
*Estudios de
lingüística inglesa aplicada*

elia

LA ADQUISICIÓN DE /V/ EN LA INTERFONOLOGÍA ESPAÑOL-INGLÉS: UN ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DE ESTUDIANTES MONTEVIDEANOS

Germán Canale

Universidad de la República, Uruguay

germancanale@hotmail.com

La adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera se encuentra guiada/condicionada por varios factores (psicológicos, cognitivos, lingüísticos, ambientales, sociolingüísticos, culturales, etc.). En este artículo, analizo la influencia de tres variables sociolingüísticas (sexo, nivel de lengua y tipo de instrucción formal) en la adquisición del fonema inglés /v/ por parte de hablantes nativos de español. El corpus utilizado comprende entrevistas realizadas a 48 estudiantes montevideanos (Montevideo, Uruguay) con diferentes niveles de competencia en inglés y en dos escenarios diferentes de instrucción formal: colegios bilingües e institutos de lengua. El análisis demuestra que la interfonología de los estudiantes puede ser descrita analizando el patrón de variación que existe entre el sonido [v] propio del inglés y la variante [b] propia de la interfonología español-inglés en el habla de estos estudiantes. Además, el análisis del modo en que operan las variables sociolingüísticas seleccionadas -por separado y en conjunto- en el proceso de adquisición de /v/ arroja luz sobre algunas cuestiones teóricas de interés para la sociolingüística y la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras.

Palabras clave: *Adquisición, fonética, inglés, lengua extranjera*

The acquisition of a foreign language phonology is guided/conditioned by many factors (psychological, cognitive, linguistic, environmental, sociolinguistic, cultural, etc.). In this paper I analyze the influence of three sociolinguistic variables (sex, language level and type of formal instruction) on the acquisition of English /v/ by native speakers of Spanish. The corpus comprises 48 interviews with Montevidean participants (Montevideo, Uruguay) with different levels of competence in English and in two different classroom situations: bilingual schools and language institutes. The analysis proves that the students' interphonology can be described and explained by an in-depth study of the variation patterns their speech shows between the target language sound [v] and the Spanish-English interphonological variant [b]. A close look at how the three sociolinguistic variables -in isolation and combined- operate in the acquisition of /v/ also sheds light on theoretical issues of interest for sociolinguistics and applied linguistics.

Key words: Acquisition, phonetics, English, foreign language

1. INTRODUCCIÓN¹

En la teoría sobre adquisición de lenguas, el concepto de transferencia generalmente refiere a la incorporación de reglas del sistema de una lengua ya adquirida al sistema de una lengua en proceso de adquisición (Odlin 1989). Aunque según esta definición la transferencia se puede dar desde lenguas de estatus variado para un individuo: L1 (lengua primera), L2 (lengua segunda), L3 (lengua tercera), LE (lengua extranjera), el caso más estudiado es aquel en que se transfieren reglas desde la L1 del individuo a la LO (lengua meta o lengua objeto) que está adquiriendo (Jessner 1996).

Tradicionalmente se han clasificado tres tipos de transferencia: transferencia positiva, transferencia neutra y transferencia negativa. Simplificando la cuestión, se puede decir que cuando este proceso resulta en el uso de estructuras propias de la LO la transferencia es positiva, pues

facilita el proceso de adquisición. La transferencia negativa resulta en el uso de estructuras que no son propias de la LO, por lo que—en cierta medida—demoran o retardan el proceso de adquisición. Se trata de casos en que las reglas transferidas no existen en la LO o existen pero con un valor estructural distinto. Finalmente, la transferencia neutra—también denominada transferencia cero—es aquella cuyo resultado no implica ni una ayuda ni un retardo en el proceso de adquisición.

La transferencia, como proceso recurrente en la adquisición de L2 o LE, atañe a todos los niveles del lenguaje: fonología, morfología, léxico, sintaxis, semántica y pragmática, aunque por la particular permeabilidad del léxico y la fonología, estos dos son los que son afectados con mayor frecuencia en los procesos de adquisición.

En particular, el concepto de transferencia negativa ha resultado clave para la lingüística aplicada tradicional al momento de explicar el uso de estructuras lingüísticas desviadas de la norma de una LO por parte de los estudiantes (Odlin 1989). Esto se debe a que la transferencia negativa puede resultar—de manera transicional o permanente—en el error. Cabe señalar que para algunos autores se reserva el término “interferencia” para fenómenos pasajeros e inestables y se utiliza “transferencia negativa” para fenómenos estables, que impiden o retardan la adquisición de la LE (el lector puede encontrar una breve explicación de esta diferencia teórica en Silva-Corvalán (2001)). La transferencia negativa es la que más ha interesado a la investigación en la adquisición de lenguas, que tradicionalmente se ha orientado a la descripción y clasificación de los llamados “errores de transferencia”.

En esta dirección, la transferencia negativa es un fenómeno íntimamente ligado al concepto de interlengua (Selinker 1969, 1972), es decir, al sistema lingüístico autónomo emergente del proceso de adquisición de una L2 o LE. En un sentido similar—pero no idéntico—otros autores han acuñado conceptos operativos semejantes a la interlengua, como dialecto idiosincrásico (Corder 1981) y sistema aproximativo (Nemser 1971).

La interlengua es una estructura autónoma y por ello representa un sistema lingüístico en sí mismo, no equiparable con la L1 del estudiante o con la LO que está adquiriendo. Además, responde a una organización interna dinámica y altamente permeable al cambio (por el propio dinamismo que implica la sucesión de gramáticas transicionales de quien adquiere una LO), pero con cierta estabilidad.

Para Selinker (1969), la interlengua debe ser analizada por medio de cinco procesos clave para entender la adquisición de una lengua diferente de la materna: la transferencia lingüística, la hipergeneralización, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas. La postulación de la interlengua y su estudio a través de estos cinco procesos permite, según el autor, indagar en detalle sobre las cuestiones psicolingüísticas que tienen lugar en el aprendizaje de lenguas para así elaborar predicciones teóricas al respecto, sobre la base de observaciones empíricas.

Del concepto de interlengua se deriva el término “interfonología”, que refiere en particular al nivel fónico del lenguaje. Según Carlisle (1988, 1991), el concepto de interfonología da cuenta del sistema fonológico dinámico del estudiante de L2/LE a lo largo del proceso de adquisición. Al igual que la interlengua como fenómeno global, la interfonología se caracteriza por contener un conjunto de reglas y principios que, en algunos aspectos, pueden divergir de la L1 y de la LO.

Tanto la interlengua como la interfonología son altamente funcionales en los primeros estadios de adquisición. A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua, se espera que sean gradualmente descartadas a favor de la adquisición de formas propias de la LO. Para los casos en que esto no ocurre, se ha teorizado sobre la fosilización (Selinker 1969, Schumann 1976) como proceso por medio del cual se fijan los llamados errores de interferencia, retardando el avance en el conocimiento de la lengua. En este sentido, cabe señalar que el componente fonológico de una LE es particularmente sensible a la fosilización (Major 1986).

En este trabajo analizo una cuestión particular de la interfonología español-inglés: la adquisición del fonema inglés /v/. Por las diferencias que los sistemas fonológicos de ambas lenguas presentan—y que serán expuestas más adelante—es esperable que los nativos de español que aprenden inglés como LE encuentren ciertas dificultades al momento de adquirir /v/, utilizando variantes interfonológicas que se desvían de la norma meta y que, en última instancia, evidencian cómo interfiere el español en la adquisición de la lengua inglesa.

2. CONTRASTE ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS

El sistema fonológico del inglés cuenta con la consonante oclusiva bilabial oral sonora /b/ y la consonante fricativa labio-dental oral sonora /v/. Las diferencias que este par de fonemas presentan en su *locus* (punto y modo de articulación) son constantes. Por ello, estos fonemas crean diferencias de significado, como por ejemplo <vote> (voto) y <boat> (bote).

En relación a los contextos fónicos, ambos fonemas pueden aparecer en contexto de inicio, cuerpo y final de palabra. Tanto /b/ como /v/ se pueden realizar con cierto grado de ensordecimiento si no están en un contexto silábico puramente sonoro, es decir, situados entre dos sonidos sonoros de una misma sílaba (Giegerigh 1992). A esto debe agregarse que /b/ muestra una fuerte tendencia al ensordecimiento en el contexto de inicio de palabra (Harris 1994).

Evidentemente existen otras diferentes variaciones fonéticas de /v/ y /b/ en inglés, sobre todo ligadas a los contextos fónicos en que aparecen. Sin embargo, la descripción de estas variaciones no resulta relevante para el presente análisis.

En lo que a su representación gráfica respecta, cada fonema mantiene una relación inequívoca con su correlato ortográfico: <v> para /v/ y para /b/. Existen algunas excepciones; por ejemplo a <f> le co-

responde /v/ en <of> [ðv] y no tiene representación fonológica en palabras como <bomb> [bom] (bomba) y <lamb> [læm] (cordero).

Por otro lado, la situación del español es diferente. El sistema fonológico de esta lengua contiene la consonante /b/, que se define como oclusiva bilabial oral sonora, pero no contiene /v/. En español /b/ tiene dos alófonos en distribución complementaria: [b] (oclusivo) que aparece en contexto post-pausal y también en contexto post-consonante nasal y [β] (fricativo) que aparece en los demás contextos (Quilis 1993), por ejemplo: [báŋko] (banco) y [umbáŋko] (un banco), pero [akáβa] (acaba) y [elβáŋko] (el banco). Aunque esta distribución es ampliamente aceptada entre los fonetistas hispanos, algunos consideran que cuando /b/ es precedido por /l/ su realización también es oclusiva (Massone y Borzone de Manrique 1985). Existen otras varias realizaciones fonéticas de /b/ (véase, por ejemplo, D'Introno *et al.* 1995), sin embargo no resultan relevantes para el objetivo contrastivo del presente estudio.

En lo que respecta a la representación gráfica, a la consonante española /b/ le corresponde tanto como <v>, por ejemplo: <boca> y <vino>. Esta diferencia ortográfica con el inglés implica generalmente una dificultad para los hispanohablantes que aprenden inglés como LE, ya que tienden a sobregeneralizar /b/ (utilizando tanto su alófono oclusivo como el fricativo) para contextos en que el inglés prevé la aparición de /v/. En el caso contrario (nativos de inglés L1 que adquieren español como LE), generalmente las diferencias entre ambas lenguas derivan en una ultradiferenciación por parte de ellos, que tienden a utilizar /v/ para las grafías españolas <v> y /b/ para las grafías españolas .

Sin embargo, debe agregarse que aunque el sistema fonológico del español no contiene el fonema /v/, para algunos autores existe una realización [v] como alófono estilístico de /b/, muy acotado en su uso y reservado para situaciones de alto control lingüístico por parte del hablante. Silva Corvalán (2001) arguye que cuando se elicitan estilos de lectura en los hablantes nativos de español, puede aparecer [v] para la grafía <v>.

El uso ocasional de este alófono estilístico [v] se encuentra estrictamente ligado al apoyo que tiene la lectura en las formas gráficas, hecho éste que implica un alto grado de conciencia por parte del hablante sobre su producción. En esta misma dirección, cabe también señalar que el uso de [v] en español es común—al menos en el Uruguay—en situaciones de aula de español L1, donde para los ejercicios de lectura los profesores y maestros tienden a producir [v] para la grafía <v> y [b] para la grafía . Se trata de una estrategia didáctica tradicional para fijar las diferencias ortográficas propias del español.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo del presente estudio es doble. Primero, se espera realizar un análisis cuantitativo del modo en que hablantes montevidianos de español L1 adquieren el fonema inglés /v/ en contexto de instrucción formal, a la luz de la posible interferencia fonológica de la L1 en la LO. Segundo, se busca delimitar qué variables sociolingüísticas inciden—de manera positiva o negativa—en la óptima adquisición de este fonema. Para ello, en el análisis de datos se toman en cuenta el sexo, el nivel de lengua y el tipo de instrucción formal que recibe el estudiante.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo opta por el análisis cuantitativo de la producción lingüística en inglés de estudiantes nativos de español montevidiano, tomando como punto de partida la metodología de investigaciones como las de Bayley (2003), Valdman (2003), Dewaele (2004), Hansen (2006), Adamson (2009), Regan *et al.* (2009) en las que, desde diferentes ópticas, se destaca la importancia de utilizar técnicas de la sociolingüística cuantitativa en el análisis de la adquisición de L2 y LE. Estos investigadores han puesto en evidencia la importancia del análisis sociolingüístico cuantitativo para la lingüística aplicada dado que aporta una perspectiva dinámica del lenguaje. Lo anterior permite pensar que a pesar de que la

interlengua es, por definición, un sistema altamente variable y dinámico, esto no implica que su variabilidad sea caótica sino que, por el contrario, es sistematizable.

Para cumplir con el objetivo del estudio, se grabaron— a lo largo del año 2010—entrevistas en inglés de aproximadamente 40 minutos a 48 estudiantes de inglés como LE montevideanos nativos de español. Los tópicos de las entrevistas fueron: actividades y tiempo libre, música, deportes, cine, televisión, rutinas, etc. Luego de realizadas las entrevistas, se elaboró la transcripción ortográfica y finalmente la transcripción fonética del fenómeno a estudiar.

Al momento de analizar los datos se tuvo en cuenta que para encontrar patrones de regularidad en la interfonología se debe, por un lado, describir la variación entre la variante propia de la interfonología y la variante meta en cada individuo por separado y, por otro lado, analizar el comportamiento lingüístico en conjunto, para observar si los patrones de variación operan de la misma manera en los individuos por separado y en grupo. Por ello, los datos que se presentan apuntan entonces a ambos niveles, la variación individual y la variación grupal en relación con la adquisición de /v/. Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico SPSS.

5. PARTICIPANTES

Se seleccionaron 48 estudiantes de 4 colegios bilingües español-inglés y 4 institutos de lengua de Montevideo (Uruguay). Este total de participantes fue equilibradamente distribuido en relación con las variables seleccionadas. Todos los estudiantes son nativos de español, residentes en Montevideo y su contacto con el inglés proviene mayormente de la instrucción formal. Todos ellos comenzaron a estudiar la lengua a los 5 años de edad. Por la naturaleza de las instituciones a las que asisten, su nivel socio-económico es medio-alto y alto.

A continuación se presenta la distribución de participantes según la institución en que reciben la instrucción formal (colegio o instituto), su nivel de lengua (N1: nivel pre-intermedio, N2: nivel intermedio, N3: nivel avanzado) y su sexo (H: hombre, M: mujer).

	Colegio a	Colegio b	Colegio c	Colegio d	Instituto e	Instituto f	Instituto g	Instituto h
N1	H1, M5	H2, M6	H3, M7	H4, M8	H9, M13	H10, M14	H11, M15	H12, M16
N2	H17, M21	H18, M22	H19, M23	H20, M24	H25, M29	H26, M30	H27, M31	H28, M32
N3	H33, M37	H34, M38	H35, M39	M36, M40	H41, M45	H42, M46	H43, M47	H44, M48

TABLA 1: DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

6. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOLINGÜÍSTICAS

En este estudio se seleccionaron tres variables sociolingüísticas para observar su posible incidencia en la adquisición del fonema inglés /v/: sexo, nivel de lengua y tipo de instrucción formal. Estas variables ya habían sido utilizadas por Canale (2011a) para el análisis de la adquisición de estructuras inglesas del tipo /sC/ (*s+consonante*) también en estudiantes montevideanos. Sin embargo, cabe delimitar las razones que motivan la selección de variables en el presente trabajo.

La variable sexo resulta interesante dado que en la bibliografía especializada no hay consenso sobre su influencia en la adquisición de LE. Mientras algunos estudios (ver, por ejemplo, Burstall 1975, Baker y MacIntyre 2000) han sugerido que las mujeres logran adquirir con mayor rapidez L2 y LE, también existe evidencia contraria (por una revisión detallada de esta cuestión, ver Ellis 1994). Quienes sostienen que las mujeres adquieren con mayor rapidez una LE muchas veces se apoyan en la investigación de Labov (1972) sobre comunidades nativas, en las que se encuentra que las mujeres evidencian una mayor frecuencia de uso de formas estándares que los hombres de idénticas características. Sin embargo,

la diferencia entre la realidad de las comunidades nativas y la adquisición de una LE en situación de clase son evidentes, por lo que la potencial incidencia del sexo en el proceso de adquisición debe ser puesta en tela de juicio. Se espera constatar, pues, si hay diferencias fundamentales en la adquisición de /v/ que puedan adjudicarse al sexo del estudiante.

Según la propia definición de interlengua, es esperable que el nivel de lengua sea un factor decisivo en la adquisición. En este sentido, se toma en cuenta la variable nivel de lengua porque es altamente probable que—en un proceso óptimo de adquisición—a un nivel más alto le corresponda un uso menor de formas propias de la interfonología y, concomitantemente, un uso más extendido de las formas propias de la LE. En este estudio se tomaron en cuenta tres niveles de lengua (pre-intermedio, intermedio y avanzado). La inclusión de un participante en un nivel u otro se basó en los resultados de los exámenes internacionales obtenidos y en el nivel del curso de lengua al que asistía. Los exámenes y cursos considerados son: *Preliminary English Test* (PET, Universidad de Cambridge) para el nivel pre-intermedio, *First Certificate in English* (FCE, Universidad de Cambridge) para el nivel intermedio y el examen *Certificate in Advanced English* (CAE, Universidad de Cambridge) para el nivel avanzado. Todos los estudiantes seleccionados comenzaron a estudiar inglés a los 5 años de edad por lo que no hay diferencias en la edad de inicio de la adquisición y, por ende, a un nivel de lengua le corresponde una misma edad. Dado que mucho se ha discutido sobre la existencia de un período crítico (Lenneberg 1967) o sensible (Mack 2003) para la adquisición de L2 y LE, seleccionar individuos con idéntico inicio de exposición al inglés permitió neutralizar la variable edad para concentrarse exclusivamente en el nivel de lengua. La selección de estudiantes tuvo en cuenta entonces que los niveles de lengua fueran correlativos a tres grupos etarios: nivel pre-intermedio (12 años), nivel intermedio (15 años) y nivel avanzado (18 años).

La tercera variable seleccionada es el tipo de instrucción formal que recibe el estudiante. En la investigación de LE muchas veces se to-

man todas las modalidades de instrucción formal como un conjunto homogéneo, en oposición a la adquisición no-guiada o informal (Pallotti 2000). Sin embargo, resulta evidente que dentro de la adquisición formal hay varios formatos y escenarios diferentes, aunque en todos los casos exista una situación de instrucción explícita en la lengua. Para este estudio se consideraron dos modalidades diferentes de instrucción formal: colegios bilingües español-inglés e institutos de lengua inglesa. Esta división se basa en varias diferencias que ambos tipos de instituciones montevideanas presentan, y que han sido expuestas a través de observaciones de campo en Canale (2011b). Se trata sobre todo, aunque no exclusivamente, de diferencias en la cantidad y la calidad del *input* que los estudiantes reciben. En términos de la cantidad de *input*, mientras los colegios bilingües seleccionados imparten alrededor de 14 horas de inglés por semana, los institutos imparten solamente 4 horas por semana. A esto debe sumarse la calidad del *input*: mientras que los colegios bilingües ofrecen asignaturas de contenido en inglés (matemáticas, historia, literatura, biología), los institutos de lengua solamente ofrecen la asignatura *Lengua Inglesa*, por lo que en este último caso la enseñanza se concentra en la estructura de la lengua. Además, en los colegios los estudiantes cuentan con espacios de uso de la LE que están por fuera del aula (actividades especiales, actos institucionales, festividades, etc.) mientras que en los institutos la lengua queda circunscrita al salón de clase. Por lo expuesto anteriormente, es esperable que los participantes que asisten a institutos de lengua evidencien un uso mayor de formas propias de la interfonología que los participantes que asisten a colegios bilingües.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Para estudiar la adquisición de /v/ se contabilizaron en las 48 entrevistas todas las ocurrencias en que el inglés prevé su aparición en dos contextos: inicio de palabra e intervocálico. No se contabilizaron ocurrencias en contexto final de palabra, por ser el contexto de producción más debilitado. Por razones metodológicas, también se optó por descartar aquellas ocurren-

cias en que [v] aparecía en contexto de inicio de palabra pero era precedido por [b] (por ejemplo “*Bob voted*”), sin haber entre ambos una pausa o una mini pausa en que se pudieran distinguir claramente ambas producciones. Sin embargo, se encontró que este tipo de contexto era muy poco frecuente. La variable analizada queda constituida de la siguiente manera: (V): [v], [b].

La primera variante corresponde a la pronunciación labiodental, propia del inglés, que en última instancia evidencia la óptima adquisición del fonema /v/. La segunda variante corresponde a una pronunciación que contiene algún rastro audible de bilabialización, explicable por la interferencia del español como L1. Este rasgo de bilabialización puede producirse, dadas las reglas fonotácticas del español expuestas anteriormente, tanto en el alófono oclusivo [b] como en el fricativo [β]. Dado que en ambos casos existe un rasgo de bilabialización que se desvía de la norma del inglés, tanto las producciones oclusivas como las fricativas bilabiales fueron contabilizadas dentro de la segunda variante.

7.1. Datos generales

Los resultados totales de la tabla 2 evidencian una alta variación entre la variante labiodental propia de la LO y la variante bilabializada propia de la interfonología español-inglés.

[v]	[b]	Total
54.6% (419)	45.3% (348)	767

TABLA 2: USO DE FORMAS CON/SIN BILABIALIZACIÓN

Este alto grado de variación parece indicar cierta dificultad por parte de los estudiantes al momento de adquirir /v/. En relación con los dos contextos estudiados, la tabla 3 muestra que no existen grandes diferencias en el uso de una u otra variante según el contexto fónico. De hecho, resulta interesante destacar que los datos por contexto son equiparables a los datos generales antes expuestos:

	[v]	[b]	Total
# v (inicio de palabra)	57,4% (243)	42,5% (180)	423
V v V (intervocálico)	51,2% (176)	48,7% (168)	344

TABLA 3: USO DE [v] Y [b], POR CONTEXTO FÓNICO

7.2. Análisis de los comportamientos individuales

Para los comportamientos individuales, se indica el porcentaje de uso de la variante meta [v] en cada participante con el símbolo (*). Este modo de presentación de los datos fue extraído de Barrios y Orlando (2002).

	Estudiantes
100.00%	
96-99%	
91-95%	*
86-90%	****
81-85%	***
76-80%	**
71-75%	*****
66-70%	**
61-65%	***
56-60%	*****
51-55%	***
46-50%	****
41-45%	*
36-40%	*
31-35%	***
26-30%	**
21-25%	
16-20%	*
11-15%	*****
6-10%	
0-5%	*

TABLA 4: USO DE [v], POR ESTUDIANTE

De la tabla 4 se desprende que existe una gran variación individual en relación con el grado de uso de [v]. Se destaca además que ningún estudiante se encuentra en las dos franjas más altas (96%-99% y 100%) y que no existen grandes concentraciones de estudiantes en una misma franja, sino que los comportamientos individuales tienden a ser disímiles.

7.3. Análisis de las variables

A continuación presento el análisis de las variables consideradas (sexo, tipo de instrucción y nivel de lengua) para la adquisición de /v/ en la muestra de los 48 estudiantes considerados. Con esto se espera poder desvelar qué factores condicionan o favorecen la adquisición de este fonema.

7.4. El sexo: comportamientos grupales

	[v]	[b]	Total
Hombres	44.9% (197)	55.0% (242)	-(439)
Mujeres	67.7% (222)	32.2% (106)	-(328)

TABLA 5: USO DE FORMAS META/CON INTERFERENCIA, POR SEXO

El análisis de los comportamientos grupales por sexo arroja datos interesantes en tanto muestra cierta diferencia en el uso de la variante meta [v], visiblemente a favor de las mujeres, que la utilizan en un 24.9% más que los hombres. El ANOVA (*análisis de varianza*) de un factor corrobora la alta significatividad estadística de estos datos ($p = 0.01$). Téngase en cuenta, para éste y los demás datos, que $\alpha = 0.05$.

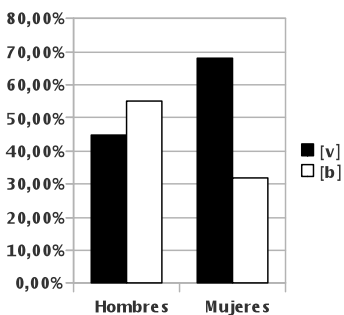


GRÁFICO 6: USO DE FORMAS META / CON INTERFERENCIA, POR SEXO

7.5. El sexo: comportamientos individuales

	Hombres	Mujeres
100.00%		
96-99%		
91-95%		*
86-90%	**	**
81-85%	**	*
76-80%	*	*
71-75%	***	***
66-70%		**
61-65%		***
56-60%	*	*****
51-55%	**	*
46-50%		*****
41-45%	*	
36-40%		*
31-35%	***	
26-30%	**	
21-25%		
16-20%	*	
11-15%	*****	
6-10%		
0-5%	*	

TABLA 7: USO DE [v], POR INDIVIDUO Y SEXO

El análisis de los comportamientos individuales por sexo deja en evidencia la amplia variación en el uso de la variante meta [v] tanto en hombres como en mujeres, con un grado mayor de variación en los hombres (los datos aportados por SPSS corroboran que la media de variación grupal de los hombres es de 26.7% mientras que la de las mujeres es de 20.3%). Además de la ausencia de grandes concentraciones de estudiantes en una misma franja porcentual, se observa una diferencia interesante entre el comportamiento de los hombres y el de las mujeres: mientras que la estudiante femenina que muestra el menor uso de [v] se sitúa en la franja 36-40%, hay 12 estudiantes masculinos que tienen un comportamiento porcentualmente más bajo (de la franja 0-5% a la franja 31-35%).

7.6. El tipo de instrucción formal: comportamientos grupales

	[v]	[b]	Total
Colegios	55.4% (241)	44.5% (194)	-(435)
Institutos	49.4% (164)	50.5% (168)	-(332)

TABLA 8: USO DE [v] Y [b], POR TIPO DE INSTRUCCIÓN FORMAL

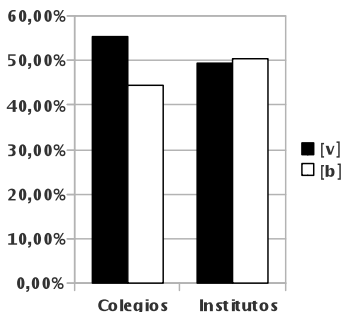


GRÁFICO 9: USO DE [v] Y [b], POR TIPO DE INSTRUCCIÓN FORMAL

El análisis de los datos de uso por tipo de instrucción formal (tabla 8 y gráfico 9) pone en evidencia que la diferencia entre estudiantes de

colegios e institutos es de solamente 6% (el ANOVA de un factor indica que para este caso la diferencia también es estadísticamente significativa, $p=0.005$). Los datos porcentuales, por su parte, indican que para ambos tipos de instrucción formal los usos de [v] y [b] son altamente variables.

7.7. El tipo de instrucción formal: comportamientos individuales

	Colegios	Institutos
100.00%		
96-99%		
91-95%	*	
86-90%	**	**
81-85%	***	
76-80%	*	*
71-75%	**	****
66-70%	*	*
61-65%	*	**
56-60%	*****	*
51-55%	**	*
46-50%	*	***
41-45%		*
36-40%		*
31-35%		***
26-30%	**	
21-25%		
16-20%	*	
11-15%	**	***
6-10%		
0-5%		*

TABLA 10: USO DE [v], POR INDIVIDUO Y TIPO DE INSTRUCCIÓN FORMAL

La tabla 10 deja en evidencia la gran variación que existe entre los estudiantes a lo largo de las franjas, tanto para los estudiantes de cole-

gios como para los de institutos. En este sentido, los datos arrojados por SPSS indican que en el caso del grupo de estudiantes de colegios la media de variación grupal es de 15.5% mientras que la del grupo de institutos es de 24.0%. Esto último pone en evidencia una mayor heterogeneidad de comportamientos en los estudiantes que pertenecen a institutos.

7.8. El nivel de lengua: comportamientos grupales

	[v]	[b]	Total
Nivel 1	34.3% (82)	65.6% (157)	239
Nivel 2	48.3% (125)	51.6% (134)	259
Nivel 3	74.0% (199)	25.9% (70)	269

TABLA 11: USO DE [v] Y [b], POR NIVEL DE LENGUA

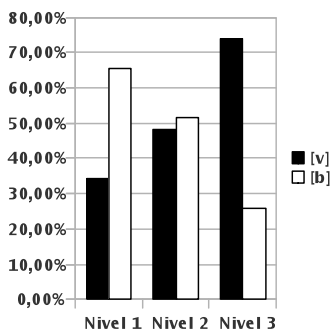


GRÁFICO 12: USO DE [v] Y [b], POR NIVEL DE LENGUA

La tabla 11 y el gráfico 12 muestran que existe un comportamiento escalonado en torno al uso de [v], directamente proporcional al nivel de lengua. Esto resulta esperable, si se considera que, según indica su definición, los usos propios de la interfonología deben descender en los niveles de lengua más avanzados. Los datos aportados por el ANOVA de un factor indican que existe una muy alta significatividad estadística ($p < 0.00001$).

También se nota que el ascenso en el uso de [v] es más sustantivo entre los niveles de lengua 2 y 3 (con una diferencia de 26.3%), mientras

que es más acotado entre los niveles de lengua 1 y 2 (14%). De todos modos, en ambos casos queda en evidencia la influencia de la instrucción formal, que no permite —en ninguno de los dos escenarios de adquisición analizados— que se fosilicen las pronunciaciones propias de la interfonología. De todo lo expuesto anteriormente se desprende que el nivel de lengua parece ser la variable independiente que incide de manera más directa en el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

7.9. El nivel de lengua: comportamientos individuales

	Nivel1	Nivel2	Nivel3
100.00%			
96-99%			
91-95%			*
86-90%			****
81-85%			***
76-80%			**
71-75%		**	****
66-70%	**		
61-65%	**	*	
56-60%	**	***	*
51-55%		**	*
46-50%	**	**	
41-45%		*	
36-40%		*	
31-35%	*	**	
26-30%	*	*	
21-25%			
16-20%	*		
11-15%	****	*	
6-10%			
0-5%	*		

TABLA 13: USO DE [v], POR INDIVIDUO Y NIVEL DE LENGUA

Al observar la tabla 13 se aprecia que a medida que se asciende en el nivel de lengua los comportamientos individuales parecen asimilarse cada vez más a la norma de la LO. En esta dirección, si se consideran los valores del medio grupal para cada nivel de lengua, se observa que a un mayor nivel de lengua le corresponde un mayor uso de formas [v], propias de la LO. Los datos estadísticos indican los siguientes medios grupales (en número de ocurrencias de [v]): 4.4 en el nivel de lengua 1, 7.0 en el nivel de lengua 2 y 13.0 en el nivel de lengua 3.

7.10. Correlación entre el sexo, el nivel de lengua y el tipo de instrucción

La tabla 14 y el gráfico 15 muestran las tendencias agrupadas por las variables nivel de lengua y sexo. Se observa que en el nivel de lengua 1 existe una gran diferencia de uso de la variante propia de la interfonología [b] entre hombres y mujeres, estas últimas mostrando un comportamiento más similar a la norma de la LO, aunque altamente variable. Sin embargo, estas diferencias van desapareciendo a medida que se asciende en el nivel de lengua. De hecho, la diferencia es matizada sustancialmente en el nivel de lengua 2 y neutralizada en el 3. Para todos los niveles de lengua, sin embargo, se cumple que el comportamiento grupal de las mujeres se acerca más a la LO que el de los hombres del mismo nivel. Por otro lado, se nota que aún en el nivel de lengua 3 el uso de la variante interfonológica [b] es recurrente (27.8% en hombres y 23.5% en mujeres).

Finalmente, el subgrupo que muestra el comportamiento más cercano a la LO es el de las mujeres de nivel de lengua 3 (76.4% en el uso de [v]), seguido por los hombres de idéntico nivel (72.1%). El subgrupo de hombres de nivel de lengua 1 es el que mantiene el comportamiento opuesto, es decir, el que utiliza en mayor cantidad la variante propia de la interfonología [b].

Cabe señalar una diferencia entre los hombres y las mujeres: mientras los primeros evidencian un comportamiento escalonado en el

cual a medida que se asciende en el nivel de lengua también se asciende en el uso de [v] (con un porcentaje bastante similar en las dos transiciones entre niveles), las mujeres mantienen un comportamiento visiblemente similar en los niveles de lengua 1 y 2, logrando ascender en el uso de [v] recién en el nivel de lengua 3. Cabe señalar que el MANOVA (*análisis multivariado de varianza*) indica que el cruce entre el sexo y el nivel de lengua tiene significatividad estadística (sexo*nivel de lengua: $p=0.001$).

	[v]	[b]	Total
Hombres Nivel 1	17.2% (25)	82.7% (120)	145
Mujeres Nivel 1	60.7% (57)	39.2% (37)	94
Hombres Nivel 2	43.0% (71)	56.9% (84)	165
Mujeres Nivel 2	59.6% (56)	40.3% (38)	94
Hombres Nivel 3	72.1% (93)	27.8% (36)	129
Mujeres Nivel 3	76.4% (107)	23.5% (33)	140

TABLA 14: USO DE [v] Y [b], POR SEXO Y NIVEL

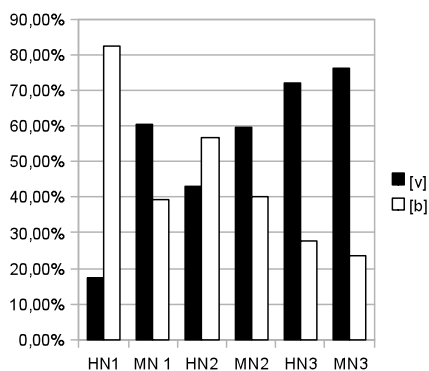


GRÁFICO 15: USO DE [v] Y [b], POR SEXO Y NIVEL

Cuando se agrega el tipo de instrucción formal (tabla 16 y gráficos 17 y 18) se pueden apreciar algunos comportamientos interesantes. Por un lado, las mujeres de nivel 1 representan el único subgrupo en el que el comportamiento de colegios e institutos es muy similar. Por el

contrario, para todos los subgrupos restantes, los estudiantes de colegios muestran un uso mayor de la variante [v] dentro de un mismo nivel de lengua y sexo. Sin embargo, en algunos casos la diferencia entre el uso de [v] y [b] es mayor que en otros. Cabe destacar, sin embargo, que el análisis aportado por el MANOVA indica una escasa significatividad estadística (sexo*nivel de lengua*tipo de instrucción: $p = 0.05$).

	[v]	[b]	Total
Hombres Nivel 1 Inst	14.7% (10)	85.2% (58)	68
Mujeres Nivel 1 Inst	61.8% (21)	38.1% (13)	34
Hombres Nivel 1 Col	19.5% (15)	80.4% (62)	77
Mujeres Nivel 1 Col	61.7% (37)	38.2% (23)	60
Hombres Nivel 2 Inst	31.7% (20)	68.2% (43)	63
Mujeres Nivel 2 Inst	55.9% (19)	44.0% (15)	34
Hombres Nivel 2 Col	48.0% (49)	51.9% (53)	102
Mujeres Nivel 2 Col	61.7% (37)	38.2% (23)	60
Hombres Nivel 3 Inst	77.8% (49)	22.1% (17)	63
Mujeres Nivel 3 Inst	65.8% (46)	34.1% (24)	70
Hombres Nivel 3 Col	81.8% (54)	18.1% (12)	66
Mujeres Nivel 3 Col	87.1% (61)	12.8% (9)	70

TABLA 16: USO DE [v] Y [b], POR SEXO, NIVEL DE LENGUA Y TIPO DE INSTRUCCIÓN FORMAL

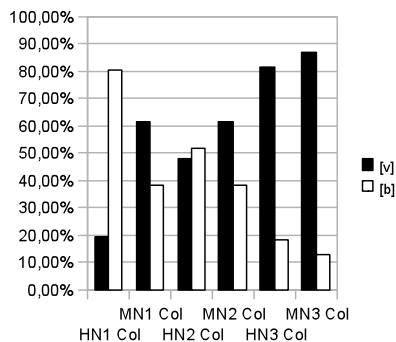


GRÁFICO 17: USO DE [v] Y [b] EN ESTUDIANTES DE COLEGIO, POR SEXO Y NIVEL DE LENGUA

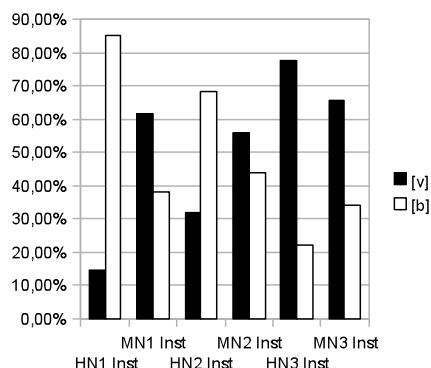


GRÁFICO 18: USO DE [v] Y [b] EN ESTUDIANTES DE INSTITUTO, POR SEXO Y NIVEL DE LENGUA

8. CONCLUSIONES

En términos generales, del análisis cuantitativo se desprende que hay una alta variación en el uso de [v] y [b] por parte de los 48 estudiantes. De los datos también se desprende que ninguno de los dos contextos fónicos considerados (inicio de palabra e intervocálico) arroja diferencias fundamentales en la preferencia de una u otra variante. De hecho, se constata una gran variación individual en el uso de las variantes, con estudiantes que evidencian usos de [v] que van desde la franja porcentual 0-5% hasta 91-95%.

El análisis aislado porcentual y estadístico constata que el nivel de lengua es la variable que incide de manera más fuerte en la adquisición de /v/, evidenciando un comportamiento altamente escalonado en su uso. Aunque para todos los niveles se consigna un alto porcentaje de variación, a medida que se asciende en el nivel de lengua, se favorece cada vez más la aparición de [v].

Por su parte, el tipo de instrucción formal también incide—pero en menor medida—en la adquisición de /v/. Aunque las diferencias porcentuales no son grandes (de hecho los estudiantes que pertenecen a cole-

gios evidencian una frecuencia levemente mayor de uso de [v]), los datos son estadísticamente relevantes. También se nota, para esta variable, gran heterogeneidad en los comportamientos individuales dentro de cada tipo de instrucción. En tercer lugar, el sexo incide de manera más marginal que el nivel de lengua y que el tipo de instrucción formal, mostrando que las mujeres utilizan [v] en un porcentaje levemente mayor (pero estadísticamente significativo) que los hombres.

Al realizar el MANOVA, se encuentra que para todos los niveles de lengua las mujeres evidencian un comportamiento más cercano a la LO que los hombres, aunque al ascender al nivel de lengua 3 las diferencias desaparecen. De esto se deduce que aunque las mujeres adquieren /v/ con mayor rapidez, el resultado de la adquisición es similar tanto para hombres como para mujeres. Los hombres, por su parte, muestran un comportamiento escalonado a lo largo de los tres niveles de lengua, mientras las mujeres tienen un comportamiento idéntico en los niveles de lengua 1 y 2, logrando avanzar hacia [v] en el nivel 3. Cuando a estos datos se agrega el tipo de instrucción formal, los datos porcentuales muestran que todos los subgrupos de colegios tienen un comportamiento más cercano a la LO que sus respectivos correlatos de institutos, excepto por las mujeres de nivel 1 que tienen un comportamiento similar en ambos tipos de instrucción.

En resumen, los datos aportados indican que a pesar de que existe cierta dificultad al momento de adquirir /v/, no parece haber—al menos en los estudiantes analizados—rastros ni indicios de fosilización. Esto puede ser evidencia del efecto positivo que tiene la instrucción formal tanto sea en colegios o en institutos, dado que en situación de clase los estudiantes están constantemente expuestos a la corrección idiomática.

En una futura investigación, sería interesante comparar los datos del presente estudio con otros que analicen la adquisición de /v/ por un gru-

po similar pero en situación de adquisición del inglés en contexto comunitario, sin la influencia de ningún tipo de instrucción formal. Esto permitiría observar si existen diferencias sustanciales entre ambos contextos o si el proceso de adquisición es, para ambos casos, básicamente el mismo.

Notas

1 El trabajo se enmarca en la tesis de maestría (orientada por la Dra. Graciela Barrios) sobre *Adquisición fonológica del inglés como lengua extranjera en hablantes montevideanos* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). También forma parte de la línea de investigación *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay* (FHCE, Universidad de la República), dirigida por el Mag. Germán Canale

Referencias bibliográficas

- Adamson, H. D. 2009. *Interlanguage variation in theoretical and pedagogical perspective*. New York: Routledge.
- Baker, S. C., y P. D. MacIntyre. 2000. "The role of gender and immersion in communication and second language orientations". *Language Learning* 50-2: 311-340.
- Barrios, G., y V. Orlando, eds. 2002. *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo: Gráficos del Sur.
- Bayley, R. 2003. "Second language acquisition and sociolinguistic variation". *Intercultural communication studies XIV*. [Documento de Internet disponible en <http://www.uri.edu/iaics/content/2005v14n2/01%20Robert%20Bayley.pdf>].

- Burstall, C. 1975. "Factors affecting second language learning: a consideration of some relevant research findings" *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8: 105-125.
- Canale, G. 2011a. "Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/: un análisis de interfonología español-inglés". *Moderna Språk* 1: 113-139.
- Canale, G. 2011b. "Didáctica fonológica del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas montevidéanas". *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Ed. G. Canale. Montevideo: Cruz del Sur. 115-141.
- Carlisle, R. 1988. "The effect of markedness on epenthesis in Spanish/English interlanguage phonology". *Issues and Developments in English and Applied Linguistics* 3: 15-23.
- Carlisle, R. 1991. "The influence of environment on vowel epenthesis in Spanish/English interphonology". *The Seventeenth LACUS Forum*. Ed. A.D. Volpe. Lake Bluff: Linguistic Association of Canada and the United States. 135-145.
- Corder, S. P. 1981. "Formal Simplicity and Functional Simplification" *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Ed. R. Andersen. Rowley: Newbury House. 156-162.
- Dewaele, J. M. 2004. "The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: an overview" *French Language Studies* 14: 301-319.
- D'Introno, F., E. Del Teso, y R. Weston. 1995. *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Giegerich, H. J. 1992. *English phonology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hansen, J. G. 2006. *Acquiring a non-native phonology. Linguistic constraints and social barriers*. London/ New York: Continuum.
- Harris, J. 1994. *English sound structure*. Oxford: Blackwell.
- Jessner, U. 1996. "La transferencia en la adquisición de la segunda lengua". *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psico-sociales*. Eds. J. Cenoz y F.J. Valencia. Bilbao: Universidad del País Vasco. 141-153.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Mack, M. 2003. "The phonetic system of bilinguals". *Mind, Brain and Language*. Eds. M.T. Banich y M. Mack. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 309-349.
- Major, R. 1986. "The ontogeny model: evidence from L2 acquisition of Spanish r". *Language Learning* 36: 453-504.
- Massone, M. I., y A. M. Borzone de Manrique. 1985. *Principios de transcripción fonética*. Buenos Aires: Macchi.
- Nemser, W. 1971. "Approximative Systems of Foreign language Learners". *IRAL* 9-2: 115-123.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallotti, G. 2000. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Quilis, A. 1993. *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.
- Regan, V., M. Howard, e I. Lemée. 2009. *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- Schumann, J. H. 1976. "Second language acquisition: the pidginization hypothesis." *Language Learning* 26-2: 391-408.
- Selinker, L. 1969. "Language transfer". *General Linguistics* 9: 67-92.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL* 3: 209-231.
- Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Valdman, A. 2003. "The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms". *The sociolinguistics of foreign-language classrooms: Contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker*. Ed. C.S. Blyth. Boston: Heinle. 57-78.
- Váradi, T. 1983. "Strategies of target language learner communication: message adjustment". *Strategies in Interlanguage Communication*. Eds. C. Færch y G. Kasper. New York: Longman. 79-99.

Primera versión recibida: junio de 2012.

Versión final aceptada: octubre de 2012.