



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

## Grado en Traducción e Interpretación

### Trabajo Fin de Grado

# Percepción e impacto de las variedades del inglés en hablantes no nativos

Estudiante: Daniel Pata Bresó (202208920)

Director: Prof. María Luisa Romana García

Madrid, junio 2026

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN: EL INGLÉS COMO LENGUA GLOBAL Y SU DIVERSIFICACIÓN</b> .....	<b>1</b>
1.1. Aviso de inteligencia artificial (IA) .....	3
<b>2. FINALIDAD Y MOTIVOS</b> .....	<b>4</b>
2.1. Razones para la elección del tema .....	4
2.2. Interés académico y vinculación con la Traducción e Interpretación .....	4
2.3. Relevancia para la enseñanza del inglés y contribución potencial .....	5
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>6</b>
3.1. Evolución de los estudios sobre actitudes lingüísticas .....	6
3.2. La dicotomía tradicional: Received Pronunciation (RP) frente a General American (GA) .....	6
3.3. Estereotipos, prestigio, competencia e inteligencia percibida .....	7
3.4. El impacto de los medios de comunicación y las plataformas digitales .....	8
3.5. El cambio de paradigma: El inglés como Lengua Franca (ELF) .....	8
3.6. Tendencias de investigación en los contextos europeo, asiático y latinoamericano....	9
3.7. El inglés como lengua global: modelos de difusión (Kachru y Schneider).....	10
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
4.1. Variedades de referencia .....	12
4.1.1. Received Pronunciation (RP) y sus actualizaciones estandarizadas .....	12
4.1.2. General American (GA) y su hegemonía global .....	12
4.1.3. Otras variedades emergentes y el constructo del acento no nativo .....	13
4.2. Características diatópicas y diastráticas: actitudes, prestigio y sesgos.....	14
4.2.1. Sociolingüística cognitiva y actitudes lingüísticas: El componente afectivo, cognoscitivo y conductual.....	14
4.2.2. El concepto de prestigio lingüístico: Prestigio explícito e implícito ( <i>overt and covert prestige</i> ) .....	15
4.2.3. Identidad lingüística y el sesgo del acento ( <i>accentism</i> ).....	15
4.2.4. Ideologías lingüísticas y la hegemonía del nativismo .....	16
4.3. Percepciones y consecuencias.....	17
4.3.1. La relación psicolingüística entre acento, inteligencia y competencia percibida .....	17
4.3.2. El enfoque del inglés como Lengua Franca (ELF) y la inteligibilidad mutua...	17
4.3.3. Consecuencias pedagógicas en el aula de lenguas extranjeras .....	18
<b>5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>20</b>
5.1. Objetivo general .....	20
5.2. Objetivos específicos .....	20

5.3. Preguntas de investigación .....	20
<b>6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>22</b>
6.1. Limitaciones inherentes a una revisión teórica .....	22
6.2. Hegemonía de RP y GA frente a los acentos regionales y no nativos.....	22
6.3. Coincidencias y discrepancias en la atribución de prestigio, inteligencia y competencia.....	23
6.4. La influencia mediática y el choque entre la educación formal y el consumo digital .....	24
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>26</b>
7.1. Respuesta a las preguntas de investigación basadas en el análisis bibliográfico .....	26
7.2. Respuesta detallada a los objetivos específicos y preguntas de investigación .....	27
7.3. Síntesis de los principales hallazgos extraídos de la bibliografía .....	28
7.4. Reflexión crítica sobre la evolución de las percepciones hacia RP y GA .....	28
7.5. Consecuencias para estudiantes y docentes de inglés.....	29
7.6. Limitaciones del trabajo y propuestas para futuras investigaciones.....	29
<b>8. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>31</b>

## 1. INTRODUCCIÓN: EL INGLÉS COMO LENGUA GLOBAL Y SU DIVERSIFICACIÓN

En el siglo XXI, el inglés ha consolidado una condición histórica singular: se ha convertido en la indiscutible *lingua franca* del planeta. Esta posición responde principalmente a su adopción generalizada en la diplomacia, los negocios internacionales, la producción científica, la tecnología y la cultura popular. Sin embargo, este proceso de globalización ha traído consigo una consecuencia inevitable e intrínseca a la evolución de cualquier sistema lingüístico: la fragmentación y la diversificación. Al ser apropiado por comunidades lingüísticas y culturales radicalmente diversas en los cinco continentes, el inglés ha dejado de ser una propiedad exclusiva de las Islas Británicas o de las potencias norteamericanas para transformarse en un constructo pluricéntrico.

Esta realidad pluricéntrica muestra que hoy en día existe una constelación de variedades colectivamente denominadas *Englishes* o «ingleses». En la sociolingüística contemporánea, estas variedades se han categorizado tradicionalmente siguiendo modelos como el de los tres círculos de Braj Kachru: el círculo interno (donde el inglés es lengua materna, como el Reino Unido o Estados Unidos), el círculo externo (donde es lengua oficial o institucional debido a un pasado colonial, como India o Nigeria) y el círculo expandido (donde se aprende como lengua extranjera, como España, China o Brasil). A medida que el círculo expandido crece exponencialmente, el número de interacciones en inglés donde no interviene ningún hablante nativo supera con creces a aquellas en las que participa uno de ellos.

A pesar de este cambio demográfico y de la progresiva descentralización de la lengua, el ámbito educativo y la conciencia social de los estudiantes de lenguas extranjeras siguen estando fuertemente condicionados por modelos normativos ideales. Históricamente, estos modelos se han reducido a dos grandes estándares del círculo interno: la Received Pronunciation (RP), asociada al inglés británico de prestigio y tradicionalmente enseñada en las instituciones académicas europeas, y el General American (GA), el estándar estadounidense cuya difusión masiva a través del cine, la música, las series de televisión y, más recientemente, las redes sociales y las plataformas de *streaming*, ha reconfigurado el paisaje auditivo de las nuevas generaciones de estudiantes.

El estudio de cómo los alumnos perciben estas variedades posee una honda relevancia sociolingüística y educativa. Desde una perspectiva sociolingüística, las lenguas no se

perciben en un vacío social. Los sonidos, los giros léxicos y las entonaciones de un acento determinado actúan como potentes desencadenantes de juicios sociales automáticos. Cuando un estudiante escucha una variedad lingüística determinada, activa de manera inconsciente una red de estereotipos relacionados con el estatus socioeconómico, la formación cultural, el nivel de inteligencia y la competencia profesional de su interlocutor. Analizar estos sesgos en estudiantes de lenguas extranjeras permite comprender hasta qué punto las ideologías lingüísticas dominantes —que a menudo marginan o desvalorizan las variedades no estandarizadas o las nativizadas— siguen vivas en las mentes de quienes se forman para ser profesionales de la mediación lingüística.

En el plano estrictamente educativo, la percepción de las variedades del inglés influye de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A). La motivación del alumno, un factor crítico para la adquisición de segundas lenguas, suele estar ligada a un deseo de identificación o de integración con una determinada comunidad de hablantes. Si un estudiante idealiza el acento estadounidense por considerarlo moderno o accesible, su inversión de esfuerzo y su autoconcepto como hablante se moldearán en torno a ese ideal. Por el contrario, si percibe que el estándar académico que se le exige (por ejemplo, el británico institucional) es ajeno a su realidad o artificialmente complejo, puede experimentar niveles elevados de ansiedad lingüística o una desconexión emocional con la materia. Asimismo, la comprensión auditiva se ve directamente afectada: la falta de exposición a una diversidad de acentos reales limita la competencia comunicativa del alumno, preparándolo para un entorno de laboratorio académico, pero dejándolo desarmado ante la variabilidad fonética del mundo real.

La realización de este trabajo se justifica por la necesidad de explorar la brecha existente entre la realidad sociolingüística del inglés actual y los constructos perceptivos de los estudiantes dentro del sistema universitario. Con frecuencia, los planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación y de las filologías modernas incluyen asignaturas de lingüística descriptiva y variación diatópica; sin embargo, resulta pertinente analizar si ese conocimiento teórico se traduce en una deconstrucción efectiva de los prejuicios sobre el acento o si, por el contrario, los estudiantes siguen prefiriendo y evaluando las variedades bajo criterios de pureza y prestigio tradicional.

Este trabajo acota su objeto de estudio a la percepción que los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras poseen sobre las variedades del inglés, prestando especial atención a la comparación entre el estándar británico (RP) y el estadounidense (GA). No obstante,

el estudio no ignora el impacto de otras variedades y el surgimiento de la conciencia en torno al inglés como Lengua Franca (ELF), analizando cómo estas percepciones influyen en seis dimensiones clave:

1. La motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje de la lengua.
2. Las preferencias individuales en la producción de su propia pronunciación.
3. La asignación de prestigio social y corrección idiomática a diferentes acentos.
4. La atribución automática de rasgos de inteligencia, autoridad y competencia a los hablantes según su origen geográfico o su cercanía al estándar nativo.
5. La autopercepción de su capacidad de comprensión auditiva frente a discursos con diferentes marcas fonéticas.
6. Las posturas y decisiones pedagógicas que los alumnos consideran idóneas para la inclusión de la diversidad dialectal en las aulas.

### **1.1. Aviso de inteligencia artificial (IA)**

En la elaboración de este Trabajo Fin de Grado se ha hecho un uso limitado de herramientas de Inteligencia Artificial, exclusivamente como apoyo en tareas instrumentales (p. ej., corrección de estilo, organización de ideas o generación de propuestas preliminares). En ningún caso dichas herramientas han sustituido el trabajo de investigación, reflexión y análisis personal que constituye la base del presente trabajo.

Conforme a la política de la Universidad, se declara expresamente que:

- No se ha empleado Inteligencia Artificial para la redacción íntegra ni para la elaboración de partes sustanciales del trabajo.
- Toda intervención de herramientas de IA ha sido revisada, reelaborada y adaptada de manera crítica y autónoma por el autor.
- La responsabilidad final sobre los contenidos, el análisis y las conclusiones corresponde íntegramente al autor. En consecuencia, el presente TFG cumple con lo establecido en el Reglamento General de la Universidad, que considera plagio el uso de IA para crear trabajos completos o partes relevantes sin la debida citación, autorización o reconocimiento.

## **2. FINALIDAD Y MOTIVOS**

### **2.1. Razones para la elección del tema**

La elección de este tema de investigación nace de una observación constante a lo largo de mis cuatro años de formación en el Grado en Traducción e Interpretación. Durante este periodo, he podido observar que las lenguas vivas distan mucho de ser homogéneas, como a menudo se presentan en los manuales de texto. En concreto, el inglés se revela en el día a día como una herramienta de una plasticidad apabullante. Al interactuar con textos, material audiovisual y discursos orales de diversa procedencia, parece claro que la variación fonética y dialectal constituye una realidad habitual.

En el plano personal, siempre me ha fascinado la fonética y el modo en que pequeñas variaciones en la articulación de los sonidos, la entonación o el ritmo pueden transformar radicalmente la forma en que un mensaje es recibido. Existe una paradoja cotidiana en las aulas universitarias: mientras que la teoría lingüística nos enseña que todas las lenguas y dialectos son científicamente iguales en términos de complejidad y validez comunicativa, en la práctica, los estudiantes manifestamos preferencias muy marcadas, a menudo inconscientes, hacia ciertos acentos. Esta disonancia cognitiva entre la igualdad lingüística teórica y la jerarquización social práctica despertó en mí un profundo deseo de investigar el origen de estas valoraciones y su impacto en la manera en la que nos relacionamos con el mundo que nos rodea.

### **2.2. Interés académico y vinculación con la Traducción e Interpretación**

Desde una perspectiva estrictamente disciplinar, este estudio guarda una relación directa y profunda con el perfil profesional y académico de un graduado en Traducción e Interpretación. La labor del traductor y, de manera aún más acentuada, la del intérprete es mucho más que la translación de palabras de un idioma a otro: consiste en la mediación cultural y comunicativa entre hablantes reales en contextos específicos. Para un intérprete de conferencias o un intérprete en los servicios públicos, el éxito de su labor depende de su capacidad para comprender con un alto grado de precisión discursos emitidos en una gama infinita de acentos regionales, sociales y no nativos. Comprender las propias actitudes y sesgos hacia estas variedades es un ejercicio de autorreflexión crítica indispensable para evitar que prejuicios sociolingüísticos interfieran en la neutralidad y la calidad de la interpretación.

Asimismo, en el ámbito de la traducción audiovisual y de la localización, las variedades del inglés desempeñan un papel crucial en la caracterización de personajes, el

establecimiento de contextos socioeconómicos y la transmisión de sutiles matices de identidad. Un traductor que no sea plenamente consciente del peso semántico y del prestigio asociado a una variedad lingüística determinada (como el inglés afroamericano o el inglés escocés, por poner ejemplos habituales) corre el riesgo de aplanar el texto origen o de errar en la elección del registro equivalente en la lengua meta. Por lo tanto, investigar cómo los estudiantes decodifican y evalúan estas variedades contribuye a fortalecer nuestra competencia traductora, fomentando una sensibilidad fonológica y cultural que va más allá de la mera corrección gramatical.

### **2.3. Relevancia para la enseñanza del inglés y contribución potencial**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se encuentra en una encrucijada histórica. El modelo tradicional basado en la imitación ciega del hablante nativo idealizado está siendo cuestionado por las corrientes de la lingüística aplicada contemporánea. En un mundo donde el inglés opera como un puente global, empeñarse en que un estudiante español, alemán o japonés adquiera una pronunciación idéntica a la de un ciudadano del sur de Inglaterra o de la clase media del medio oeste americano es un objetivo estadísticamente improbable, pedagógicamente ineficiente y, en ocasiones, frustrante.

Esta investigación aspira a poner de relieve que la diversificación del inglés debe percibirse como una riqueza inherente a su éxito global. Al visibilizar los sesgos que asocian sistemáticamente determinados acentos con la competencia o la inteligencia, este trabajo busca impulsar una educación lingüística más realista y práctica, que prepare a los futuros profesionales de las lenguas para manejarse con éxito en una comunidad internacional verdaderamente globalizada llena de ricos matices culturales y fonéticos.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

#### **3.1. Evolución de los estudios sobre actitudes lingüísticas**

El estudio científico de las actitudes lingüísticas se consolidó a mediados del siglo XX como uno de los pilares fundacionales de la sociolingüística y la psicología social (Labov, 1966). Los trabajos pioneros de Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum (1960) introdujeron la técnica del *matched-guise* (máscara emparejada), una metodología revolucionaria diseñada para desvelar los prejuicios subconscientes de los oyentes. En estos experimentos, un mismo hablante bilingüe o bidialectal leía el mismo texto utilizando diferentes acentos o lenguas. Al mantener constante el contenido del mensaje y las características de la voz, cualquier variación en la evaluación de los oyentes se atribuía exclusivamente al impacto social del acento (Lambert et al., 1960).

A lo largo de las décadas de 1970 y 1980, investigadores como Ryan, Giles y Sebastian (1982) sistematizaron estas respuestas observando que las actitudes hacia las variedades lingüísticas suelen estructurarse en torno a dos dimensiones evaluativas universales: el estatus (asociado a la inteligencia, la competencia, el nivel socioeconómico y el éxito profesional) y la solidaridad (vinculada a la simpatía, la amabilidad, la confiabilidad y la identificación social) (Ryan et al., 1982). Esta dicotomía permitió observar que las variedades estándar suelen monopolizar las puntuaciones de estatus, mientras que las variedades regionales o no estándar, a pesar de carecer de reconocimiento institucional, suelen despertar una mayor simpatía y cohesión comunitaria entre sus hablantes (Giles y Powesland, 1975).

En las últimas dos décadas, con el advenimiento de la globalización y la digitalización, el foco de los estudios de actitudes se ha desplazado de los contextos estrictamente monolingües o nacionales hacia el análisis de las dinámicas del inglés como lengua global. Autores contemporáneos como Garrett y McKenzie han señalado que las actitudes lingüísticas se forman cada vez más a través de una densa red de flujos culturales transnacionales que alteran las jerarquías tradicionales del prestigio lingüístico (Garrett, 2010; McKenzie, 2010).

#### **3.2. La dicotomía tradicional: Received Pronunciation (RP) frente a General American (GA)**

En el ámbito del inglés como lengua extranjera, la bibliografía científica ha estado históricamente dominada por la comparación de actitudes hacia las dos variedades de referencia del círculo interno: el estándar británico (Received Pronunciation) y el estándar

estadounidense (General American) (Kachru, 1985). Durante gran parte del siglo XX, la RP gozó de una hegemonía muy marcada en los sistemas educativos de Europa continental, África y partes de Asia (Jenkins, 2007). Se la consideraba la encarnación de la corrección gramatical, la elegancia fonética y un modelo de referencia que tradicionalmente se esperaba que el estudiante imitara (Gimson, 1980).

Sin embargo, estudios de carácter empírico citados en la bibliografía comenzaron a registrar un cambio de tendencia. Investigaciones clásicas como las de Ladegaard (1998) en Dinamarca revelaron que, aunque la RP seguía siendo evaluada como la variedad de mayor estatus y la preferida para contextos formales, el inglés estadounidense (GA) ganaba terreno rápidamente entre los jóvenes en términos de preferencia personal, modernidad y atractivo estético (Ladegaard, 1998). Estudios posteriores en el contexto europeo (e.g., Erling, 2005; Rindal, 2010) apuntaron que los estudiantes de educación secundaria y superior tienden a desarrollar una identidad lingüística más cercana al GA (Rindal, 2010). Este fenómeno se atribuye a un proceso de democratización lingüística, donde el acento estadounidense se percibe como más dinámico, menos clasista y más alineado con la cultura juvenil global que la formalidad percibida en la RP británica (Matsuura et al., 2014).

### **3.3. Estereotipos, prestigio, competencia e inteligencia percibida**

El vínculo entre el acento de un hablante y la evaluación automática de sus capacidades cognitivas y profesionales ha sido ampliamente documentado (Lippi-Green, 2012). La bibliografía sociolingüística anglosajona apunta de manera consistente a la existencia de un fenómeno denominado *accentism* o discriminación por motivos de acento (Trudgill, 2000). En un estudio ya clásico, Giles y Marlow (2011) evidenciaron que los oyentes tienden a calificar a los hablantes con acentos nativos estandarizados (RP y GA) como significativamente más inteligentes, educados y competentes que aquellos que muestran acentos regionales británicos (como el Cockney o el Birmingham) o variedades del inglés con influencia de otras lenguas maternas (Giles y Marlow, 2011).

Esta atribución automática de competencia no se limita a los hablantes nativos de dichos países; parece reproducirse con notable frecuencia en la mente de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En estudios basados en muestras de voz, la bibliografía señala que los estudiantes tienden a interiorizar el sesgo nativista, asumiendo que un docente o profesional que habla con un acento RP perfecto posee un conocimiento más profundo de la materia y una mayor autoridad académica que un docente con un acento legítimo pero

marcado por su lengua nativa (Jenkins, 2007; Saitz y Saito, 2024). La investigación de Carrie y Regueiro (2018) en el contexto universitario español ilustra cómo los estudiantes asocian la corrección y la excelencia profesional casi exclusivamente con los modelos nativos, relegando las variedades no nativas a un plano de menor competencia percibida, incluso cuando la inteligibilidad del discurso resulta suficiente (Carrie y Regueiro, 2018; Derwing y Munro, 2015).

### **3.4. El impacto de los medios de comunicación y las plataformas digitales**

Uno de los factores más determinantes en la reconfiguración contemporánea de las actitudes lingüísticas es la exposición mediática. Si tradicionalmente el aula de clase era la fuente principal —y a veces única— de aportación lingüística (*input*) para el estudiante, hoy en día los estímulos lingüísticos provienen mayoritariamente del consumo autónomo de contenidos digitales (Sockett, 2014). El consumo masivo de plataformas de *streaming* (Netflix, HBO, Disney+), plataformas de vídeo como YouTube y redes sociales basadas en el formato corto (TikTok, Instagram Reels) ha expuesto a los estudiantes a una omnipresencia del inglés estadounidense.

Estudios recientes como el de Monfared subrayan que esta inmersión digital pasiva y activa moldea de manera decisiva la comprensión auditiva y las preferencias de pronunciación (Monfared, 2020). Los estudiantes desarrollan lo que se conoce como una «familiaridad perceptiva» con el GA, lo que provoca que, paradójicamente, les resulte más sencillo comprender un acento de California o Nueva York que un acento de Escocia o del norte de Inglaterra, a pesar de que este último geográficamente esté mucho más cerca del entorno europeo (Rosenberg et al., 2022). Los medios de comunicación transmiten el idioma y actúan como vehículos de ideologías lingüísticas, asociando el inglés americano con el entretenimiento, la innovación tecnológica y el éxito global, lo que termina por desplazar los modelos académicos tradicionales basados en la norma británica (Androutsopoulos, 2014).

### **3.5. El cambio de paradigma: El inglés como Lengua Franca (ELF)**

Frente al modelo tradicional nativista, la lingüística aplicada de las últimas tres décadas ha propuesto un cambio radical de perspectiva: el enfoque del inglés como Lengua Franca (ELF), teorizado extensamente por autoras como Jennifer Jenkins (2000, 2007) y Barbara Seidlhofer (2011). Desde esta perspectiva, el inglés se define como una herramienta de comunicación internacional utilizada principalmente entre hablantes que no comparten ni

la misma lengua materna ni la misma cultura, siendo los hablantes nativos una minoría en estas interacciones (Seidlhofer, 2011).

El marco conceptual del ELF cuestiona la validez pedagógica de exigir a los estudiantes de lenguas extranjeras la imitación perfecta de la RP o el GA (Dewey, 2012). Jenkins (2000) propuso el *Lingua Franca Core* (Núcleo del inglés como Lengua Franca), un conjunto de rasgos fonéticos esenciales que garantizan la inteligibilidad mutua en contextos internacionales, señalando que aspectos tradicionalmente enfatizados en el aula (como la pronunciación de la fricativa dental /θ/ en *think*) son irrelevantes para que la comunicación sea exitosa (Jenkins, 2000). Sin embargo, la investigación sobre las actitudes hacia el ELF revela una contradicción persistente: aunque los estudiantes reconocen la utilidad práctica de este enfoque comunicativo en el plano teórico, a nivel afectivo siguen experimentando una fuerte atracción hacia el ideal del hablante nativo, lo que genera tensiones identitarias y frustración en su proceso de aprendizaje (Jenkins, 2007; Subtirelu, 2015).

### **3.6. Tendencias de investigación en los contextos europeo, asiático y latinoamericano**

Para comprender la dimensión global de este fenómeno, resulta indispensable analizar cómo se manifiestan estas actitudes en diferentes áreas geográficas, revelando patrones condicionados por factores geopolíticos e institucionales (Kirkpatrick, 2010).

- Contexto europeo: En Europa, la investigación ha estado marcada por la transición de un monopolio histórico del inglés británico hacia un modelo de bilingüismo o multilingüismo donde el inglés opera como lengua de trabajo. Estudios en los países nórdicos (e.g., Hynninen, 2016) señalan niveles especialmente altos de aceptación del enfoque ELF y una notable preferencia por el GA entre los jóvenes (Hynninen, 2016). En el sur de Europa, incluyendo España e Italia, la transición es más lenta; investigaciones como las de Santello (2013) reflejan que los sistemas educativos formales siguen fuertemente anclados en la prescripción normativa de la RP, lo que genera que los estudiantes perciban su propio acento con altos niveles de inseguridad lingüística (Santello, 2013).
- Contexto asiático: En países del círculo expandido como China, Japón o Corea del Sur, las actitudes lingüísticas están profundamente influenciadas por el mercado laboral y la competitividad académica. Ahn (2014) señala que en Corea

del Sur existe una marcada idealización del inglés estadounidense debido a las estrechas relaciones políticas y económicas con EE. UU., hasta el punto de que los acentos asiáticos del inglés (como el *Konglish* o el *Chinglish*) son sistemáticamente estigmatizados por los propios estudiantes, quienes los asocian con una baja educación o una falta de estatus social (Ahn, 2014).

- Contexto latinoamericano: En América Latina, la proximidad geográfica y la influencia económica de los Estados Unidos determinan que el GA se haya consolidado como el modelo de referencia predominante en las aulas (Porto, 2014). No obstante, investigaciones recientes en países como Brasil, Chile y Colombia (e.g., Friedrich, 2002; González, 2019) exploran cómo los estudiantes de educación superior empiezan a reclamar el derecho a hablar un inglés con acento propio, percibiendo el nativismo como una forma de colonialismo cultural y abogando por metodologías que prioricen la identidad local y la funcionalidad comunicativa sobre la asimilación fonética (González, 2019).

### **3.7. El inglés como lengua global: modelos de difusión (Kachru y Schneider)**

Para articular teóricamente la dispersión y evolución del inglés a nivel mundial, la sociolingüística recurre de manera obligada a modelos estructurales. El más influyente de ellos es el Modelo de los Tres Círculos de Braj Kachru (1985, 1992). Este esquema conceptual divide los contextos de uso del inglés en tres capas concéntricas atendiendo a la historia de la difusión de la lengua, los modos de adquisición y el estatus funcional de la misma en cada sociedad:

1. El Círculo Interno (*The Inner Circle*): Representa las bases tradicionales de la lengua, donde el inglés funciona como lengua materna o nativa (ENL). Incluye a países como el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Estas sociedades se definen históricamente como *norm-providing* (proveedoras de normas), ya que de ellas emanan los estándares gramaticales, léxicos y fonéticos que tradicionalmente regulan el uso global de la lengua (Kachru, 1992).
2. El Círculo Externo (*The Outer Circle*): Comprende regiones donde el inglés se introdujo en fases tempranas de la colonización y se ha institucionalizado como lengua oficial o cooficial en esferas gubernamentales, judiciales, educativas y mediáticas. Ejemplos paradigmáticos son India, Nigeria, Singapur o Filipinas. Estas comunidades se consideran *norm-developing* (desarrolladoras de normas),

dado que han consolidado sus propias variedades estandarizadas nativizadas (por ejemplo, el inglés indio) (Kachru, 1985).

3. El Círculo Expandido (The Expanded Circle): Abarca el resto del mundo, donde el inglés se adquiere como lengua extranjera, sin una historia de colonización ni un estatus oficial interno (EFL) con fines puramente internacionales, comerciales o académicos. Países como España, Japón, Brasil o Alemania integran este círculo. Tradicionalmente, estas sociedades han sido clasificadas como norm-dependent (dependientes de la norma), puesto que han importado de manera acrítica los modelos normativos generados en el círculo interno (Kachru, 1992).

A este modelo estático se contraponen el Modelo Dinámico de Edgar Schneider (2003, 2007), que explica cómo las variedades del inglés evolucionan a través de procesos históricos de contacto lingüístico y reconfiguración identitaria (Schneider, 2003, 2007). Schneider propone cinco estadios evolutivos: fundamentación, estabilización exonormativa, nativización, estabilización endonormativa y diferenciación (Schneider, 2007). Este enfoque dinámico permite comprender que las variedades del inglés son sistemas vivos en constante evolución hacia la autonomía lingüística (Schneider, 2003).

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. Variedades de referencia

#### 4.1.1. Received Pronunciation (RP) y sus actualizaciones estandarizadas

La Received Pronunciation (Pronunciación Aceptada) es el acento tradicionalmente asociado con la élite socioeconómica y cultural del sur de Inglaterra. Históricamente, consolidó su estatus a través de los colegios privados de prestigio (*public schools*) y las universidades de Oxford y Cambridge, convirtiéndose en el estándar de la corte, la judicatura y la administración pública británica (Mugglestone, 2003). A partir de la década de 1920, con la fundación de la British Broadcasting Corporation, la RP pasó a conocerse también como *BBC English*, proyectándose como el modelo definitivo de neutralidad, educación y autoridad (Roach, 2009).

Desde el punto de vista fonético-fonológico, la RP clásica se caracteriza por ser un acento no rótico. Esto significa que el fonema /r/ solo se articula cuando va seguido inmediatamente de un sonido vocálico (como en *red* o *parent*), mientras que se omite o se vocaliza en posición preconsonántica o final de palabra (provocando que *car* se pronuncie como [ka:] y *hard* como [ka:d] u [ha:d]) (Gimson, 1980; Roach, 2009). Otras marcas distintivas incluyen el uso de la vocal posterior abierta larga [ɑ:] en palabras como *bath* o *dance* (fenómeno conocido como BATH-broadening), y la conservación estricta de las oclusivas alveolares sordas /t/ en posición intervocálica (por ejemplo, en *water* o *better*) (Wells, 1982).

En las últimas décadas, la RP ha sufrido una profunda transformación interna para desvincularse de sus connotaciones clasistas y aristocráticas (Fabricius, 2002). Lingüistas como Geoff Lindsey (2019) proponen el término *Standard Southern British* (SSB) para describir el estándar contemporáneo real en el Reino Unido: una variedad que suaviza la rigidez de la RP clásica e incorpora sutiles rasgos de acentos regionales del sureste de Inglaterra, como el *Estuary English* (Lindsey, 2019).

#### 4.1.2. General American (GA) y su hegemonía global

A diferencia de la RP, que posee un origen geográfico y social muy acotado, el General American (Americano General) se concibe como un constructo fonético paraguas que engloba los acentos estadounidenses que carecen de marcas regionales de gran notoriedad, especialmente aquellas del sur o de la costa este (como el acento de Nueva York o Boston) (Kretzschmar, 2004). Es la variedad empleada de forma mayoritaria por

los presentadores de informativos nacionales en los Estados Unidos, los actores de Hollywood y las corporaciones tecnológicas internacionales (Lippi-Green, 2012).

Fonéticamente, el GA se define esencialmente como un acento rótico. En esta variedad, el fonema /r/ se pronuncia nítidamente en todas las posiciones de la palabra, independientemente de si va seguido de consonante o de pausa final (articulando *car* como [kɑɹ] y *hard* como [hɑɹd]), mediante una constricción retrofleja o aproximante de la lengua (Thomas, 2011). Otro rasgo fundamental es el *flapping* o sonorización de la alveolar, por el cual los fonemas /t/ y /d/ en posición intervocálica y tras sílaba tónica se realizan como una vibrante alveolar simple [ɾ] (haciendo que *latter* y *ladder* suenen idénticos, o convirtiendo *water* en ['wɔːrɑɹ]). Asimismo, el GA presenta la fusión de vocales como la de *father-both* y la tendencia a realizar palabras del conjunto *bath* con la vocal anterior abierta corta [æ] ([bæθ], [dæns]) (Wells, 1982).

La hegemonía del GA en el siglo XXI parece especialmente marcada. Su difusión depende cada vez más de la estructura misma de la economía de la atención digital (Androutsopoulos, 2014). Al ser el vehículo nativo de los algoritmos de Silicon Valley y de las mayores industrias de entretenimiento global, el GA opera como el paisaje sonoro por defecto para cualquier usuario de internet, lo que condiciona de raíz la memoria auditiva de los aprendices de lenguas extranjeras (Kusyk, 2020).

#### **4.1.3. Otras variedades emergentes y el constructo del acento no nativo**

Más allá del binomio RP-GA, la realidad del inglés global se nutre de otras variedades nativas de enorme peso específico, como el inglés australiano, el inglés canadiense, el inglés irlandés o las ricas variedades regionales del Reino Unido (como el inglés escocés o el *Geordie*) (Foulkes y Docherty, 1999). Cada una de estas variedades presenta configuraciones fonéticas complejas que desafían la simplificación dual de las aulas de idiomas.

De especial interés para este TFG es el constructo del acento no nativo. Tradicionalmente etiquetado en las aulas bajo la rúbrica del «error» o la «interferencia de la L1», la sociolingüística crítica contemporánea prefiere abordar estas realizaciones como variedades en derecho propio (*L1-influenced Englishes* o *Euro-English* en el contexto de la Unión Europea) (Jenkins, 2007; Mollin, 2006). Estas variedades surgen cuando los hablantes de un determinado trasfondo lingüístico (por ejemplo, hispanohablantes) transfieren regularidades fonotácticas y de entonación de su lengua materna al inglés,

creando un espacio de hibridación que, lejos de impedir la comunicación, a menudo puede funcionar con eficacia comunicativa suficiente en entornos internacionales (Canagarajah, 2013).

## **4.2. Características diatópicas y diastráticas: actitudes, prestigio y sesgos**

### **4.2.1. Sociolingüística cognitiva y actitudes lingüísticas: El componente afectivo, cognoscitivo y conductual**

Para estudiar científicamente cómo perciben los estudiantes las variedades del inglés, es necesario recurrir a la psicología social y a la sociolingüística cognitiva. Las actitudes lingüísticas se definen como constructos psicológicos o predisposiciones mentales que un individuo adopta hacia una lengua, un dialecto o un acento concreto, y hacia los hablantes que los utilizan (Garrett, 2010). De acuerdo con el modelo tripartito clásico de las actitudes, este constructo se compone de tres dimensiones interconectadas (Garrett, 2010; Rosenberg y Hovland, 1960):

1. **Componente cognoscitivo:** Hace referencia al conjunto de creencias, estereotipos y conocimientos que el sujeto posee sobre la variedad lingüística (Edwards, 1999). Aquí se encuadran los juicios racionales o racionalizados sobre la «utilidad», la «dificultad» o la «corrección» de un acento. Por ejemplo, la creencia de que el inglés británico es «más gramaticalmente puro».
2. **Componente afectivo:** Engloba las respuestas emocionales, los sentimientos de agrado o desagrado, y las preferencias estéticas hacia los sonidos de una lengua. Un estudiante puede reconocer cognitivamente que el inglés de la India es útil para los negocios, pero experimentar un rechazo afectivo hacia su cadencia melódica, o viceversa, sentir una atracción estética profunda hacia el acento irlandés.
3. **Componente conductual (o conativo):** Representa la tendencia a actuar de una manera determinada en respuesta a la actitud previa (Ajzen y Fishbein, 1980). En el aprendizaje de lenguas, se manifiesta en la decisión del alumno de imitar conscientemente un acento, en la evitación de interacciones con hablantes de ciertas nacionalidades o en la inversión de tiempo y dinero en cursos de reducción de acento.

#### **4.2.2. El concepto de prestigio lingüístico: Prestigio explícito e implícito (*overt and covert prestige*)**

Las dinámicas de poder dentro de un espacio lingüístico se articulan en torno al concepto de prestigio, teorizado de forma magistral por William Labov (1966, 1972) (Labov, 1966, 1972). Labov señaló que las variantes lingüísticas acumulan valor por el lugar que ocupan sus hablantes en la pirámide social. En este sentido, distinguió dos tipos fundamentales de prestigio:

- Prestigio explícito (*overt prestige*): Es el reconocimiento social oficial e institucional otorgado a las variedades estándar. Se promueve de manera activa a través del sistema educativo, los diccionarios normativos, los medios de comunicación estatales y las instituciones de poder (Trudgill, 2000). La imitación de la variedad con prestigio explícito (como la RP en el Reino Unido) busca el ascenso social, la validación académica y la inserción en los mercados laborales de élite. Los hablantes asocian conscientemente esta variedad con nociones de alta cultura, sofisticación e inteligencia (Giles y Powesland, 1975).
- Prestigio implícito (*covert prestige*): Es el valor oculto y no declarado que reciben ciertas variedades no estándar o vernáculas dentro de comunidades específicas (Labov, 1972). Aunque estas variedades suelen ser estigmatizadas abiertamente en contextos formales o académicos, sus hablantes las mantienen vivas de forma vigorosa porque operan como potentes marcadores de identidad local, masculinidad, autenticidad y resistencia cultural (Trudgill, 1972). En el aprendizaje del inglés, el prestigio implícito explica por qué muchos estudiantes, a pesar de conocer la norma académica británica, eligen voluntariamente adoptar giros léxicos y fonéticos propios del inglés urbano estadounidense o del *hip-hop*, buscando la aceptación entre sus iguales en entornos de socialización informal (Ibrahim, 1999).

#### **4.2.3. Identidad lingüística y el sesgo del acento (*accentism*)**

El lenguaje es el vehículo primordial para la construcción y proyección de la identidad. Cuando una persona habla, no solo transmite información semántica; está realizando lo que Le Page y Tabouret-Keller (1985) denominaron un *act of identity* (acto de identidad), indicándole al mundo quién es, a qué grupo pertenece y de qué valores se distancia (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). Para el estudiante de una lengua extranjera, el desarrollo de un «yo» en una segunda lengua (vinculado al *L2 Motivational Self System*; Dörnyei,

2009) es un proceso psicológico complejo (Dörnyei, 2009). El estudiante debe decidir si desea asimilarse fonéticamente a la cultura meta (perdiendo las marcas de su origen) o si prefiere conservar ciertos rasgos de su acento nativo como un acto consciente o inconsciente de fidelidad a su propia identidad cultural (Jenkins, 2007).

A esta libre gestión de la identidad se opone el sesgo del acento o *accentism*. Esta forma de prejuicio social opera de manera muy similar al racismo, el clasismo o el sexismo, pero goza de una preocupante aceptación social (Lippi-Green, 2012). Debido a que la sociedad suele condenar el racismo explícito, el acento se convierte en un sustituto aceptado para ejercer la discriminación de manera indirecta (Bourdieu, 1991). Al calificar un acento de «feo», «tosco» o «incomprensible», a menudo se está descalificando de forma encubierta a la etnia o la clase social de la comunidad que lo habla. En el entorno universitario, el *accentism* genera fenómenos de inseguridad lingüística extrema entre los alumnos, quienes prefieren guardar silencio en el aula antes que exponerse a ser juzgados socialmente por no reproducir con exactitud milimétrica la fonética del círculo interno (Jenkins, 2007).

#### **4.2.4. Ideologías lingüísticas y la hegemonía del nativismo**

Las actitudes y el prestigio no emergen de forma espontánea; son el producto de ideologías lingüísticas. Silverstein (1979) define las ideologías lingüísticas como los conjuntos de creencias sobre el lenguaje articulados por los usuarios como racionalización de una estructura social y económica percibida (Silverstein, 1979). En el campo de la lingüística aplicada, la ideología dominante por excelencia ha sido el nativismo o la ideología del hablante nativo (*native-speakerism*), revisada críticamente por Holliday (2006) (Holliday, 2006).

Esta ideología postula que el hablante nativo ideal (nacido en un país del círculo interno, preferentemente blanco y de clase media-alta) es el único poseedor legítimo, el guardián de la pureza y el juez definitivo de la corrección idiomática (Holliday, 2006; Jenkins, 2007). El nativismo invisibiliza la condición del inglés como lengua global y genera una jerarquización artificial donde el estudiante de lengua extranjera es posicionado perpetuamente como un «hablante de segunda clase», condenado a un estado de deficiencia lingüística incorregible, dado que jamás podrá cambiar su lugar de nacimiento (Cook, 1999). Esta ideología impregna los materiales didácticos, los exámenes de certificación internacional y los procesos de contratación de profesorado, donde el

requisito de «ser nativo» con frecuencia prevalece sobre la formación metodológica o la competencia docente (Phillipson, 1992).

### **4.3. Percepciones y consecuencias**

#### **4.3.1. La relación psicolingüística entre acento, inteligencia y competencia percibida**

Desde una perspectiva psicolingüística, el procesamiento de un acento no nativo o regional activa procesos cognitivos específicos en la mente del oyente. El concepto de fluidez de procesamiento (*processing fluency*) desarrollado por la psicología cognitiva indica que el cerebro humano tiende a experimentar un placer estético y tiende a otorgar mayor veracidad y confianza a aquellos discursos que le resultan más sencillos de procesar cognitivamente (Lev-Ari y Keysar, 2010). Un acento muy alejado de los esquemas mentales del oyente exige un mayor esfuerzo de decodificación fonética, lo que el cerebro puede malinterpretar inconscientemente como una falta de claridad, honestidad o capacidad intelectual por parte del emisor.

Este mecanismo psicológico explica por qué se ha descrito una relación entre acento, inteligencia percibida (capacidad cognitiva general, agudeza mental) y competencia percibida (profesionalidad, liderazgo, autoridad). Los individuos que hablan con acentos asociados históricamente con las estructuras de poder (RP o GA) se benefician del llamado efecto halo: se asume de manera automática que son personas organizadas, inteligentes y capaces. Por el contrario, un profesional con un marcado acento no nativo suele tener que realizar un esfuerzo adicional para acreditar su valía técnica, superando la barrera del prejuicio inicial que lo sitúa de forma automática en una categoría de menor cualificación profesional.

#### **4.3.2. El enfoque del inglés como Lengua Franca (ELF) y la inteligibilidad mutua**

Frente a las rigideces normativas del nativismo, el marco conceptual del inglés como Lengua Franca (ELF) redefine por completo los criterios de éxito comunicativo. Propuesto por Seidlhofer (2011) y Jenkins (2007), el ELF no considera el inglés como una lengua extranjera tradicional que pertenece a un país soberano y que se aprende para comunicarse con los ciudadanos de ese país. Al contrario, el ELF aborda el inglés como un recurso lingüístico global compartido por una comunidad predominantemente políglota.

En este paradigma, el concepto clave sitúa la inteligibilidad mutua por encima de la corrección entendida como conformidad ciega con las normas de la RP o el GA. La inteligibilidad requiere eficacia en la transmisión del significado. Como se describió en el estado de la cuestión, el Lingua Franca Core (LFC) de Jenkins señaló, a partir de datos recogidos en la bibliografía, que la mayoría de los malentendidos en interacciones internacionales se deben a fallos en aspectos fonéticos muy específicos (como la duración de las vocales o la simplificación de grupos de consonantes al inicio de palabra). El ELF defiende que un hablante que conserva marcas de su acento nativo, pero posee una excelente capacidad de acomodación lingüística (la habilidad de adaptar su discurso al nivel de su interlocutor) puede resultar un comunicador más eficaz que un hablante nativo que se muestra incapaz de flexibilizar su dialecto local ante una audiencia internacional.

#### 4.3.3. Consecuencias pedagógicas en el aula de lenguas extranjeras

La traslación de estos debates teóricos al diseño curricular y la práctica docente cotidiana plantea desafíos importantes. La glotodidáctica contemporánea debate intensamente cómo equilibrar la necesidad de un modelo de referencia claro en el aula con la exigencia ética y práctica de preparar a los alumnos para la diversidad del mundo real.

<b>Enfoque pedagógico</b>	<b>Modelo de referencia</b>	<b>Criterio de éxito</b>	<b>Percepción del acento</b>
<b>Tradicional / Nativista</b>	Monocéntrico nativo (RP o GA exclusivo)	Imitación cuasinitiva / Ausencia de error	Desviación, interferencia negativa, imperfección a corregir.
<b>Pluricéntrico / ELF</b>	Policéntrico y diverso (Modelos nativos + ELF)	Inteligibilidad mutua y acomodación	Expresión legítima de identidad y diversidad cultural.

La adopción de un enfoque pluricéntrico e inclusivo en el aula implica transformar el rol del docente. El profesor puede actuar como un facilitador que expone al estudiante a un rico abanico de texturas auditivas. Esto requiere la inclusión sistemática en los materiales de audición de voces procedentes del círculo externo y expandido, capacitando al alumno para desarrollar una conciencia fonológica global. Esta estrategia puede contribuir a

cuestionar el círculo vicioso del prejuicio lingüístico, reducir la ansiedad de los estudiantes y transformar el aula en un espacio de empoderamiento comunicativo real.

## **5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Objetivo general**

El objetivo del presente trabajo es analizar de manera crítica, descriptiva y documental, basándose en la bibliografía científica especializada, la percepción y el impacto de las variedades del inglés en los estudiantes de lenguas extranjeras, examinando la influencia de estas actitudes en las dimensiones de prestigio, inteligencia percibida y consecuencias pedagógicas.

### **5.2. Objetivos específicos**

OE1: Describir las preferencias fonéticas y las tendencias de elección declaradas por los estudiantes de lenguas extranjeras entre la Received Pronunciation (RP) y el General American (GA) según la bibliografía académica.

OE2: Analizar cómo la bibliografía sociolingüística explica la asociación automática entre determinados acentos del círculo interno y la atribución de estatus, prestigio, inteligencia y competencia profesional.

OE3: Examinar la influencia documentada del consumo de contenidos audiovisuales y plataformas digitales en la reconfiguración de la familiaridad perceptiva y la comprensión auditiva de los aprendices.

OE4: Sintetizar el debate teórico en torno a la aceptación del enfoque del inglés como Lengua Franca (ELF) frente a la persistencia de las ideologías nativistas en el alumnado

### **5.3. Preguntas de investigación**

PI1: ¿Por cuál de las dos variedades tradicionales de referencia (RP o GA) muestran mayor preferencia estética y aspiracional los estudiantes de lenguas extranjeras según las investigaciones previas?

PI2: ¿Cómo opera el sesgo de atribución que lleva a los estudiantes a calificar a los hablantes con acentos estandarizados como poseedores de mayor capacidad intelectual y competencia en comparación con hablantes regionales o no nativos?

PI3: ¿De qué manera documenta la bibliografía que el consumo autónomo de medios de comunicación y redes sociales erosiona la influencia del modelo de pronunciación tradicionalmente impuesto por las instituciones educativas formales?

PI4: ¿Qué contradicciones o tensiones identitarias se evidencian en la bibliografía científica entre la valoración funcional que los estudiantes otorgan al enfoque ELF y sus deseos individuales de alcanzar una pronunciación nativa idealizada?

## **6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

### **6.1. Limitaciones inherentes a una revisión teórica**

Es necesario reconocer que un diseño de investigación puramente documental conlleva limitaciones metodológicas intrínsecas. Al tratarse de un trabajo de investigación descriptivo y de análisis bibliográfico, sin trabajo de campo propio ni recogida de datos primarios, este estudio no puede ofrecer porcentajes estadísticos específicos ni generalizaciones empíricas inmediatas aplicables a una facultad o universidad concreta en el momento actual.

La validez de las conclusiones de este trabajo depende de la calidad, la representatividad y el sesgo de las investigaciones secundarias analizadas. Asimismo, debido a que la bibliografía científica indexada suele publicarse con un desfase temporal respecto a los cambios socioculturales inmediatos, los textos analizados pueden presentar ciertas dificultades para capturar las mutaciones más recientes en los patrones de consumo digital de las cohortes de estudiantes más jóvenes.

### **6.2. Hegemonía de RP y GA frente a los acentos regionales y no nativos**

Al contrastar de manera sistemática los hallazgos documentados por las investigaciones de la última década, se aprecia una tendencia ampliamente compartida en la bibliografía científica: los estudiantes de inglés como lengua extranjera operan bajo una estructura de percepción mental rígidamente jerarquizada y monocéntrica. Los estudios transversales realizados en Europa y Asia (e.g., Carrie y Regueiro, 2018; Ahn, 2014) coinciden en señalar que la Received Pronunciation (RP) y el General American (GA) se erigen como las dos variedades que suelen recibir una legitimidad especialmente marcada en la mente de los aprendices.

Esta hegemonía dual genera una automática invisibilización o estigmatización de las variedades regionales del círculo interno y de los acentos no nativos. Al integrar las perspectivas de autores como Giles y Garrett, se observa que la bibliografía describe este fenómeno como un reflejo de la asimilación inconsciente de las estructuras de poder geopolítico. Los estudiantes de traducción e idiomas tienden a catalogar los acentos regionales británicos (como el Cockney o el acento de Liverpool) como formas «incorrectas», «descuidadas» o «difíciles» de hablar, despojándolas del estatus de estándares válidos.

Esta categorización peyorativa es aún más severa cuando la bibliografía analiza la percepción de los acentos influenciados por la L1 (como el acento español o el asiático). Autores de la corriente crítica como Holliday (2006) argumentan que la insistencia en los modelos de RP y GA funciona como un mecanismo de exclusión que lleva a los propios estudiantes no nativos a autodespreciar su habla, interpretando cualquier marca de su propia identidad fonética como un síntoma de fracaso o incompetencia académica.

### **6.3. Coincidencias y discrepancias en la atribución de prestigio, inteligencia y competencia**

El análisis documental cruzado de la bibliografía permite analizar la vigencia general de la dicotomía entre estatus y solidaridad planteada originalmente por Ryan y Giles (1982), aunque revela interesantes discrepancias interpretativas entre los investigadores contemporáneos sobre cómo se distribuyen estos atributos entre la RP y el GA.

La gran mayoría de los autores clásicos y contemporáneos (v.g., Ladegaard, 1998; McKenzie, 2010) coinciden en que la Received Pronunciation continúa ocupando una posición destacada en la escala de estatus y prestigio explícito (*overt prestige*). Cuando los estudiantes evalúan discursos emitidos en RP, las investigaciones documentan una tendencia sistemática a calificar al hablante como una persona altamente inteligente, culta, con estudios superiores y poseedora de una gran autoridad profesional.

La discrepancia en la bibliografía surge al analizar la dimensión de solidaridad. Mientras que algunos estudios clásicos del norte de Europa sugerían que la RP despertaba rechazo afectivo y era calificada de «arrogante» o «fría», investigaciones más recientes integradas en entornos mediterráneos y asiáticos (e.g., Carrie y Regueiro, 2018) matizan este dato, señalando que los estudiantes universitarios de estas regiones a menudo evalúan la formalidad británica como un rasgo deseable de sofisticación y excelencia que desearían emular en contextos académicos formales.

Por su parte, el General American (GA) es analizado en la bibliografía como una variedad que rompe el equilibrio tradicional de Labov. Las investigaciones coinciden en que el GA logra aglutinar altas puntuaciones tanto en estatus (asociado al éxito empresarial, corporativo y tecnológico) como en solidaridad (asociado a la simpatía, la cercanía, la naturalidad y el atractivo estético). Autores como Erling (2005) y Rindal (2010) explican esta convergencia argumentando que el inglés estadounidense representa para el estudiante el constructo de la «democratización del habla»; un modelo que confiere

prestigio social global sin la carga clasista o el distanciamiento elitista que históricamente arrastra la RP británica.

Al analizar la relación psicolingüística entre el acento y la inteligencia percibida, la bibliografía contemporánea recurre con frecuencia al marco conceptual de la fluidez de procesamiento de Lev-Ari y Keysar (2010). Existe una coincidencia entre los investigadores al señalar que los estudiantes universitarios cometen un sesgo cognitivo automatizado: debido a que la RP y el GA son los modelos más reforzados e interiorizados en sus esquemas mentales, su procesamiento auditivo resulta fluido y carente de fricciones cognitivas. El cerebro del estudiante traduce erróneamente esta facilidad de decodificación en una evaluación positiva del emisor, asumiendo que el hablante nativo estandarizado es intrínsecamente más inteligente, claro y competente que un hablante no nativo, cuyo acento exige un esfuerzo de acomodación fonética superior.

#### **6.4. La influencia mediática y el choque entre la educación formal y el consumo digital**

Uno de los puntos de discusión más sugerentes y vigentes en la bibliografía científica actual es el conflicto abierto entre las políticas lingüísticas institucionales de la educación formal y el consumo cultural autónomo de los estudiantes en el ecosistema digital. Investigadores como Monfared (2020) y Galloway y Rose (2018) han teorizado extensamente sobre el declive del monopolio pedagógico de la norma británica debido al impacto de la digitalización.

La bibliografía documenta que los sistemas educativos formales —especialmente en el contexto de la Unión Europea— han mantenido un apego histórico y normativo hacia la Received Pronunciation, utilizándola como el modelo de referencia en los planes de estudio, las audiciones de los exámenes oficiales y los criterios de evaluación de la pronunciación. Sin embargo, el análisis documental de las encuestas de hábitos de consumo lingüístico de los estudiantes revela una realidad radicalmente distinta: los aprendices universitarios se encuentran inmersos en una «dieta mediática» dominada abrumadoramente por el estándar estadounidense. El consumo masivo y diario de series de televisión en plataformas de *streaming*, podcasts en Spotify, canales de YouTube y vídeos de formato corto en redes sociales expone al alumno a un flujo constante de *input* fonético en General American.

Esta inmersión digital pasiva genera lo que la bibliografía denomina una familiaridad perceptiva asimétrica. El choque se observa en los estudios de comprensión auditiva revisados: las investigaciones descriptivas señalan de forma consistente que los estudiantes universitarios actuales muestran una mayor velocidad de procesamiento y cometen menos errores de comprensión cuando se enfrentan a discursos en GA que cuando son expuestos a la RP clásica o a acentos regionales del Reino Unido.

Los datos de la bibliografía especializada apuntan, por tanto, a una divergencia clara: la institución académica exige y evalúa un estándar fonético (RP) con el que el alumno apenas interactúa fuera del aula, mientras que el alumno desarrolla su verdadera competencia y oído lingüístico interactuando con una variedad (GA) que el sistema educativo formal con frecuencia desplaza o etiqueta como secundaria.

## 7. CONCLUSIONES

### 7.1. Respuesta a las preguntas de investigación basadas en el análisis bibliográfico

A partir de la síntesis crítica e integradora de la bibliografía especializada detallada en las secciones precedentes, es posible dar una respuesta razonada y fundamentada a las cuatro preguntas de investigación planteadas en este trabajo:

- Respuesta a la PI1: Los estudios descriptivos revisados sugieren que, en términos estéticos y de preferencia aspiracional personal, los estudiantes de lenguas extranjeras muestran una inclinación mayoritaria hacia el General American (GA). Si bien la Received Pronunciation (RP) conserva un sólido respeto en el plano institucional, el GA es el acento elegido de forma mayoritaria por las generaciones jóvenes, quienes lo consideran un modelo más cercano a su identidad, más moderno y menos artificial para su propia producción oral.
- Respuesta a la PI2: El sesgo de atribución automática opera mediante la interiorización de ideologías lingüísticas dominantes y mecanismos cognitivos de fluidez de procesamiento. La bibliografía apunta a que los estudiantes asocian de forma inconsciente la perfección fonética nativa (RP o GA) con el estatus y la inteligencia superior porque han sido socializados en un sistema académico y cultural que premia el nativismo. Al carecer el cerebro de fricción cognitiva al escuchar estos acentos familiares y estandarizados, el oyente atribuye de forma automática cualidades de liderazgo, preparación e intelecto superior al hablante.
- Respuesta a la PI3: La bibliografía científica constata que el consumo autónomo de contenidos digitales a través de redes sociales y plataformas audiovisuales parece ejercer una influencia considerable sobre el modelo transmitido por la educación formal. Al desplazar al aula como la principal fuente de aportación lingüística (*input*), la digitalización ha provocado que el estudiante desarrolle una familiaridad auditiva muy superior con el estándar americano, alterando las jerarquías tradicionales del prestigio y debilitando la capacidad de la institución educativa para imponer la norma británica como el único ideal válido.
- Respuesta a la PI4: Las investigaciones revisadas describen un estado de profunda contradicción identitaria o «tensión lingüística» en el alumnado. Los estudios cualitativos revisados muestran una tendencia clara: a nivel conceptual y abstracto, los estudiantes suelen apoyar los principios democráticos del inglés como Lengua Franca (ELF) y

defienden la inteligibilidad por encima del acento; sin embargo, en el plano individual y conativo, siguen atrapados en la ideología del hablante nativo, experimentando frustración, ansiedad e inseguridad lingüística si su propia pronunciación revela marcas de su acento nativo real.

## **7.2. Respuesta detallada a los objetivos específicos y preguntas de investigación**

El desarrollo teórico, descriptivo y documental de este Trabajo Fin de Grado permite alcanzar de manera satisfactoria el objetivo general planteado, ofreciendo respuestas detalladas a cada uno de los objetivos específicos a través del análisis de la bibliografía científica:

- En relación con el OE1 (Preferencias fonéticas entre RP y GA), la revisión documental permite señalar que la bibliografía científica describe de forma consistente un patrón de preferencia generacional inclinado hacia el General American. Los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras asocian el estándar estadounidense con el dinamismo y la fluidez comunicativa global, relegando a la Received Pronunciation a un plano de preferencia estrictamente restringido a la formalidad académica o a las exigencias normativas del sistema institucional.
- Respecto al OE2 (Asociación entre acento, prestigio, inteligencia y competencia), el análisis crítico de la bibliografía indica que el sesgo del acento (accentism) sigue plenamente activo en la mente de los alumnos. Las investigaciones previas apuntan de forma reiterada a que los estudiantes otorgan puntuaciones de estatus cognitivo e inteligencia significativamente superiores a los hablantes que reproducen con exactitud los acentos estandarizados del círculo interno (en especial la RP), mientras que devalúan la competencia profesional de aquellos hablantes que muestran rasgos fonéticos regionales o de acentos no nativos, incluso en entornos donde la inteligibilidad del mensaje resulta suficiente.
- En cuanto al OE3 (Influencia del consumo mediático y plataformas digitales), la síntesis de la bibliografía evidencia que el ecosistema digital contemporáneo funciona como el principal reconfigurador de la competencia auditiva de los aprendices. La omnipresencia del GA en las industrias del entretenimiento audiovisual digital provoca una familiaridad perceptiva asimétrica, otorgando al estudiante una mayor facilidad cognitiva para comprender el inglés americano y erosionando la efectividad pedagógica de la norma británica tradicional impuesta por la educación formal.

- Finalmente, respecto al OE4 (Debate entre el enfoque ELF y la ideología nativista), la revisión de las investigaciones desvela una fractura conceptual en la psicología del estudiante. Los alumnos manifiestan una aceptación discursiva y abstracta muy elevada hacia el inglés como Lengua Franca y la diversidad dialectal; sin embargo, esta tolerancia teórica choca frontalmente con sus aspiraciones prácticas individuales, donde predomina un fuerte apego al nativismo que les genera inseguridad y ansiedad lingüística al no poder erradicar por completo su propio acento de origen.

### **7.3. Síntesis de los principales hallazgos extraídos de la bibliografía**

El principal hallazgo que se extrae de esta revisión documental es la constatación de que las actitudes lingüísticas de los estudiantes de inglés son construcciones ideológicas profundamente institucionalizadas que se resisten al cambio de paradigma propuesto por la lingüística aplicada moderna.

La bibliografía apunta de forma sólida a que, a pesar de tres décadas de teorización sobre el inglés como Lengua Franca (ELF) y el desarrollo del *Lingua Franca Core* de Jennifer Jenkins, las estructuras del mercado laboral, los sistemas de certificación internacional (v.g., Cambridge, TOEFL) y las propias metodologías docentes siguen premiando la imitación perfecta del hablante nativo del círculo interno. Este reforzamiento institucional perpetúa un círculo vicioso de discriminación fonética que los estudiantes asimilan de forma subconsciente, evaluando la inteligencia y la capacidad profesional de sus iguales —y de sí mismos— bajo criterios de procedencia geográfica y estatus social en lugar de atender a la eficacia comunicativa real.

### **7.4. Reflexión crítica sobre la evolución de las percepciones hacia RP y GA**

A la luz de los datos bibliográficos analizados, parece razonable sostener que las percepciones hacia la dualidad RP-GA se encuentran en un proceso de transición histórica. La Received Pronunciation ha perdido su condición de modelo único de referencia para la excelencia global. Su evolución interna hacia el Standard Southern British refleja un intento de la propia sociedad británica por despojarse de un acento percibido como excesivamente clasista, elitista y desconectado de la diversidad multicultural.

Por el contrario, el General American ha sabido capitalizar los flujos de la globalización económica y tecnológica, posicionándose en la mente del alumnado como el verdadero esperanto de la modernidad. El GA se percibe como el acento por defecto del ciudadano

global hiperconectado. Esta evolución teórica sugiere que, en las próximas décadas, la insistencia pedagógica en la prioridad de la RP británica podría quedar progresivamente obsoleta, consolidándose el GA o un modelo de hibridación global como la referencia predominante en los entornos de aprendizaje internacionales.

### **7.5. Consecuencias para estudiantes y docentes de inglés**

Las conclusiones de este estudio teórico plantean serios desafíos y exigencias de transformación para los actores del proceso educativo:

Para los docentes de lenguas extranjeras, resulta recomendable revisar la insistencia en la erradicación del acento no nativo y la corrección fonética basada en la asimilación ciega. Conviene que el profesorado asuma una postura sociolingüística madura, pasando de metodologías monocéntricas a enfoques pluricéntricos integrados en las corrientes de los Global Englishes. Esto implica que el aula puede transformarse en un espacio que exponga activamente al alumno a una rica diversidad de acentos (nativos y no nativos), enseñándole que un criterio central de éxito es la inteligibilidad mutua, la flexibilidad pragmática y la capacidad de acomodación comunicativa, cuestionando de forma activa el prejuicio del accentism desde las etapas iniciales de la formación.

Para los estudiantes, y muy especialmente para aquellos que se forman en el Grado en Traducción e Interpretación, la principal consecuencia es la necesidad de deconstruir su propia inseguridad lingüística. Conviene que los futuros profesionales de la mediación lingüística comprendan que conservar marcas de su acento nativo de origen (como un acento con rasgos españoles o europeos) es una expresión legítima de su identidad y de su condición de hablantes plurilingües competentes. Desarrollar un oído flexible y liberarse de la tiranía del ideal nativo inalcanzable es un paso relevante para ejercer la traducción y la interpretación con seguridad, neutralidad y rigor profesional en entornos reales.

### **7.6. Limitaciones del trabajo y propuestas para futuras investigaciones**

Finalmente, es necesario señalar las limitaciones de esta investigación documental y sugerir vías para el desarrollo del conocimiento en esta línea. Al carecer de un diseño experimental o de un trabajo de campo con recogida de datos primarios, este TFG se limita a mapear y sintetizar las tendencias generales descritas en la bibliografía internacional, sin poder precisar con detalle cómo se manifiestan estas actitudes en el contexto particular de nuestra facultad o comunidad universitaria autónoma.

Como propuestas para futuras investigaciones, se plantea la necesidad de desarrollar estudios que exploren el impacto de la inteligencia artificial de voz en la formación de las actitudes lingüísticas. Dada la proliferación de asistentes virtuales, traductores automáticos de voz y avatares digitales que reproducen acentos hiperrealistas estandarizados o clonados, resultará de gran valor académico investigar cómo la interacción diaria con estas tecnologías de IA altera o refuerza la idealización del nativismo en las nuevas generaciones de estudiantes. Asimismo, se sugiere realizar investigaciones cualitativas de corte longitudinal que analicen si los sesgos fonéticos documentados en las aulas universitarias se mitigan o se acentúan cuando los graduados se incorporan al mercado laboral real de las agencias de traducción e interpretación de conferencias.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Ahn, H. (2014). Teachers' attitudes towards Korean English in South Korea. *World Englishes*, 33(2), 195–222.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Androutsopoulos, J. (2014). Linguaging, media and globalization in the periphery: An introduction. *Multilingua*, 33(1-2), 1–10.
- Baran-Łucarz, M. (2014). The conceptualization of phonetic anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 299–323.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Carrie, E., y Regueiro, B. (2018). Understanding language attitudes worldwide: The case of university students in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(6), 512–524.
- Cogo, A., y Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A corpus-driven investigation*. Continuum.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Derwing, T. M., y Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning and teaching English as a lingua franca. En A. Mauranen y E. Ranta (Eds.), *Examining English as a Lingua Franca: New insights on alternative models of proficiency* (pp. 141–170). Cambridge Scholars Publishing.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

- Edwards, J. (1999). Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 101–110.
- Fabricius, A. H. (2002). Ongoing changes in Received Pronunciation. *Pallas*, (60), 115–124.
- Foulkes, P., y Docherty, G. J. (Eds.). (1999). *Urban voices: Accent studies in the British Isles*. Arnold.
- Galloway, N., y Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3–14.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Giles, H. (Ed.). (2016). *Communication accommodation theory: Negotiating relationships and identities through language*. Cambridge University Press.
- Giles, H., y Marlow, S. U. (2011). Theorizing language attitudes: Vis-à-vis communication accommodation theory. En L. S. Barkhuizen (Ed.), *Language attitudes: Real and virtual contexts* (pp. 11–26). Nova Science Publishers.
- Giles, H., y Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. Academic Press.
- Gluszek, A., y Dovidio, J. F. (2010). The way they speak: A social psychological perspective on accent and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 214–237.
- González, H. A. (2019). Language ideologies and English teaching in Latin America: Reclaiming local voices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 561–577.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hynninen, N. (2016). *Language regulation in English as a lingua franca: Focus on academic spoken discourse*. De Gruyter Mouton.
- Ibrahim, A. M. (1999). Becoming Black: Rap and hip-hop, race, gender, and identity and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly*, 33(3), 349–369.

- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (Ed.). (1992). *The other tongue: English across cultures* (2.<sup>a</sup> ed.). University of Illinois Press.
- Kirkpatrick, A. (Ed.). (2010). *The Routledge handbook of World Englishes*. Routledge.
- Kretzschmar, W. A. (2004). Standard American English: Pronunciation. En E. W. Schneider, K. Burrige, B. Kortmann, R. Mesthrie y C. Upton (Eds.), *A handbook of varieties of English: A multimedia reference tool* (Vol. 1, pp. 257–269). Walter de Gruyter.
- Kubota, R., y Lin, A. (Eds.). (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critical pedagogy in the language classroom*. Routledge.
- Kusyk, M. (2020). The development of L2 English proficiency through informal digital learning of English (IDLE). *The Modern Language Journal*, 104(4), 794–814.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Ladegaard, H. J. (1998). National stereotypes and language attitudes: The perception of British, American and Australian language varieties. *Language & Communication*, 18(3), 251–274.

- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.
- Le Page, R. B., y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to ethnicity and language*. Cambridge University Press.
- Lev-Ari, S., y Keysar, B. (2010). Why don't we believe what non-native speakers say? Judgments of truthfulness as a function of processing difficulty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093–1096.
- Lindsey, G. (2019). *English after RP: Standard Southern British pronunciation*. Palgrave Macmillan.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Matsuda, A. (Ed.). (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Multilingual Matters.
- Matsuura, H., Chiba, R., y Hasegawa, T. (2014). Implicit and explicit attitudes toward varieties of English. *World Englishes*, 33(4), 446–459.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language*. Springer.
- Mollin, S. (2006). *Euro-English: Assessing variety status*. Gunter Narr Verlag.
- Monfared, A. (2020). Language attitudes towards World Englishes in the digital age. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 711–725.
- Mugglestone, L. (2003). *'Talking Proper': The rise of accent as social symbol*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Porto, M. (2014). Language ideologies and English teaching in South America. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 453–470.

- Reber, R., y Schwarz, N. (1999). Effects of perceptual fluency on judgments of truth. *Consciousness and Cognition*, 8(3), 338–342.
- Rindal, U. (2010). Constructing L2 identity through English accents. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 227–240.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course* (4.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Rosenberg, L., Giles, H., y Watson, B. (2022). Perceptual familiarity and language attitudes in globalized contexts. *Language in Society*, 51(3), 431–452.
- Rosenberg, M. J., y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. En C. I. Hovland y M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). Yale University Press.
- Ryan, E. B., Giles, H., y Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. En E. B. Ryan y H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp. 1–19). Edward Arnold.
- Saitz, M., y Saito, K. (2024). Second language accent and its effects on professional and academic credibility: A review of recent listener-attitude studies. *Language Teaching*, 57(2), 185–201.
- Santello, M. (2013). Language attitudes and linguistic insecurity in Southern Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(222), 85–104.
- Schneider, E. W. (2003). The dynamics of New Englishes: From identity construction to dialect birth. *Language*, 79(2), 233–281.
- Schneider, E. W. (2007). *Postcolonial English: Varieties around the world*. Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.

- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks y C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Subtirelu, N. C. (2015). Is international English an alternative? Language attitudes towards non-native English accents in the globalized university. *World Englishes*, 34(2), 254–272.
- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige, and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1(2), 179–195.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society* (4.<sup>a</sup> ed.). Penguin.
- Wells, J. C. (1982). *Accents of English* (Vols. 1-3). Cambridge University Press.