

ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA FÓNICA

Aline Fonseca Oliveira
Laboratorio de Fonética Aplicada

Resumen

En este trabajo hacemos una breve revisión de las diferentes perspectivas investigadoras relacionadas con la adquisición fónica de una lengua segunda o extranjera, con el objetivo de ubicar el contexto de desarrollo de futuras investigaciones en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: Interlengua, Pronunciación, Lenguas Extranjeras

Resum

En aquest treball fem una breu revisió de les diverses perspectives de recerca relacionades amb l'adquisició fònica d'una llengua segona o estrangera, amb l'objectiu de situar el context de desenvolupament de futures investigacions.

PARAULES CLAU: Interllengua, Pronúncia , Llengües Estrangeres

Abstract

In this article, several research approaches related to acquisition of phonology in a second language are reviewed, in order to contextualize futures studies in the area.

KEYWORDS: Interlanguage, Pronuntiation, Second Languages

1. Introducción

Tradicionalmente se ha explicado la adquisición fónica de una L2 a partir de la influencia de la lengua materna. Una aportación clásica con relación a este tema es la de Troubetzkoy (1939), quien sostiene que el sistema fónico de la L1 actúa como criba en la percepción de la L2, de forma que los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías establecidas en la L1. O sea, cuando una persona oye una lengua diferente a su L1, lo hace usando el filtro fónico de su lengua materna. Por lo tanto la percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando no coinciden. (Iruela, 2004).

La identificación por parte de hablantes nativos del característico acento extranjero de hablantes de una misma L1 cuando se expresan en su lengua o de errores típicos producidos por un determinado grupo de hablantes refuerza la aportación hecha por Troubetzkoy. Dicha evidencia inspiró la formulación de la *Teoría de la interferencia* que fundamentó la *Hipótesis del análisis contrastivo*, cuyas bases fueron establecidas en la obra de Lado (1957). El Análisis contrastivo tuvo su auge durante los años 50 y 60 y proponía en su versión fuerte que todos los errores en la producción en la L2 se debían a la interferencia, o sea, a la presencia de los elementos fónicos de la L1 del alumno. A partir de la constatación de la imposibilidad de predecir los errores que ocurrían en las

producciones orales de los aprendices de lenguas extranjeras o segundas se plantea una nueva forma de investigación llamada Análisis de Errores y del desarrollo de ésta se llega al constructo de interlengua, propuesto por Selinker (1972). La idea de interlengua ha tomado cuerpo en el ámbito científico relacionado con la ASL (adquisición de segundas lenguas) y viene siendo estudiada bajo perspectivas distintas.

A continuación vemos diferentes aportaciones relacionadas con modelos de investigación de ASL que van desde el conductismo, pasando posteriormente por las bases del innatismo hasta los modelos cognitivistas.

2. Análisis contrastivo

El Análisis Contrastivo compara los sistemas lingüísticos (en sus niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico) en contacto, es decir, la lengua materna del aprendiz y la lengua meta. Fue muy utilizado por los métodos audiolinguales de enseñanza de lenguas extranjeras, que seguían la teoría conductista, pues se buscaba a través del análisis contrastivo predecir el error y por lo tanto evitarlo.

Para los conductistas la adquisición del lenguaje se describe como un conjunto de hábitos. En este modelo se creía que una persona que aprende una L2 inicia el proceso con los hábitos de la lengua materna. Tales hábitos interfieren en su proceso de aprendizaje y por lo tanto se hace necesario adquirir nuevos hábitos lingüísticos. Los supuestos básicos del análisis contrastivo son:

- a) el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la lengua materna a la lengua extranjera.
- b) la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la lengua materna con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si los sistemas difieren.

Durante los años 70 este modelo predictivo del análisis contrastivo fue bastante criticado pues se observaba que:

1. *“las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.*
2. *las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicología y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC.*
3. *los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar errores.*

Por otro lado, con frecuencia es difícil determinar la causa de un error, pues incluso en casos en que aparece la interferencia, no se excluye la hipergeneralización de un paradigma de la lengua meta e incluso se puede rastrear el mismo error en la adquisición de la lengua materna.” (Fernández, 1997: 15 y16).

Hay críticas que proceden, de la Lingüística, de la Sociolingüística y de la Pragmática, y se dirigen al método utilizado en la versión fuerte del AC, que se limitaba a la comparación de las características formales de pares de oraciones de superficie, sin tener en cuenta su función comunicativa, ni los contextos y registros en que ocurría. Estas objeciones son, en parte, responsables por el resurgimiento del AC en una nueva

versión, la llamada versión débil. En lo que respecta a nuestro campo de estudio recogemos de Iruela (2004) la siguiente valoración sobre el AC:

“Para Broselow (1983), los errores de las predicciones de los análisis contrastivos no fueron provocados por la Hipótesis en sí, sino por las insuficiencias en las descripciones de los sistemas fonológicos. En efecto, los análisis contrastivos estaban limitados por la simplicidad de las descripciones que comparaban, ya que solían consistir únicamente en cuadros fonológicos de elementos segmentales. Esto se debe a que inicialmente la teoría fónica se centraba en el segmento. Otra carencia de los análisis contrastivos es la ausencia de descripciones de los elementos suprasegmentales tan bien organizadas como las que hizo el estructuralismo de los segmentos según el punto y el modo de articulación.

Es evidente que la transferencia no se limita al nivel segmental y que no basta con una comparación de fonemas aislados. De hecho, también existe transferencia en el ritmo, las reglas de acentuación, la entonación o las reglas de silabización. Así pues, para realizar análisis contrastivos se hace necesario contar con descripciones más detalladas que los de fonemas. Con la intención de lograr una mayor precisión descriptiva se han propuesto mejoras de los análisis contrastivos, como por ejemplo James (1980). Una forma poco compleja de hacerlo es tener en cuenta las variantes alofónicas de cada fonema de las dos lenguas”. (Iruela, 2004: 60)

En la actualidad, en la investigación de adquisición de L2/LE se analiza cualitativamente la importancia de la L1 y se reconoce que la transferencia es el fenómeno que actúa con más intensidad en la fonología de la interlengua, pero no es el único. Bajo esta nueva visión del AC, es decir, la versión débil, podemos contemplar ejemplos de estudios relacionados con ELE que ya configuran un corpus investigativo del Laboratorio de Fonética Aplicada¹ de la Universidad de Barcelona, como son los trabajos de: Tapada Bertelli (1992) sobre el alemán, Cortés Moreno (1992) sobre el esloveno, Iruela (1993) sobre el holandés, Pérez (1998) sobre el francés, Perdigó (1998) sobre el árabe, Ferriz (2001) sobre el portugués y Casbas (2006) sobre el holandés. Algunas de estas aportaciones además del análisis contrastivo de sistemas lingüísticos también realizan un análisis acústico de la interlengua del aprendiz.

3. Análisis de errores e interlengua

La constatación de las carencias del análisis contrastivo (en su versión fuerte) como modelo explicativo de la adquisición fónica de una L2/LE, además de la superación del modelo conductista crean un contexto en el que se desarrolla el *innatismo*, teoría científica que pretende explicar la adquisición de la lengua materna, hecho que se relaciona con el proceso de adquisición - aprendizaje de la lengua segunda y extranjera.

La teoría propuesta por Chomsky sobre el origen del lenguaje postula que la lengua equivale a una gramática interior. Tuvo una enorme aceptación entre los investigadores de la adquisición del lenguaje a lo largo de los años 60 y 70 al utilizar un modelo de adquisición y una terminología (representación, regla, estructura, competencia) que se oponían al enfoque conductista. Chomsky confluye con la teoría *innatista* de Eric H. Lenneberg (1967, 1974):

¹ El Laboratorio de Fonética Aplicada (LFA) de la Universidad de Barcelona es un centro interdisciplinario, que reúne a profesionales de la educación, profesores de idiomas, maestros, pedagogos, psicólogos y logopedas. Tiene una clara vocación educativa y en él se compaginan docencia e investigación.

“el ser humano posee una capacidad innata para el lenguaje. El aprendizaje de una lengua no consiste en una operación de grabación o de copia de datos procedentes del exterior, sino la “emergencia” de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, emergencia que se produce con el contacto directo de una lengua dada, lo cual explica la rapidez de la adquisición y la creatividad que muestra el niño en el manejo de la lengua”. (Susó y Fernández, 2001: 149)

Estephen Krashen, siguiendo las teorías de Chomsky concibe la adquisición como un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender. Según este modelo, el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices escriben o leen y comprenden fragmentos de la lengua meta. La lengua que los alumnos producen al hablar o escribir es el resultado del aprendizaje y no la causa del mismo. Krashen desarrolló un modelo en las siguientes cinco hipótesis:

- a) hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje.
- b) hipótesis del orden natural de adquisición.
- c) hipótesis del monitor.
- d) hipótesis del input comprensible.
- e) hipótesis del filtro emocional.

“Basándose en estas cinco hipótesis, Krashen y Terrell (1983) formularon una propuesta de trabajo en las aulas denominada Enfoque Natural. Sin embargo, el modelo del monitor presenta puntos débiles que el examen teórico y la práctica docente han puesto en evidencia. Así, diversos estudios han demostrado la capacidad de los hablantes para centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas, lo cual entra en contradicción con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente, centrado en el significado) y aprendizaje (proceso consciente, centrado en formas). Finalmente, aunque nadie niega la importancia esencial que el input comprensible juega en el aprendizaje de la lengua, la experiencia de aula ha demostrado que el input por sí mismo, sin estar acompañado de actividades de producción de lengua es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes”. (Nussbaum y Bernaus, 2001: 42, 43 y 44).

Otra corriente de pensamiento opuesta al conductismo es el cognitivismo, la cual se interesa por el ámbito de las actividades psicológicas como la percepción, la memoria, la atención, los procesos intelectuales, y el lenguaje, actividades que para esta línea teórica consisten en la génesis y la transmisión del pensamiento y poseen una importancia decisiva en el aprendizaje. Las investigaciones cognitivas suponen una continuación de la Gestalt², al interesarse en primer lugar por el fenómeno de la percepción.

² Teoría psicológica expuesta por el austriaco von Ehrenburg (a finales del siglo XIX, principios del siglo XX) y desarrollada por la llamada Escuela de Berlín (M. Wertheimer 1880-1943; W. Köhler, 1887-1967; K. Koffka, 1886- 1941). Afirma que los procesos psíquicos no son una suma de actividades o de elementos separados, visión behaviorista, sino que están todos unificados. La totalidad no es la mera adición de partes, sino algo nuevo y distinto. Los temas tratados por las investigaciones de la Gestalt conciernen principalmente a la resolución de problemas, por lo tanto el problema central del aprendizaje es ante todo un problema de percepción y organización del saber. En suma aprender es aprender a organizar mejor los materiales que constituyen el objeto de aprendizaje. (Susó y Fernández, 2001).

La teoría cognitiva del aprendizaje se apoya en el constructivismo de Piaget, en la teoría del aprendizaje verbal de Ausubel, en las actividades de categorización de Bruner, en la interacción cooperativa de Vigotsky y en las investigaciones sobre el tratamiento de la información que desarrollan una serie de psicólogos en EEUU. Todas estas investigaciones consideran que la capacidad de aprender de los humanos depende de la organización del sistema nervioso. (Susó y Fernández, 2001)

Para el constructivismo el conocimiento resulta de una construcción del sujeto a partir de sus estructuras cognoscitivas genéticas; es la construcción progresiva en la prolongación de los procesos biológicos fundamentales, y posee una función adaptativa (“la adaptación al medio”). El organismo humano posee, según Piaget, unas estructuras adaptativas construidas por unos sistemas activos de respuesta y de reorganización. Tal sistema tiende a la vez:

- a) a integrar un dato/objeto nuevo (asimilación) a los esquemas mentales de acción ya disponibles.
- b) a adaptarse a las particularidades del medio o de los objetos (acomodación, modificación de los esquemas disponibles para mejorar su dominio del objeto o de la situación nueva).

La actividad estructurante del sujeto (constructivismo) establece una adquisición lógica (organizada, significativa, estructurada). La génesis y adquisición del lenguaje está por tanto unida a la construcción de determinados esquemas mentales para la perspectiva piagetiana. La adquisición de la lengua se produce a partir de la relación permanente entre el sujeto y el medio (interaccionismo), que le permite ir construyendo estructuras sucesivas de conocimiento (constructivismo).

“El Modelo cognitivo sostiene que el lenguaje se va construyendo en estadios de creciente complejidad, ya que la adquisición de la lengua es un proceso creativo de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Las teorías cognitivas conciben el aprendizaje de lenguas como un proceso de aprendizaje de habilidades y no como el resultado de una capacidad innata. Esto contrasta con el punto de vista de la Gramática universal de que la adquisición de la lengua no es algo que haces, sino algo que te pasa, ya que el Modelo cognitivo defiende que construimos el conocimiento de forma activa.” (Iruela, 2004: 66)

Todo este desarrollo teórico conduce a un cambio en la visión de error: lo que para los conductistas era un mal a ser evitado pasa ahora a ser considerado como un indicio de un proceso activo de adquisición, la manifestación del desarrollo lingüístico. Se produce de forma sistemática y se agrupa en tipos de errores homogéneos. Los errores responden así a la presencia de un sistema aproximativo de la lengua, que se desenvuelve y se torna complejo en función de diferentes fases del desarrollo. El error muestra una competencia transitoria. En base a estos cambios surge un nuevo modelo de investigación relacionado con la adquisición de una L2 o LE, el llamado Análisis de Errores.

Corder (1967) fue el primero en destacar la importancia de los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues proporcionaban información sobre el estadio de la adquisición. Él consideraba la lengua de los que aprenden una LE una especie de “*dialecto idiosincrásico*”, con sus propias peculiaridades, diferentes de la lengua

materna y de la lengua meta tal como la conocen y la usan sus hablantes nativos. Para Corder la primera etapa del Análisis de Errores (AE) es el reconocimiento de la idiosincrasia. En la segunda etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta del “dialecto idiosincrásico” del alumno comparándolo con su lengua materna y con la lengua objeto, mediante el mismo modelo formal de análisis del conjunto de categorías lingüísticas y sus relaciones sintácticas, común a los dos sistemas contrastados. El objetivo último del AE se alcanza en la tercera etapa, explicativa, donde se deberían encontrar fundamentos psicolingüísticos del cómo y porqué del dialecto idiosincrásico. (Baralo, 1999: 37, 38)

La lengua propia del aprendiz llamada por Corder “*dialecto idiosincrásico*” recibe también otras denominaciones: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *interlengua* (Selinker, 1972) y *sistema intermediario* (Porquier, 1975). En esa diversidad terminológica se identifican tres paradigmas (Frauenfelder et al. 1980):

1. *La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema*
2. *La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario, Inter.-*
3. *La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.*

Selinker (1972) parte de la idea de que existe una estructura psicológica latente³ que es activada cuando el aprendiz trata de producir o entender oraciones en una L2. Él denomina *interlengua* al sistema independiente que activa dicha estructura psicológica latente que se realiza en un sistema que presentan algunas reglas que no están ni en la L1 ni en la L2. La estructura superficial de las oraciones de la IL puede explicarse a partir de procesos de la estructura psicológica latente, entre los que destacan:

1. la transferencia lingüística
2. la transferencia de instrucción
3. las estrategias de aprendizaje
4. las estrategias de comunicación
5. la hipergeneralización de reglas de la lengua objeto.

Al igual que el AC, el AE también sufrió varias críticas como resumen Schachter y Celce-Murcia (1977). Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen para cada error [...] En resumen, los defectos del AE eran demasiado flagrantes para que éste continuara funcionando como modelo de análisis de adquisición de segundas lenguas. Como dice Harley (1980: 4):

“Es cierto que el estudio de los errores de los aprendices de L2 podría proporcionar pistas vitales sobre su competencia en la LM, pero son sólo parte de la descripción... Igualmente importante es determinar si

³ Selinker (1972) afirma que en su idea de “estructura psicológica latente” no hay un programa genético, como ocurre en la teoría de Lenneberg. Él parte del presupuesto de que no hay ninguna garantía de que el intento de aprendizaje tenga éxito y en cambio hay muchas posibilidades que exista superposición entre la estructura latente de adquisición el lenguaje y otras estructuras del intelecto.

el aprendiz utiliza las formas “correctas” igual que el hablante nativo. ¿Pone de manifiesto el habla del aprendiz los mismos contrastes entre la unidad observada y otras unidades relacionadas con ésta y pertenecientes a la LM? ¿Hay algunas unidades que utilice con menos frecuencia que un nativo y otras que no utilice nunca?” (Larsen-Freeman y Long, 1991)

Lo que diferencia el análisis contrastivo del análisis de errores es que en este último no se analiza paralelamente L1 y L2, sino sólo la lengua meta. Los errores ya no son vistos como algo a ser evitado a toda costa, sino como un reflejo de los procesos y estrategias de los aprendices, es decir, como una manifestación de una competencia en evolución.

A pesar de las diferentes perspectivas el análisis contrastivo y el análisis de errores no se excluyen, más bien se complementan, visto que los investigadores que siguen esta última corriente pueden acudir al análisis contrastivo para explicar una parte de los errores que cometen los alumnos.

4. Innatismo y la Gramática universal

La teoría de la Gramática universal es el marco teórico que sirve de base para la mayoría de los artículos publicados en las revistas de adquisición de L2 más difundidas. Este marco teórico de base innatista indica que la adquisición de una lengua, sea la L1 o la L2, se inicia partiendo de una configuración ya predeterminada de preferencias que condiciona el aprendizaje. Según la Gramática universal, la adquisición fónica de una L2 también puede ser explicada desde el marco de una teoría general de adquisición del lenguaje.

4.1. La hipótesis de las diferencias marcadas

Dentro del marco teórico de la Gramática universal hay una opinión muy generalizada que cree que los rasgos lingüísticamente no marcados de la L1 tienden a la transferencia, pero que los marcados no siguen la misma tendencia (Eckman, 1977; Kellerman, 1977; Gass, 1979; Gundel y Tarone, 1983, Zobl, 1983, 1984; Rutherford et al., 1985; Hyltenstam, 1984; Kean, 1986). La idea de “marcación” por lo general se define en términos de complejidad, de la rareza relativa de un uso, o de la desviación de lo más básico, característico o normativo de una lengua. La marcación también puede determinarse mediante tipologías cuando se sabe por comparación de las lenguas que la presencia de un rasgo lingüístico determina la de otro. La hipótesis de la marca diferencial (HMD) de Eckman (Eckman, 1977, 1985) es una de las primeras y más interesantes afirmaciones sobre transferencia que emplea la idea de inferenciales, siendo los términos “inferidos” no marcados o poco marcados. La HMD hace predicciones (1977:321)

- a) Aquellas partes de la L2 que difieren de la L1 y que son más marcadas en esta última resultarán difíciles.
- b) El grado relativo de dificultad de las partes que sean más marcadas en la L2 que en la L1 se corresponderá con el grado relativo de la marcación.
- c) Aquellas partes de la L2 distintas de la L1 pero no marcadas, no presentarán dificultad.

Hay otras dos dimensiones que también puede que sea necesario añadir al modelo: la transferibilidad percibida y la competencia del aprendiz. Kellerman (1977, 1978, 1979, 1984) ha demostrado que la transferencia o no de una forma por parte de los aprendices puede depender en parte de cuán aceptable crean ellos que es en la otra lengua o de su percepción de la “distancia” de la L1 a la L2, según les parezca de marcado el uso de esa forma en su propia L1. Kellerman concluyó de sus estudios y de los de Jordens que la transferencia es una posibilidad estratégica para compensar la ausencia de conocimientos en la L2. Además otros estudios también abordan la transferibilidad percibida.

En conclusión, el papel de la L1 es bastante más complejo – aunque por suerte no tan negativo – de lo que pensaron en un principio los defensores del AC. Puede provocar errores, sobreproducción y restricciones de las hipótesis; las diferencias entre la L1 y la L2 no suponen necesariamente dificultades para la ASL, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas. (Larsen-Freeman y Long, 1991)

La Hipótesis de las diferencias marcadas fundamentó varios estudios que investigaron la influencia de los universales en la adquisición fónica. Broselow (1984) encuentra datos que confirman la teoría de la marcación al observar en aprendices árabes de inglés una preferencia por la producción de sílabas menos marcadas. Anderson (1987) indica que existe una estructura de sílaba menos marcada, que es la constituida por Consonante Vocal (CV) y por lo tanto es la estructura silábica universalmente preferida por las lenguas, mientras que la sílaba con grupos consonánticos es más marcada. Cuanto más largo sea el grupo consonántico, más marcado será. Carlisle (1997) observa lo mismo y agrega que las sílabas abiertas son menos marcadas que las sílabas trabadas por una consonante final y que a su vez son menos marcadas que las sílabas trabadas por dos consonantes.

“Uno de los razonamientos que sostienen la existencia de los universales es que, si el aprendiente intenta producir una sílaba marcada de la L2 pero en su interlengua aparecen sílabas menos marcadas, se debe a una influencia de los universales.” (Iruela, 2004:99)

Aún dentro del ámbito de la hipótesis de las diferencias marcadas, encontramos el estudio de Paolillo (1995) que estudia la adquisición de /r/ y /l/ del inglés por parte de aprendices orientales y encuentra diferencias según su L1. Observa que /l/ o /r/ a principio de palabra son más fáciles, y por tanto menos marcados que en posición intervocálica, y que a su vez, son menos marcados que después de consonante, mientras que la posición más marcada es trabando la sílaba.

Otra aportación dentro de este marco es la *secuenciación* de la relativa marcación de los sonidos. Según esta gradación los sonidos fricativos son más marcados que los oclusivos. Y a su vez los oclusivos y fricativos sonoros son más marcados que los sordos.

Eckman (1991) elaboró la Hipótesis de la conformidad estructural de la interlengua⁴, la cual sostiene que las generalizaciones universales que son válidas para las lenguas

⁴ Original en inglés: Interlanguage Structural Conformity Hypothesis.

también lo son para las interlenguas, ya que como lenguas humanas deben cumplir con los principios universales.

4.2. Los universales

Chomsky y Halle (1968) escriben la obra *The Sound Pattern of English*, a partir de la cual se aplica la teoría generativa a la Fonología. En esta obra se concebía la representación fónica como una secuencia lineal de segmentos, cada uno de los cuales estaba caracterizado por un conjunto de rasgos distintivos binarios. Pero esta teoría presentaba algunas inconsistencias, entre ellas su falta de poder explicativo, lo que provocó el surgimiento de nuevas propuestas teóricas, como la Fonología no segmental, la Fonología de rasgos geométricos o la Fonología autosegmental.

“Probablemente, la fonología más seguida por teóricos e investigadores La Fonología Natural fue posiblemente la que más seguidores tuvo. Ésta postula que existe un conjunto de reglas universales y unas restricciones particulares⁵ que afectan a los hablantes de determinadas lenguas. Estas reglas se aplican de varias formas en la adquisición de una L1; unas se activan, otras se suprimen y otras permanecen latentes.

En la adquisición de una L2, el aprendiente tiene que identificar el conjunto de reglas y de restricciones de la nueva lengua, activando de nuevo el Dispositivo de aprendizaje de la lengua⁶, un mecanismo innato que permite a las personas adquirir una lengua. Una ventaja de este modelo es que pretende explicar tanto la adquisición de la L1 como de la L2 desde un único marco teórico.

La posición nativista argumenta que la respuesta a la pregunta ¿Cómo sabemos usar la lengua habiendo escuchado muy poco? reside en la existencia de una Gramática universal que configura un estado inicial prelingüístico. La exposición a la lengua fija la gramática en una de las formas permitidas por la lengua en un proceso de reajuste de parámetros⁷. Los argumentos a favor de la teoría de los universales para la adquisición fónica se obtienen de datos procedentes tanto de la adquisición fónica de L1 por niños como de los aprendientes de L2.

Un ejemplo de universal es la jerarquía de la oposición entre consonante sorda y sonora. Si una lengua tiene este contraste en posición media de palabra, lo tiene también en posición inicial, pero no a la inversa. Y las lenguas con este contraste en posición final de palabra lo tiene en posición media, pero no a la inversa. Por tanto, el contraste entre sordo y sonoro será más marcado en posición final de palabra y menos marcado en principio.” (Iruela, 2004:101)

4.3. Principios y Parámetros

Los principios y parámetros configuran un conjunto de características interrelacionadas que forman parte de la Gramática universal surgen como evolución de la teoría de los universales. Los principios son los elementos comunes entre las lenguas, por tanto, son fijos y con valor universal. Ya los parámetros son las diferencias entre las lenguas, también son universales, pero cada uno recibe un valor en una lengua. Normalmente los parámetros tienen un número limitado de valores. Muchos de ellos son binarios, lo que significa que en cada lengua pueden adoptar el valor más o el valor menos.

⁵ Término en inglés: constraint (restricción)

⁶ En inglés Language Acquisition Device, frecuentemente abreviado como LAD.

⁷ En inglés, parameter setting.

Según el modelo de la Gramática universal la adquisición fónica de una lengua se produce mediante la interacción de cuatro elementos básicos:

- Los principios que conforman la Gramática universal.
- Los tres pilares de la teoría del aprendizaje: la evidencia negativa, es decir, la información que recibe el aprendiz acerca de formas de pronunciar que son correctas, el reajuste de los parámetros y la dependencia del léxico.
- La exposición a muestras de la lengua que se aprende.
- Los parámetros que conforman la gramática particular de la lengua que se aprende, sea L1 o L2. (Iruela, 2004: 102 y 103)

Young-Scholten (1994) y Lleó (1997) recogen algunas propuestas de principios y parámetros en la adquisición fónica. Con relación a los principios encontramos: Principio de subconjunto, Principio de secuenciación de la sonoridad, Principio de jerarquía sonora, Principio de distancia mínima de sonoridad, Principio de maximalidad de la estructura silábica, Principio de fricativa-oclusiva y Principio de resolución.

El *Principio de subconjunto* aplicado a la adquisición de L1 postula que el niño empieza a aprender desde un conjunto de reglas restringidas, el llamado subconjunto. La exposición continuada a la lengua le permite reorganizar las normas que generan enunciados bien formados y en consecuencia, pasar a una gramática menos restringida. En la adquisición de una L2, la evidencia negativa será necesaria en el caso de que las reglas de la L1 sean menos restringidas que las de la L2, esto es, cuando son un subconjunto de las reglas de la L1. Es necesaria la evidencia negativa para dejar de sobregeneralizar una regla y hacerla más restringida.

El ritmo de las lenguas parece cumplir este principio. Las lenguas con tendencia al ritmo silábico se pueden considerar como subconjunto y las lenguas con tendencia acentual como superconjunto. Según Young-Scholten (1994:210), el aprendiz que en su L1 tiene una regla de subconjunto y adquiere en la L2 una regla menos restringida que actúa como superconjunto tiene ventaja respecto a otro aprendiz que debe seguir la ruta inversa, esto es, la regla de la L1 es más general que la que debe aprender en la L2.

Según el *Principio de la secuenciación de la sonoridad* (Young-Scholten, 1994:196) los sonidos de la sílaba se ordenan de menor a mayor sonoridad (oclusivas < fricativas < nasales < líquidas < glides < vocales). No obstante, existen grupos consonánticos que violan este principio, como st o ts en alemán o inglés.

El *Principio de jerarquía sonora* postula que hay una tendencia a que el núcleo de la sílaba sea el elemento más sonoro según la escala de la sonoridad indicada en el Principio de secuenciación de la sonoridad, y que los límites de la sílaba contengan los fonemas de menor sonoridad.

El *Principio de distancia mínima de sonoridad* indica que hay una preferencia universal de los hablantes para que los segmentos de una sílaba tengan la máxima distancia de sonoridad entre ellos, razón por la cual un grupo consonántico será más difícil de aprender cuanto más próximos están sus segmentos en escala de sonoridad.

El Principio de la maximalidad de la estructura silábica consiste en que la estructura de la sílaba más fácil es asignada sistemáticamente para reducir grupos consonánticos de la L2, alterando incluso el orden de los segmentos.

Según el Principio de fricativa-oclusiva, si una lengua tiene el grupo consonántico [oclusiva + oclusiva], también tiene el grupo [fricativa + oclusiva]. No obstante, puede haber lenguas con el grupo [fricativa + oclusiva] sin el grupo [oclusiva + oclusiva].

El Principio de resolución (en inglés: *Resolvability principle*) establece que si una lengua tiene un grupo consonántico de un número N de elementos, también tiene al menos un subgrupo de N-1 elementos en la misma posición inicial o final de sílaba. Por ejemplo, en inglés existe en principio de sílaba el grupo [spr-] (spry), así como los grupos [sp-] (spy) y [pr-] (pry) y a su vez los sonidos [s], [p] y [r] también al principio. Es decir, ninguna lengua tiene palabras con grupos consonánticos iniciales o finales de sílaba sin tener palabras con grupos más cortos en las mismas posiciones.

4.4. Parámetros

Los parámetros, como hemos dicho, son universales que en cada lengua pueden adoptar un valor distinto. Algunos parámetros son: *Peso mínimo de la sílaba*, *Direccionalidad de silabización*, *Estructura canónica de la sílaba* y *Dominio de resilabización*.

Peso mínimo de la sílaba. En cada lengua, la palabra más corta puede ser una sílaba “ligera”, “pesada” o “muy pesada”. Por ejemplo, en árabe, la palabra más corta debe contener una vocal larga seguida de una consonante o una vocal corta seguida de una consonante larga.

Direccionalidad de silabización. Unas lenguas maximizan el inicio de la sílaba y otras lenguas maximizan el final de la sílaba. Debido a que sólo hay dos direcciones, es un parámetro binario.

En cuanto a la *Distancia mínima de sonoridad*, la teoría no ha decidido si este fenómeno es un principio como vimos anteriormente o un parámetro.

Estructura canónica de la sílaba. Supone reconsiderar el Principio de distancia mínima de sonoridad como parámetro de varios valores. Según este parámetro, las lenguas difieren en el grado de distancia sonora que debe haber entre los segmentos adyacentes. Los siguientes grupos de sonidos están separados por un grado de sonoridad: oclusivas, fricativas, nasales, líquidas y glides.

“Para Young-Schoten, está demostrado que los que aprenden una L2 tras la pubertad tienen acceso a los principios fonológicos de la Gramática universal. Por lo que respecta a los parámetros, también ha sido probado que la configuración de los parámetros se puede ajustar, aunque no necesariamente con los valores de la L2. Precisamente los casos en que los parámetros no se modifican o bien quedan reajustados con un valor diferente al de la L1 y la L2 justifican la investigación de qué posibles factores condicionan la adquisición en los aprendientes que empiezan después de la pubertad.” (Iruela, 2004:111)

4.5. La teoría de la Optimalidad

Hancin-Bhatt et al. (1997) apuntan a Prince y Smolensky (1993) como los responsables por el desarrollo de la Teoría de la optimalidad, cuyas líneas básicas asumen la existencia de un conjunto de restricciones universales que indican la correcta formación de estructuras lingüísticas. Las restricciones son grabadas mediante el evaluador de armonía, de acuerdo con la intensidad en que coinciden con la gramática particular. Las restricciones son violables, pero no de igual forma, ya que cuanto más alto rango tenga la restricción, más seria es la violación. Las lenguas determinan que algunas restricciones son del nivel más alto, en consecuencia inviolables para todas las lenguas, mientras que otras restricciones son altamente variables entre las lenguas. Esta variabilidad depende del nivel concreto en que cada lengua jerarquiza estas restricciones.

Según la Teoría de la optimalidad, la adquisición de una lengua consiste en conocer el conjunto de las descripciones universales, las restricciones de estas descripciones y la ordenación particular que hace una determinada lengua de estas restricciones. Por su parte, la adquisición de una L2 es el aprendizaje de un ordenamiento de las restricciones diferente al de la L1.

4.6. Objeciones a la Gramática universal

Una objeción que puede ser hecha a la teoría de los Principios y Parámetros es que no dan cuenta de la mayoría de los fenómenos que tienen lugar en la adquisición de una L2 y de forma más objetiva al ámbito de esta investigación, es decir, con relación al aspecto fónico están circunscritos sobre todo al nivel de la sílaba.

Parece probable como afirma Iruela (2004) que la evolución del modelo de Principios y Parámetros tenga como inconveniente una complejidad semejante a la de uno de los modelos que los precedieron, es decir, la Gramática generativa.

“Para James (1996), un problema de esta línea de investigación es que es difícil decidir si los datos obtenidos sobre un determinado segmento o grupo de segmentos son una prueba de una preferencia universal o de la influencia de la L1.

Por tanto, el modelo de Principios y Parámetros parece más bien una vía abierta a la exploración que en primer lugar debe confirmar si en la fonología tiene el mismo poder explicativo que tiene en la morfología y la sintaxis. Y en segundo lugar debe confirmar si consigue describir un conjunto suficiente de principios y parámetros que pueda explicar un mayor número de fenómenos.” (Iruela, 2004:113)

5. Modelos cognitivos

El Modelo cognitivo utiliza el análisis de errores de forma muy frecuente como método de investigación, lo cual demuestra que la transferencia no es el único fenómeno que existe en la adquisición fónica. Otro tipo de investigación en esta área de la adquisición es el de secuencias de desarrollo, que consiste generalmente en estudios longitudinales y ha permitido descubrir las semejanzas de adquisición de una L1 y una L2, por lo que se deduce que ambos procesos activan mecanismos parecidos.

Tarone, 1978; Gass, 1984; Major, 1987; Leather, 1999; Leather et al., 1991; Bohn, 1993; Nemser, 1993; Wieden, 1993; Yule y Macdonald, 1995; Cortés Moreno, 1999, son autores que describen distintos procesos de desarrollo en la adquisición fónica de L2 y lo hacen de forma consistente con el Modelo cognitivo. A partir de las descripciones hechas por estos autores de los fenómenos investigados, los procesos de desarrollo pueden agruparse según Iruela (2004) en las siguientes categorías: *sobregeneralización*, *aproximación*, *reestructuración*, *regresión* y *evitación*.

Siguiendo las aportaciones de Iruela (2004), la *sobregeneralización* consiste en la aplicación excesiva de una regla, es decir, el alumno aplica una regla en más contextos de los que sería adecuado. Puede manifestarse en la sustitución de un sonido de la L2 por otro de la L2. Con relación al fenómeno de *aproximación*, el aprendiz produce sonidos intermedios entre la L1 y la L2 e inexistentes en ambas lenguas. Tanto en la *sobregeneralización* como en la *aproximación* los aprendices producen formas que no existen en su L1 ni han oído en la L2, lo que indica que existe una contribución cognitiva en la pronunciación por parte del aprendiz.

El aprendizaje de una L2 suele hacer con que aparezcan procesos de desarrollo en la L1 y en la L2. Se observa una reorganización progresiva del espacio fonológico-acústico de las dos lenguas en conjunto. Una de las consecuencias de esta *reestructuración* consiste en que algunos valores de la L1 se desvían hacia las normas de la L2.

“Leather et al. (1991:315) pone como ejemplo a niños españoles que aprenden inglés y a adultos franceses que aprenden inglés. Ambos grupos de aprendientes, cuando hablan en su lengua materna (español o francés), alargan la duración del VOT⁸ como resultado de la influencia del inglés, cuyos sonidos oclusivos tienen un VOT comparativamente más largo”. (Iruela, 2004:74).

En general se cree que la adquisición fónica se da de forma lineal en la percepción y la producción de los elementos fonológicos de la L2, pero no siempre ocurre de esta forma, ya que se han constatado procesos regresivos. Hay estudios que describen procesos en que los aprendices se aproximan inicialmente a los valores fónicos de la L2, pero posteriormente, a medida que progresan en su adquisición, se alejan de las normas de la L2 en la dirección de la L1 o en otra dirección.

La *evitación* consiste en evitar decir palabras difíciles de pronunciar y sustituirlas por otras más fáciles de pronunciar aunque menos apropiadas según las normas de uso.

Además de los citados procesos en la adquisición de L1 y de L2 intervienen otros procesos fónicos.

“Hecht y Mulford (1982) analizan en un niño islandés de 6 años aprendiente de inglés los siguientes procesos:

- *Ensondecimiento*, por ejemplo usar [f] en lugar de [v], o bien [p] en lugar de [b].
- *Pérdida de oclusión*, por ejemplo usar [ʃ] en lugar de [tʃ].
- *Conversión en oclusiva*, por ejemplo usar [t] en lugar de [s].
- *Eliminación*, por ejemplo decir [fi] en lugar de fish.
- *Palatalización*, por ejemplo usar [ʃ] en lugar de [s].
- *Sonorización*, por ejemplo usar [z] en lugar de [s].

⁸ En inglés Voice Onset Time, o sea, el tiempo que transcurre entre la explosión y la vibración de las cuerdas vocales en los sonidos oclusivos.

- *Labialización, por ejemplo usar [b] en lugar de [d].*” (Iruela, 2004:76 y 77)

Actualmente se sabe que la transferencia es un fenómeno que actúa con mucha intensidad en el proceso de adquisición fónica, pero no es el único: los procesos de desarrollo también tienen su importancia. Queda claro que la transferencia es la causa de que frecuentemente se pueda reconocer el origen de quien habla una lengua extranjera.

La adquisición fónica no puede ser explicada ni por la teoría de la transferencia ni por el modelo cognitivo. Se puede suponer hasta el momento que los adultos adquieren la fonología de una L2 de forma distinta a los niños, que parece ser que lo hacen a través del sistema de su lengua materna. Para Iruela (2004), Hetch y Mulford, 1982; Major, 1987; Flege, 1985; James, 1996, aportan propuestas que ayudan a establecer un marco teórico que explica los diferentes procesos que se activan en la adquisición del sistema fónico de una lengua.

“Para Hetch y Mulford (1982), la activación de unos procesos u otros depende de cuáles son los sonidos implicados, ya que los más fáciles tienden a generar procesos de transferencia y los más difíciles procesos de desarrollo.”

Como muestra el esquema abajo:



“Major (1987) propone el Ontogeny Model, un modelo para explicar las sucesivas etapas de la adquisición fónica, así como su correlación con los procesos de transferencia y de desarrollo. Según este modelo, en las primeras etapas de la adquisición fónica predominan los procesos de transferencia y estos decrecen a medida que el aprendiz va progresando en el aprendizaje. Por el contrario, los fenómenos de desarrollo son raros al principio, con el tiempo incrementan su frecuencia de aparición y posteriormente, cuando el aprendiz va alcanzando niveles de competencia más altos, disminuye su presencia”. (Iruela, 2004:78)

Los datos propuestos por este modelo de Major (1987) fueron confirmados en un estudio hecho por Wieden (1993) en el cual analizó datos de 400 niños austriacos que aprendían inglés obtenidos durante nueve años de aprendizaje. El investigador observó que la fase inicial de la adquisición fónica se caracterizaba por la intensa presencia de la transferencia a nivel segmental, y en la etapa intermedia ocurría una mayor frecuencia de las producciones aproximativas.

Siguiendo la distinción hecha por Krashen entre aprendizaje y adquisición, Flege (1981) defiende que la transferencia afecta a los elementos aprendidos y los procesos de desarrollo influyen en los elementos adquiridos. Para James (1996), los procesos de transferencia y de desarrollo están presentes en la adquisición fónica de L2 en diferentes

grados según: a) la semejanza percibida por el aprendiz entre los elementos de la L1 y L2; b) la etapa de adquisición en que se encuentra el aprendiz. (Iruela, 2004)

Major, 1987; Macken y Ferguson, 1987; Celce-Murcia, 1996; Nemser, 1993; Ellis, 1996 siguen en sus investigaciones las ideas de Piaget, según la cual el conocimiento consta de diversas fases, algunas de las cuales son la adaptación y la acomodación. En la primera la mente se adapta a la realidad mediante la asimilación de los nuevos datos. Después durante la fase de acomodación, los nuevos conocimientos se integran con los que el individuo ya poseía, lo que obliga a modificar los esquemas previos. Por lo tanto para estos autores la adquisición fónica de una L2 consta de una fase de hipótesis y reajuste. Otros autores como: Rumelhart y Norman, 1978; Macken y Ferguson, 1987; Celce-Murcia, 1996 y Nemser, 1993, proponen más fases, descritas de forma distinta, pero que en general están en consonancia con el modelo cognitivo y que según Iruela (2004: 81) se pueden sintetizar en el siguiente esquema:

Fases de la adquisición fónica:

Identificación → incorporación → reestructuración → ajuste → uso automatizado

“Según Ellis (1996: 95), en la adquisición fónica se establecen nuevas categorías perceptivas y formas articulatorias, y a nivel fonológico se establecen nuevas unidades. En la etapa inicial, influye intensamente la lengua materna mediante una clasificación de equivalencia y la proyección de las categorías de la L1 sobre las de la L2 cuando al aprendiente le parece posible. A medida que el aprendizaje progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2. A medida que va progresando el sistema de la interlengua, aparecen sobregeneralizaciones fónicas similares a las de los aprendientes de esa lengua como L1.

En la primera fase, los elementos se aprenden a partir de la exposición a la lengua; en la segunda fase, los componentes se organizan y en la tercera fase, los componentes se integran en el sistema.” (Iruela, 2004: 81)

De todas estas aportaciones se desprende que la percepción de los sonidos del lenguaje configura un elemento esencial para la adquisición fónica de una L2. Flege (1980, 1987, 1991) y Wode (1994, 1996) defienden esta postura. Según sus estudios la semejanza o la diferencia percibida por el aprendiz entre su L1 y la L2 es un factor que permite predecir qué sonidos serán fáciles o difíciles de adquirir, es decir, la distancia fonética es un predictor de la dificultad de un sonido de la L2, así como de la presencia o la ausencia de la transferencia.

“Según Wode, la teoría de los sonidos diferentes y semejantes predice que los aprendientes adultos no son capaces de establecer una nueva categoría fonológica para un sonido semejante de la L2, ya que la formulación de esta nueva categoría está bloqueada por la clasificación de equivalencia. Esto implica que los aprendientes pueden aproximarse a los valores de la L2, pero les resulta muy difícil alcanzar una pronunciación con un nivel nativo debido a los límites que impone clasificar los sonidos como equivalentes. Perceptivamente, el sonido de la L2 identificado como semejante queda asimilado a un fonema de la L1 pese a que el aprendiente pueda detectar diferencias acústicas entre ambos sonidos.

En cuanto a los sonidos de la L2 clasificados como diferentes, es decir que el aprendiente no identifica con ninguno de su L1, no son percibidos como una variedad de un sonido de la L1, y en consecuencia, el contacto con la L2 permitirá establecer una nueva categoría fonológica. Un ejemplo es la vocal del francés /y/ para aprendientes anglohablantes.

Según esta teoría, un sonido diferente es comparativamente más fácil de percibir y producir que un sonido semejante. Los sonidos nuevos requieren menos tiempo o esfuerzo para su adquisición y a la vez son producidos con una mayor proximidad al acento nativo. La teoría predice que los aprendientes adultos pueden producir un sonido de la L2 con valores nativos si es identificado como diferente y si el aprendiente tiene una cantidad suficiente de exposición a la L2.” (Iruela, 2004: 82,83)

Para Wode (1996) los sonidos del lenguaje pueden ser percibidos por el sistema auditivo de dos modos: el *modo categorial* y el *modo continuo*. El *modo categorial* consiste en una percepción del continuo de sonidos de forma discontinua por parte del hablante. Es una forma de percepción del lenguaje que determina si un sonido pertenece a una categoría fonológica o a otra, hecho que puede limitar la habilidad de los hablantes para percibir diferencias entre sonidos distintos que pertenecen a un mismo fonema, pero, a la vez, este tipo de percepción es la que permite descodificar la cadena fónica en unidades lingüísticas significativas en el tiempo real de la comunicación. El *modo de percepción continuo* posibilita discriminar ligeras diferencias entre sonidos, permite distinguir sonidos y alófonos entre sí. Funciona como un mecanismo de control que permite a los hablantes detectar las variaciones del habla y controlar la propia producción. Para los alumnos de L2, este tipo de percepción permite detectar la forma en que su producción coincide o difiere de los modelos de lengua a que está expuesto y le sirve para aproximar su pronunciación a la pronunciación que tiene como referente. La percepción continua también es necesaria en la adquisición de una nueva categoría fonológica en la L2, ya que el aprendiz no sólo tiene que identificarla, sino que tiene que determinar los alófonos que comprende.

“Para Wode, la percepción continua permanece inalterada a lo largo de los años, pero el acceso a ella queda bloqueado total o parcialmente cuando las categorías de la L1 quedan establecidas. Con la edad se hace más difícil acceder a la percepción continua, porque el procesamiento de la lengua oral en tiempo real se basa en la percepción categorial. James (1996: 305) coincide con una visión parecida. Afirma que la menor habilidad perceptiva de los adultos respecto a los niños se debe al hecho de que los adultos tienden a procesar lingüísticamente la cadena fónica, mientras que los niños tienden a procesar la señal auditivamente, no a través del conocimiento de la L1.” (Iruela, 2004: 86)

6. Factores que interfieren en la adquisición fónica

Entran en escena los factores relacionados con la adquisición fónica en lenguas extranjeras, como por ejemplo la edad del aprendiz, pero éste es apenas uno de los varios factores que interfieren en la adquisición de una L2 de forma general y no son solamente lingüísticos, como podemos observar en la tabla abajo propuesto por Ellis (1996) y recogido en Iruela (2004:117)

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)
1. Edad.	1. Aptitud.	1. Edad.
2. Sexo.	2. Motivación.	2. Factores psicosociales:
3. Experiencias previas en aprendizaje de lenguas.	3. Estrategias de aprendizaje.	a) motivación;
4. Conocimiento de la lengua materna.	4. Factores afectivos y cognitivos:	b) actitud.
5. Factores de personalidad	a) extroversión/ introversión	3. Personalidad:
6. Aptitud.	b) tomar riesgos	a) autoconfianza;
	c) inteligencia	b) extroversión;
	d) independencia de	c) ansiedad;
		d) tomar riesgos;
		e) sensibilidad al rechazo;
		f) empatía;

<p>7. <i>Actitud y motivación.</i> 8. <i>Inteligencia general.</i> 9. <i>Modo de buscar sentido.</i> 10. <i>Preferencias sociales.</i> 11. <i>Estilo cognitivo.</i> 12. <i>Estrategias de aprendizaje.</i></p>	<p><i>campo</i> e) <i>ansiedad</i></p>	<p>g) <i>inhibición,</i> h) <i>tolerancia a la ambigüedad.</i> 4. <i>Estilo cognitivo:</i> a) <i>dependiente/ independiente de campo;</i> b) <i>amplitud de categoría;</i> c) <i>reflexividad/ impulsividad;</i> d) <i>oral/ visual;</i> e) <i>analítico/ sintético.</i> 5. <i>Especialización del hemisferio.</i> 6. <i>Estrategias de aprendizaje.</i> 7. <i>Otros factores: memoria, sexo, etc.</i></p>
---	---	--

Podemos percibir la presencia de factores no lingüísticos que interfieren en el progreso de la adquisición de la L2, como son los condicionantes de tipo personal, social y la interacción entre el aprendiz y su entorno. En suma el proceso de adquisición es bastante complejo y en él interfieren una variedad de factores distintos. La edad, la aptitud y la actitud parecen ser los factores que según algunos estudios están más relacionados con la adquisición fónica, aunque no todas las aportaciones teóricas están de acuerdo con estos datos.

De entre estos factores el de la edad ha causado varias polémicas, desde su relevancia como factor, con relación a la etapa de la vida en que tiene lugar y con relación a la naturaleza de los cambios que implica. Parece ser que hasta el momento hay cierto consenso en que hay diferencias reales en el nivel de competencia fónica que se logra en una L2 según se empiece a aprender de niño o de adulto, pero todavía no se ha llegado a una conclusión definitiva.

La hipótesis más conocida sobre la importancia del factor edad en la adquisición de una LE es la que atribuye la dificultad de los adultos a los cambios físicos que ocurren en la pubertad. Lenneberg (1967) afirma en su hipótesis del período crítico que, con la lateralización, el cerebro pierde su capacidad para el aprendizaje del lenguaje. Todas las áreas se ven afectadas por esta pérdida pero, en general, los partidarios de esta teoría están de acuerdo en que la habilidad de pronunciar resulta más afectada que la sintaxis o el vocabulario (Crawford, 1987).

Scovel (1969) y más tarde Krashen (1973) también sostienen que en la pubertad el cerebro experimenta una serie de cambios que impiden que los adultos dominen la pronunciación con una fluidez nativa. Scovel (1969) llama “fenómeno Joseph Conrad”⁹ a esta incapacidad de los adultos para adquirir un acento nativo o casi nativo.

Varios autores critican estas aportaciones, como por ejemplo Neufeld (1977), que afirma que si realmente existe una incapacidad, ésta es menos psicolingüística que de naturaleza psicomotora. Tarone (1978) también se identifica con la explicación

⁹ Joseph Conrad, escritor de origen ucraniano que tenía un dominio escrito del inglés excelente pero una pronunciación ininteligible.

psicomotora y cree que los nervios y músculos necesarios para la pronunciación de la nueva lengua dejan de ser flexibles, lo que hace muy difícil lograr una pronunciación “sin acento”. Sin embargo, tanto Tarone (1978) como Neufeld (1977) creen en la posibilidad de conseguir una pronunciación nativa. Estudios realizados por Neufeld muestran casos en los que los adultos consiguieron una pronunciación nativa o casi nativa.

“Crawford (1987) apunta otra crítica a la hipótesis de Lenneberg que proviene de la perspectiva antropológica y hace referencia a los estudios de Hill (1970). Hill cree que la fosilización de la fonología de la LE es inevitable y que debería prestarse más atención a los factores culturales que a los biológicos, como posible causa. Esta investigadora pone como ejemplo a la tribu de los indios Vaupes del Amazonas y a la de los Siane de Nueva Guinea, que aprenden varias lenguas en la edad adulta y consiguen una fluidez nativa.

Otra investigadora, Kenworthy (1987) sostiene que los estudios que se han realizado sobre la edad como factor crítico han dado resultados contradictorios. Por ejemplo, los estudios de Oyama (1976) muestran que el factor de la edad es decisivo en la pronunciación nativa. Sin embargo, estudios como los llevados a cabo por Snow y Hoefnagel-Höhle (1977) han concluido que la edad no es el único factor crucial. Según Kenworthy, hasta ahora no tenemos ninguna evidencia de que exista una relación entre la edad y la capacidad para pronunciar una nueva lengua.” (Bartolí, 2005)

Otro dato a tener en cuenta cuando se analiza la edad como factor fundamental para conseguir un acento nativo en lengua extranjera es la forma de aprendizaje de los adultos. En general el aprendizaje por parte de aprendices adultos se hace a través de la mediación lecto-escritora, lo que produciría, según algunos autores, interferencias importantes a la hora de producir lengua oral, como sostiene Cauneau (1992) cuando dice que la ortografía ayuda poco en la pronunciación porque existen sonidos parecidos que, según las lenguas, se representan con unas combinaciones de letras completamente diferentes. La autora *“compara la ortografía del francés con la del alemán- en la vocal [o] que en francés puede escribirse “o”, “eau”, “au” o “ot”. En alemán existen dos variantes de la /o/, una cerrada y larga [o:] y una corta y abierta [ɔ]. Cauneau considera que, en primer lugar, es necesario practicar la forma oral de la lengua (comprensión y expresión) y añade que la forma que adquieren los sonidos en el papel debería aprenderse en una segunda fase”.* (Bartolí, 2005)

Según Cantero (en preparación) la competencia fónica que logran los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque su aprendizaje se realiza de forma oral, sin pasar por la escritura, por lo tanto la edad es un factor decisivo porque impone una enseñanza basada en la lecto-escritura, pero no por razones biológicas. El aprendizaje sin mediación escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos y que poseen una pronunciación que los confunde con los nativos. Esta hipótesis podría explicar los casos expuestos anteriormente en *los estudios de Hill (1970)* con relación a los indios Vaupes del Amazonas y a la de los Siane de Nueva Guinea, que aprenden varias lenguas en la edad adulta y consiguen una fluidez nativa y no sólo a factores culturales. Además podemos añadir la aportación hecha por Giralt¹⁰ en su

¹⁰ En su memoria de Máster de Formación de profesores de español como lengua extranjera de la UB, presentada el 2003 demuestra los resultados obtenidos con estudiantes ingleses de ELE del Instituto Cervantes de Dublín, donde pone en práctica una propuesta de enseñanza basada inicialmente en lengua oral y contrasta los resultados obtenidos con un grupo control que sigue la enseñanza basada en la lecto-escritura, todo mediante pruebas perceptivas juzgadas por un

estudio con estudiantes ingleses de español como lengua extranjera, que refuerza la hipótesis de Cantero y de Cauneau.

Dentro de este marco sobre la adquisición fónica podemos subrayar la *metáfora del recipiente fónico* elaborada por Cantero (en preparación) a través de la cual se explicarían las diferencias entre el resultado final que alcanzan los niños que aprenden una segunda lengua y los adultos. El autor evidencia con esta metáfora que la adquisición de la competencia fónica es previa a la adquisición de todas las demás competencias lingüísticas, impuesta de manera natural y lógica por la propia dimensión fónica de la lengua.

“Cualquier enunciado lingüístico implica su forma sonora, y cualquier discurso, por mínimo que pueda parecer (una sola palabra, un monosílabo), implica su integración fónica, función que cumplen el acento y la entonación. Del mismo modo no hay habla sin entonación, en la lengua (oral) no hay palabras, ni estructuras, sin su forma sonora; por tanto, no hay, ni puede haber, adquisición de los componentes léxico-gramatical y pragmático sin una competencia fónica previa. Así, durante, el periodo de adquisición fónica del niño, su desarrollo léxico-gramatical está siempre condicionado por el nivel de competencia fónica conseguido: sólo cuando ya tiene una competencia entonativa suficiente aparecen las palabras-frase (hacia los dos años de vida); sólo cuando ha desarrollado una percepción categorial suficiente se dispara la adquisición léxica (entre los tres años y los cuatro años); etc.” (Cantero, en preparación: 195)

Cantero concibe la idea de que el niño durante sus primeros años de vida va construyendo una especie de *recipiente fónico* en el cual va introduciendo poco a poco los elementos léxico-gramaticales, las reglas que va adquiriendo a lo largo de su vida. El autor aclara que la competencia fónica no es una “cosa” sino una “capacidad de hacer”: de pronunciar los elementos léxico adquiridos, de integrar el discurso en la L1 y de hacerlo comprensible, de entender otros discursos codificados en su misma L1, de reconocer a otros hablantes del mismo código. Él compara su metáfora con la hipótesis de “*Frames, then Contents*” propuesta por MacNeilage y Davis (1990, 1993) cuando dicen “primero los esquemas, después los contenidos”. Es decir El “*recipiente fónico*” podría ser comparable a la idea de “*Frames*”, sería aquello que el individuo construye durante su primera infancia, el primer estadio de adquisición de la lengua, una suerte de recipiente dentro del cual va introduciendo, a lo largo de su vida, todos los conocimientos léxico-gramaticales, los cuales equivaldrían a los “*Contents*”. Estos conocimientos tomarían la forma sonora del *recipiente fónico* en el cual son puestos.

Según Cantero, esta metáfora explicaría varios fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una LE como el factor de la edad, la fosilización o la persistencia del acento extranjero. Pues cuando el recipiente fónico recibe contenidos léxico-gramaticales pertenecientes a una lengua distinta lo que ocurre es que el hablante emplea palabras y estructuras de la LE aprendida, pero las actualiza y las integra en su L1, con la cual construyó su recipiente fónico.

Un dato a tener en cuenta es que la competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el input que reciben es básicamente oral. Este input oral les permite construir otro

tribunal de profesores nativos de español que apreciaban la pronunciación de ambos grupos. Los resultados corroboran la hipótesis de Cantero y Cauneau.

recipiente fónico para una segunda o una tercera lengua y lograr un acento nativo o casi nativo. Los niños van creando un recipiente fónico de su L1 hasta los cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado la adquisición fónica. Hasta esa edad, pueden crear otros recipientes fónicos, por eso pueden convertirse en hablantes nativos de dos lenguas si están inmersos en un ambiente bilingüe.

El adulto en un contexto de aprendizaje formal se encuentra poco expuesto a la lengua oral o la exposición está mediatizada por la lengua escrita. En tal situación, el aprendiz de LE no puede construir un nuevo recipiente fónico y lo que hace es ir introduciendo el léxico, la gramática, etc. dentro del recipiente de su L1, con lo que los contenidos y el recipiente fónico en el que se han instalado pertenecen a lenguas distintas y, por tanto, el estudiante extranjero actualiza e integra las palabras y estructuras de la LE en su L1.

De acuerdo con la hipótesis del recipiente fónico, se podría conseguir un acento casi nativo en LE si los aprendices adultos pasaran por una inmersión fónica, la cual debería obtenerse en un contexto comunicativo significativo y el hablante debería tener unas relaciones comunicativas estables. Este input tendría que ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor, como lo demuestra el estudio de Giralt (2003, 2006) que citamos.

Con relación a la adquisición de la competencia fónica vemos que el abanico de factores que interfieren en el proceso es muy amplio y podemos deducir que a pesar de todos los estudios y aportaciones hechas nos situamos en un camino largo de recorrer, pero la luz que nos aporta las investigaciones realizadas parece conducirnos por una buena ruta.

7. Análisis de interlengua en el marco del LFA – UB

Como complemento a la revisión bibliográfica que llevamos a cabo en este trabajo sobre las aportaciones en el campo de la ASL nos parece oportuno para la fundamentación de nuestro estudio - que se inserta en el ámbito de investigación del LFA de la UB, Facultad de Formación de Profesorado, Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura - delinear el estado de la cuestión con relación a los trabajos realizados en este contexto. Para ello haremos un breve resumen de las principales investigaciones.

Tales investigaciones podrían agruparse bajo diferentes perspectivas (fonética contrastiva, análisis acústico de la interlengua, análisis melódico del habla), sin embargo, tienen en común el objetivo de estudiar los aspectos fónicos de la interlengua de aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Además tenemos que subrayar, en el ámbito del LFA, importantes estudios que enfocan la lengua desde la perspectiva de lengua primera o nativa, entre los que citamos los análisis melódicos del castellano (Cantero et al., 2005) y del catalán (Font, 2005) y el estudio sobre vocalismo del castellano realizado por Alfonso (2004).

Por la vocación didáctica del LFA destacamos en su contexto investigaciones con objetivos prácticos en trabajos relacionados con la didáctica de la pronunciación y

análisis de materiales, como los de Iruela (2004), Giralt (2003), Bartolí (2003), Oliveira (2004), Piquer (2004), Clarens (2002) y Torres (2001).

“Malmberg (1954:120) sostiene que el objetivo que persigue la ciencia no es de orden utilitario, sino eminentemente intelectual, siendo la posible aplicación práctica sólo un subproducto. Así, la labor del investigador iría encauzada hacia la profundización del conocimiento de la naturaleza y del hombre. Pero lo cierto es que la teoría científica y la ciencia aplicada – en este caso, la Fonética Aplicada a la didáctica del ELE - pueden desarrollarse en perfecta armonía, enriqueciéndose mutuamente. La aplicación, lejos de ser un subproducto, constituye una empresa indispensable para poner a prueba, perfeccionar y consolidar los avances en el plano teórico.” (Cortés Moreno, 1999:20)

Como ejemplos de investigaciones centradas en la fonética contrastiva tenemos los trabajos de: Ferriz (2001), que hace un estudio contrastivo de la fonología del portugués y del castellano; el de Pérez (1998) que trata de las características fonéticas de los francófonos que aprenden español, el de Perdigó (1998) que describe la interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español, a través de un estudio contrastivo y análisis de grabaciones; el de Cortés Moreno (1992) que compara el sistema fonológico esloveno con el español y a partir de esta comparación establece algunas hipótesis acerca de las dificultades de pronunciación de los eslovenos y propone algunos ejercicios para solucionarlos; el de Tapada Bertelli (1992), que realiza un estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español, en el cual analiza los errores y los fenómenos de interferencias en nativos alemanes aprendices de español como segunda lengua.

Todos los trabajos citados presentan como uno de sus objetivos poder ofrecer a los profesores que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera unos parámetros que benefician a un colectivo determinado de aprendices de esta lengua.

En el ámbito del LFA encontramos muestras de análisis acústicos que constituyen aportaciones científicas que siguen una metodología fiable, lo que nos sirve de soporte para el desarrollo de este proyecto investigador. Recogeremos a continuación estudios que abordan aspectos segmentales de la interlengua -Iruela (1993) y Casbas (2006)- e investigaciones que consisten en análisis melódicos de la interlengua, como las de Cortés Moreno (1999) y Liu (2003), las cuales sirven como base para nuestro estudio de la caracterización del español hablado por brasileños, es decir, la investigación sobre los aspectos fónicos de la interlengua de luso hablantes en lo relativo a los elementos suprasegmentales.

Como ejemplo de análisis acústico tenemos el de Iruela (1993), que realiza un análisis contrastivo bibliográfico y acústico entre los sistemas vocálicos del holandés y del español. El autor aclara que es impreciso comparar sistemas fonéticos teniendo en cuenta sólo la grafía, los rasgos distintivos y los signos del alfabeto fonético internacional (AFI) porque en muchos casos los valores medios de los formantes de las vocales que están siendo contrastadas son diferentes entre sí. Por este motivo defiende que una comparación vocálica correcta sólo puede hacerse acústicamente, porque de esta manera se ven las diferencias sonoras entre las vocales. Afirma que en este sentido, las cartas de formantes ofrecen una visión más precisa de la realidad que las descripciones articulatorias de las vocales que normalmente se encuentran. Para realizar el análisis acústico diseñó un experimento a partir de tres grabaciones, las dos primeras

de holandeses aprendices de español y la tercera de españoles monolingües, la cual comparó con las anteriores y sirvió para verificar el grado de corrección de las realizaciones de los estudiantes holandeses. Para ello se procedió a un análisis acústico de los dos primeros formantes de cada vocal. Los datos fueron analizados dos veces, primero en el laboratorio de fonética de la Universidad de Utrecht (con los programas de análisis de voz del parque informático LVS, creado por el Institute for Perception Research (IPO) de Eindhoven, Holanda, en un ordenador VAX-11/780) y posteriormente comparados en el laboratorio de fonética aplicada de la Universidad de Barcelona, donde se utilizó un CSL (Computerized Speech Lad) modelo 4.300 de Kay Elemetrics.

En el año 2006, Ana Casbas realiza una nueva investigación sobre el vocalismo del español hablado por holandeses y entre sus objetivos subraya la intención de comprobar sus hipótesis con los datos aportados por Iruela (1993). La propuesta de Casbas (2006) constituye un estudio empírico de carácter experimental en el que analiza el habla espontánea de seis informantes holandeses aprendices de español como LE. Los enunciados seleccionados a partir del corpus de grabaciones fueron analizados utilizando el programa Praat para el análisis, síntesis y manipulación de la voz, diseñado por Paul Boersma y David Weenik del Departamento de Fonética de la Universidad de Ámsterdam. Este mismo software también será utilizado en nuestra propuesta de investigación. Ambos trabajos, tanto el de Iruela (1993) como el de Casbas (2006) fueron presentados como memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la UB. Entre los hallazgos de estos estudios están el fenómeno de transferencia y también indicios de fenómenos de desarrollo con respecto al vocalismo del español hablado por holandeses.

Como muestras de investigaciones de análisis melódico de la interlengua tenemos la de Cortés Moreno (1999) y la de Liu (2003).

Cortés Moreno (1999) presenta su tesis doctoral en la UB titulada: “*Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*”, que se divide en tres partes: la primera es un estudio comparativo teórico entre la fonología suprasegmental china y la española, que permite orientar la experimentación realizada en la segunda fase, y la tercera constituye una aplicación didáctica de los conocimientos derivados tanto de la bibliografía consultada como de los experimentos realizados. En el marco teórico trata cuestiones generales de acentuación y entonación del español y del chino. El marco experimental recoge una serie de experimentos auditivos y acústicos diseñados para analizar tanto la percepción como la producción de la acentuación y de la entonación en ELE por parte de sinohablantes. Por último, en el marco didáctico ofrece una perspectiva complementaria de los anteriores, y que delinea unos parámetros que pueden servir de guía en el diseño curricular, así como en el de materiales y tareas de aprendizaje que buscan contribuir al desarrollo de la competencia entonativa de los alumnos chinos de ELE.

Liu (2003) realiza una investigación que nos sirve de modelo. La autora recoge un corpus de habla espontánea de taiwaneses que hablan español y a través del análisis melódico del habla describe las características entonativas de la interlengua producida por dichos hablantes. Entre sus aportaciones verifica que la entonación prelingüística

presenta constantes fluctuaciones tonales en la cadena hablada. A la vista de que tanto el chino como el taiwanés son lenguas tonales, atribuye este hecho a la transferencia de los hábitos lingüísticos de la L1 de dichos informantes. La transferencia de la L1 al español se manifiesta también en el esquema *una palabra fónica = un grupo fónico*. Es decir, en vez de producir un solo grupo fónico, los informantes, al igual que cuando hablan en su idioma, organizan varios grupos fónicos en función de palabras fónicas para emitir un enunciado en español. Con relación a la entonación lingüística no se ha determinado ningún patrón melódico y la curva estándar de los enunciados, en este caso, no es nada más que una manifestación de una sucesión de altibajos tonales que contribuyen a la formación del esquema de dientes de sierra. Concluye que la interferencia de la L1 de los informantes es el fenómeno más prominente en lo que respecta a la entonación.

8. Referencias bibliográficas

ALFONSO, Raúl (2004): *El vocalismo del español en el habla espontánea*. Proyecto de tesis, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco libros S.L.

BARTOLÍ, M. (2003): *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. Proyecto de tesis, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona

BARTOLÍ, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lengua extranjera", en *PHONICA*, vol. 1 <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/>

BOHN, (1993): "Interactions between new and similar vowels in L2 speech development", en KETTEMANN y WIEDEN (eds.); 71-79

BROSELOW, E. (1983): "Non-obious transfer: On prediction epenthesis errors". En IOUP y WEINBERGER (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge: Newbury House: 292-304.

BROSELOW, E. (1984): "An investigation of transfer in second language acquisition". En IOUP y WEINBERGER (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge: Newbury House: 261-278.

CANTERO, F. J. et al. (2005): "Rasgos melódicos del énfasis en español", en *PHONICA*, vol.1. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/>

CANTERO, F.J. (en preparación): *Didáctica de la pronunciación*.

CARLISLE, R. (1997): "The modification of onsets in a markedness relationship: testing the interlanguage structural conformity hypothesis", *Language Learning*, 47; 327- 361.

CASBAS, A. (2006): *La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo*. Memoria del Máster de Formación de profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

CAUNEAU, Ilse (1992): *Hören, Brummen, Sprechen, Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Klett Edition Deutsch, Klett München.

CELCE-MURCIA, M. et al. (1996): *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press.

CHOMSKY, N. y HALLE, M. (1968): *The sound pattern of English*. New York, Harper y Row. Trad. Esp. (1979): *Principios de fonología generativa*. Madrid, Fundamentos.

CLARENS, I. (2002): *La enseñanza de la lengua inglesa oral en Educación Primaria*. Proyecto de tesis. Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

CORDER, S.P. (1967): "The significance of learners errors", *IRAL*, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Ed. Visor.

CORTÉS MORENO, M. (1992): *Fonología Eslovena y Española contrastadas y corrección fonética aplicada*. Memoria del Máster de Formación de profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

CORTÉS MORENO, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. Tesis doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

CRAWFORD (1987): "Pronunciation monitor" en MORLEY, Joan (editor), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Teachers of English to speakers of other languages, USA.

ECKMAN, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27; 195- 216.

ECKMAN, F. (1985): "The markedness differential hypothesis: theory and applications". En Wheatley, B., Hastings, A., Eckman, F., Bell, L., Krukar, G. y Rutkowski, R. (eds.). *Current approaches to second language acquisitions: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*, Bloomington, Id.: Indiana University Linguistics Club, pags. 3-21.

ECKMAN, F. (1991): "The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonants clusters in the language of ESL learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 13; 23- 41.

ELLIS, N. (1996): "Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18; 91- 126.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores, en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

FÉRRIZ, M.C. (2001): *Fonología contrastiva del portugués y del castellano*. Tesis doctoral, Dpto. Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cbuc.es/>

FLEGE, J. E. (1980): "Phonetic approximation in second language acquisition". *Language Learning*, 27/1: 117-34.

FLEGE, J. E. (1981): "The phonological basis of foreign accent: a hypothesis". *TESOL Quarterly*, 15/4: 443-55.

FLEGE, J. E. (1987): "A critical period for learning pronunciation?" *Applied Linguistics*, 8/2: 162-77.

FLEGE, J. E. (1991): "Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning". En T. Huebner y C. A. Ferguson (eds.) (1991).

FONT, D. (2005): *L'entonació del català. Patrons melòdics, tonemes i marges de dispersió*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. <http://www.tdx.cbuc.es/>

FRAUENFELDER, U.; NOYAU, C.; PERDUE y PORQUIER, R. (1980): "Connaissance en langue étrangère", en *Langages* 57, 43-60.

GASS, S. (1979): "Language transfer and universal grammatical relations", en *Language Learning* 29, 327-344, GASS, S. y SELINKER, L. (eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass. Newbury House.

GASS, S. (1984): "Development of speech perception and speech production abilities in adult second language learners", *Applied Psycholinguistics*, 5; 51- 74.

GIRALT, M. (2003): *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

GIRALT, M. (2006): *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/>

GUNDEL, J. y TARONE, E. (1983): "Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora". En GASS, S. y SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, 281- 266.

HANCIN-BHATT, B. y BHATT, R. (1997): "Optimal L2 syllables. Interactions of transfer and developmental effects", *Studies in Second Language Acquisition*, 19; 331-378.

HARLEY, B. (1980): "Interlanguage units and their relations". *Interlanguage Studies Bulletin*, 5: 3- 30.

HETCH, B. y MULFORD, R. (1982): "The acquisition of a second language phonology: Interaction of transfer and developmental factors". En IOUP y WEINBERGER (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge. Newbury House.

HILL, J. H. (1970): "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance revisited", *Language Learning*, 20(2).

HYLTENSTAM, K. (1984): "The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses". En ANDERSEN, R. (ed.). *Second language: a crosslinguistic perspective*, Rowley, Mass.: Newbury House, 39-58.

IRUELA, A. (1993): *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. Memoria de máster, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

IRUELA, A. (2004) *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. UB. Barcelona.

JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.

JAMES, A. (1996): "Second language phonology", en JORDAENS, P. y LALLEMAN, J. (eds.); 293- 320.

KEAN, M. (1986): "Core issues in transfer". En KELLERMAN, E. y SHARWOOD SMITH, M. (eds.). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*, Pergamon Press, 80- 90.

KELLERMAN, E. (1977): "Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 2: 58- 145.

KELLERMAN, E. (1978): "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". *Working Papers on Bilingualism*, 15: 59- 92.

KELLERMAN, E. (1979a): "Transfer and non-transfer: where are we now?". *Studies in Second Language Acquisition*, 2 (1): 37- 57.

KELLERMAN, E. (1979b): "The problem with difficulty". *Interlanguage Studies Bulletin*, 4: 27- 48.

KELLERMAN, E. (1984): "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage". En DAVIES, A., CRIPER, C., y HOWATT, A: (eds.). *Interlanguage*, Edinburgh University Press, 98- 122.

- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching pronunciation*, London: Longman
- KRASHEN, S. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence", *Language Learning*, 23
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The natural approach*, Nueva York: Pergamon.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor / The University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG M. H. (1991): *An Introduction To Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman. Trad. esp. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez, Madrid, Gredos.
- LEATHER, J. (1999): "Second language speech research: an introduction", en LEATHER (ed.), *Language Learning* 49, Suplemento 1; 1- 56.
- LEATHER, J. y JAMES, A. (1991): "The acquisition of second language speech", *Studies in Second Language Acquisition*, 13; 305- 341.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York, Wiley. Trad. Esp. (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza. (1985)
- LENNEBERG, E. (1974): "Una perspectiva biológica del lenguaje", en *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*, Revista de Occidente, 83- 105.
- LIU, Y. H. (2003): *La entonación del español hablado por taiwaneses*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.
- MACKEN, M.A. y FERGUNSON, C. A. (1987): "Phonological Universals in Language Acquisition", en IOUP, G. y S.H. WEINBERGER (ed.) (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge, Newbury House.
- MAC-NEILAGE, P.F. y DAVIS, B.L. (1990): "Acquisition of speech production: Frames then contents" en JANNEROD (ed.).
- MAC-NEILAGE, P.F. y DAVIS, B.L. (1993): "Motor explanations of babbling and early speech patterns" en BOYSSON-BARDIES et al. (ed.).
- MAJOR, R. C. (1987): "A model for interlanguage phonology". En G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.). IOUP, G. y S. H. WEINBERGER (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge, Newbury House: 101-124.
- MALMBERG, B. (1954): *La phonétique*. París: Presses Universitaires de France.

NEMSER, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners", en *IRAL* IX (2), 115- 123.

NEMSER, W. (1993): "The vocalic repertoires of two Australian learners of English", en KETTEMANN y WIEDEN (eds.) 95- 109.

NEUFELD, G. (1977): "Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features", *Working Papers in Bilingualism*, 12.

NUSSBAUM, Luci y BERNAUS; Mercé (editoras) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid, Síntesis.

OLIVEIRA, R. (2004): *La enseñanza de la pronunciación del español a brasileños*. Proyecto de tesis, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

OYAMAS, S. (1976): "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system". *Journal of Psycholinguistic Research*. 5: 261-285.

PAOLILLO, J. (1995): "Markedness in the acquisition of English /r/ and /l/", en ECKMAN, F. et al. (eds.); 275- 291.

PERDIGÓ, L. (1998): *La interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español: estudio contrastivo y análisis de grabaciones*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

PÉREZ SOLAS, M. (1998): *Rasgos fonéticos de los francófonos que aprenden español*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

PIQUER, I. (2004): *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en educació infantil*. Tesis Doctoral, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

PORQUIER, R. (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis. Univ. de París VIII.

RUTHERFORD, W. y SHARWOOD SMITH, M. A. (1985): "Consciousness-Raising and Universal Grammar", *Applied Linguistics*, 6, 274-281.

SCHACHTER, J. y CELCE-MURCIA, M. (1977): "Some reservations concerning error analysis". *TESOL Quarterly*, 11: 441- 451

SCOVEL, T. (1969): *Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance*, *Language Learning*, 19.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, vol. X, 3, 209-231 (traducido en J. Muñoz Licerias, 1991) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor. Cap.5, 79-101)

SNOW C. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1977): "Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds", *Language and Speech* 20.

SUSO, Javier y FERNÁNDEZ, María Eugenia (2001): *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (educación primaria, ESO y bachillerato)*, Granada, Comares.

TAPADA BERTELLI, E. (1992): *Estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español: análisis de errores y de fenómenos de interferencias en nativos alemanes aprendices de español como segunda lengua*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

TARONE, E. (1978): "The phonology of interlanguage", en RICHARDS (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

TORRES, J.R. (2001): *Las actividades en los Manuales de Pronunciación de Inglés como lengua extranjera*. Tesis Doctoral, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.

TROUBETZKOY, N.S. (1939): *Grundzüge der Phonologie*. Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7. Trad. Esp. (1973): *Principios de fonología*. Madrid, Cincel.

WIEDEN, W. (1993): "Aspects of acquisition stages", en KETTEMAN, B. y WIEDEN, W. (eds.); 125- 135.

WODE, H. (1994): "Nature, nurture, and age in language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 16; 325- 345.

WODE, H. (1996): "Speech perception and L2 phonological acquisition", en JORDAENS, P. y LALLEMAN, J. (eds.); 321- 353.

YOUNG-SHOUTEN, M. (1994): "On positive evidence and ultimate attainment in L2 phonology", *Second language research*, 10; 193- 214.

YULE, G. y MACDONALD, D. (1995): "The different effects of pronunciation teaching", *IRAL*, 33 (4); 345- 350.

ZOBL, H. (1983): "Markedness and the projection problem". *Language Learning*, 33: 293- 313.

ZOBL, H. (1984): "Cross-language generalizations and the contrastive dimensions of the interlanguage hypothesis". En DAVIES, A. CRIPER; C., y HOWATT, A. (eds.). *Interlanguage*, Edinburg University Press, 79-97.