pausas; Disf.= disfluencias; d/m= n.º de disfluencia por minuto; Dens. Pb.= densidad informacional a nivel palabra pb/m= n.º de palabras léxicas por minuto; Dens. Clau.= densidad informacional a nivel cláusula cl/m= n.º de verbos conjugados por minuto

A raíz de los datos presentados en la tabla (11) se puede percibir que hay cierta consistencia (detectada por los colores) entre las evaluaciones y su progreso en la fluidez producida. Por ejemplo, para los estudiantes 1, 2, 6 y 9, cuya evaluación por parte de los evaluadores fue negativa, se puede ver que hay cuatro o más valores de su fluidez que o mejoraron menos del 10% o mostraron una disminución. Para los estudiantes mejor evaluados, que son 3, 5, 7, 10, 12, 14 y 16, solo hay dos o menos valores en su producción

por debajo del 10%. Los estudiantes 3 y 14 no tienen ningún valor por debajo del 10% y su evaluación es excelente, 66,6% y 64,5% de voto positivo respectivamente. Obviamente también se pueden encontrar excepciones, como son los casos de los estudiantes 8 y 13. El primero tuvo una evaluación positiva de menos del 35%, pero una impresión de desmejora del 23%, lo que da lugar a una diferencia del +12%, y sin embargo obtuvo una mejora en todos sus valores en la fluidez producida, por encima del 10%. El estudiante 13 tiene el efecto contrario, con hasta cinco retrocesos en su fluidez producida tras su inmersión, pero con una evaluación favorable de casi un 48%.

Tras realizar un análisis de regresión lineal, se pudo comprobar estadísticamente que las evaluaciones más altas por parte de los hablantes nativos conectan bien con la alta velocidad de enunciado (valor p de 0,2), la longitud de enunciados (valor p de 0,2), la densidad informacional a nivel cláusula (valor p de 0,1), y la densidad informacional a nivel palabra (valor p de 0,003). Las evaluaciones más bajas por parte de los hablantes nativos tenían una conexión estadísticamente significativa con una peor marca en la duración de las pausas (valor p de 0,4).

Volviendo a la tabla, se añadió la etiqueta de F (familia) y R (residencia universitaria) para comprobar si el efecto del hospedaje podía tener alguna relación con los resultados de las evaluaciones por parte de los hablantes nativos. Lo cierto es que de los 16 estudiantes que aparecieron en la encuesta, siete de los ocho mejor juzgados habían vivido con una familia local durante su estancia. Como contraparte, seis de los ocho peor valuados habían vivido en una residencia universitaria con otros estudiantes estadounidenses.

Finalmente, hay que recordar que a los evaluadores se les dio la opción de proveer información sobre por qué habían evaluado una grabación más lingüísticamente competente que otra. De las 484 evaluaciones que se hicieron en las que una grabación fue elegida como mejor que la otra, hubo 242 atribuciones a la fluidez en su descripción. Es decir, un 50% de

sus decisiones las tomaron en base a lo que los evaluadores consideraron como fluidez. Este mismo término fue usado más frecuentemente por instructores que por no-instructores (154 vs 88).

Para resumir lo que se observó en los datos del presente estudio con respecto a los aspectos que influyen en la evaluación de la fluidez percibida por parte de evaluadores nativos de español, se puede decir que hay una tendencia bastante fuerte a percibir la mejora en la fluidez, aunque no siempre es el caso. Los evaluadores nativos son capaces de atender a sutilezas en la lengua como la velocidad de producción (sílabas por segundo), o la densidad informacional (palabras y cláusulas por minuto) para valorar favorablemente con mejores medidas de fluidez producida. También tienen la habilidad de notar qué producciones presentan pausas más alargadas, y por lo tanto relacionarlas con la falta de fluidez. Estos datos coinciden con los de Bosker et al. (2012) y Valls-Ferrer (2011), ya que hubo ciertos aspectos de la producción de fluidez, como la velocidad y las pausas, que tuvieron un impacto positivo (o negativo) en la fluidez percibida. Hay que añadir que la densidad informacional parece tener un papel importante en la fluidez percibida también. Para concluir, hay más posibilidades de que un evaluador nativo valore positivamente a un estudiante de español como L2 que ha pasado una temporada con una familia anfitriona frente a otro que no tuvo esta experiencia.

4.4 Perspectivas subjetivas de los estudiantes

Aprender sobre las impresiones subjetivas de los estudiantes de una L2 sobre su propio desarrollo lingüístico tras pasar cierto período en el extranjero puede ofrecer a los investigadores una visión más global sobre el proceso de adquisición por el que pasan los aprendientes de una lengua. Si solamente tomamos los datos producidos en una grabación, estamos limitándonos a basar toda la investigación a un momento concreto en el que los estudiantes se encuentran bajo presión. Por eso, es también importante complementar esto

con la propia perspectiva que tienen los participantes de su perfeccionamiento lingüístico, e indagar un poco más en qué tipo de experiencias han contribuido a que dichos participantes hayan notado un impacto positivo en su progreso.

Muchas investigaciones han abordado este tema mediante cuestionarios, reflexiones y entrevistas personales a los participantes de programas de estudios en el extranjero. La gran mayoría de estos estudios coincide en que la valoración general por parte de los participantes sobre el impacto de las inmersiones lingüísticas en su perfeccionamiento de la L2 es positiva. Özbaşaran (2015) encuestó a 35 estudiantes que participaron en un programa de Erasmus, obteniendo resultados muy favorables sobre la experiencia media de estos participantes. La inmensa mayoría reportó haber mejorado la confianza en sí mismos en el momento de hablar en la segunda lengua. Cubillos & Ilvento (2012) también encontraron una conexión importante a través de cuestionarios entre la confianza de los participantes en sí mismos y en sus habilidades (autoeficacia) y el tipo de experiencia que tuvieron dichos participantes. En términos generales, Cubillos & Ilvento. (2012) encontró que, a más contacto con miembros del país anfitrión, más percepción de autoeficacia.

Para arrojar luz sobre estas perspectivas, se propuso una sexta pregunta de investigación que se reitera abajo.

6) *¿Qué tipo de experiencias se reconocen como causantes de la mejora en la fluidez oral producida?*

Estudios previos, como el de Di Silvio et al. (2014) han reconocido el contexto de los programas de estudio en el extranjero como un ambiente óptimo para la adquisición del lenguaje. Su trabajo explora las experiencias individuales y actitudes a través de encuestas para comparar una relación entre el nivel de contacto, el grado de satisfacción y competencia lingüística entre los participantes de un programa de inmersión. Di Silvio halló que hay una

relación significativa entre las ganancias en la competencia y las actitudes positivas hacia vivir con una familia anfitriona local. También encontró una correlación entre la satisfacción de aprender y una experiencia positiva con la familia. En el presente estudio se relatan las perspectivas que compartieron los participantes en el programa de inmersión lingüística en España en cuanto a cuáles son las experiencias que causaron su mejora en la fluidez, de acuerdo a la mera opinión de cada uno. Los comentarios de los participantes se agrupan a continuación, ordenados por destino.

En primer lugar, centrándonos en los participantes que pasaron siete semanas en Cádiz con una familia local, cinco de siete reportan haber mejorado considerablemente su comprensión del español pero no tanto su producción. Cuatro de siete indican que lo que más notan es un incremento en la confianza en sí mismos, facilidad de expresión y mayor disposición a la hora de hablar. Tres de siete indican que aprendieron mucho vocabulario, pero no mejoraron tanto en la gramática. Solamente uno de ellos hace mención específica a cómo notó que su fluidez y velocidad crecieron exponencialmente. Todos los participantes del programa de Cádiz explican que el mayor contacto con la lengua lo obtuvieron mediante las charlas con la familia anfitriona y los monitores del programa. Mencionaron que el contacto con otras personas ajenas al programa fue mínimo, y a veces uno que otro recurrió al inglés para hablar con personas en tiendas, restaurantes, transporte público, y otros encuentros.

Los participantes que pasaron siete semanas en Sevilla no tuvieron una experiencia muy diferente de la de los de Cádiz, ya que ellos también se hospedaron con familias locales. Una estudiante admitió haber tenido largas charlas en español diariamente con la familia y con los monitores del programa. También practicó su español cuando salía de compras y hacía distintas actividades culturales en la ciudad. Aprendió nuevas palabras y frases hechas, y aprendió a usarlas en el contexto adecuado. También indica que las clases le ayudaron

mucho. La otra participante de Sevilla también tuvo la oportunidad de usar su español con la familia anfitriona y en clase, pero nunca con los otros estudiantes norteamericanos del programa, con los que usaba solamente el inglés. Esta última estudiante relata que lo que más mejoró fue su confianza en sí misma.

En cuanto al grupo de participantes que pasó siete semanas en Valencia, recordemos que todos ellos se hospedaron en una residencia de estudiantes, y que cada participante compartió habitación con otro estudiante del programa. Entre las experiencias que más les ayudaron a mejorar su español se incluyen el contacto con profesores y los monitores del programa, y las pequeñas conversaciones en tiendas y restaurantes. La mayoría de ellos indicó que su español académico era mucho mejor después del programa, debido a la cantidad de lectura que hicieron, y por su estrecho contacto con los instructores. Ninguno de ellos no estaba seguro de si sus habilidades orales de producción mejoraron, pero todos reportan que habían adquirido nuevo vocabulario y reforzado su gramática, y que podían comprender el habla rápida muchísimo más fácilmente. Entre los estudiantes del programa siempre hablaron en inglés.

Por último, con respecto al grupo de participantes que pasó 15 semanas en Granada, hay diferentes vivencias que impactaron de forma distinta las mejoras de cada estudiante. Excepto uno de los participantes, que indicó que no tuvo mucha interacción con la familia anfitriona, el resto atribuyó el aumento en su confianza y disposición positiva para tener una conversación en español al contacto diario con su familia. Otros momentos que se recuerdan como facilitadores de conversación y contribuyentes a la mejora en el español hablado son los intercambios lingüísticos con jóvenes españoles; hacer apuestas o juramentos para hablar solamente en español, incluso con otros compañeros americanos; haber hecho amigos pronto desde su llegada; y haber participado en varias situaciones en restaurantes y tiendas, y haber

hablado con gente en las calles y bares. Muchos hicieron referencia a un aumento de comprensión, fluidez e incremento de vocabulario como resultado de su estancia en España.

Los participantes que no vivieron con familias, sino en residencias de estudiantes con compañeros estadounidenses, indicaron que las situaciones en las que más usaron su español fueron en sus clases de español, mediante el intercambio de ideas con profesores y compañeros, en restaurantes, o incluso jugando al fútbol con gente local. Éstos reportan haber mejorado especialmente su gramática, haciendo menos énfasis en la comprensión, fluidez, vocabulario, o confianza en sí mismos.

4.5 Resumen de los resultados

Para recapitular, los resultados que se reportan en esta sección están dedicados a responder a las preguntas de investigación que se detallaron al final del capítulo dos. En lo que se refiere a los aspectos específicos de la fluidez oral en la segunda lengua que sufren una mejora al concluir una estancia en el extranjero, se encontró que la tendencia es aumentativa en todos los casos. Hay que dedicar una mención especial a la longitud media de enunciados entre pausa, que subieron un 66,5% y fueron la medida más destacada en mejora de fluidez de las que se analizaron. Towell, Hawkins & Bazergui (1996) y Valls-Ferrer (2011) también obtuvieron resultados similares en sus estudios. A esta medida atribuyen el predictor más notorio para observar el aumento de la fluidez de enunciado. Los demás aspectos examinados en esta investigación también aumentaron, siendo la velocidad de habla, medida en sílabas por minuto, y la densidad de información, medida en palabras por minuto, y cláusulas conjugadas por minuto, los rasgos que aumentaron de forma más significativa (entre un 20 y un 25%). Las pausas y las disfluencias también mejoraron su tendencia, pero de forma menos evidente.

Con respecto al nivel de competencia lingüística general, se trató de establecer una comparación entre los cambios en la fluidez producida y el desarrollo léxico-gramatical por medio de un examen de nivel. Los análisis llevados a cabo en esta investigación nos lanzan a la conclusión de que no hay una conexión clara entre ambos tipos de desarrollo. Mientras que la fluidez oral sí parece sufrir un claro aumento tras la estancia en el extranjero, no se percibe una clara mejora en la precisión gramatical y la complejidad léxica. Estos resultados coincidieron con los estudios de DeKeyser (1986) y Collentine (2004).

Otro aspecto que se investigó fue si había contrastes observables en el progreso de la fluidez entre participantes con niveles de competencia diferentes que se embarcan en el programa de estudios en el extranjero. Algunos autores (Freed, 1995; Segalowitz & Freed, 2004; Valls-Ferrer, 2011) ya habían indicado que los participantes con niveles principiantes suelen mejorar su fluidez de manera más exponencial que otros con un nivel más avanzado. La presente investigación sugiere que los participantes con menor nivel de español al comienzo de su experiencia en el extranjero reducen significativamente la duración de las pausas, coincidiendo con Towell, 2002; y que los participantes más avanzados reducen significativamente la ratio de disfluencias, al igual que demostró Valls-Ferrer, 2011.

El siguiente punto que se resume adelante trata sobre la influencia que tiene el tipo de experiencia en el extranjero sobre la fluidez producida. Según los análisis de este estudio, los participantes que se hospedaron con una familia anfitriona lograron mejorar significativamente los resultados en cuanto a velocidad de habla, longitud de enunciados entre pausa, y la densidad informacional en términos de palabras y cláusulas por minuto, todo esto con respecto a los participantes que no vivieron con familias locales. Los resultados expuestos en este estudio coinciden con los estudios de Mancheño (2008) y Wen-Ta Tseng et al. (2021).

Pasando ahora a la fluidez percibida por parte de hablantes nativos de español, los análisis llevados a cabo en esta investigación indican que hay una tendencia importante a percibir subjetivamente algunas sutilezas de la lengua relacionadas con la fluidez oral de los hablantes no nativos. Aspectos como la velocidad de producción, o la densidad informacional resultaron ser buenos predictores de fluidez oral. Los jueces nativos que participaron en este estudio dieron sus evaluaciones más altas a aquellos estudiantes que habían aumentado drásticamente el número de sílabas, palabras y cláusulas con verbo conjugado por minuto. Otros aspectos como el número de disfluencias, duración, o frecuencia de pausas, fueron irrelevantes para las evaluaciones. Estos resultados coinciden con los de Bosker et al. (2012) y Valls-Ferrer (2011).

Finalmente, además de las mejoras que se mencionaron previamente, tanto las que se pueden observar objetivamente, como aquellas que causaron una impresión positiva de forma subjetiva, los participantes de esta investigación vivieron una experiencia única durante su estancia en el extranjero. En la sección 4.4 se detallan las perspectivas personales de los estudiantes norteamericanos en España. Al terminar su participación en esta investigación, dejaron unos testimonios más que satisfactorios sobre sus vivencias fuera de su país. La gran mayoría de ellos reportó haber mejorado mucho sus habilidades lingüísticas, especialmente su comprensión de escucha, y su competencia cultural. Participar en este tipo de programa no es solamente un paso más en sus carreras universitarias, sino que es una experiencia inolvidable que llevarán consigo el resto de sus vidas.

A continuación, se puede encontrar el último capítulo del presente estudio, donde se detallan las conclusiones extraídas de esta investigación.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

5. Conclusiones

Esta investigación ha tenido como objetivo arrojar luz sobre el efecto que tiene el contexto de inmersión lingüística a través de programas de estudios en el extranjero sobre el desarrollo de la fluidez en la segunda lengua en aprendices de español como L2. Algunos de los temas aquí tratados han sido el progreso de los distintos aspectos relacionados con la fluidez producida durante la estancia en el extranjero, el efecto del nivel de competencia general en la segunda lengua, el efecto del tipo de estancia y la duración del programa, y la conexión entre fluidez percibida y fluidez producida.

En el estudio se analizaron aspectos específicos de la producción de un total de 30 participantes. Concretamente, se analizó el número de sílabas producidas por minuto; la longitud de enunciados entre pausa, medidos en sílabas; la duración y frecuencia de las pausas; el número de disfluencias por minuto; el número de palabras por minuto; y el número de cláusulas con verbos conjugados por minuto. El análisis de estos aspectos atiende a criterios consensuados por otros autores en cuanto a la fluidez observable en la segunda lengua, y tienen que ver con la velocidad, la naturaleza de las pausas, las disfluencias y la densidad informacional. En la medición de todas estas características del habla se tuvo en cuenta el contexto de aprendizaje, tipo de alojamiento y duración, y el nivel de competencia lingüística de los participantes al comienzo de su experiencia, a la vez que el progreso de ésta durante su estancia.

Los hallazgos de este estudio contribuyen al entendimiento de un área central y novedosa de la adquisición del español como segunda lengua, ya que dotan a este campo lingüístico de evidencia científica sobre el desarrollo de los rasgos principales de la fluidez en la segunda lengua. Para que sirva de apoyo a otras investigaciones, esta pesquisa ha encontrado que los programas de estudio en el extranjero, aun siendo de corta duración, son beneficiosos de forma significativa para la fluidez oral de los aprendientes de español como segunda lengua.

La metodología llevada a cabo en esta investigación se centró en medidas meticulosamente cuantificadas para llegar a una conclusión objetiva sobre el progreso de la fluidez producida, y también valoró impresiones subjetivas por parte de hablantes nativos de la lengua para comprobar si había cierta correlación entre lo producido y lo evaluado. La interpretación de los resultados hallados en este estudio se resume de la siguiente manera:

- Las medidas que abarcan el desarrollo de la velocidad en el habla, naturaleza de pausas, disfluencias y producción de información aumentaron en su conjunto, de forma general y en menor o mayor medida. La medida que destacó por un cambio a mejor más robusto fue la longitud media de enunciados entre pausa, que sufrió un incremento de un 66,5% de media para los 30 participantes. El resto de medidas anotadas aumentó también de forma considerable, entre un 16 y un 25%. Los únicos valores cuya mejora media no superó el 10% de incremento tiene que ver con el número de disfluencias por minuto (5%), y la reducción de la duración de pausas (8%).
- En cuanto al contexto de la experiencia se encontró que el factor que más influencia tuvo sobre el desarrollo de la fluidez de los participantes de este estudio fue el alojamiento con familias anfitrionas locales. Nueve de cada diez participantes que vivieron con una familia mejoraron de forma significativa la velocidad de enunciado

en sílabas por minuto, la longitud de enunciados entre pausas, y la cantidad de pausas y cláusulas por minuto. La duración de la estancia (siete semanas frente a 15 semanas) no tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la fluidez de los participantes de este estudio. Esto tiene una implicación muy práctica a la hora de promover programas de estancias en el extranjero: incluso los programas de corta duración pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de la fluidez de sus participantes, y este desarrollo mejora exponencialmente si se da el contexto de vivir con una familia anfitriona.

- Se observó que el desarrollo léxico-gramatical por parte de los participantes del programa, que se calculó mediante una prueba de nivel antes y después del programa, no varió de forma significativa. En esta prueba de nivel se observaron retrocesos en muchos de los casos. Al comparar los cambios individuales en el desarrollo de la fluidez y los cambios en el plano léxico-gramatical, se concluyó que no hay coincidencias, confirmando lo que habían encontrado DeKeyser (1991) y Collentine (2004).
- El nivel de competencia lingüística en la segunda lengua que se posee en el momento de comenzar la experiencia de inmersión puede influir de forma significativa en la predisposición a mejorar diferentes aspectos de la fluidez. Según los datos encontrados con el grupo de participantes de esta investigación, un nivel de competencia inferior puede dar lugar a la disminución de la duración de pausas. Esto coincide con lo que ya encontraron Freed (1995), Towell (2002) o Valls-Ferrer (2011). Los aprendientes con un nivel más alto en la competencia lingüística al participar en un programa de inmersión pueden lograr una mejora en la reducción de disfluencias por minuto.

- En lo que concierne a la percepción de la fluidez por parte de hablantes nativos de español, solamente seis de los 16 aprendientes de español como segunda lengua que se seleccionaron para la tarea de percepción de fluidez recibieron una evaluación muy positiva. Los participantes mejor evaluados habían conseguido unos valores muy altos en su progreso de fluidez producida sobre la velocidad de enunciado en sílabas por minuto, la longitud de enunciados entre pausas, y la densidad de información a nivel palabra y a nivel cláusula. Towell et al. (1996) y Valls-Ferrer (2011) ya habían confirmado el impacto de la longitud media de enunciados en la percepción de fluidez por parte de jueces nativos. Por otra parte, la larga duración de pausas fue determinante para evaluar de forma negativa a los aprendientes. Por último, es relevante hacer referencia al hecho de que 7 de los 8 participantes mejor evaluados por parte de los jueces nativos habían vivido con una familia anfitriona. Otra razón por la que abogar por este tipo de experiencia en el extranjero es tan importante para el desarrollo de la fluidez, tanto a nivel de producción como de percepción.

5.1 Implicaciones e investigaciones futuras

Hay implicaciones teóricas y prácticas que vienen de la mano de los hallazgos de este estudio. A continuación, se detallan las limitaciones que se han de tener en cuenta en los análisis de este trabajo, y las consideraciones que se tendrán que llevar a cabo en investigaciones futuras.

En primer lugar, hay que reconocer que la presencia de disfluencias en el habla, dentro del contexto de la fluidez producida y percibida en la segunda lengua, no suponen ausencia de fluidez, sino que vienen conectadas con el estilo de habla de la persona. Las disfluencias existen en la primera lengua, y hay que tener esto muy en cuenta a la hora de hacer valoraciones sobre la fluidez de un hablante no nativo de una lengua. Las disfluencias

producidas por el grupo de participantes de este estudio no sufrieron un cambio significativo tras la estancia de los estudiantes en el extranjero, y además tuvieron un nulo efecto en las impresiones subjetivas de fluidez por parte de evaluadores nativos. Por lo tanto, se entiende que no debe ser un aspecto trascendental de la fluidez en la segunda lengua.

Por otra parte, se debe reconocer la importancia que tuvo la incorporación del concepto de densidad informacional en esta investigación. Cuando se mide el habla producida en los tres niveles diferentes de longitud que aquí se establecieron (sílabas, palabras, cláusulas), se puede observar un progreso desde una perspectiva más amplia, conectada y lógica. Es además una forma más realista de entender la lengua para los que no están entrenados en la enseñanza de lenguas o la lingüística y, por lo tanto, facilitaba la observación de los evaluadores nativos que no tenían experiencia como instructores.

Una de las limitaciones que ha tenido esta investigación es la falta de un grupo de control que no viviera la experiencia del programa de estudios en el extranjero. Contar con este grupo en investigaciones futuras podría arrojar luz sobre el efecto que tiene la instrucción formal sobre el desarrollo de la fluidez en la segunda lengua. Dicha configuración de la metodología era complicada para esta investigación, ya que contenía un grupo de participantes muy heterogéneo, de diferentes universidades y tomando clases de español muy diferentes unos de otros en el extranjero. Sin embargo, un ajuste posible para investigaciones futuras sería tener acceso a un grupo de participantes con una experiencia más similar en cuanto a las clases matriculadas, tanto en el extranjero como en la institución de origen para el grupo de control.

Otra propuesta para visitar en futuros estudios sería ofrecer un análisis de la fluidez de los participantes hablando en su primera lengua, para observar paralelismos en su forma de hablar, y así tener más claro si la naturaleza de sus pausas, o si el uso de disfluencias se

corresponde a errores de procesamiento de la segunda lengua, o si es su manera habitual de expresarse. Para ello se pediría a los participantes hablar un número aproximado de minutos en su primera lengua sobre los mismos temas que se les pidió en la tarea lingüística de la segunda lengua. Además, otro acercamiento interesante que se ha dado en estudios anteriores (Valls-Ferrer, 2011), es tener un grupo de control de hablantes nativos para analizar su fluidez en la primera lengua, y así establecer similitudes y diferencias de expresión en hablantes de la lengua meta de estudio (L1 vs L2).

Una de las contribuciones más importantes de este estudio fue que se encontraron muy útiles los factores objetivamente medibles como la velocidad en sílabas por minuto, la duración y frecuencia de las pausas, y la longitud media de los enunciados entre pausas. La fluidez va más allá de percepciones subjetivas, ya que estas medidas objetivas coinciden con dichas percepciones.

Además, en este estudio se ha demostrado que las inmersiones lingüísticas en el extranjero tienen un impacto positivo en la fluidez general de la segunda lengua, especialmente cuando se vive con una familia anfitriona. Una de las implicaciones más prácticas de este estudio es conectar el contexto de aprendizaje de la inmersión con el de la instrucción formal. Si se detallan las características que tiene este tipo de vivencia en el extranjero, y se establece un paralelismo con la instrucción formal en una clase del español como segunda lengua, podemos tratar de fomentar:

- Una alta cantidad de exposición a la lengua meta, siempre ligeramente por encima del nivel de comprensión de los aprendientes. Según Krashen (1985), la fórmula $I + 1$, que se refiere al input comprensible con elementos lingüísticos ligeramente superiores a nivel actual del aprendiente, es esencial para la adquisición de otras lenguas. Los estudiantes pueden llegar a comprender ese input por el contexto, la situación,

factores extralingüísticos, y su conocimiento del mundo, para así desarrollar su competencia en un contexto natural.

- Actividades que representen situaciones reales de la vida diaria, para que los estudiantes puedan desempeñar tareas básicas usando la lengua meta. Este tipo de actividades, no sólo son prácticas en el sentido que preparan a los aprendientes para desarrollarse en el mundo real, sino que además les enseña el vocabulario adecuado, la gramática apropiada, e indicaciones sociales correctas para usar la lengua en el mundo real.
- Uso del lenguaje auténtico. Muchos libros de texto crean estructuras artificiales y proveen a los aprendientes de situaciones irreales, que provocan el aislamiento de la lengua, de su cultura y de la población que lo habla. Fomentar el uso de materiales auténticos pueden recordarles a los estudiantes que la lengua meta que están adquiriendo está viva, y que es el vehículo de comunicación de una población.
- Enfocarse menos en la precisión y poner más énfasis en la fluidez del lenguaje y la confianza del aprendiente. Algo muy importante que mencionaron los participantes del programa de estudios en el extranjero era que podían comunicarse con sus familias anfitrionas de una forma en la que no se sentían juzgados, como siendo parte de un examen que les penalizaba por cada mínimo error. El objetivo era negociar significado y llegar a acuerdos por medio de la retroalimentación positiva. Este tipo de vivencia es muy importante para la motivación del alumnado, y debe ser clave incorporarla en las aulas.

Finalmente, una investigación futura podría beneficiarse mucho de un seguimiento del uso de la L1 y la L2 de los participantes en sus programas de estudio en el extranjero. Los participantes podrían dar a conocer a los investigadores exactamente qué contextos facilitan y promueven el uso de la L2 y la cantidad de exposición y empleo de la segunda lengua con la

familia anfitriona u otros hablantes nativos mediante diarios o alguna aplicación telefónica. Esto ayudaría a mantener un control activo sobre la cantidad de uso de cada lengua, y poder anotarlo como factor.

En general, las experiencias en el extranjero son únicas e incomparables para cada individuo, y todo lo que pueden hacer las investigaciones hasta ahora realizadas, incluyendo ésta, es muy limitado y subjetivo. En cualquier caso, es primordial seguir investigando, y tratar de llegar más lejos dentro de un área de la lingüística tan importante, bonita y gratificante como es la adquisición de lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL.). (2012) *ACTFL proficiency guidelines*. Alexandria, VA: Author. Recuperado de <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>
- Bortfeld, H., León, S., Bloom, J., Schober, M., & Brennan, S. (2001). Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender. *Language and speech*, 44(2), 123-147.
- Bosker, H. R., Pinget, A. F., Quené, H., Sanders, T. J. M., & De Jong, N. H. (2012). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 157–175.
- Cenoz, J. (1998). *Pauses and Communication Strategies in Second Language Speech* (pp 1-11). University of the Basque Country.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency? *System*, 25(4), 535-544.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning contexts and its effects on second language acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153–171.
- Cubillos, J. & Ilvento, T. (2012). The Impact of Study Abroad on Students' Self-Efficacy Perceptions. *Foreign Language Annals*, 45(4), 494-511.
- Cuitiño Ojeda, J., Díaz Larenas, C., & Otárola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 43-62. Recuperado de <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>
- D'Amico, M. (2012). L2 fluency and Willingness to Communicate: The impact of short-term study abroad versus at-home study. *US-China Foreign Language*, 10(10), 1608-1625.
- de Jong, N. H., Groenhout, R., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2015). Second Language Fluency: Speaking Style or Proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 223-243.
- de Jong, N. H., Steinel, M. P, Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J.H. (2013). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom* (pp. 104-119). Lexington, MA: D. C. Heath.

- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. DeKeyser (Ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). New York: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning, 54*, 655-679.
- Di Silvio, F., Donovan, A., & Malone, M. (2014). The Effect of Study Abroad Homestay Placements: Participant Perspectives and Oral Proficiency Gains. *Foreign Language Annals, 47*(1), 168-188.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D., & Nagy, V. J. (2005). Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4- to 7-year old children. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the fourth international symposium on bilingualism* (pp. 730-740). Somerville, MA: Cascadilla Press. Retrieved from <http://www.lingref.com/isb/4/057ISB4.PDF>
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Freed, B., So, S., & Lazar, N.A. (2003). Language learning abroad: how do gains in written fluency compare with oral fluency in French as a second language? *ADFL Bulletin, 43*(3), 34-40.
- Freed, B., Dewey, D.P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The Language Contact Profile. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 349-356.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., and Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French. *Studies in Second Language Acquisition, 26*, 275-301.
- García Amaya, L. (2008). The effect of topic on rate of speech. *ELIA, 8*, 117-150.
- García Amaya, L. (2009). New Findings on Fluency Measures across Three Different Learning Contexts. *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joseph Collentine et al., (pp. 68-80). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Hallebeek, J. (1986). Las palabras funcionales del español. *Boletín de la AEPE. N1º 34-35*, pp. 205-2016.
- Institute of International Education. (2021). "New International Students Enrollment, 2007/08-2020/21." *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Recuperado de <http://www.opendoorsdata.org>.
- Isabelli, C. A., & Nishida, C. (2005). Development of the Spanish subjunctive in a nine month study-abroad setting. In D. Eddington (Ed.), *Selected proceedings of the 6th*

conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages (pp. 78-91). Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Kawamura, M., Yokomori, D., Suzuki, M., & Harada, Y. (2013). Data Collection and Annotation of Relatively Spontaneous and Relatively Extended Elicited Utterances by English Learners in Undergraduate Japanese Courses. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 1:179-197.
- Keppie, C., Lindberg, R., & Thomason, S. (2016). The Benefits of Study Abroad on the Fluency of Learners of French as a Second Language. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*. Special Issue: 19(2), 44-63.
- Kormos, J. & Dénes, M. (2004) Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System* 32, 145-164.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lafford, B. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1995). A Canadian Interprovincial Exchange: Evaluating the Linguistic Impact of a Three-Month Stay in Quebec. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 67-94). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Leonard, K. & Shea, C. (2017). L2 Speaking Development During Study Abroad: Fluency, Accuracy, Complexity, and Underlying Cognitive Factors. *The Modern Language Journal*, 101(1), 179-193.
- López Serrano, S. (2009). Learning Languages in Study Abroad And at Home Contexts: A Critical Review of Comparative Studies. *Porta Linguarum* 13, enero 2010. (pp. 149-163). Departamento de Filología Inglesa, Facultad de Letras, Universidad de Murcia. ISSN: 1697-7467.
- Machuca, M., Llisterri, J., & Ríos, A. (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar. *Normas*, 5, 81-96.
- Mancheno, A. A. (2008). A study of the effect of study abroad and the homestay on the development of linguistic and interactional practices by Spanish L2 learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

- Özbaşaran, S. (2015). Erasmus Students' Self Reports: Does the Program Improve their Proficiency in English? Canakkale Onsekiz Mart University. Trabajo fin de grado para el departamento de English Language Teaching, Canakkale.
- Pellegrino, F., Coupé, C., & Marsico, E. (2011). Across-Language Perspective on Speech Information Rate. *Language* 87 (3), 539-558.
- Pérez-Vidal, C. (2011). Language acquisition in three different contexts of learning: formal instruction, stay abroad, and semi-immersion (CLIL). In Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M. and Gallardo, F. *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Spain: Peter Lang Publications.
- Pomposo Yanes, M. (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura* ISSN: 1130-0531, vol. 28, 243-262. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54091>
- Qualtrics (2005) Qualtrics. 37,892 ed. Provo, Utah, USA: Qualtrics Research Suite.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14, 423-441.
- Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Temporal Variables in Speech* (pp. 271-285). The Hague: Mouton.
- Rose, R. (2008) Filled Pauses in Language Teaching: Why and How. *Bulletin of Gunma Prefectural Women's University*, 29, 47-64.
- Sajavaara, K. (1987). Second language speech production: Factors affecting fluency. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 45-65). Norwood, N.J.: Ablex.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Díaz-Campos, M. (2004). A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden, *Input in Second Language Acquisition*, 235-53. Rowley, MA: Newbury House.

- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239-277). Amsterdam: John Benjamins.
- Tilstra, J. & McMaster, K. (2007). Productivity, fluency, and grammaticality measures from narratives. *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 43-53.
<https://doi.org/10.1177/1525740108314866>
- Towell, R. (2002). Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French. *International Review of Applied Linguistics*, 40, 117-150.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.
- Trofimovich P. & Baker, W. (2006). Learning Second Language Suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 1-30.
- Valls-Ferrer, M. (2011). The Development of Oral Fluency and Rhythm During a Study Abroad Period. Tesis Doctoral UPF. Bajo la dirección de Pérez Vidal, C. Departament de traducció i ciències del llenguatge. Universitat Pompeu Fabra.
- Tseng, W. T., Liu, Y. T., Hsu, Y. T., & Chu, H. C. (2021). Revisiting the effectiveness of study abroad language programs: A multi-level meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1-45. National Taiwan University of Science and Technology. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1362168820988423>

APÉNDICES

A.1.1 Tareas descriptivo-narrativas

Questions/topics for narrative portion of the study. Participants will be asked to speak separately on three of these items for at least two minutes each time.

1) Warming-up question:

Habla de tu grupo de amigos. ¿Cómo son? ¿Qué hacéis juntos? ¿Cómo es la dinámica del grupo?

Talk about your group of friends. Describe them and the things you do together. What is the group dynamic?

2) Choose one of these questions:

Habla de tu familia (padres, hermanos) y tus relaciones con ellos.

Talk about your family (parents, siblings) and your relationships with them.

Habla de tu programa de televisión preferido, o de una película favorita. ¿Por qué te gusta?

Talk about your favorite TV show or a favorite movie. Why do you like it?

Habla de tus pasatiempos y por qué te gustan.

Talk about your hobbies and why you like them.

Habla de tu vida en la universidad. ¿Cómo es tu rutina? ¿Cómo es la dinámica con tus compañeros y tus profesores?

Talk about your university life. How is your routine? What's your classmates and professors' dynamic?

3) Choose one of these questions:

Cuenta una anécdota cómica o de miedo que has vivido. Piensa en tu infancia, adolescencia, o en tiempos recientes.

Talk about a funny or scary anecdote you've experienced. Think about your childhood, adolescence or even recent times.

Cuenta una experiencia en la que tuviste que usar el español. ¿Dónde estabas? ¿Con quién lo hablaste? ¿Cómo te sentiste?

Talk about an experience in which you had to use Spanish to get through. Where were you? Who did you speak to? How did you feel?

A.1.2 Cuestionario

- 1) Nombre (name) _____
- 2) Edad (age) _____
- 3) Universidad (school where you study) _____
- 4) Último curso de español / nivel más alto (last Spanish course taken / higher level course)

- 5) Número de años de español cursado (number of years of Spanish studied)

- 6) a) ¿Estudias en el CLM? (Do you study at the CLM?) Sí / no (Y / N)
b) ¿Nivel? (level?) _____
- 7) Durante tu estancia en Granada, ¿te quedas con una familia anfitriona o en residencia de estudiantes? (During your stay in Granada, do you stay with a host family or in a student residence?) _____
- 8) Viajes y estancias en países hispano-hablantes en el pasado (trips and experiences to Spanish-speaking country in the past):
 - a. País (country) _____
 - i. duración de estancia (length of stay)

 - ii. tipo de contacto con el idioma durante esta estancia y descripción del mismo (contact with the language during this stay and description of this contact):

 - b. País (country) _____
 - i. duración de estancia (length of stay)

 - ii. tipo de contacto con el idioma durante esta estancia y descripción del mismo (contact with the language during this stay and description of this contact):

 - c. País (country) _____
 - i. duración de estancia (length of stay)

 - ii. tipo de contacto con el idioma durante esta estancia y descripción del mismo (contact with the language during this stay and description of this contact):

- 9) Experiencias u oportunidades relacionadas con el uso del español aparte de viajes, p.ej. voluntariados, familia latina. (Experiences and opportunities related to the use of Spanish aside from trips, e.g. volunteer opportunities, Latino relatives, etc.)
- 10) [para el pos-test] Describe el grado de contacto que has tenido durante tu estancia en España. ¿Has tenido mucho o poco contacto con el idioma y en qué contextos? ¿Crees que la

experiencia de estudiar en un país hispanohablante ha mejorado tu dominio del español?
¿Cómo lo ha mejorado? (For the post-test: Describe the degree of contact that you had with Spanish speakers during your stay in Spain. Did you have a lot or little contact with the language and in what contexts? Do you believe that the experience of studying in a Spanish-speaking country has improved your command of Spanish? In what ways?)

A.1.3 Examen de nivel DELE

Por favor, escribe tu nombre y apellido para la posterior recolección y clasificación de los datos.

Please, provide your name and last name so the data can be easily collected and classified.

Instrucciones

En cada una de las frases siguientes se ha marcado con letra negrita un fragmento. Elige, de entre las tres opciones de respuesta, aquella que tenga un significado equivalente al del fragmento marcado.

Por ejemplo:

- No he hablado todavía con Javier porque el teléfono **está comunicando**.
- a) está estropeado
 - b) no da señal
 - c) está ocupado

La respuesta correcta es la **c**.

Pregunta 1

- Pero, ¿todavía no ha terminado Sandra el trabajo?
- ¡**Qué va!** Y ahora está hablando por teléfono.
- a) ¡Ni idea!
 - b) ¡Claro que no!
 - c) ¡Por supuesto!

Pregunta 2

- Desde que ascendió en la empresa, Pedro **nos mira por encima del hombro**.

- Pues no entiendo por qué.

a) ha crecido mucho

b) no viene a vernos

c) se cree superior a nosotros

Pregunta 3

- ¿Qué tal está el pescado?

- Para mi gusto, **insípido**.

a) muy rico

b) bastante salado

c) no tiene sabor

Pregunta 4

- Al principio, aceptar este cargo directivo supuso un gran **reto** para mí. Pero ahora estoy muy satisfecho.

- ¡Cuánto me alegro!

a) desafío

b) problema

c) esfuerzo

Pregunta 5

- ¿Quieres que salgamos esta noche?

- Lo siento, pero **tengo una cita**.

a) he quedado con otra persona

b) no me encuentro bien

c) no tengo ganas

Pregunta 6

- ¿Cómo te fue en el examen de conducir?

- Bueno, sólo **fallé** cinco preguntas.

a) me confundí en

b) contesté

c) respondí correctamente

Pregunta 7

- Habla con Vera y dile lo que piensas **sin rodeos**.

- No es tan fácil. Vera me pone muy nervioso.

- a) sinceramente
- b) directamente
- c) tranquilamente

Pregunta 8

- Carlos, redacta el informe y, **entretanto**, yo busco las facturas de los clientes.

- Vale, ahora mismo.

- a) mientras
- b) después
- c) al final

Pregunta 9

- ¡Deja de **canturrear**! No puedo concentrarme.

- Perdona, no sabía que estabas trabajando.

- a) cantar
- b) hablar
- c) hacer ruido

Pregunta 10

- ¿Sabes algo de Ana?

- Sí, nos llamamos **a menudo**.

- a) alguna vez
- b) con frecuencia
- c) en contadas ocasiones

Pregunta 11

- ¿Por qué no te tomas ahora unos días de vacaciones?

- Es que ahora **no me conviene**.

- a) no me apetece
- b) no me toca
- c) no me viene bien

Pregunta 12

- Vi a Héctor en la conferencia de Buenos Aires y discutimos el tema.

- Y ¿**en qué quedaron**?

- a) qué decidieron
- b) dónde se alojaron
- c) dónde se encontraron

Pregunta 13

- Con estos gráficos el trabajo va a quedar **redondo**.
- Yo también lo creo.

- a) perfecto
- b) organizado
- c) incompleto

Pregunta 14

- ¿Recogiste la ropa de la lavadora?
- No pude porque estaba **empapada**.

- a) muy sucia
- b) arrugada
- c) muy mojada

Pregunta 15

- No sabía qué hacer, pero mi abogado me **asesoró** bien.
- Me alegro por ti.

- a) escuchó
- b) aconsejó
- c) rogó

Pregunta 16

- ¿Qué te parece el nuevo jefe de personal?
- Yo creo que es una persona muy **cordial**.

- a) exigente
- b) amable
- c) cercana

Pregunta 17

- ¿Qué te pasa? Estás **pálido**.
- Es que me han dado una mala noticia.

- a) muy blanco

b) muy raro

c) muy triste

Pregunta 18

- ¿Qué tal ayer?

- No muy bien porque el local estaba **abarrotado** y volvimos a las once.

a) cerrado

b) lejos de casa

c) lleno de gente

Pregunta 19

- En la reunión es **preciso** que le hables del presupuesto.

- De acuerdo.

a) inevitable

b) recomendable

c) necesario

Pregunta 20

- ¿Has visto los últimos datos de la empresa?

- Pues la verdad es que **no me he fijado**.

a) no tengo ni idea

b) no he tenido tiempo

c) no me he dado cuenta

A cada una de las frases siguientes le falta un fragmento. Elige, de entre las opciones de respuesta, aquella que tenga un significado apropiado para completar la frase.

Pregunta 21

- ¿A qué día _____ hoy?

- A miércoles, 25 de mayo.

a) estamos

b) es

Pregunta 22

- ¿Sabes qué puso Andrés en el examen? ¡Que Vivaldi era pintor!

- _____ increíble. Como siga así no va a aprobar ni una.

a) está

b) es

Pregunta 23

- ¿Cómo _____ tu madre a los 16 años?

- Pues completamente diferente a mí. Dice mi abuela que nunca nos hemos parecido.

a) era

b) fue

Pregunta 24

- Mira qué nubes más negras. _____ mí que va a llover.

- Pues en las noticias anunciaron buen tiempo.

a) por

b) para

Pregunta 25

- ¿Por qué está Javi tan pensativo?

- Porque Ana se ha enfadado con él _____ no haber terminado el trabajo en grupo a tiempo.

a) para

b) por

Pregunta 26

- ¿Tienes un bolígrafo rojo?

- Creo que no tengo _____, pero espera, que voy a mirar.

a) alguno

b) ninguno

Pregunta 27

- ¿Qué tal tu abuelo?

- Pues ayer me dijo que se _____ a Caracas a ver a unos amigos dentro de dos días.

a) iba

b) fue

Pregunta 28

- Hola, ¿me ha llamado alguien?

- No, _____.

a) nadie

b) ningún

Pregunta 29

- ¿Qué hiciste el domingo?

- Como no _____ con nadie, estuve en casa viendo una película.

a) quedaba

b) había quedado

c) quedara

d) hubiera quedado

Pregunta 30

- ¿Han llamado ya Paula y Gabi?

- No, tranquilo, ayer me dijeron que cuando _____ a Guayaquil nos avisarían.

a) habrían llegado

b) llegaban

c) llegarían

d) llegaran

Pregunta 31

- Señora, por favor, _____ por aquí.

- Gracias hijo.

a) pase

b) pasa

c) pasase

d) pasaría

Pregunta 32

- ¿Pueden venir Rosario y Javi?

- Claro, que venga _____ quiera.

a) quienes

b) que

c) lo que

d) quien

Pregunta 33

- ¿Está Pilar González?

- No, pero no tardará mucho _____ llegar.

- a) al
- b) en
- c) por
- d) de

Pregunta 34

- ¿Ves mucho a Belén?

- Creo que nos hemos visto dos veces _____ un año.

- a) en
- b) desde
- c) por
- d) para

Pregunta 35

- ¿Qué me has comprado por mi cumpleaños?

- No seas impaciente. Ya _____ verás.

- a) los
- b) la
- c) se
- d) lo

Pregunta 36

- ¿Puedo salir esta noche?

- Sí, _____ vuelvas antes de las doce a casa.

- a) como si
- b) siempre que
- c) a pesar de que
- d) salvo si

Pregunta 37

- _____ trabaja en esa empresa está más contento.

- ¿De verdad? ¡Qué bien!

- a) De ahí que
- b) Antes de que

c) Desde que

d) Salvo que

Pregunta 38

- Al final nos hemos quedado sin entradas para el teatro.

- Lo dices como si yo _____ la culpa.

a) tuviera

b) tenía

c) tengo

d) tenga

Pregunta 39

- _____ quieres que vaya contigo iré encantado.

- Gracias, eres muy amable.

a) Cuando

b) Aunque

c) Si

d) En cuanto

Pregunta 40

- Estoy preocupada. Omar lleva una semana fuera y todavía no ha escrito ni un solo mensaje.

- ¿Por qué no _____ escribes tú?

a) se le

b) se lo

c) se la

d) se te

Apéndice 2: **Encuesta en línea**

Encuesta sobre impresiones subjetivas de fluidez administrada de forma telemática a través de un cuestionario en línea a los participantes hablantes nativos de español.

https://ugeorgia.ca1.qualtrics.com/jfe/form/SV_88hIR15CINqNvSJ

Apéndice 3: Modelos estadísticos de regresión lineal

A.3.1 Modelo estadístico de regresión lineal - examen de nivel

```
Call:
lm(formula = average_frec_diff ~ diferenciacion, data = examenfluencyR)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-5.00  -2.75   0.50   2.00   6.00

Coefficients:
                Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)         8.000     2.074   3.857  0.00267 **
diferenciacionmejor  -6.000     2.479  -2.420  0.03401 *
diferenciacionpeor  -2.000     2.744  -0.729  0.48134
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 3.593 on 11 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.3864,    Adjusted R-squared:  0.2749
F-statistic: 3.464 on 2 and 11 DF,  p-value: 0.06812
```

average_frec_diff = media de la diferenciación en la frecuencia de pausas (n=14); diferenciación = resultado de examen de nivel post-programa con respecto al primero; examenfluencyR = tabla de datos usada en R

A.3.2 Modelo estadístico de regresión lineal – nivel

```
Call:
lm(formula = average_dur_diff ~ nivel, data = readyforRanalysis)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-0.64062 -0.09235 -0.03568  0.19463  0.43065

Coefficients:
                Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   0.09900     0.08646   1.145   0.263
nivelfour     0.36413     0.16175   2.251   0.033 *
nivelseven   -0.04983     0.14118  -0.353   0.727
nivelsix     -0.04165     0.12227  -0.341   0.736
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 0.2734 on 26 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.2188,    Adjusted R-squared:  0.1287
F-statistic: 2.427 on 3 and 26 DF,  p-value: 0.08815
```

average_dur_diff = media de la diferenciación en la duración de pausas (n=30); nivel = nivel de competencia lingüística general previo a la participación en el programa; readyforRanalysis = tabla de datos usada en R; nivelfour / nivelseven / nivelsix = distintos niveles de los participantes

A.3.3 Modelo estadístico de regresión lineal – familia

```
Call:
lm(formula = average_vel_diff ~ familia, data = readyforRanalysis)
```

```
Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-35.753 -10.567  -1.712   9.778  35.380
```

```
Coefficients:
              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)    11.733      5.743   2.043  0.05055 .
familiahostfam  19.376      6.864   2.823  0.00866 **
---
```

```
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
Residual standard error: 17.23 on 28 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.2216,    Adjusted R-squared:  0.1938
F-statistic: 7.969 on 1 and 28 DF,  p-value: 0.008662
```

average_vel_diff = media de la velocidad de producción en sílabas por minuto (n=30); familia = factor de tipo de experiencia equivalente a vivir o no con una familia anfitriona; readyforRanalysis = tabla de datos usada en R; familiahostfam = vivir con una familia anfitriona