

Germán Canale

Adquisición de la fonología

El inglés como lengua extranjera
en estudiantes montevideanos



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



bibliotecaplural

ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA

El inglés como lengua extranjera
en estudiantes montevideanos

Germán Canale

ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA

El inglés como lengua extranjera
en estudiantes montevideanos



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Liliana Carmona, ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2013.

© Germán Canale, 2013

© Universidad de la República, 2014

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1144-1

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i>	7	
PRESENTACIÓN.....	9	
PARTE I		
CAPÍTULO 1. ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	13	
Lengua segunda, lengua extranjera y lengua meta	13	
El análisis contrastivo y el análisis del error en la investigación en lenguas extranjeras	15	
La transferencia y la interferencia lingüísticas.....	18	
El habla del estudiante de lengua extranjera como variedad lingüística: dialecto idiosincrásico, sistema aproximativo e interlengua.....	21	
Variación horizontal y vertical en la adquisición de lenguas extranjeras	26	
CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA Y LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN LA LENGUA EXTRANJERA.....		31
Competencia comunicativa.....	31	
Estrategias comunicativas.....	34	
CAPÍTULO 3. ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTO DE INSTRUCCIÓN FORMAL.....		41
Adquisición de una lengua segunda (en contexto comunitario) y de una lengua extranjera (en contexto de instrucción formal).....	41	
La cuestión de la edad en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera.....	45	
La norma pedagógica como modelo para la adquisición de una lengua extranjera.....	47	
El <i>input</i> en la clase de lengua.....	48	
El <i>teacher talk</i> como <i>input</i> para la adquisición de la lengua extranjera.....	51	
CAPÍTULO 4. EL LUGAR DE LA FONOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA		53
Fonética y fonología: abordaje científico y abordaje normativo	53	
Procedimiento intuitivo y procedimiento analítico en la enseñanza de la fonología de lenguas extranjeras.....	54	
El lugar de la fonología en algunos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras del siglo xx	55	
Actitudes lingüísticas en el tratamiento y la enseñanza de las normas fonológicas del inglés como lengua extranjera	59	
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....		63
Objetivos.....	63	
Metodología.....	63	

PARTE II. ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO 1. SISTEMA FONOLÓGICO DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS	79
Sistema vocálico del español.....	79
Sistema consonántico del español.....	79
Sistema vocálico del inglés.....	81
Sistema consonántico del inglés.....	82
Algunas interferencias del español en la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera.....	84
CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DE LA FONOLOGÍA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS MONTEVIDEANAS.....	87
Concepciones sobre el lugar de la enseñanza de la fonología en la adquisición del inglés como lengua extranjera.....	87
La fonología en la planificación docente y en los libros de texto	91
Abordaje didáctico de la fonología: ejercicios y corrección	92
Ejemplos de ejercicios implementados en las clases observadas.....	95
Recursos para la enseñanza de la fonología.....	98
Convivencia y conflicto de normas fonológicas: ¿modelo o modelos de lengua?	98
Conciencia docente sobre la existencia de una norma pedagógica en el nivel fonológico.....	100
Apreciaciones generales.....	101
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES FONOLÓGICAS.....	103
La variable (sC).....	103
La variable (R).....	118
La variable (V).....	129
Análisis global de las variables fonológicas	142
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	151
BIBLIOGRAFÍA.....	155
ANEXOS	
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	167
Ejemplo de preguntas-guía de las entrevistas a estudiantes	167
Lectura de texto.....	167
Lista de palabras	167
Extractos de las entrevistas.....	168
Evidencia espectrográfica de las variantes	170

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la csic.

Rodrigo Arocena

Presentación

La investigación sistemática sobre la adquisición de lenguas segundas en general y de lenguas extranjeras en particular se consolida hacia mediados del siglo xx con el desarrollo de disciplinas como la psicolingüística y la lingüística aplicada. Originalmente, la primera se focalizó sobre todo en estudiar la relación individuo-lenguaje y los procesos mentales que se vinculan con la adquisición de la lengua, mientras que la segunda abarcó tanto cuestiones psicológicas como culturales y sociales. A los aportes de estas disciplinas también se sumaron los aportes de otras como la sociolingüística, la etnografía, la psicología social del lenguaje y hasta la criollística.

Desde entonces, los fenómenos estudiados en relación con la adquisición de lenguas segundas y extranjeras han sido muy variados. La diversidad temática evidencia la multidimensionalidad de los procesos de adquisición del lenguaje —y en particular de lenguas extranjeras—, que pueden ser abordados en términos biológicos, psicológicos, sociales, políticos y culturales. De lo antedicho se desprende un hecho fundamental: la investigación sobre adquisición del lenguaje (ya sea lengua materna, lenguas segundas o extranjeras) no se limita necesariamente a una rama de la lingüística, sino que atañe a varios niveles de análisis y perspectivas teóricas.

En este estudio analizo algunos aspectos de la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera en estudiantes montevideanos en situación de instrucción formal desde una perspectiva que combina mayormente aspectos sociolingüísticos y de lingüística aplicada. Me centro, por un lado, en el modo en que se enseña la fonología de la lengua en instituciones educativas privadas montevideanas y, por otro, en el proceso de adquisición de tres variables fonológicas (sC, R, V) en función de cuatro variables independientes (sexo, tipo de instrucción formal, nivel de lengua y estilo).

El texto es una versión modificada y corregida de la tesis que presenté como requisito para la obtención del título de Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República), defendida el 9 de julio de 2013 ante el tribunal constituido por: Magdalena Coll, Beatriz Gabbiani, Beatriz Vegh y Graciela Barrios (orientadora), y que obtuvo la calificación de aprobación con mención. Algunos avances de esta investigación aparecieron en Canale (2011a, 2011b, 2012 y 2013). En 2013 el texto fue seleccionado para su publicación en el marco del Programa de Apoyo a Publicaciones de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Agradezco en primer lugar al tribunal de tesis por sus comentarios y sus sugerencias, y a la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Uruguay) por otorgarme la beca a docentes universitarios para

la realización de estudios de posgrados (2009-2010), sin la cual me habría sido imposible realizar el trabajo de campo. También agradezco a los evaluadores anónimos del Programa de Apoyo a Publicaciones de la CSIC por sus informes. Finalmente, agradezco a las instituciones educativas que me permitieron visitar sus clases, especialmente a autoridades, docentes, personal no docente y estudiantes, cuya contribución resultó fundamental para este estudio.

PARTE I

Adquisición de lenguas extranjeras

El campo de estudio de la adquisición del lenguaje, y de lenguas segundas y extranjeras en particular, se consolidó hacia mediados del siglo xx. Sin embargo, existen observaciones (menos sistemáticas) sobre la adquisición del lenguaje que se remontan a la Antigüedad, y que son claro testimonio del interés del hombre por entender el proceso de adquisición. En la Baja Edad Media y en el Renacimiento el interés continuó, en particular con la aparición de teorías glotodidácticas sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Estas teorías se orientaban a la búsqueda del método óptimo para la enseñanza de lenguas (Pallotti 1998).

A mediados del siglo xx emergió un campo interdisciplinario que conjugó principalmente los puntos de vista de la lingüística y la psicología, agregando posteriormente aportes de otras disciplinas para el análisis de las lenguas segundas en general.

Los aportes fundacionales de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se enmarcaron en la teoría conductista y luego en los paradigmas formales en lingüística, sobre todo en la gramática generativa.¹ De esto se desprende que, aunque la naturaleza del objeto de estudio de la lingüística aplicada se encuentra en consonancia con el enfoque social del lenguaje (en tanto se trata de lenguaje en acción), en gran medida los conceptos y las teorías fundacionales emergieron en paradigmas epistemológicamente opuestos.

En este capítulo presento los conceptos fundamentales de la investigación en adquisición de lenguas extranjeras, prestando especial atención a su utilidad en la descripción y el análisis de la adquisición de lenguas en general, y de la adquisición de la fonología en particular.

Lengua segunda, lengua extranjera y lengua meta

La expresión «lengua segunda» es a veces definida, en un sentido amplio, como cualquier variedad lingüística que un individuo adquiere luego de la materna, incluyendo así tanto la adquisición en contexto comunitario como la adquisición en contexto de instrucción formal (Ellis 1997). Al incluir el concepto de lengua extranjera dentro del concepto de lengua segunda, se deslindan las posibles diferencias en los contextos de adquisición:

1 Aunque el enfoque generativo del lenguaje se centra en explicar los procesos de adquisición de la lengua materna y la competencia lingüística del hablante oyente ideal en su lengua materna, sus postulados fueron fundamentales para el desarrollo de las teorías de adquisición de lenguas segundas y extranjeras (ver Mitchell, Myles y Marsden 2013).

For one thing, in this context ‘second’ can refer to any language that is learned subsequent to the mother tongue. Thus, it can refer to the learning of a third or fourth language. Also, ‘second’ is not intended to contrast with ‘foreign’. Whether you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning it in a classroom through instruction, it is customary to speak generically of ‘second’ language acquisition (Ellis 1997: 3).²

Algunos autores prefieren establecer una distinción entre ambos términos (Richards y Schmidt 2002). En estos casos, se utiliza ‘lengua segunda’ para denominar aquella variedad lingüística diferente de la materna que desempeña alguna función social en la comunidad y ‘lengua extranjera’ para aquella variedad lingüística diferente de la materna que se adquiere por medio de instrucción formal, pero que no desempeña ninguna función social en la comunidad, aunque la puede desempeñar para el individuo:

[a second language is] a language other than one’s mother tongue used for a special purpose (e.g. for education, government) distinguishable in turn from foreign language (where no such special status is implied) —though the distinction between the two latter is not universally recognised (Crystal 1980: 194).³

En algunos casos no se utiliza el concepto de lengua extranjera, pero igualmente se distingue entre la adquisición de una lengua en contexto comunitario y en contexto de instrucción formal. En su estudio sobre la adquisición de lenguas migratorias, Gonzo y Saltarelli (1983) establecen una diferencia entre *second language acquisition* y *natural second language acquisition*. En ambos casos se trata de la adquisición de una lengua no materna, pero mientras el primero refiere a la adquisición por medio de instrucción formal, el segundo refiere a la adquisición en el contexto comunitario.

A lo largo de este trabajo utilizo el concepto de lengua extranjera para designar la lengua no materna que se adquiere en contexto de instrucción formal, que no tiene un rol social comunitario ligado al gobierno, la administración o la socialización lingüística primaria de los hablantes de una comunidad, y que no es hablada habitualmente en el territorio (por fuera del contexto educativo). Esta es la situación que analizaré a lo largo del estudio, concretamente la de estudiantes montevideanos (con español como lengua materna y como lengua de amplio uso

2 «En este contexto, el término “segunda” puede referir a cualquier lengua que se adquiere luego de la lengua materna. Por eso, también puede referir a la adquisición de una tercera o cuarta lengua. Al mismo tiempo, “segunda” no se contrasta con “extranjera”. Ya sea que se adquiera una lengua de manera natural como resultado de vivir en el país en que se la habla o que se aprenda en un salón de clase a través de la instrucción, es costumbre hablar en términos generales del proceso de adquisición de una “segunda” lengua» [Traducción propia].

3 «[La segunda lengua] es una lengua distinta de la materna que se utiliza para fines específicos (por ejemplo en la educación o en el gobierno). Se distingue, en este sentido, de la lengua extranjera (en que no existe necesariamente este estatus). Sin embargo, esta distinción no es universalmente reconocida.» [Traducción propia].

en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios) que aprenden inglés como lengua extranjera en situación de instrucción formal y cuyo contacto sistemático con la lengua inglesa proviene mayormente del salón de clase. Reservo el concepto de lengua segunda para aquella lengua no materna que se adquiere por medio del contacto cotidiano y directo con la(s) comunidad(es) que la habla(n).

La definición de ‘lengua meta’ resulta menos compleja en el campo de la adquisición de lenguas, en tanto no refiere a las cualidades particulares o a las funciones sociales de una variedad lingüística en una comunidad, sino que designa la lengua que es objeto de adquisición. La lengua meta es, en este sentido, aquella que el individuo está adquiriendo, independientemente de las funciones sociales o comunicativas que cumpla en la comunidad o en las actividades cotidianas del propio individuo.

El análisis contrastivo y el análisis del error en la investigación en lenguas extranjeras

Fries (1945) propuso como herramienta fundamental para la creación de materiales de lengua extranjera la comparación explícita entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta. Este hecho sirvió de pilar para la posterior postulación del análisis contrastivo. El trabajo fundacional de Lado (1957) asume la necesidad de establecer una comparación entre los sistemas y las culturas de la lengua materna y la lengua meta para poder identificar las dificultades del estudiante en relación con esta última, que según el autor deben ser tratadas de manera explícita en la enseñanza. La confrontación de los sistemas lingüísticos materno y meta debe, desde esta perspectiva, ser capaz de predecir las dificultades que sistemáticamente enfrentará el estudiante de lengua extranjera.

El análisis contrastivo contó con gran adhesión en el campo de la lingüística aplicada, aunque también fue criticado. Dentro del propio paradigma, las diferentes posturas resultaron en dos versiones diferentes (Wardhaugh 1970). Por un lado, la versión fuerte⁴ —que se desprende directamente de la obra de Lado— supone que es posible comparar dos sistemas lingüísticos con el fin de extraer las diferencias existentes entre ellos, pero además asume que dicha comparación debe resultar en elementos predictivos de las dificultades que enfrentará el estudiante de lengua. En esta versión se deja ver la influencia de los paradigmas formales, en tanto no se propone comparar la producción efectiva de los hablantes, sino los sistemas lingüísticos en abstracción, sin una base empírica. La versión débil del análisis contrastivo no pretende ser un mecanismo predictivo de dificultades, ya que su funcionalidad se acota a la descripción de producciones reales. Existe, en este sentido, una diferencia teórico-metodológica importante: mientras la versión fuerte compara los sistemas en cuestión, la versión débil compara las producciones concretas.

4 Originalmente esta distinción metodológica apareció bajo la denominación *hipótesis a priori* e *hipótesis a posteriori* en el trabajo de Gradman (1971 *apud* Schachter 1974).

Según el análisis contrastivo, las lenguas que tienen una mayor distancia lingüística entre sí implican mayores dificultades de aprendizaje, mientras que las lenguas que tienen mayor cercanía lingüística implican mayor facilidad. En ese sentido, se entiende que el estudiante de una lengua extranjera tiende a transferir las categorías de su lengua materna al sistema de la lengua meta, siendo este fenómeno de transferencia la fuente del error. El objetivo del análisis contrastivo, en su versión fuerte, radica entonces en la elaboración de una gramática contrastiva *a priori* que cumpla, por lo menos, con dos requisitos fundamentales: primero, predecir los errores de los estudiantes y, concomitantemente, las dificultades de aprendizaje; segundo, jerarquizar dichas dificultades. De esta forma, la investigación permitiría elaborar materiales didácticos específicos que atiendan las necesidades de los estudiantes, en relación con su lengua materna.

La hipótesis de la marcación diferencial (Eckman 1977) representa una revitalización de la versión fuerte del análisis contrastivo, postulando no solamente la posibilidad de predecir las dificultades, sino también la posibilidad de predecir su direccionalidad; esto es, si el mayor grado de dificultad estará del lado de los hablantes nativos de la lengua *x* que aprenden la lengua *y* o de los nativos de la lengua *y* que aprenden la lengua *x*. Para ello, se incorporan principios tipológicos de carácter universal que permiten realizar predicciones. La comparación de los sistemas lingüísticos es interpretada a la luz de los rasgos tipológicamente marcados: los fenómenos lingüísticos que difieran de la lengua materna y que sean por esto más marcados implicarán un mayor grado de dificultad que los fenómenos lingüísticos que sean tipológicamente menos marcados.

En lo que respecta a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el análisis contrastivo y la hipótesis predictiva de errores influyeron los métodos audiolingual y de traducción. El método de traducción, en su versión más estructural, se basa en ejercicios de traducción que manifiestan de manera explícita las divergencias entre ambos sistemas lingüísticos, por lo que el análisis contrastivo contaba con cierto atractivo para este método. Posteriormente se desarrolló el método audiolingual, que, retomando los postulados conductistas y estructuralistas de corte norteamericano, asume la imitación estructural como la práctica frecuente en la enseñanza, a través de ejercicios como *drillings* y diálogos estructurados.

El método audiolingual provee la instrucción explícita en la fonología de la lengua extranjera, que se basa fundamentalmente en la repetición controlada de ejercicios altamente estructurados y mecánicos. La figura del docente como modelo de lengua es esencial para este método, en tanto ayuda a erradicar los «malos hábitos» (productos de la distancia lingüística que separa los dos sistemas) y a consolidar los «buenos hábitos», por medio de la práctica altamente controlada.

Por otro lado, el análisis del error —que se desprende de la versión débil del análisis contrastivo— se concentró en particular en la descripción y la clasificación de los errores de los estudiantes de lengua extranjera (en los diferentes niveles de análisis lingüístico).

Corder (1967) rebate la consideración tradicional del error como una deficiencia lingüística del estudiante y propone que el análisis de los errores tiene gran valor metodológico tanto para el investigador como para el docente y el estudiante. Este autor propone que algunas estrategias que esgrimen los niños que adquieren su primera lengua son similares a las de los adultos durante la adquisición de una lengua segunda o extranjera. Para fundamentar esta postura, retoma la idea chomskiana de que el niño que aprende su lengua materna pone a prueba una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Por extensión, el autor supone que quien aprende una lengua extranjera despliega mecanismos similares que se evidencian en los errores. Del mismo modo que las locuciones de los niños que no se ajustan al estándar de los adultos son consideradas habla infantil propia de un estadio de adquisición, las locuciones de los estudiantes de lengua que no se ajustan al estándar son consideradas normales en un momento dado de la adquisición. Por medio de esta analogía, Corder (1971) postula que el niño que adquiere su lengua materna y el adulto que aprende una lengua extranjera producen enunciados idiosincrásicos, que no deben ser vistos desde la óptica de la incorrección o la falta de adecuación a las reglas de la gramática dado que, en realidad, su carácter idiosincrásico radica en no haber adquirido aún las normas del estándar.

Esto conduce al autor a afirmar que gracias al error podemos develar y monitorear los diferentes estadios de adquisición, tanto para la lengua materna como para las lenguas segundas y extranjeras. No obstante ello, vale destacar que, según el propio Corder, aunque el error (en el sentido de *error*, pero no en el de *mistake*) es un indicador de las estrategias del estudiante y del grado de adquisición de la lengua extranjera, un individuo puede, efectivamente, proferir un enunciado que se adapte a la norma estándar de la lengua meta sin realmente haber adquirido las reglas pertinentes.

Como se puede observar, la concepción que el análisis del error tiene de la investigación y la metodología de lenguas extranjeras difiere de la propuesta fuerte del análisis contrastivo, en tanto para la primera el foco de atención está en las estrategias de los hablantes y no en la comparación de las estructuras lingüísticas. Además, el análisis del error toma en cuenta los dialectos (particularmente en términos geográficos y sociales) de los estudiantes y no la estructura lingüística idealizada, aunque sí apela a varios conceptos generativistas. Este acercamiento al comportamiento real de los hablantes, en contraposición al comportamiento estructural de categorías abstractas, permite al análisis del error plantear, como se verá en detalle en la sección siguiente, la existencia de una variedad lingüística propia del estudiante que aprende la lengua extranjera, diferente de la lengua materna y de la lengua meta.

La metodología del análisis del error en su versión original es la siguiente. Se parte de la premisa de que toda oración del estudiante de lengua extranjera debe tomarse como idiosincrásica, al menos hasta que se demuestre lo contrario. Apoyándose en el enfoque de la teoría estándar chomskiana (Chomsky 1969a),

Corder asegura que existen oraciones idiosincrásicas abiertas, que se observan en el nivel de la estructura superficial, y oraciones idiosincrásicas encubiertas, que se observan en el nivel de la estructura profunda, aunque su realización en la estructura superficial sea perfectamente gramatical. Localizado el nivel estructural del error, el investigador debe encontrar para la oración idiosincrásica proferida por el estudiante un correlato estándar en la lengua meta (con la misma interpretación). El problema principal que se plantea en este sentido es poder medir el grado de adecuación de la interpretación que el investigador hace de la oración idiosincrásica. Luego, se elabora una comparación entre la oración idiosincrásica y la oración de la lengua meta (teniendo en cuenta la lengua materna del estudiante y la lengua meta) para poder develar el origen del error. Para el autor esta metodología representa una ventaja, en tanto la correcta interpretación de las oraciones idiosincrásicas del estudiante de lengua extranjera permite perfeccionar la enseñanza de lenguas.

A diferencia de los postulados del análisis contrastivo, el análisis del error asume que no todos los errores del estudiante de lengua provienen de la interferencia entre la lengua materna y la lengua meta, sino que también hay errores propios del desarrollo de la lengua en el individuo (*developmental errors*), que aparecen generalmente por irregularidades estructurales de la lengua meta.

La transferencia y la interferencia lingüísticas

Uno de los temas centrales a la investigación de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras ha sido la demarcación de los fenómenos de la lengua materna que condicionan la adquisición de la lengua meta. Mientras algunos paradigmas han privilegiado el rol de la lengua materna, otros han señalado que, por el contrario, la influencia de la lengua materna en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras es mínima.

El concepto de transferencia⁵ refiere a la presencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Weinreich (1953) define la transferencia como la incorporación de características lingüísticas de una lengua a otra, seguida por la concomitante reestructuración de sus subsistemas. Esta consideración fue posteriormente retomada y extendida por Lado (1957), entre otros, y sirvió de pilar psicolingüístico al análisis contrastivo. Para esta corriente, todo error se fundamenta en la interferencia, aunque, como más tarde notaría Selinker (1972), la transferencia es apenas unos de los factores que influyen en los posibles errores.

Para la lingüística aplicada a lenguas extranjeras, la transferencia puede interpretarse como una estrategia comunicativa o como una estrategia de

5 El uso del término 'transferencia' no es compartido por todos los autores. Algunos prefieren utilizar el término 'interferencia' para fenómenos pasajeros, inestables y ocasionales, reservando 'transferencia' para aquellos elementos que se transportan a la lengua meta y que tienen cierta estabilidad (Silva-Corvalán 2001).

aprendizaje, que puede ser positiva, negativa o neutral. La transferencia positiva tiene lugar cuando se incorporan reglas, principios o formas de la lengua materna que tienen un correlato similar en la lengua meta. En este sentido, la transferencia positiva puede tomarse como una estrategia facilitadora del aprendizaje de la lengua extranjera. La transferencia negativa, por el contrario, implica la incorporación de reglas, principios o formas de la lengua materna que no tienen un correlato en la lengua meta o que tienen un valor estructural distinto. Este tipo de transferencia es la que más ha estudiado la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y ha sido denominado ‘interferencia’, en tanto retarda la adquisición de las formas propias de la lengua meta. Finalmente, la transferencia cero o neutral consiste en la incorporación de elementos de la lengua materna que no tienen efecto positivo o negativo en la adquisición de la lengua meta. A modo de ejemplo, generalmente se asume que si un hablante nativo de inglés transfiere la regla de sujeto léxico explícito al español, esto no resulta en una interferencia ni en una transferencia positiva, dado que el uso de sujeto léxico explícito en esta última lengua puede ser opcional. Sin embargo, cabe destacar que posturas más recientes critican este tipo de posicionamiento, porque desde una perspectiva sociopragmática las reglas lingüísticas denominadas «opcionales» generalmente están restringidas por otras reglas de uso, contexto y situación.

En lo que respecta a la transferencia en el nivel fónico,⁶ Weinreich (1953) distingue entre proceso fonológico, sustitución de sonidos, subdiferenciación, ultradiferenciación, reinterpretación, transferencia fonotáctica e interferencia prosódica.

El proceso fonológico (*phonological process*) implica el uso de un sonido en un contexto fónico que no ocurre en la lengua meta. A modo de ejemplo, es común entre los nativos de inglés que aprenden español emplear los sonidos oclusivos en contextos en que el español prevé sus correlatos fricativos, como indica la forma [dédo] por [dédó] (esp. «dedo»), dado que el sonido [d] existe en español, pero no se asocia a este contexto.

La sustitución de sonidos (*sound substitution*) implica el uso de un sonido propio de la lengua materna como equivalente a un sonido diferente de la lengua meta. Este es el caso, por ejemplo, del uso de la vibrante múltiple [r̄] en posición inicial por parte de nativos de español que aprenden inglés como lengua extranjera, en vez del estándar inglés aproximante retroflejo posalveolar [r], como indica la forma [řrouz] por [rouz] (ing. «rose»).

La subdiferenciación (*underdifferentiation*) sucede cuando la lengua meta cuenta con distinciones fonológicas que no aparecen en la lengua materna; esto ocurre, por ejemplo, cuando nativos de español rioplatense aprendiendo inglés como lengua extranjera utilizan indistintamente [ž] y [š] (como en la pronunciación [višn] por el estándar inglés [vižn], ing. «vision»), aunque en inglés tanto /ž/ como /š/ tienen valor fonemático y solamente son intercambiables en algunas palabras.

6 La transferencia puede darse en cualquier nivel de análisis lingüístico. Sin embargo, se ha enfatizado la mayor permeabilidad del léxico y la fonología.

Por el contrario, la ultradiferenciación (*overdifferentiation*) se produce cuando la lengua materna contiene distinciones fonológicas que no forman parte de la lengua meta. A modo de ejemplo, un nativo de inglés aprendiendo español tenderá a distinguir [ɪ] e [i], aunque el primer elemento no aparece como un rasgo propio ni pertinente del español. En este sentido, la ultradiferenciación es el proceso opuesto a la subdiferenciación.

La reinterpretación (*reinterpretation of distinctions*) ocurre cuando ciertos rasgos concomitantes se interpretan como rasgos distintivos, como sucede con los estudiantes nativos de alemán que aprenden inglés, que tienden a interpretar la distinción tenso/laxo (rasgo concomitante de las vocales inglesas) en vez del rasgo distintivo largo/corto (Major 2008).

La transferencia fonotáctica (*phonotactic transfer*) implica la reestructuración de la sílaba para que coincida con la estructura silábica fonotácticamente permitida por la lengua materna. A modo de ejemplo, los hablantes de español que aprenden inglés como lengua extranjera tienden a elaborar una epéntesis inicial para las sílabas inglesas del tipo *s* + consonante, como por ejemplo /Esneil/ por /sneil/.

Finalmente, la interferencia prosódica (*prosodic transfer*) implica la reestructuración de algún patrón prosódico para que coincida con el de la lengua materna (como el uso de entonación ascendente para preguntas de información cuando la lengua meta prevé una entonación descendente).

Entre los diferentes tipos de transferencia negativa —o interferencia—, Odlin (1989) señala las siguientes: falla en la producción, hiperproducción, error de producción y malinterpretación de las formas de la lengua meta (*underproduction, overproduction, production error* y *misinterpretation of the target language forms*, respectivamente). En el primer caso, el estudiante tiende a evadir la realización de una forma lingüística. Por el contrario, en el segundo caso produce una forma con una frecuencia mayor —o en una extensión mayor de contextos— a lo previsto en la lengua meta. El tercer fenómeno se encuentra directamente ligado a la percepción: el estudiante clasifica erróneamente una forma lingüística, porque en un primer momento la interpretó incorrectamente. El cuarto fenómeno se relaciona con la utilización equívoca de patrones lingüísticos en la lengua extranjera, por extensión de la lengua materna.

Silva-Corvalán (2001) recuerda que metodológicamente puede establecerse una distinción entre la transferencia temporal y permanente, según las consecuencias del proceso. La transferencia temporal tiene lugar cuando se adquiere una lengua extranjera. Las formas van adaptándose a la norma de la lengua meta, gracias al efecto de la instrucción formal. Por el contrario, la transferencia permanente tiene lugar generalmente en situaciones de contacto geográfico de variedades, en que la transferencia puede resultar en la adición de los rasgos transferidos como una nueva variante o como una característica nueva del sistema de la lengua que recibe la transferencia.

Uno de los temas más debatidos en torno a la transferencia refiere a cómo se manifiesta en la lengua extranjera y qué rol desempeña. Existen al menos dos propuestas en este respecto. Los investigadores que asumen que la adquisición de la lengua extranjera tiene lugar desde la lengua materna señalan que la transferencia se manifiesta con gran fuerza en los primeros estadios de adquisición y que tiende a minimizarse en estadios posteriores. Quienes apoyan esta visión sostienen, además, que no es posible adquirir una lengua extranjera sin transferencia interlingüística. Sin embargo, varios de los autores que atribuyen una mayor funcionalidad de la transferencia en los primeros estadios de adquisición señalan que no implica necesariamente un procedimiento automático de sustitución, sino que es un proceso complejo en el que cumple un rol importante la interrelación entre las capacidades de producción y percepción, sobre todo en el caso de la adquisición de la fonología (Winford 2003). Otros autores aseguran que la adquisición de la lengua extranjera comienza desde la gramática universal, del mismo modo que ocurre con la lengua materna. Para ellos la transferencia no es, en principio, un proceso indispensable para la adquisición de la lengua extranjera (sobre esta discusión, véase Major 2008).

El habla del estudiante de lengua extranjera como variedad lingüística: dialecto idiosincrásico, sistema aproximativo e interlengua

El análisis contrastivo y, en particular, el análisis del error ayudaron a considerar el aporte metodológico del error en la producción del estudiante de lengua. En la misma dirección, resulta evidente, tanto para el profesor de lengua como para el lingüista, que la producción concreta del estudiante de lengua extranjera puede diferir de las normas de la lengua meta y de la lengua materna. Desde los inicios de la investigación en lingüística aplicada, los autores han utilizado diferentes denominaciones que dan cuenta de la particularidad del habla de los estudiantes de lengua extranjera.

En su discusión sobre el valor autónomo de la producción lingüística de los estudiantes de lengua extranjera, Corder (1971) propone dos definiciones para el concepto de dialecto: 1) dos lenguas que comparten reglas gramaticales son dialectos (o están en relación dialectal), y 2) una variedad lingüística que representa el comportamiento de un grupo social es un dialecto. Estas definiciones sirven al autor para caracterizar el habla de los estudiantes de lengua extranjera.⁷ Según la primera definición, el habla del estudiante de lengua extranjera sería un dialecto, mientras que, según la segunda definición, el habla del estudiante puede o no serlo.

7 El autor habla de estudiantes de «segunda lengua», pero con el sentido en que en este estudio se emplea «lengua extranjera».

La primera definición sirve de argumento a Corder para justificar que el habla del estudiante de lengua extranjera es un dialecto idiosincrásico, al igual que también lo son, para el autor, el lenguaje poético, el habla del niño que adquiere su lengua materna y el habla de un afásico. En términos técnicos, mantiene la distinción entre dialecto idiosincrásico e idiolecto, en tanto el segundo es un dialecto personal que contiene las reglas de un dialecto social. Por el contrario, los dialectos idiosincrásicos contienen reglas que son particulares de un individuo y que no aparecen en los dialectos sociales. De lo anterior se desprende que los dialectos idiosincrásicos son más complejos de analizar, dado que no reproducen comportamientos sociales. Para Corder el dialecto idiosincrásico de los estudiantes de lengua es digno de análisis lingüístico, porque tiene una gramática particular. Las locuciones propias de dicho dialecto no pueden ser consideradas errores, ya que responden a las reglas de su gramática, que difieren de las reglas de la gramática de la lengua meta.

Finalmente, en tanto evidencian inestabilidad, el autor considera que los dialectos idiosincrásicos de los estudiantes pueden ser denominados dialectos transicionales, pero no se pronuncia en torno a la posibilidad de que el conjunto de los hablantes de una misma lengua materna que aprenden una lengua extranjera conformen un dialecto social.

Nemser (1971) propone el concepto de sistema aproximativo en un sentido general para designar cualquier habla no nativa. Considera que el sistema aproximativo responde a un modo particular de contacto de lenguas, que se caracteriza por no coincidir con la lengua meta. El grado de no coincidencia dependerá del estadio de adquisición de la lengua, las aptitudes para el aprendizaje, etcétera. Los sistemas aproximativos representan series evolutivas de los diferentes estadios de adquisición de la lengua por parte de cada individuo. Sin embargo, a pesar de que el sistema aproximativo representa un estado de conocimiento individual, el autor asegura que en situaciones de conocimiento similar de la lengua meta, los sistemas aproximativos de los estudiantes tienden a ser similares.

Según este autor, el sistema aproximativo está organizado y representa un sistema lingüístico propiamente dicho, aunque evidencia cierta inestabilidad, dada la facilidad de cambio a que lo somete la corrección sistemática y la instrucción formal. La instrucción formal trata justamente de impedir la fosilización de los sistemas aproximativos intermedios.

En términos metodológicos, Nemser considera esencial estudiar los sistemas aproximativos no solamente desde la óptica de la lengua materna y de la lengua extranjera, sino del propio sistema interlingüístico en cuestión. Esto se justifica en que el sistema aproximativo representa una estructura lingüística en sí misma y que, aunque puede coincidir parcialmente con la gramática de la lengua materna o de la lengua meta, mantiene características que le son propias.

Retomando la obra de Weinreich en torno al contacto de lenguas y el bilingüismo, Selinker (1969, 1972) también argumenta que las locuciones que lleva a cabo un estudiante en la lengua meta y que difieren de la norma de dicha

lengua representan un sistema lingüístico independiente. Este sistema se denomina *interlengua* y responde a una organización interna particular, que difiere tanto de la lengua materna del estudiante como de la lengua meta. Según el autor, la postulación de la interlengua permite estudiar en detalle los procesos psicolingüísticos que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje y elaborar predicciones sobre la base de observaciones empíricas.

Selinker propone entonces que la fosilización da cuenta de aquellos fenómenos propios de la interlengua que se mantienen en la producción de los estudiantes a través de los estadios de adquisición. Desde la postulación original del término, el concepto de fosilización ha sido productivo para la lingüística aplicada, aunque también muy debatido, como se resume en Han y Odlin (2005).

El autor entiende que el mantenimiento de las formas fosilizadas no implica un retroceso en la adquisición, sino el establecimiento de la interlengua, que presenta una gramática con reglas particulares. Selinker cambia el foco de atención de la investigación en lenguas extranjeras: mientras la tradición se centraba en la lengua materna o en la lengua meta, la postulación de la interlengua como un sistema lingüístico particular implica su estudio con cierta independencia y autonomía de las lenguas materna y meta.

Según Selinker, la interlengua se caracteriza por cinco procesos: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje de la lengua meta, estrategias comunicativas en la lengua meta e hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

La transferencia lingüística, tal como fue definida anteriormente, refiere a la influencia de la lengua materna en los procesos de adquisición de la lengua extranjera, en que se transfieren estructuras o cualidades de la lengua materna al sistema lingüístico meta. Como ya se ha observado, la transferencia puede tener efectos positivos o negativos en los procesos de adquisición. Además, Selinker considera que la transferencia es más recurrente en los estadios iniciales de aprendizaje de la lengua meta. Esta idea es retomada por el modelo ontogenético-filogenético: Major (2001 y 2008) argumenta que cuanto más se avanza en el conocimiento de la lengua extranjera, más desciende la transferencia de la lengua materna. Por otra parte, los fenómenos que son más parecidos en la lengua materna y la lengua extranjera son más difíciles de erradicar y es justamente en este tipo de fenómenos donde la interferencia tiende a persistir.

Selinker no define en detalle las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, distingue entre estrategias conscientes y subconscientes, y considera que mientras algunas estrategias son el resultado de la necesidad de comunicación, otras responden a procesos de aprendizaje de la lengua meta.

La hipergeneralización del material lingüístico de la lengua materna refiere a los procesos por los que el hablante extiende la aplicación de alguna regla o principio lingüístico de la lengua meta a situaciones en que dicho principio no rige. Selinker (1972) propone el caso de la extensión semántica del verbo inglés *to drive* en su uso con objetos directos que rigen otros verbos. Así, de una

colocación como *to drive a bike* se hipergeneraliza la regla en construcciones del tipo *to drive a horse* (donde el inglés prevé *to ride a horse*).

Finalmente, la transferencia de instrucción refiere a aquellas que realiza el estudiante, pero no por razones vinculadas a la estructura lingüística, sino por razones propias de la instrucción formal en la lengua meta. Selinker señala el caso de nativos servocroatas que encuentran dificultades en la diferenciación entre los pronombres personales *he* y *she*. Dado que el servocroata también tiene esta diferencia de género en los pronombres personales singulares, el autor atribuye esta dificultad a los libros de texto utilizados, que presentan ejercicios con *he*, pero raramente con *she*.

A pesar de ser operativo, el concepto de interlengua ha sido también debatido. Jordens (1980) plantea que el mero análisis de los procesos interlingüísticos no es demasiado explicativo de la adquisición y que es necesario enmarcar los fenómenos de la interlengua en los principios y las reglas psicológicas que rigen de manera general la adquisición. Considera que el análisis de los errores propios de la interlengua es inadecuado, porque se centra justamente en los errores y no en los aciertos de la producción lingüística del estudiante. Esto implica seguir estudiando la adquisición desde la óptica de la lengua meta, sin ahondar en los principios particulares de la interlengua. En segundo lugar, discute la clasificación e interpretación de los procesos (errores de transferencia, de estrategias de aprendizaje, de hipergeneralización, etcétera) argumentando que la misma producción lingüística de la interlengua puede, en realidad, estar ligada en diferentes momentos a diferentes procesos psicolingüísticos. Jordens retoma la distinción chomskiana entre estructura profunda y estructura superficial, y recuerda que a una misma estructura superficial le pueden subyacer diferentes estructuras profundas. Por ello, categorizar los errores de producción tal como se hace generalmente en el estudio de la interlengua implica una interpretación que no siempre es la más adecuada y que puede responder a una explicación ad hoc de un fenómeno propio de la estructura superficial (y no de la estructura profunda).

En contraposición a lo anterior, Jordens adhiere a los presupuestos innatistas chomskianos, y sobre todo a los conceptos de creatividad lingüística e intuición del hablante. Propone considerar la interlengua como una serie de hipótesis que el estudiante elabora acerca del funcionamiento y los principios de la lengua extranjera. Solamente por medio de una evaluación de estas hipótesis y de las intuiciones se puede ofrecer una descripción explicativa del fenómeno.

Desde una visión generativista-innatista, Adjémian (1982) también critica algunas cuestiones teóricas y metodológicas de la investigación en la interlengua. Parte del postulado contrario a Arditty y Perdue (1979): mientras los autores aseguran que la interlengua es una especie de *continuum* entre la gramática de la lengua materna y la lengua meta y que, en consecuencia, no puede separarse la interlengua de las demás lenguas naturales, Adjémian asume que la interlengua cuenta con una gramática particular con características diferentes a las de las demás lenguas. Por ello, afirma que la investigación lingüística debe considerar

la dicotomía entre competencia y actuación lingüística, y que esta dicotomía no es exclusiva de la lengua materna, sino también de la interlengua. Siguiendo este razonamiento, asume que el estudio de la interlengua debe realizarse por medio de una idealización que dé cuenta de los principios que subyacen en los comportamientos concretos. Concluye que la investigación debe centrarse en cómo el estudiante adquiere una gramática que difiere de la gramática de su lengua materna. El trabajo del lingüista consiste en la elaboración de una teoría idealista sobre los principios de la interlengua y no en la recolección y explicación de datos de usos lingüísticos. Esta observación parte del postulado de que la gramática de la interlengua tiene cierta inespecificidad que la distingue de las gramáticas de otras lenguas naturales, y que tales diferencias son de índole cualitativa más que cuantitativa.

Estableciendo un discutible paralelismo con el innatismo chomskiano, Adjémian argumenta que la interlengua podría considerarse un dialecto nativo del estudiante, en relación con la lengua extranjera que está adquiriendo. De esto se desprende que existen ciertas características de la gramática de la interlengua que la diferencian de las demás gramáticas y que, además, el estudiante tiene ciertas intuiciones sobre el funcionamiento de la interlengua (pero no sobre el funcionamiento de la lengua meta).

Según Adjémian, las características de la gramática de la interlengua son tres. La primera refiere a la posibilidad de fosilización. La fosilización formaría parte de la gramática sincrónica de la interlengua y no debería ser metodológicamente diferenciada de los fenómenos propios de la producción lingüística del hablante, en tanto pertenecen al plano de la actuación chomskiana. La segunda característica es la regresión involuntaria, es decir, la posibilidad de que algunas reglas que parecían haber sido erradicadas vuelvan a aparecer en la producción lingüística concreta. La tercera característica es la permeabilidad, que refiere a la capacidad de producir oraciones que violan la sistematicidad interna de la interlengua. La permeabilidad radica en que la gramática de la interlengua permite la introducción ocasional de reglas de la gramática de la lengua materna. Aunque asegura que estas características diferencian las interlenguas de las demás lenguas naturales, algunos autores consideran que estas tres características también aparecen en situaciones de contacto entre lenguas y entre variedades de una misma lengua (ver, por ejemplo, Tarone 1983a).

Por último, la caracterización de la interlengua como un *continuum* en el que en un extremo se encuentra la lengua materna y en el otro la lengua extranjera (Arditty y Perdue 1979) también conlleva algunos problemas teóricos. Esta caracterización de la interlengua indica que la adquisición de la lengua extranjera es básicamente un proceso acumulativo y unidireccional en el que cada estadio de adquisición representa temporalmente un mayor acercamiento a la lengua meta. Sin embargo, se ha documentado que los procesos de adquisición de una lengua —tanto materna como segunda o extranjera— son multidireccionales. Para el caso particular de la adquisición de lenguas extranjeras, muchas veces la

gramática de la interlengua parece retroceder, si se la compara con el extremo que representa la lengua meta. Parecen más indicadas, desde esta perspectiva, las imágenes de la interlengua como un laberinto o como una red (Pallotti 1998: 82), que se asemejan más a las perspectivas dinámicas de la adquisición (De Bot, Lowie y Verspoor 2007; Van Geert 2008).

La interlengua es un fenómeno que atañe a todos los niveles del lenguaje. En este trabajo interesa particularmente la caracterización de la interlengua en el nivel fónico. El concepto de interfonología es definido por Carlisle (1991) como el sistema lingüístico del estudiante que resulta de la reestructuración de reglas fonológicas de la lengua meta en función de la lengua materna y que tiene lugar a lo largo de los diferentes estadios de adquisición. Se la considera un sistema dinámico por la permeabilidad que tiene al cambio. Sin embargo, de esto no se desprende una total inestabilidad, dado que presenta cierta estructuración.

La adquisición de la fonología —así como la adquisición de una lengua extranjera en general— tampoco implica un proceso meramente acumulativo y unidireccional en el que todos los estadios apuntan a descartar de manera progresiva las formas propias de la lengua materna. Abrahamsson (1999) destaca la presencia —durante el proceso de adquisición— de patrones de comportamiento en U (*U-shaped patterns*). Según el autor, en estos patrones queda en evidencia el hecho de que el proceso de adquisición fonológica no siempre se presenta de manera acumulativa, sino que puede comprender desviaciones y retrocesos inesperados. Esta cuestión se vincula con la variabilidad propia de la adquisición de una lengua extranjera y con los varios factores que la afectan.

Variación horizontal y vertical en la adquisición de lenguas extranjeras

El concepto de variación es utilizado por Labov (1972a y 1972b) para el estudio sociolingüístico de las comunidades nativas, pero también se ha utilizado para otras situaciones de adquisición y uso de lenguas que no son necesariamente la materna del individuo. En estos casos se ha demostrado que la variación es sistemática y que responde a patrones sociales de uso. Del mismo modo, en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras, se considera que la variación propia de la interlengua es sistematizable tanto a nivel grupal como individual.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera se distingue entre los conceptos de variación vertical y variación horizontal (Corder 1981). La variación vertical implica la adquisición de una variante de la lengua meta en oposición a formas propias del dialecto idiosincrásico del estudiante. La variación vertical se plantea como un *continuum* en que en un extremo se disponen las variantes que surgen como resultado de la interferencia (distribuidas según el nivel de dificultad que plantean para su adquisición por parte del estudiante) y en el extremo opuesto, la variante meta. En la variación horizontal, por su parte,

se encuentran únicamente variantes meta, es decir, no se oponen variantes de la interferencia con variantes de la lengua meta, sino que se trata de la adquisición de variantes de la lengua meta que presentan diferencias que pueden deberse, por ejemplo, a estilo o prestigio asociado.

El aprendizaje de una lengua extranjera en situación formal se caracteriza por la adquisición de un repertorio simplificado de la variación horizontal. Schumann (1976) propuso que la simplificación es un proceso propio de los primeros estadios de adquisición de lenguas segundas y extranjeras. El autor señala que en la adquisición óptima la simplificación se pierde en los niveles más avanzados de lengua, pero que también puede ocurrir que ciertas formas lingüísticas se fosilicen y que el proceso de adquisición no continúe en ese aspecto. El autor estudió la producción lingüística de Alberto, un inmigrante hispanohablante en situación de adquisición de inglés como lengua segunda. El retraso en la adquisición que encontró en este hablante, frente al comportamiento lingüístico de otros, podría atribuirse a la distancia social y psicológica que mantenía con la lengua meta. Concluyó entonces que este tipo de distancia puede contribuir con la persistencia de rasgos propios de un pidgin en los primeros estadios de adquisición, en detrimento del desarrollo de los estadios más avanzados.

Para Gonzo y Saltarelli (1983) la distancia social y psicológica también cumple un rol importante en los procesos de adquisición de las lenguas migratorias por parte de los hijos de los inmigrantes. Sin embargo, reconocen una gran diferencia entre la adquisición de una lengua segunda sin herencia migratoria para el individuo, tal como la plantea Schumann, y la adquisición de una lengua migratoria. Para el caso particular de las lenguas migratorias, los autores encuentran que los mismos factores psicológicos o sociales que favorecen la adquisición de la lengua de la sociedad receptora pueden favorecer la adquisición de la lengua migratoria de la primera generación. Del mismo modo, los factores que retardan la adquisición de la lengua receptora en una generación pueden favorecer su adquisición en generaciones posteriores.

En el análisis de estrategias de adquisición de la fonología del español por parte de inmigrantes italianos en Montevideo, Barrios (2009) tiene en cuenta las características del modelo de la sociedad receptora, en términos de mayor o menor uniformidad: frente a un modelo uniforme del español, el inmigrante italiano presenta un comportamiento fonológico más variable que el hablante nativo; frente a un modelo variable del español, el inmigrante italiano tiende a simplificarlo. Esto último coincide con lo anteriormente propuesto por Lavandera (1984), también para el caso de inmigrantes italianos que adquieren la variedad rioplatense del español.

Por su parte, Tarone (1983a) argumenta que la variabilidad sistemática de la interlengua se manifiesta, por lo menos, en dos sentidos. Primero, el contexto lingüístico puede influir sobre la aparición de una variante lingüística en la producción del estudiante. Segundo, la técnica utilizada por el investigador también puede hacer que aparezca una variante particular en la producción del

estudiante.⁸ Tarone se centra en el segundo tipo de variabilidad de la interlengua, es decir, la que depende del modo de recabar datos por parte del investigador y que, generalmente, responde a diferentes estilos de lengua. Tanto para el caso de variabilidad sintáctica como morfológica y fonológica, la autora proporciona datos de diferentes investigaciones que evidencian que en estilos diferentes —de mayor o menor cuidado en la situación comunicativa— existen diferencias sistemáticas en las formas lingüísticas que se utilizan. La autora arriba a la conclusión de que a situaciones de mayor cuidado sobre los usos lingüísticos (como la lectura en voz alta) le corresponde una mayor frecuencia de formas estándares de la lengua meta o bien el uso de formas de prestigio de la lengua materna que, por transferencia del modelo sociolingüístico de prestigio, aparecen en la interlengua. Este planteo retoma las observaciones realizadas por Labov (1972b) sobre las variantes estilísticas en comunidades nativas, en las que a un mayor nivel de conciencia sobre la producción lingüística por parte del informante le corresponde un mayor uso de formas de prestigio.

Pallotti (1998) asegura que las variables que afectan la interlengua son básicamente tres: el contexto lingüístico, el contexto social y el tipo de actividad. El contexto lingüístico refiere al ordenamiento de los elementos discursivos o a la distribución de las formas lingüísticas en él. En la fonología, por ejemplo, algunos contextos favorecen —por razones articulatorias, fonotácticas, etcétera— la aparición de una u otra variante. El contexto social refiere principalmente a la variación que responde a diferencias en torno al nivel de instrucción o nivel socio-académico, aunque también refiere a la situación comunicativa específica. Finalmente, existe variación en la interlengua a causa del tipo de actividad didáctica. En el salón de clase, el estudiante se enfrenta a diferentes situaciones, como pruebas escritas, pruebas estandarizadas, ejercicios altamente estructurados, diálogos semiabiertos, juegos de roles, etcétera. Mientras algunos ejercicios implican un alto grado de control sobre la producción lingüística, otros se centran en la actividad comunicativa misma y requieren menos control. En este sentido, aunque generalmente se asume que a mayor conciencia sobre las formas lingüísticas le corresponde un mayor uso de las formas estándares de la lengua meta, Tarone (1983a) ha discutido casos en que lo opuesto es frecuente.

Para estudiar la variación, la autora presenta tres modelos diferentes que representan tres visiones epistemológicas de la variación propia de la interlengua. El primer modelo se denomina *paradigma de la competencia homogénea* y está expuesto en la obra de Adjémian (1976) que intenta dar cuenta —desde una perspectiva innatista— de la homogeneidad subyacente en la interlengua. Asume que la interlengua es, como ya se observó anteriormente, permeable a la influencia de otros sistemas lingüísticos. Adjémian considera que el componente

8 Este fenómeno retoma la «paradoja del observador» postulada por Labov (1972b), en tanto pone en evidencia los problemas metodológicos que se suscitan al sociolingüista al momento de recabar datos de habla espontánea (por medio de técnicas que, por definición, afectan el comportamiento de los informantes).

variable no es central a la investigación lingüística, que debe centrarse en la propia intuición del estudiante. La variabilidad queda teórica y metodológicamente relegada a un segundo plano, en tanto Adjémian se centra en la competencia interlingüística idealizada, en oposición a la actuación concreta por parte de los estudiantes reales. Esto reproduce las diferencias epistemológicas entre la lingüística formal y el enfoque social del lenguaje: mientras la primera postula categorías altamente idealizadas y abstractas (Chomsky 1969a, 1969b, 1980), la segunda considera fundamental el hecho de que el lenguaje es, por definición, heterogeneidad ordenada (Labov 1972b).

El segundo modelo, al que adhiere Tarone, se llama *capacidad continua*. Según este modelo, la capacidad lingüística del estudiante no es homogénea, sino que está compuesta por un *continuum* estilístico. Al igual que otras variedades lingüísticas, la interlengua comprende un estilo cuidado (que el hablante utiliza cuando presta mayor atención a la situación comunicativa) y un estilo menos cuidado (los usos lingüísticos que aparecen cuando el hablante presta menos atención a la situación comunicativa).

El tercer modelo de abordaje de la variabilidad de la interlengua se denomina *conocimiento dual* y está expuesto en la obra de Krashen (1977, 1981), entre otros. Este modelo entiende que existen dos sistemas de conocimiento que componen la interlengua: el primero es implícito y refiere al modo de producción lingüística; el segundo es metalingüístico y refiere a la lengua meta. Este último es lo que Krashen (1977) ha denominado *modelo del monitor*, que implica mecanismos conscientes por medio de los que se puede acceder a la introspección del estudiante. Según este paradigma, los modelos no solamente son homogéneos e independientes, sino que además el modelo implícito es adquirido, mientras que el modelo del monitor es aprendido.⁹ De todos modos, el modelo del monitor puede influir en la producción lingüística en ciertas ocasiones. Por otro lado, aunque el modelo implícito no es accesible a la intuición, es el encargado de regir la interlengua.

Algunos autores han manifestado que el estudio de la adquisición de la variación horizontal en lenguas segundas y extranjeras es de especial interés para la sociolingüística. Para el caso de la adquisición de lenguas extranjeras también se ha notado la importancia de la variación horizontal en tanto:

Most second language acquisition (SLA)¹⁰ research has focused on the acquisition by learners of features of the target language where native speakers show invariant usage. Of course, there exists a well presented strand of research on the variable reproduction by second language (SL) learners of invariant native speaker input: the field of

9 'Adquirido' y 'aprendido' refieren a procesos inconscientes y conscientes de desarrollo del conocimiento lingüístico, respectivamente (Krashen 1977). Esta distinción retoma, *grasso modo*, los conceptos de 'conocer' y 'saber' (Chomsky 1980).

10 *Second language acquisition* («adquisición de segunda lengua») es utilizado en este extracto en el sentido en que en este trabajo se emplea «adquisición de lengua extranjera».

research on interlanguage. A relatively new strand of SLA research has been developing which focuses on by SL learners of the sociolinguistic and sociopragmatic variation evidenced by native speakers [...] (Valdman 2003: 57).¹¹

En esta misma dirección, Adamson (2009) reconoce que, aunque tradicionalmente los estudios de adquisición de lengua extranjera se han concentrado en la variación vertical, también resulta interesante correlacionar el comportamiento de la variación en el nativo y en el hablante de lenguas segundas o extranjeras, según su edad, su clase social, su nivel de instrucción, su sexo, etcétera, tanto para el nivel fonológico como para los demás niveles del análisis lingüístico.

11 «Gran parte de la investigación en adquisición de segundas lenguas se ha orientado a la adquisición de rasgos de la lengua meta en los que los hablantes nativos muestran usos invariantes. Por supuesto, también existe una línea de investigación que indaga sobre la variación de los estudiantes extranjeros al reproducir *input* nativo invariante. Se trata del campo de análisis de la interlengua. Otra área de investigación —relativamente nueva— se está desarrollando: aquella que se centra en el análisis de la adquisición de la variación sociolingüística y sociopragmática propia del habla nativa por parte de los estudiantes de lengua [...]» [Traducción propia].

La competencia y las estrategias comunicativas en la lengua extranjera

En este capítulo estudio dos conceptos que resultan fundamentales para entender la adquisición de una lengua extranjera: la competencia y las estrategias comunicativas. Ambos conceptos se encuentran íntimamente vinculados: desde el punto de vista del lenguaje en uso se puede concebir la adquisición de una lengua extranjera no solo como la adquisición de reglas fonológicas, léxicas y gramaticales, sino también como la adquisición de reglas sobre el uso de la lengua (competencia comunicativa). La adquisición de la lengua extranjera comprende diversas estrategias que el estudiante emplea con el fin de comunicarse y avanzar en el conocimiento de la lengua meta, tal como se discutirá en las siguientes secciones.

Competencia comunicativa

El concepto de competencia lingüística comprende el conocimiento intrínseco que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua nativa y, más precisamente, el conocimiento del componente sintáctico (Chomsky 1969a). Esta idealización ha servido de pilar teórico-metodológico del modelo generativista del lenguaje, en tanto permite postular la existencia de un conocimiento lingüístico que no es necesariamente accesible a la conciencia (Chomsky 1980) y, concomitantemente, postular la necesidad de que el lingüista utilice la introspección como único método posible para develarlo. Sin embargo, para otros autores el concepto de competencia lingüística tradicional no es adecuado para explicar el conocimiento lingüístico de los hablantes, ya que privilegia una postura epistemológica que no contempla la naturaleza eminentemente social del lenguaje.

Hymes (1972) propone ampliar el concepto de competencia lingüística, porque entiende que la definición chomskiana tradicional no daba cuenta de todas las características que comprenden el conocimiento y uso por parte de los hablantes:

Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop (Hymes 1972: 271).¹²

12 «Esta teoría propone objetos ideales independientemente de los rasgos socioculturales que pudieran formar parte de la descripción teórica. La adquisición de la competencia es vista

Tal como señala el autor, una de las consecuencias de la definición chomskiana de la competencia lingüística es oponerla al concepto de actuación lingüística. Mientras el primero se presenta como objeto de estudio de la teoría lingüística, la actuación queda relegada a la heterogeneidad del habla real (no idealizada) que no forma parte del análisis lingüístico.

Por el contrario, el enfoque social considera la heterogeneidad (sistematizable) del lenguaje como el elemento central de análisis lingüístico. Para esta postura es esencial considerar el lenguaje como un comportamiento social (Labov 1972a, 1972b), de lo que se desprende que el contexto sociocultural de adquisición y uso no puede ser excluido del análisis lingüístico. Por esta misma razón, Hymes encuentra insuficiente el concepto de competencia lingüística chomskiana y decide postular el de competencia comunicativa.

A diferencia de la propuesta chomskiana, en que el componente sintáctico es el núcleo de la competencia, Hymes asume que en el uso real del lenguaje el hablante no aprende únicamente a diferenciar oraciones gramaticales de agramaticales, sino que también aprende un complejo código sociocultural que le indica cómo y cuándo usar su lengua:

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes 1972: 277).¹³

Siguiendo este enfoque, Romaine (1984) considera que la adquisición de la competencia comunicativa implica reconocer que el conocimiento del lenguaje no representa un componente necesariamente independiente del uso. La autora afirma que, a diferencia de la competencia lingüística chomskiana, la competencia comunicativa es adquirida gradualmente, por medio del uso social, y que el conocimiento de las reglas de uso y de las reglas formales no pueden estar completamente separados:

The data from which the child constructs his grammar is not divided into data for the construction of communicative rules and data for the construction of cognitive and grammatical rules. Children acquire language by using it. Communicative competence must be built

como algo que existe de manera independiente a los rasgos socioculturales y que requiere únicamente de la existencia de habla apropiada en el ambiente para su desarrollo en el niño.» [Traducción propia].

- 13 «Debemos dar cuenta del hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no solamente como gramaticales sino también como apropiadas. El niño o la niña adquieren la competencia lingüística relativa a cuándo hablar y cuándo no, sobre qué hablar, con quién hablar, cuándo, dónde y de qué manera. En resumen, el niño se vuelve capaz de realizar un repertorio de actos de habla, así como de formar parte de los eventos de habla y de evaluar a otros.» [Traducción propia].

into the very core of a theory of language because the way in which language is used affects our knowledge of it, and our knowledge shapes the way in which language is used (Romaine 1984: 261).¹⁴

En este sentido, la definición de competencia comunicativa comprende una visión social más dinámica de la habilidad y el conocimiento lingüístico de los hablantes reales, mientras que la concepción tradicional de competencia lingüística representa una visión estática e individual del conocimiento estrictamente gramatical (Cenoz 1996).

Además de situarse como centro de atención del enfoque social del lenguaje, el concepto de competencia comunicativa tuvo gran adhesión en el campo de la adquisición y, más específicamente, en lo relativo a la evaluación formal del conocimiento de lenguas. El concepto de competencia comunicativa también fue pilar para la creación del enfoque comunicativo (*Communicative Approach* o también *Communicative Language Teaching*), que surgió como respuesta al método audiolingual. El enfoque comunicativo centra su atención en la adquisición de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes, entendiendo que el lenguaje es esencialmente interacción y comunicación (Brumfit y Johnson 1979).

Posteriormente, autores como Canale y Swain (1980) y Canale (1983)¹⁵ aplicaron el concepto de competencia comunicativa a los estudiantes de lengua extranjera. Según estos autores, la competencia comunicativa contiene cuatro componentes: la competencia gramatical, la competencia discursiva,¹⁶ la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

La competencia gramatical comprende el conocimiento formal del lenguaje (en sus diferentes niveles de análisis); la competencia discursiva refiere al conocimiento sobre los tipos discursivos de la comunidad y su aplicación en las situaciones comunicativas concretas (en términos de coherencia y cohesión discursivas); la competencia sociolingüística comprende el conocimiento sociocultural del lenguaje, en términos del contexto social y cultural particular, los eventos, las situaciones y los actos de habla, etcétera; finalmente, la competencia estratégica da cuenta del conocimiento de las estrategias verbales y no verbales que se pueden emplear en situaciones particulares, como por ejemplo en situaciones de deficiencia de algunas de las demás competencias.¹⁷ Otros posiciona-

14 «Los datos con los que el niño construye su gramática no se dividen en datos para la construcción de reglas comunicativas y datos para la construcción de reglas cognitivas y gramaticales. Los niños adquieren la lengua por medio de su uso. La teoría de la competencia comunicativa es central en la teoría del lenguaje porque la manera en que el lenguaje es utilizado afecta nuestro conocimiento de la lengua, y este conocimiento a su vez condiciona la manera en que el lenguaje es utilizado.» [Traducción propia].

15 Otras clasificaciones de los subcomponentes de la competencia comunicativa, orientadas hacia la evaluación de conocimiento de lenguas aparecen en Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).

16 La competencia discursiva no aparece en el trabajo original de Canale y Swain (1980), sino en una revisión posterior (Canale 1983).

17 Una aproximación detallada a las diferencias entre el modelo de Hymes (1972) y el de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) se encuentra en Johnson (2004).

mientos más recientes, vinculados con situaciones de multilingüismo, teorizan sobre la competencia simbólica de los hablantes, acudiendo a conceptos propios de la teoría de la complejidad y la sociolingüística de corte posmoderno. Este tipo de análisis se centra en el análisis de la competencia en situaciones de alta validez ecológica (naturalistas) y considera la competencia simbólica como un acto de apropiación de la lengua del otro y como un modo de influir sobre el contexto de uso y aprendizaje de la lengua (Kramsch y Whiteside 2008).

Estrategias comunicativas

Existen varios abordajes para el estudio de las estrategias en general y de las estrategias comunicativas en particular. Mientras que para algunos autores las estrategias deben ser estudiadas desde la perspectiva psicolingüística, otros prefieren estudiarlas desde la propia interacción comunicativa, o desde las reglas y los códigos que impone la comunidad de habla. Estas diferencias en los criterios para la delimitación de las estrategias comunicativas se evidencian también en las distintas acepciones del término y las distintas clasificaciones.

El tipo de estrategia comunicativa que un hablante emplee dependerá, en principio, de varios factores individuales y socioculturales. Podemos pensar *grosso modo* en aquellas estrategias empleadas por hablantes nativos de una lengua (con interlocutores nativos o extranjeros) y aquellas empleadas por hablantes extranjeros (con interlocutores nativos o extranjeros). En lo que a este estudio respecta, interesan las estrategias relativas a las situaciones comunicativas en que participan hablantes que utilizan la variedad como lengua extranjera.

Estrategias comunicativas de los hablantes extranjeros

El concepto de estrategia comunicativa aplicado a los hablantes de lenguas extranjeras refiere en particular a la producción interlingüística. El término ha sido ampliamente discutido en el ámbito de la lingüística aplicada, dado que los autores no siempre han concordado en su caracterización. A continuación esbozo tres cuestiones fundamentales de la discusión: la diferencia entre estrategia comunicativa y estrategia de aprendizaje, el grado de conciencia en el empleo de las estrategias comunicativas y la caracterización de las estrategias como procesos.

En uno de los primeros trabajos que tratan la cuestión, Selinker (1972) considera que las estrategias propias de la interlengua se esgrimen porque el estudiante, consciente o inconscientemente, asume que carece del conocimiento lingüístico necesario en la lengua meta. El autor establece una diferencia entre las estrategias comunicativas (que tienen lugar en las interacciones significativas que pueden ocurrir dentro o fuera del aula) y las estrategias de aprendizaje (relacionadas con el proceso y la situación formal de adquisición de la lengua).

Para Corder (1983) las estrategias de comunicación se vinculan con los medios lingüísticos y los objetivos comunicativos específicos. Muchas veces el estudiante quiere transmitir mensajes para los que no cuenta con las estructuras o reglas necesarias y con base en ello emplea diferentes estrategias. Frente a esta

situación puede proceder de dos maneras: aboliendo o enfrentando el riesgo de llevar a cabo un acto comunicativo apropiado. El concepto de estrategia comunicativa está, según Corder, asociado a la toma de riesgos y a la producción del estudiante de lengua, independientemente de su grado de efectividad desde el punto de vista de la norma meta. La estrategia de toma de riesgos, en este sentido, representa un intento de expansión de las habilidades comunicativas de los estudiantes, que puede ser exitosa o no (Færch y Kasper 1983). Según Corder (1978 *apud* Palmberg 1982), tanto la estrategia de toma de riesgos como la estrategia de abolición de riesgos son dos macroestrategias que el estudiante de lengua puede utilizar cuando enfrenta situaciones comunicativas que exceden su conocimiento de la lengua extranjera. La toma de riesgos puede implicar la invención de palabras, mientras que la abolición de riesgos puede implicar reemplazar un significado, cambiar de tópico o hasta evadirlo, interrumpiendo en este último caso el acto comunicativo (Palmberg 1982).

Bialystok (1983) ha criticado la distinción entre estrategia comunicativa y estrategia de aprendizaje. Esto se debe a que generalmente las estrategias se han clasificado *a priori*, desconociendo que, de hecho, una misma estrategia puede ser comunicativa y de aprendizaje:¹⁸

The designation of certain strategies as, for example, communication strategies, precludes their role as learning strategies in the same situation if these two types of strategies are proposed as categorical alternatives [...] Thus we may say that any strategy may potentially operate as either a learning or a communication strategy: ideally the implementation of a strategy leaves a positive mark on both learning and communication (Bialystok 1983: 102).¹⁹

Para Tarone, Cohen y Dumas (1983), las estrategias comunicativas son esenciales en el desarrollo de la interlengua, en tanto implican intentos sistemáticos del estudiante por expresar o decodificar significados de la lengua meta en situaciones en las que las reglas propias de esa lengua no se han formado por completo. Sin embargo, consideran que las estrategias comunicativas no refieren a cualquier producción en la lengua meta, sino más bien a las producciones que evidencian transferencia negativa de la lengua materna, hecho que muestra una diferencia con la propuesta de Corder. En esta misma línea de pensamiento, destaca Tarone (1983b: 63):

18 La discusión sobre la relación entre estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas todavía se mantiene en la literatura especializada actual. A modo de ejemplo, mientras Cohen (2011) considera la oposición entre comunicación y aprendizaje, Oxford (2010) considera a ambos tipos de estrategias como parte de un mismo fenómeno.

19 «La designación de una estrategia como, por ejemplo, “estrategia de comunicación”, excluye la posibilidad de considerarla también como estrategia de aprendizaje en la misma situación, proponiendo ambos tipos de estrategias como alternativas categóricas. En este sentido, podemos afirmar que una estrategia puede, potencialmente, operar como estrategia de comunicación o como estrategia de aprendizaje. Idealmente, las estrategias dejan una marca positiva tanto en la comunicación como en el aprendizaje.» [Traducción propia].

Communication strategies do not seem to be part of the speaker's linguistic knowledge. Rather, they are descriptive of the learner's pattern of use of what he/she knows as he/she tries to communicate with speakers of the TL [target language] [...] Communication strategies are used to compensate for some lack in the linguistic system, and focus on exploring alternate ways of using what once does know for the transmission of a message, without necessarily considering situational appropriateness.²⁰

Para la autora, el concepto de estrategia comunicativa echa mano de la negociación que tiene lugar en la interacción entre participantes que no comparten las mismas estructuras lingüísticas y significados. Tarone introduce las estrategias de producción y las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de producción, a diferencia de las estrategias comunicativas, no se centran en la negociación del significado propio de la interacción, sino en el uso más económico y efectivo del sistema lingüístico disponible. Las estrategias de aprendizaje, por otro lado, se centran en el deseo de aprendizaje de la lengua y no necesariamente en los fines comunicativos particulares.

En esta misma dirección, Tarone, Cohen y Dumas (1983) describen seis estrategias comunicativas en estudiantes de lengua extranjera. Algunas de estas estrategias aparecen en el trabajo original de Weinreich (1953) bajo el rótulo de «procesos», como se mencionó en el capítulo anterior. Además, como se desprende de la propia clasificación, esta concepción de estrategias no implica su uso consciente por parte de los estudiantes. Las seis estrategias comunicativas son: la transferencia negativa (transferencia equívoca de conocimiento de la lengua materna a la lengua meta), la sobregeneralización (uso de reglas propias de la lengua meta a contextos en que no se aplica), los patrones prefabricados (que aparecen como un subgrupo de la sobregeneralización específicamente relacionado con el nivel sintáctico), la sobreelaboración de formas de la lengua meta (que puede resultar en estructuras gramaticalmente correctas, pero poco aceptables en la lengua meta), la epéntesis (única estrategia que plantean los autores como específicamente fónica) y la abolición de riesgos (que contempla varias subestrategias, como la abolición de un tópico y la paráfrasis).

En relación con el grado de consciencia de las estrategias comunicativas, Selinker (1972) reconoce que no todas las estrategias que el estudiante de lengua esgrime son conscientes. Sin embargo, no ahonda en esta cuestión. Várdi (1983), entre otros, argumenta que las estrategias comunicativas son necesariamente conscientes y responden a la adecuación del conocimiento de la lengua

20 «Las estrategias comunicativas no parecen formar parte del conocimiento lingüístico del hablante. De hecho, son elementos descriptivos de los patrones de uso de lo que el estudiante sabe y de lo que trata de comunicar en la lengua en interacciones con los nativos. Las estrategias comunicativas se emplean para compensar una carencia en el sistema lingüístico y se focalizan en explorar maneras alternativas de utilizar nuestro conocimiento para comunicar un mensaje sin considerar necesariamente qué tan apropiadas son estas alternativas en el contexto situacional.» [Traducción propia].

extranjera a la situación comunicativa. Færch y Kasper (1983) no aventuran una respuesta al respecto, pero asumen que mientras las estrategias comunicativas propias de la interlengua tienden a ser conscientes o planificadas, las estrategias en hablantes nativos son principalmente inconscientes y automáticas. Otros autores (por ejemplo, Tarone 1983b) postulan la posibilidad de que en las estrategias comunicativas la cuestión de la conciencia no responde a una lógica bipolar (estrategias conscientes contra estrategias inconscientes), sino gradual.

La caracterización de las estrategias comunicativas como procesos también ha sido objeto de distintos abordajes. Bialystok (1978) propuso un modelo de adquisición de lenguas en el que se distinguen los procesos y las estrategias de aprendizaje por medio del rasgo obligatorio/opcional. Los procesos implican reglas obligatorias entre los diferentes componentes de la adquisición del lenguaje (*input*, conocimiento, *output*).²¹ Las estrategias de aprendizaje, por el contrario, refieren a reglas opcionales que, en mayor o menor medida, los individuos emplean en situaciones específicas para hacer uso de la información disponible y adquirir una mayor competencia en la lengua meta. Es por ello que las estrategias se vinculan con cuestiones cognitivas de la adquisición y, además, no son generales a todos los hablantes, sino que dependen de la aptitud de cada estudiante.

Færch y Kasper (1983) distinguen los conceptos de proceso y plan, y sugieren que las estrategias comunicativas son un tipo particular de plan. Definen un plan como el resultado del proceso de planificación por medio del que se selecciona el conocimiento necesario del sistema lingüístico, en relación con el fin comunicativo. Desde esta perspectiva, el individuo elabora mentalmente un plan que se corresponde con el fin comunicativo, con los recursos lingüísticos que posee y con lo que la propia situación comunicativa demanda.

Para Færch y Kasper son dos las razones por las que las estrategias comunicativas funcionan de manera similar a los planes. Primero, porque se encuentran orientadas a cumplir fines comunicativos particulares. Según esta postura, la metodología de lenguas extranjeras debe capacitar a los estudiantes para resolver problemas comunicativos en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Las estrategias comunicativas son elementos centrales de la enseñanza porque sirven como apoyo teórico y metodológico para ampliar las estrategias comunicativas de los estudiantes. La otra razón por la cual las estrategias funcionan como planes es porque para la resolución de diferentes situaciones comunicativas es necesario que el estudiante elabore una reflexión sobre las estrategias comunicativas que emplea.

21 Para la autora, el *input* refiere a todo el contexto relativo al contacto con la lengua meta (incluyendo experiencias bien distintas, desde la enseñanza formal hasta la inmersión en la cultura nativa). El conocimiento refiere a tres niveles distintos: el conocimiento lingüístico implícito (adquirido por mecanismos no accesibles a la conciencia), el conocimiento lingüístico explícito (aprendido explícita y conscientemente) y un tercer tipo de conocimiento, que denomina «otro conocimiento», que refiere a todo tipo de información no lingüística pertinente para la adquisición. Finalmente, el *output* refiere a la producción lingüística concreta (Bialystok 1978).

Estrategias comunicativas de los hablantes nativos con los extranjeros: el *foreigner talk*

Aunque las estrategias comunicativas de los hablantes nativos son varias y de diferente tipo (puede, por lo menos, establecerse una diferencia entre las estrategias que se desarrollan durante el proceso de adquisición del lenguaje y las que se desarrollan una vez regularizado su sistema lingüístico adulto), resulta de especial interés para este trabajo llamar la atención sobre las estrategias que utilizan cuando interactúan con hablantes extranjeros de escasa competencia en la lengua meta.

Lo anterior implica considerar la interacción nativo-extranjero desde la óptica contraria a la que se ha asumido hasta el momento en este trabajo. En otras palabras, en vez de hacer hincapié en las estrategias de quien —con un conocimiento mayor o menor de la lengua— se dirige a un hablante nativo, ahora se llamará la atención sobre las estrategias del hablante nativo que se dirige a un hablante de lengua extranjera con menor competencia comunicativa en la lengua meta. Esto resulta interesante, porque con el empleo de estrategias comunicativas en este tipo de situación se ofrece *input* simplificado al hablante extranjero. Según Ferguson (1975: 1):

[...] speech communities tend to have conventional varieties of 'simplified' speech which are regarded by the speakers as appropriate for use when the hearers do not have full understanding of the language.²²

Entre las variedades simplificadas el autor incluye el *baby talk* (empleado cuando el interlocutor es un niño pequeño), otras variedades utilizadas para dirigirse a personas sordas y el *foreigner talk* (empleado cuando el interlocutor es un no nativo cuya variedad de la lengua meta parece ser muy precaria).

El *foreigner talk* se define entonces como una variedad simplificada por medio de la cual los nativos se dirigen a hablantes extranjeros de escasa competencia en la lengua meta, y que es más indicativa de la representación que los nativos tienen del modo en que los extranjeros utilizan la lengua meta que de su producción lingüística real.

Las características del *foreigner talk* son, según el autor, tres: omisión, expansión y reorganización. La omisión refiere sobre todo a los funtores gramaticales (artículos, preposiciones, verbos copulativos, flexión, conjunciones, etcétera); la expansión implica generalmente, desde la óptica de la norma meta, la redundancia (por ejemplo en el sistema pronominal, la expansión léxica, la doble negación, etcétera); y la reorganización implica el reemplazo de una forma por otra que se considera más transparente.

Pallotti (1998) resume los factores que estimulan el uso del *foreigner talk*. Primero, este tipo de variedad simplificada aparece más frecuentemente en el

22 «Las comunidades lingüísticas generalmente tienen variedades convencionales 'simplificadas' cuyo empleo los hablantes consideran apropiado cuando el interlocutor no posee un entendimiento pleno de la lengua.» [Traducción propia].

habla espontánea, sobre todo cuando el interlocutor no nativo cuenta con una competencia muy limitada en la lengua meta. Segundo, en algunas oportunidades se asocia el *foreigner talk* a situaciones de estereotipación y discriminación lingüísticas, dado que, por medio del uso de esta variedad, se enfatizan situaciones asimétricas (que implican actitudes racistas y, muchas veces, clasistas). Tercero, y en oposición al punto anterior, muchos hablantes nativos entienden que el uso de esta variedad simplificada es el mejor recurso para dirigirse a los extranjeros que cuentan con poca competencia comunicativa en la lengua meta, sin necesariamente elaborar consideraciones negativas explícitas al respecto. Sin embargo, se puede notar que en los tres puntos existe una caracterización del habla del extranjero como «déficit lingüístico». De hecho, Ferguson (1975: 10-11) encontró que las actitudes de los hablantes nativos frente al uso de esta variedad simplificada son generalmente negativas:

«The general attitude seemed to be that of foreigner talk was not a good thing —it sounds too condescending or would hinder learning good English— but could be used if necessary».²³

En relación con el modo en que los hablantes nativos son capaces de simplificar su habla para dirigirse a los extranjeros en situaciones específicas, Hatch (1983) menciona tres explicaciones posibles: la regresión, la coincidencia y la negociación, aunque adhiere explícitamente a esta última.

Quienes sustentan la hipótesis de la regresión consideran que el hablante nativo es capaz de simplificar su habla, porque, por definición, posee en su sistema lingüístico rastros del habla simplificada de su propio proceso de adquisición. Por medio de un mecanismo de regresión el hablante nativo es capaz de volver a utilizar esas formas que generalmente —aunque no siempre— son más parecidas a las que supone en el hablante extranjero.

La coincidencia (*matching*) es el mecanismo por medio del cual el hablante nativo logra hacer coincidir su registro con el del extranjero. Esta explicación apunta sobre todo a la construcción —durante la conversación— del registro simplificado, en relación con la producción que provee el extranjero.

La negociación refiere al hecho de que el *foreigner talk* ocurre como mecanismo de reparo y reelaboración de mensajes para hacerlos comprensibles al extranjero. El registro simplificado aparece como resultado de las negociaciones que la interacción demanda entre el habla del nativo y del extranjero, a favor de la función propiamente comunicativa.

Finalmente, vale destacar que el estudio del *foreigner talk*, al igual que otros tipos de variedades simplificadas, indica que existen ciertas afinidades con el proceso de pidginización de las variedades lingüísticas y el uso de los registros simplificados por parte de hablantes nativos. Ferguson (1975) señala que el estudio del *foreigner talk* es de gran utilidad para la criollística, en tanto los

23 «La actitud generalizada parecía considerar que el *foreigner talk* no es bueno: sonaba como algo condescendiente o como algo que eventualmente podría impedir la adquisición del inglés, pero que podría ser utilizado si la situación lo ameritara.» [Traducción propia].

pidgin y los registros simplificados tienden a experimentar los mismos procesos de reorganización, simplificación y redundancia.

La acomodación lingüística

La teoría de la acomodación lingüística (Giles 1973; Giles, Taylor y Bourhis 1973; Giles y St. Clair 1979; Bebee y Giles 1984, entre otros) parte del postulado de que, desde la perspectiva de la interacción, la lengua o el estilo de lengua que elige uno de los participantes de la conversación afecta o condiciona la lengua o el estilo del otro. En esta caracterización el lenguaje funciona como una variable independiente que puede influir en la producción lingüística de los demás participantes.

El concepto de acomodación lingüística²⁴ remite a de la manera en que un individuo, dadas ciertas motivaciones psicológicas, sociales o afectivas, cambia de lengua o de estilo de lengua dentro en una misma situación comunicativa particular, pudiendo así afectar la producción lingüística de su interlocutor.

La acomodación se vincula con dos estrategias: la convergencia lingüística (cuando el hablante adapta su modo de hablar al de su interlocutor) y la divergencia lingüística (cuando el hablante trata de acentuar las diferencias con el modo de hablar de su interlocutor). Se trata de dos estrategias que ayudan a delimitar en el plano interaccional las identidades lingüísticas de los participantes. La convergencia y la divergencia lingüísticas se pueden observar en los diferentes niveles de análisis lingüístico tanto en hablantes nativos como en extranjeros y en hablantes monolingües, bilingües y multilingües, por lo que los repertorios en cuestión son amplios.

Esta teoría considera que un hablante puede intentar converger su registro o su estilo cuando el resultado de este acto conlleva algún tipo de beneficio (aprobación, cercanía social, etcétera) y en tanto los costos no lo excedan. La perspectiva más tradicional de la acomodación considera que los hablantes extranjeros generalmente enfrentan mayores inconvenientes que los hablantes nativos para acomodarse lingüísticamente. Según Bebee y Giles (1984) esto ocurre ya que la actuación concreta de los hablantes extranjeros estará condicionada por más factores que la de los hablantes nativos, hecho que, entre otras cosas, se evidencia en una mayor ocurrencia de fallos en la acomodación deseada. También argumentan que esto ocurre porque el repertorio de estilos del hablante extranjero en la lengua meta es generalmente más acotado que el de un hablante nativo. A pesar de centrarse en procesos interactivos de negociación, tradicionalmente se atribuye teóricamente —tal como se hace para el caso del *foreigner talk*— una mayor homogeneidad en la actuación lingüística de los hablantes nativos que en la de los hablantes extranjeros.

24 En Coupland y Giles (1988) aparece la noción de acomodación comunicativa como remplazo de la anterior acomodación lingüística. La expresión ‘acomodación comunicativa’ se utilizó originalmente para incluir dentro del concepto de acomodación en la interacción lingüística las cuestiones paraverbales.

Adquisición de la fonología de una lengua extranjera en contexto de instrucción formal

Los capítulos anteriores presentaron varias cuestiones vinculadas con la adquisición de lenguas segundas y lenguas extranjeras. El presente capítulo discute la adquisición en la instrucción formal (es decir, en la clase de lengua extranjera) y de un nivel lingüístico en particular: la fonología, entendida aquí —en un sentido amplio— como sistema de reglas abstractas, pero también como reglas de producción concreta (fonética) y aspectos individuales de la pronunciación.

Adquisición de una lengua segunda (en contexto comunitario) y de una lengua extranjera (en contexto de instrucción formal)

La fonología no siempre ha gozado de gran visibilidad en las teorías de enseñanza de lenguas extranjeras, que se han especializado fundamentalmente en la enseñanza de la gramática y el vocabulario (véase capítulo 4 de la parte I). Sin embargo, el estudio de la adquisición de la fonología resulta fundamental para entender el proceso de adquisición de la lengua. Por otra parte, la adquisición de la fonología en contexto de instrucción formal tiene especial interés, ya que también ha sido relegada a un segundo plano en relación con los estudios fonológicos vinculados con la adquisición de una lengua en contexto comunitario, por ejemplo en los casos de inmigrantes.

La distinción entre la adquisición de una lengua extranjera (en contexto de instrucción formal) y una lengua segunda (en contexto comunitario) ha sido fructífera para la lingüística aplicada, aunque evidentemente dentro del mismo contexto (comunitario o de instrucción formal) pueden darse situaciones muy diferentes (Pallotti 1998). Aunque la distinción entre ambos contextos resulta útil como punto de partida para caracterizar patrones de adquisición, esta debe ser luego adecuada a la situación sociolingüística particular.

Las expresiones «adquisición natural» y «adquisición guiada» generalmente se utilizan indistintamente con sus correlatos «adquisición en contexto comunitario» y «adquisición en contexto formal» (Lleó 1997). Se asocia la adquisición de lengua extranjera con la adquisición guiada y la adquisición de una lengua segunda con la adquisición natural. Sin embargo, vale destacar que, en un sentido estricto, «adquisición natural» y «adquisición guiada» aluden a modos de adquisición, mientras que «adquisición en contexto comunitario» y «adquisición en contexto formal» refieren a escenarios de adquisición. Aunque teóricamente a un modo de adquisición le corresponde un escenario particular, también es verdad

que el proceso de adquisición es dinámico y complejo, por lo que generalmente los elementos propios del modo y del escenario de adquisición se cruzan y entrelazan. El caso más paradigmático es el de los inmigrantes que aprenden la lengua en contexto de instrucción formal en la propia comunidad o el de los estudiantes que toman cursos de lengua en la comunidad receptora en las situaciones generalmente denominadas *travel-abroad learning*. En ambos casos hay un contacto directo y sistemático con el contexto comunitario, al tiempo que se recibe instrucción formal.

Una de las características más importantes es que en el contexto comunitario el individuo desempeña una amplia variedad de roles e identidades en virtud de las diferentes situaciones comunicativas y prácticas sociales que se le presentan. Estos roles pueden ser *planificados*, pero no en el sentido de la currícula escolar y son más bien *performados*. Por la diversidad de situaciones comunicativas que implica el uso del lenguaje en la comunidad, pueden imponer la necesidad de un repertorio de usos fonológicos diferentes, según variables como la situación comunicativa particular, el nivel de formalidad, el interlocutor, etcétera. Para el caso de la enseñanza de lenguas en contexto de instrucción formal, es evidente que el estudiante también tiene un rol como tal, pero este rol resulta más rígido, ya que existe una asimetría preestablecida en la que el docente funciona como regulador de las interacciones en la clase mediante un control explícito de las situaciones comunicativas y de las producciones lingüísticas de los estudiantes. Esto queda en evidencia en los patrones conversacionales de la interacción, que generalmente responden al formato triádico: docente-estudiante-docente (Sinclair y Coulthard 1975). Las pautas de interacción entre docente y estudiantes no son necesariamente definidas de manera universal, sino que varían en relación con las particularidades culturales (Sato 1990) y pueden, de hecho, ser más o menos permeables a la negociación. Sin embargo la asimetría de roles es evidente:

En la interacción en clase, es el docente quien define en principio las tareas a realizar y las reglas a seguir. Esta definición puede ser más o menos clara y flexible, y pueden atender en mayor o menor medida a los intereses de los alumnos, llegando incluso a estar sujeta a un proceso de negociación, pero esto no cambia el hecho esencial de la enorme diferencia de poder que supone el desempeño del rol de maestro respecto al desempeño del rol de alumno (Gabbiani 2005: 27).

Además, el objetivo último de estas interacciones no es —al menos en los modelos tradicionales de enseñanza— expandir los usos fonológicos y asociarlos a diferentes (potenciales) situaciones comunicativas, sino más bien lograr una mayor homogeneidad en el sistema fonológico del estudiante, muchas veces en detrimento de su sistema interlingüístico y en función de la norma fonológica idealizada de la comunidad.

A lo anterior debe sumarse el hecho de que la clase de lengua se caracteriza por la combinación de objetivos didácticos (propios de la situación de enseñanza-aprendizaje) y objetivos comunicativos, que son construidos por varias fuerzas y

dimensiones curriculares, pero que tienen un contenido un tanto diferente a las necesidades comunicativas que pueden surgir en el uso de la lengua extranjera en situación comunitaria, dado que tienden a estereotiparlas y simplificarlas por los propios objetivos de la clase:

Much of what goes on in the foreign language classroom is not genuinely communicative. Apart from those occasions when the teacher is organizing the classroom and the lesson [...] all the language used is more or less artificial because it arises not from a need to use a language but from a requirement by the teacher to produce language. There are, however, degrees of communicativeness and artificiality (Coulthard 1977: 157).²⁵

Otra cuestión a considerar es que en la adquisición de una lengua segunda, el contacto directo con la comunidad favorece la adquisición de la variedad lingüística propia de un subgrupo de la comunidad (Barrios 2009) con el que el individuo se identifica o con el que desea identificarse (Le Page y Tabouret-Keller 1985). Esto no implica que el resultado de la adquisición sea un repertorio idéntico al del subgrupo en cuestión, sino que es el modelo de preferencia o de regulación. Aquí la variación lingüística de la lengua meta está siempre presente y las prácticas del subgrupo de la comunidad sirven como modelos inmediatos, aunque esto no quita agencia al individuo en el proceso de aceptarlos, modificarlos o rechazarlos. Por el contrario, la instrucción formal implica la promoción y la enseñanza de la variedad estándar o, en los casos de lenguas de estandarización pluricéntrica como el inglés, una de sus variedades estándares, que se basa, sobre todo, en modelos altamente idealizados. Aunque eventualmente se puede prever la presentación de otras normas de la lengua, generalmente se toma una de ellas como modelo de referencia para el estudiante y como modelo de corrección idiomática. La selección de una determinada variedad estándar responde a distintas razones (formales o prácticas): las políticas lingüísticas estatales, la política o el perfil étnico de la institución, la formación del docente en la lengua extranjera, los discursos hegemónicos educativos que circulan o los materiales utilizados en la clase. Esto no implica necesariamente que en todos estos espacios (la institución de enseñanza, las entidades de planificación lingüística, la formación docente) se promueva la misma variedad, sino que puede haber diferencias, pero generalmente es el propio docente quien funciona como agente de mediación de las decisiones y árbitro de lo que ocurre en su salón de clase. Como en el caso de la adquisición de una lengua segunda en la comunidad, estos aspectos no quitan necesariamente agencia al estudiante al momento de modificar o rechazar los modelos que se le proponen.

25 «Mucho de lo que ocurre en la clase de lengua no es genuinamente comunicativo. A excepción de aquellas instancias en las que el profesor está organizando la clase y la lección [...], la lengua que se emplea es más o menos artificial porque no emerge por una necesidad de utilizar la lengua sino por un requisito docente de que los estudiantes la empleen. Sin embargo, existen grados de “comunicatividad” y “artificialidad”.» [Traducción propia].

En la situación de clase, la presentación de la lengua extranjera comienza generalmente con la enseñanza de un sistema altamente uniforme y un énfasis en la función referencial del lenguaje (sin demasiada variación estilística o dialectal). A medida que se avanza en la enseñanza, este sistema se vuelve más heterogéneo, con la progresiva inclusión de variación. De todos modos, la variación es regulada y jerarquizada: rara vez se incluye como objeto de aprendizaje la variación etaria de la lengua meta, aunque sí se incluye gradualmente información regional (sobre todo a nivel léxico y fónico). Por el propio contexto de instrucción formal tampoco se incluyen variedades no estándares de la lengua y, cuando se lo hace, tienden a aparecer de manera anecdótica y no como modelo de comportamiento posible o esperado (piénsese, por ejemplo, en el uso de textos literarios con personajes de hablas no estándares). La variación, entonces, queda generalmente restringida a grandes diferencias geográficas (inglés norteamericano, inglés británico, inglés australiano, etcétera) y estilísticas (inglés formal, inglés coloquial).

De lo dicho anteriormente se desprende que en el caso de la adquisición formal de lengua extranjera el modelo de referencia inmediato es el docente de lengua, y de manera más indirecta se establece la comunidad o las comunidades de la lengua meta como modelos (a través de, por ejemplo, el entorno lingüístico²⁶ físico o virtual como fuente de *input*). A través de los materiales de clase y de las acciones del docente se presenta —en mayor o menor medida— la complejidad sociolingüística de la lengua meta y, eventualmente, se facilita su reconocimiento o su adquisición. La norma de uso de la comunidad meta aparece de manera mediada. Como señala Valdman (2003), generalmente la norma prescrita en los materiales didácticos y promovida por el docente implica una gran simplificación de la variación lingüística. Esto explica, por ejemplo, la dificultad de los estudiantes de lengua al momento de elaborar cambios de estilos y registros en situaciones que exceden la formalidad del salón de clase (Dewaele 2004). Finalmente, en la clase de lengua el ejercicio correctivo tiene un fin fundamentalmente didáctico, y solo de manera más indirecta, un fin comunicativo (Coulthard 1977). Aunque los conceptos de fin didáctico y fin comunicativo no son necesariamente excluyentes, el contexto tradicional de clase privilegia el cumplimiento del primero por la situación pedagógica en que está inscrito.

26 El entorno lingüístico refiere a la presencia de variedades lingüísticas en la vida cotidiana de los individuos de una comunidad (Calvet 1997). El grado de presencia de una lengua en este entorno puede ser significativo para su adquisición. En el caso particular del inglés en Montevideo, su presencia en el entorno lingüístico (cartelería, folletos, publicidad, etcétera) es innegable.

La cuestión de la edad en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera

Gran parte de la investigación sobre adquisición de lenguas segundas y extranjeras ha sido guiada por la discusión sobre el efecto de la edad en el proceso de adquisición. Esto ha implicado prestar atención a las eventuales limitaciones de niños y adultos en adquirir la lengua en general y el acento nativo en particular.

La existencia de un período biológico crítico para la adquisición del lenguaje (tanto lengua materna como lenguas segundas y extranjeras) fue planteada por Lenneberg (1967) en el marco de la lingüística biologicista. La hipótesis del período crítico argumenta que existen condiciones biológicas (más específicamente cerebrales) que hacen que los primeros años de vida sean fundamentales para la adquisición de lengua materna. Luego, argumenta que para el caso de la adquisición de lenguas extranjeras:

«[...] after the beginning of the second decade [...] foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty»²⁷
(Lenneberg 1967: 176).

Como se desprende de la cita anterior, para las lenguas extranjeras esta hipótesis no atañe a la adquisición global, sino en particular a la adquisición de la fonología (Lengyel 1995).

Esto sirvió para la discusión de varias cuestiones sobre la adquisición de lenguas extranjeras (por ejemplo, qué condiciones cerebrales promueven o impiden la adquisición y cómo se relacionan con la maduración biológica del individuo), pero también para la discusión de otros tópicos relativos a la gestión de lenguas, por ejemplo, cuál es la edad óptima para aprender una lengua extranjera, cómo debe esta ser incluida en el currículo escolar o hasta qué punto la enseñanza explícita de la fonología mejora la pronunciación de los estudiantes (para una discusión de algunos de los puntos anteriores, ver Singleton 1995 y Tucker 2001, entre otros).

La propuesta de un período crítico ha puesto en evidencia que la fonología funciona de manera distinta a otros componentes. El trabajo clásico de Krashen, Long y Scarcella (1979 *apud* Singleton 1995) sobre el efecto de la edad en la adquisición es cauteloso en argumentar que la exposición temprana a la lengua meta facilita la adquisición óptima en contexto comunitario para el caso de la morfosintaxis, sin extender esto a otros niveles de análisis. Otros autores han señalado casos de individuos que adquieren la lengua meta como un nativo en niveles como la sintaxis y el léxico, aunque mantienen un acento extranjero, fenómeno conocido como el *Joseph Conrad Phenomenon* (Scovel 1981). Scovel

27 «Luego del comienzo de la segunda década de vida, la lengua extranjera debe ser enseñada y aprendida por medio de esfuerzos conscientes. El acento extranjero no se elimina fácilmente después de la pubertad.» [Traducción propia].

plantea que, en realidad, no existe un período crítico para la adquisición de los componentes del lenguaje de una lengua extranjera, salvo la pronunciación. En la misma línea, Walsh y Diller (1981 *apud* Bongaerts, Planken y Schils 1995) distinguen la adquisición del acento de una lengua y la adquisición de otros componentes, señalando las peculiaridades de la adquisición del primero.

En otras investigaciones se ha matizado la existencia de un período crítico para la adquisición de una lengua segunda o extranjera, apelando a los conceptos de «edad óptima» o «período sensible» (Bongaerts, Planken y Schils 1995; Mack 2003). Desde esta óptica, la cuestión crítica de la edad para la adquisición se aborda de dos maneras: por un lado, se indica que la edad es un continuo y que no existe un corte tajante en el período crítico. Deciden por ello hablar de un período de mayores posibilidades o de un período más sensible a la adquisición. Por otro lado, se hace referencia a que existen otros varios factores individuales que favorecen o impiden la adquisición de una lengua extranjera (motivación, interés, contexto de adquisición, currículo, etcétera). Se trata, entre otras cosas, de no caracterizar el período crítico como una restricción que implica una discontinuidad en las posibilidades de adquisición. Por ello, se ha postulado que la relación entre la edad de comienzo de exposición a la lengua meta y la óptima adquisición de una actuación nativa no evidencian una discontinuidad pasada cierta edad, sino que a una mayor edad le corresponde una menor probabilidad de adquirir una pronunciación similar a la del hablante nativo (Herschensohn 2007).

La postulación del período crítico también ha sido rebatida desde la perspectiva de la planificación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras. A modo de ejemplo, Tucker (2001) señala algunas de las dificultades curriculares de incluir lenguas extranjeras desde la temprana edad, apelando sobre todo a argumentos sociolingüísticos. Sin embargo, en las últimas décadas la tendencia ha sido incluir lenguas extranjeras en el currículum educativo desde temprana edad, apoyado esto en el argumento del período crítico.

La discusión sobre la existencia del período crítico para la adquisición de un acento nativo en lengua extranjera trajo aparejado otro debate: los parámetros de comparación del acento extranjero con el acento nativo (Ioup 2008). Mientras en algunos casos se toma como referencia la selección de algunos rasgos del habla de la comunidad nativa para comparar en qué medida son producidos de manera idéntica por los extranjeros (tanto en términos articulatorios como acústicos), en otros casos se ha recurrido a «jueces», es decir, usuarios nativos de la lengua meta que juzgan el acento extranjero. También se han combinado ambas técnicas para observar si existen diferencias fundamentales entre la percepción del acento nativo por parte de la comunidad y el análisis objetivo de los rasgos de una pronunciación extranjera (Abrahamsson y Hyltenstam 2009).

La norma pedagógica como modelo para la adquisición de una lengua extranjera

En las últimas décadas la enseñanza de lenguas extranjeras ha virado su interés hacia la presentación del lenguaje en uso, en oposición a su presentación como sistema formal. Sin embargo, esta tarea no resulta fácil para el docente de lengua. La aplicación de los principios de la investigación sociolingüística a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha puesto en evidencia la dificultad que implica la presentación del lenguaje en uso en la situación de instrucción formal. Esto se debe, por un lado, a que los materiales de clase utilizan con mayor frecuencia estilos de lengua formales, dejando de lado generalmente las formas de alta informalidad y las vernáculos (Valdman 1967).

Es en este sentido que Valdman (1967 y 2003, entre otros) propone el concepto de norma pedagógica para la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, que se puede resumir de la siguiente manera:

Pedagogical norms are abstracts that mediate the complex realities of linguistic variation and typical language learning difficulties experienced by foreign language learners (Sieloff Magnan y Walz 2002: 15).²⁸

Se trata de un constructo didáctico que regula y jerarquiza la presentación de la variación lingüística tal como aparece en las comunidades, con el cometido de facilitar la adquisición por parte de los estudiantes de un repertorio sociolingüístico aproximado al de la comunidad.

El concepto de norma pedagógica no coincide con la norma lingüística que tradicionalmente aparece en los materiales de clase (a la que el autor denomina «norma ortoépica», Valdman 2003): mientras en el segundo caso se privilegia la adquisición de estilos formales e hiperformales, en el primero se prevé también la adquisición de estilos más informales. Aunque la investigación sobre normas pedagógicas ha sido abordada generalmente para el caso de la enseñanza del francés como lengua extranjera, la propuesta puede ser fielmente transferida a la enseñanza de otras lenguas.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de lengua extranjera pueden enfrentar grandes dificultades cuando deben usar la lengua en contextos comunitarios en los que no hay orientación o regulación pedagógica, Valdman propone la inclusión progresiva de la variación lingüística en la clase de lengua. Considera, en este sentido, que la enseñanza generalmente se centra en la pregunta: *¿Qué variedad de lengua debe enseñar el docente?*, cuando en efecto la pregunta más pertinente sería: *¿Cuándo y cómo se deben presentar las diferentes variedades de la lengua?*

En una de sus primeras propuestas Valdman (1967) estudió la enseñanza de la variación en oraciones interrogativas del francés. Delimitó tres criterios para

28 «Las normas pedagógicas son elementos abstractos que median entre la compleja realidad lingüística de la variación y las dificultades típicas que encuentran los estudiantes de una lengua extranjera.» [Traducción propia].

decidir el orden de presentación de las variantes: su extensión, su frecuencia de uso y su complejidad estructural. Estos criterios permiten regular, jerarquizar y facilitar el aprendizaje de la lengua:

[...] il est essentiel d'ériger une norme pédagogique qui régitte la forme de chaque élément de vocabulaire et qui suggère les choix des structures fondamentales dont on prétend faire acquérir un contrôle actif à l'élève.²⁹ (Valdman 1967: 9-10).

Para este caso en particular, el autor estudia siete variantes: *Quand pars-tu?* (inversión), *Tu pars quand?* (*in situ*), *Quand tu pars?* (focalización), *Quand c'est (que) tu pars?* (inserción de *c'est*), *Quand est-ce que tu pars?* (inserción de *est-ce que*), *Quand que tu pars?* (complemento), *C'est quand que tu pars?* (*cléfting*).

Al aplicar los tres criterios antes mencionados el autor llega a la conclusión de que la variante *est-ce que* debe ser presentada en los niveles iniciales como la norma pedagógica (primaria) para la forma interrogativa del francés, mientras que las demás pueden ser presentadas de manera progresiva en estadios de adquisición más avanzados y no deben ser necesariamente el foco de atención del docente.

En esta dirección, la enseñanza de la variación implica una decisión sobre qué variantes se deben presentar en los niveles de lengua más elementales (en oposición a otras variantes que son presentadas en niveles más avanzados) y de qué modo deben presentarse. Esta jerarquización permite diferenciar entre variantes pedagógicas primarias, que por su relevancia para la comunicación en la lengua extranjera y por su extensión deben ser presentadas explícitamente (para su reconocimiento, su comprensión y su práctica) y variantes secundarias, que deben ser presentadas de manera progresiva (primero solamente para su reconocimiento y luego para su producción, cuando ya se han adquirido las variantes del primer tipo).

El *input* en la clase de lengua

El concepto de *input* ha sido definido de varias maneras por los paradigmas en lingüística, en relación con diferentes enfoques sobre la adquisición del lenguaje. De forma un tanto vaga, el término aparece en la gramática transformacional-generativa (Chomsky 1969a) para referir a todas las locuciones a las que el niño está expuesto durante el proceso de adquisición de su lengua materna. Posteriormente, el término también se utilizó en la teoría de adquisición de lenguas segundas y extranjeras.

En este trabajo considero el *input* como las producciones lingüísticas orales o escritas disponibles y significativas para un individuo en un determinado momento, ambiente y, eventualmente, interacción lingüística, que sirven para

29 «Resulta esencial construir una norma pedagógica que regule la forma de cada elemento del vocabulario y las opciones estructurales fundamentales para que los estudiantes adquieran un control activo.» [Traducción propia].

la adquisición de la lengua. Asumo esta definición por varias razones. Primero, porque da cuenta del hecho de que una misma producción lingüística puede, en diferentes momentos, ser más o menos significativa y comprensible para un individuo (Young-Scholten y Piske 2009). Segundo, porque advierte que la aparición del *input* no se restringe únicamente a las situaciones controladas o semicontroladas, sino que también aparece en situaciones no controladas (Moyer 2009). Tercero, porque refiere a la utilización del *input* para el avance en el conocimiento de la lengua meta. En este sentido, se ha distinguido entre la capacidad de comprensión del *input* y la capacidad —más o menos planificada— de utilizarlo en el proceso de adquisición (Pallotti 1998).

El rol del *input* ha sido estudiado para la adquisición de la lengua materna, así como para la adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Su efecto sobre la adquisición de la lengua extranjera puede ser muy dispar, incluso hasta en individuos con capacidades similares y con igual tiempo de exposición a la lengua meta (Young-Scholten y Piske 2009).

En términos generales se asume que la adquisición de una lengua extranjera se caracteriza por un *input* considerablemente más acotado que la adquisición de la lengua materna, en tanto el modelo de lengua y las oportunidades de interacción del estudiante están más restringidos. A pesar de que existen estudiantes con un perfil de *high-input generators*, que son capaces de generar oportunidades para usar la lengua extranjera fuera del salón de clase (Seliger 1977), resulta evidente que gran parte del *input* que se recibe en la adquisición de una lengua extranjera proviene del contexto áulico. Este tipo de *input* es, además, regulado (generalmente de forma directamente proporcional al nivel de lengua del estudiante) en los materiales didácticos, y muchas veces en el habla del docente. Esta regulación didáctica³⁰ lo diferencia del *input* que proviene de la propia comunidad, que generalmente presenta una complejidad mucho mayor, con la excepción de las interacciones que presentan una acomodación lingüística convergente con el habla del extranjero o algunos estadios de la socialización lingüística en la primera lengua.

La lingüística aplicada ha discutido en profundidad la importancia del *input* para la adquisición de la lengua extranjera. Tradicionalmente la investigación se ha centrado en torno a la cantidad y a la cualidad del *input*, como vectores fundamentales del avance en la adquisición de una lengua.

La cuestión de la cantidad puede resumirse en la consideración de que cuanto más *input* en la lengua extranjera se otorgue al estudiante, más rápido se cumple el proceso de adquisición. Sin embargo, varios investigadores han señalado que la cantidad de *input* no siempre representa un factor determinante. Se ha notado, por ejemplo, que individuos con similares capacidades y expuestos durante el mismo

30 La regulación del *input* no es, en sentido estricto, lo mismo que la construcción de normas pedagógicas, en tanto las segundas se relacionan con cuestiones teórico-metodológicas, mientras que la primera refiere sobre todo a una estrategia didáctica que esgrime el docente en la práctica diaria.

tiempo a la lengua extranjera pueden conseguir resultados muy dispares en términos de la adquisición del acento de la lengua extranjera (Young-Scholten y Piske, 2009). Esto último se puede deber a que existen varios factores de orden individual que influyen en la adquisición de la lengua segunda o extranjera, como la motivación intrínseca, la distancia social, el filtro afectivo o la personalidad.

Como se mencionó anteriormente, Schumann (1976) observó que Alberto, un inmigrante costarricense en los Estados Unidos, no progresaba en la adquisición del inglés en la comunidad receptora. Por medio de un estudio del contexto sociocultural del individuo, la aplicación de pruebas de inteligencia y de habilidades, Schumann concluyó que la interlengua de Alberto, altamente fosilizada, representaba un proceso de simplificación en el que el individuo no accedía a estadios más avanzados de actuación en la lengua meta por la distancia social que lo separaba de la lengua y la comunidad en cuestión. Sin embargo, desde otras ópticas de análisis esto se podría interpretar como una cuestión que atañe a la agencia en el proceso de socialización lingüística y a los modos de rebatir roles e identidades asignadas en el proceso de socialización en una lengua segunda o extranjera (sobre estos conceptos, ver Duff 2011; Duff y Talmy 2011; Fogle 2012), más que una cuestión de convergencia entre cantidad de *input* y factores individuales.

La calidad del *input* refiere a su contenido y también al hecho de que no todo lo que le llega al estudiante en la lengua meta resulta en material lingüístico significativo. Es en este sentido que Hatch (1983) hace referencia a la distinción metodológica entre los conceptos de *intake*³¹ e *input*. mientras el primero representa el material significativo para el estudiante, el segundo representa la producción lingüística que se encuentra en su entorno, pero que no le resulta necesariamente significativa o sobre la cual no repasa. Sin embargo, siguiendo la tradición en la literatura especializada, en este libro utilizo el término *input*.

Krashen (1985) ha hecho hincapié en la comprensibilidad del *input* por medio de la fórmula $i + 1$. Según el autor, el *input* que resulta significativo para el estudiante y para su proceso de adquisición de la lengua segunda o extranjera es aquel que implica un nivel de dificultad en un escalón mayor a la competencia que el estudiante ha adquirido. Si el nivel de competencia de un estudiante es i , el nivel de *input* requerido para avanzar en la adquisición de la lengua será, pues, $i + 1$. Por el contrario, si el *input* que se provee al estudiante es mucho menor resulta superfluo para el avance en la adquisición, y si es mucho mayor resulta incomprensible.

En torno a la calidad del *input*, también se ha discutido sobre la importancia de la diversidad de contextos e interacciones en que se usa la lengua, y se ha indicado que el *input* más valioso parece ser aquel que proviene del contacto informal con hablantes nativos (Moyer 2009) y el sentido de pertenencia a un subgrupo (*club membership*, Krashen 2009), que se atiende al hecho de que muchas veces se adquiere la variedad de lengua propia de un subgrupo con el cual

31 También se utiliza *input* significativo como equivalente a *intake*.

el individuo logra identificarse, aunque no coincida con la variedad de lengua a la que está más tiempo expuesto.

El *teacher talk* como *input* para la adquisición de la lengua extranjera

La cuestión del *input* y su adecuación a las necesidades del estudiante en la clase de lengua extranjera requiere analizar la producción real en el contexto del salón de clase. No resulta extraño para el docente de lengua la idea de que generalmente, como estrategia didáctica, se utilice un registro particular de la lengua meta para dirigirse a los estudiantes. Y es que de hecho el *teacher talk* representa un factor importante en la didáctica de la lengua meta, en tanto el repertorio lingüístico del docente puede facilitar el aprendizaje (Xiao-yan 2006).

Sinclair y Brazil (1982) han estudiado la estructura del *teacher talk*, es decir, la construcción particular del discurso por parte los docentes de lengua en la situación de clase. Los autores consideran que, más allá de la actividad puntual que se establezca en un momento dado, el diálogo de clase procede en relación con patrones conocidos y también con el registro de lengua que utiliza el docente. Por esta razón, asumen que la relación *input-output* es central en la investigación y en la práctica de enseñanza formal.

El *teacher talk* es un tipo de variedad de lengua (Ellis 1985) tanto como el *foreigner talk* o el *baby talk*; todos ellos denominados «registros» (en uno de los varios sentidos que adquiere este término en lingüística) y elaborados por la comunidad para ser utilizados con interlocutores particulares (sean extranjeros, niños o, como en el caso que compete, estudiantes de lengua). Las primeras investigaciones sobre el *teacher talk* se centraron en la descripción de la organización de la clase, según el tipo de registro promovido por el docente. Aunque algunas características son propias de comunidades docentes específicas, se destacan algunas propiedades generales, en relación con el habla dirigida a hablantes nativos:

- Mayor uso de estructuras de repetición de la información.
- Enlentecimiento en la velocidad de habla.
- Uso de pausas más largas.
- Escaso uso de estructuras complejas, como la subordinación.
- Preferencia por vocabulario simple y básico (referencial).
- Mayor uso de formas afectadas en la pronunciación, a veces con características de exageración y sobreproducción.
- Uso de estructuras de *feedback*.

Para una lista detallada de estos fenómenos, el lector interesado puede revisar la obra clásica de Sinclair y Brazil (1982), o trabajos más recientes como el de Xiao-yan (2006), entre varios otros.

El lugar de la fonología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Luego de haber delimitado algunas características fundamentales de la adquisición de una lengua extranjera, con énfasis en la adquisición de la fonología, el presente capítulo se centra en describir el lugar que ha ocupado la fonología en diferentes modelos de enseñanza y adquisición del inglés como lengua extranjera del siglo xx.

Fonética y fonología: abordaje científico y abordaje normativo

La enseñanza de la fonología en clase de lengua extranjera se apoya, en cierta medida, en las descripciones lingüísticas sobre el funcionamiento de los sistemas fonológicos. Sin embargo resulta evidente que, por el fin específico que persigue la enseñanza, el modo en que se presenta el sistema fonológico a los estudiantes extranjeros en el salón de clase implica otras cuestiones didácticas propias de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Las observaciones y las descripciones sobre la fonología de las lenguas no son recientes, ya que se remite a la creación de los alfabetos y las gramáticas (Cerdà Massó 1996; Calvet 2001), por lo que se vinculan con la relación oralidad-escritura. Aunque las observaciones no siempre fueron sistemáticas, el estudio de la relación oralidad-escritura y el deseo de establecer relaciones unívocas entre grafías y fonemas para las lenguas naturales fue, por varios siglos, el centro de interés.

Sin embargo, no es sino hasta el siglo xix que comienza a vislumbrarse con más claridad la necesidad de establecer dos disciplinas de estudio, independientes pero relacionadas, capaces de atender las dimensiones propias de los fenómenos fónicos: la producción real y la abstracción de los sonidos. Esta diferencia aparece de manera explícita en la obra de Trubetzkoy (1973) y sirve hasta el día de hoy para diferenciar teórica y metodológicamente la fonética (disciplina experimental que aborda la producción real o concreta de los sonidos lingüísticos) y la fonología (disciplina que indaga las relaciones estructural-funcionales entre las unidades mínimas del componente fónico; abstracción de los sonidos lingüísticos reales).

Por otro lado, la enseñanza de lenguas extranjeras, y también de la lengua materna, mantiene una relación estrecha con la fonética normativa u ortoépica, en tanto procura mejorar la pronunciación del estudiante, tomando como referencia la norma estándar. Dado que persigue un fin didáctico, la fonética

normativa centra su atención en la corrección, con el fin de regular y normativizar la producción lingüística del estudiante en la lengua meta:

[...] a distinction must be made between a phonemic analysis prepared solely for the purpose of scientific description of a language on the one hand, and the use of such an analysis in teaching, on the other hand.³² (Weir 1958: 15)

La fonética normativa y la práctica ortoépica resultan de especial interés como objeto de estudio para la investigación sobre la adquisición de la fonología de una lengua extranjera. El análisis de esta práctica puede echar luz sobre varios fenómenos relacionados con la didáctica que el docente implementa para fomentar la adquisición de la lengua extranjera.

Procedimiento intuitivo y procedimiento analítico en la enseñanza de la fonología de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia se desarrollaron varios modelos de enseñanza de lenguas extranjeras, que han prestado mayor o menor atención a la enseñanza de la fonología. Estos modelos son el resultado de las diferentes condiciones políticas y culturales en que se han aprendido y enseñado lenguas. Se trata de cambios en lo relativo a la función social de aprender una lengua extranjera, al perfil de quien puede o debe aprender la lengua y al valor (estético, cultural, social, económico o político) de la lengua extranjera en una comunidad.

Por los objetivos del presente estudio es particularmente relevante destacar dos procedimientos que se han utilizado a lo largo de la historia para la enseñanza de la fonología: intuitivos y analíticos.

Kelly (1969) señala que el procedimiento intuitivo es el más antiguo. El autor explica que este procedimiento se apoya fuertemente en la imitación, que comprende dos etapas: la percepción y la producción. Las etapas deben implementarse en este orden, ya que la capacidad de percepción es un requisito para la producción. A modo de ejemplo, Jespersen (1904) hacía hincapié en el hecho de que los sonidos no pueden ser aislados del lenguaje y que para lograr una pronunciación correcta en la lengua extranjera es necesario primero trabajar sobre la habilidad de audición.

Para estimular y medir la capacidad de percepción del estudiante se han esgrimido técnicas diversas, que han incluido también la ayuda de tecnología. Claros ejemplos de ellos son la *Suvag lingua de Guberina* (que emitía estructuras rítmicas típicas de la lengua meta en frecuencias bajas, sin utilizar los sonidos de la lengua) y el *Pattern Playback* (que convertía espectrogramas en sonidos para su identificación por parte de los estudiantes) (Kelly 1969).

Luego de la práctica de percepción, el procedimiento intuitivo implementa un período de imitación. Enfatiza la necesidad de exponer a los estudiantes a

32 «Se puede distinguir entre el análisis fonémico realizado únicamente para el propósito de la descripción científica y el uso de este análisis en la enseñanza.» [Traducción propia].

pronunciaciones estándares (tanto del docente como de los materiales didácticos) y señala la necesidad de ayudar la imitación con la descripción de cualidades articulatorias de los sonidos, ya sea por medio de comparaciones con otras lenguas o con hábitos articulatorios cercanos ya disponibles en el estudiante. Kelly (1969) recuerda que esta técnica fue altamente valorada a principios del siglo xx, en que se apelaba, por ejemplo, a la repetición de sonidos extremos para enseñar la pronunciación de un sonido medio o a la repetición de un patrón que alternaba, de manera rápida, segmentos que consecutivamente contenían o carecían de una cualidad que se quería distinguir (por ejemplo, sonoro/sordo, nasal/oral). También destaca que algunos autores preferían la desviación de la pronunciación convencional para enseñar la lengua extranjera, como por ejemplo la pronunciación más lenta, la producción exagerada de un rasgo o la reelaboración de la disposición silábica y rítmica. Este abordaje depende fuertemente de la habilidad del estudiante para percibir e imitar.

El procedimiento analítico se basa en la explicación científica del sistema fonológico de la lengua meta y fue altamente valorado en los siglos xvi y xix. Kelly (1969) señala que en este tipo de procedimiento el docente guía a los estudiantes por medio de ejercicios de discriminación o de imitación. Los ejercicios de discriminación hacen hincapié en las diferencias entre los elementos fónicos del sistema meta y, generalmente, se apoyan en la relación fonema-grafía.

Según el autor, la imitación guiada puede apoyarse en la grafía (por medio de ejercicios o hasta guías de pronunciación), pero también en transcripciones fonéticas. En caso de la enseñanza de lenguas clásicas, se ha utilizado tanto la transliteración, la transliteración modificada (según la lengua materna del estudiante), la mezcla alternada entre grafías estándares y transcripciones fonológicas, y hasta la distorsión del alfabeto nativo en función de su acomodación al de la lengua meta.

En las últimas décadas, la inclusión de la tecnología en la enseñanza de la fonología y en la práctica de pronunciación se ha vuelto un elemento clave tanto para el desarrollo de técnicas intuitivas como analíticas (por un resumen del uso de la tecnología en la enseñanza de la fonología, ver Llisterri 2007). Estas prácticas han favorecido la enseñanza de la entonación —como unidad de análisis de la comunicación—, incluyendo técnicas como la conciencia lingüística individual en la visualización entonacional (De Bot y Mailfert 1982; Weltens y De Bot 1984), la *individual pronunciation coaching* (Mehlhorn 2007) o la autocorrección y la corrección entre pares.

El lugar de la fonología en algunos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras del siglo xx

Durante el siglo xx el tratamiento y el lugar que se otorgó a la pronunciación dentro de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han variado considerablemente. Sin embargo, de manera global es notorio que la enseñanza de la fonología en la clase ha sido secundaria en relación con la

enseñanza de la gramática y el vocabulario (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). A continuación presento una revisión del lugar que ha ocupado la enseñanza de la pronunciación en algunos de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras del siglo xx.

A finales del siglo xix y comienzos del siglo xx se consolidó en Francia y Alemania el método directo, que mantiene una estrecha relación con el método natural. Este último intentaba replicar las circunstancias de la adquisición de la lengua materna para su aplicación en la adquisición de lenguas extranjeras. El método directo se centra en la lengua a enseñar, excluyendo el uso de la lengua materna en la clase. Pretende con ello asociar directamente el habla mediante acciones concretas desarrolladas en la lengua meta. Para este método la fonología es un componente importante en la enseñanza de la lengua extranjera y el modelo de corrección lo representa el docente, quien, según la versión más radical del método, debe ser un hablante nativo o casi nativo de la lengua. Por el tratamiento que hace de la fonología, este método difiere notoriamente de los anteriores: el método de traducción gramatical y el método de lectura, en los que prácticamente se hace caso omiso de la fonología para focalizarse en los sistemas escritos.

Como comentan Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), la creación de la International Phonetic Association (1886) y el diseño del *International Phonetic Alphabet* (IPA) representan un aporte a esta cuestión. Con el trabajo de autores como Henry Sweet, Wilhlem Viëtor y Paul Passy la fonología cobró un protagonismo mayor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, comenzaron a consolidarse las ideas de que el lenguaje oral debe ser enseñado antes que su correlato escrito, que el docente de lengua debe tener formación en el área de la fonética y la fonología, que los estudiantes deben ser expuestos de forma explícita a ejercicios de pronunciación y, finalmente, que los aportes de la fonética y la fonología como disciplinas científicas deben ser parte del conocimiento teórico de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La importancia de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras se mantuvo hacia mediados del siglo xx, en que se consolida el método audio-lingual. Con una fuerte inclinación hacia el conductismo y el estructuralismo norteamericanos, este método propone que los estudiantes imiten al docente de lengua. También propone el uso exclusivo de la lengua extranjera en el salón de clase. Los ejercicios más paradigmáticos son la repetición (tras la presentación del modelo estándar por parte del docente), los diálogos altamente estructurados y la práctica mecánica (*drilling*). Este método comparte algunos postulados del método directo, pero con un abordaje más explícito y analítico de los aspectos fónicos, muchas veces utilizando explicaciones articulatorias o haciendo uso de los símbolos fonéticos. A modo ilustrativo, se transcribe un ejercicio modélico de práctica mecánica de la pronunciación, tomado de Fries (1945: 78):

Conversation practice

The students imitate the teacher's pronunciation of the following conversation. After they have mastered the pronunciation and have understood the use of the new expressions, they close their books and practice the conversation with the teacher and with each other:

Estudiante 1: Miss 'Lane, /'this is Mr. Barton./

Estudiante 2: How do you : 'do, Mr. Barton?/

Estudiante 3: How do you 'do, Miss Lane./

Como respuesta a este modelo surgen otros que atacan la postura conductista y se apoyan fuertemente en el innatismo chomskiano y en la psicología cognitiva. Para el modelo cognitivo, la enseñanza de la pronunciación pierde protagonismo, a favor de la gramática y el vocabulario. La adquisición de una pronunciación nativa o casi nativa no es un objetivo tangible, y por ello se limita notoriamente la funcionalidad de la enseñanza de la pronunciación en la clase de lengua extranjera (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). Sin embargo, cabe notar que la adquisición de la pronunciación nativa no es «tangible» para este modelo por la influencia de la hipótesis del período crítico, es decir, por factores biológicos, mientras que otros modelos de corte social también han descartado la adquisición de la pronunciación nativa, pero por motivos teóricos, curriculares y político-críticos, argumentando en contra del excesivo nativismo en la enseñanza de lenguas extranjeras (Jenkins 2000).

Durante la década de los setenta aparece el método silencioso, que promueve que el estudiante focalice su atención en la producción correcta de sonidos y estructuras sintácticas desde el comienzo del aprendizaje de la lengua extranjera. El profesor habla lo menos posible en clase, haciendo gestos para indicar cuestiones como el número de sílabas de una palabra o frase, el número de sonidos o la dirección (ascendente o descendente) de la entonación. Se privilegia entonces el uso de otros sistemas semióticos, como los gestos para la adquisición de la pronunciación, aunque de una manera mucho menos sistemática y consistente que la que se utiliza en la actualidad, con la reciente atención a la multimodalidad como refuerzo de significado en el aprendizaje. El postulado básico del método silencioso es que prestar atención a la pronunciación permite a los estudiantes mejorar su conocimiento para lograr una producción oral correcta. Sin embargo, y a diferencia del método audiolingual, no se presentan en clase los aspectos de la fonología de la lengua extranjera (por ejemplo, las cualidades articulatorias) ni los símbolos fonéticos (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996).

Un recurso típico para la enseñanza de la pronunciación en el método silencioso es la *sound-color chart*.³³ Se trata de una tabla que contiene todas las vocales y las consonantes de la lengua meta en forma de rectángulos. En la parte

33 Otros son las *Fidel charts*, las *word charts* y las *colored rods* (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996).

superior de la tabla se incluyen las vocales. Para cada vocal primaria se utiliza un color diferente y para cada diptongo, dos colores. Las consonantes aparecen en la parte inferior de la tabla, separadas de las vocales. Se utiliza un código de colores para que en los primeros estadios la enseñanza no dependa de la habilidad auditiva de los estudiantes, y entonces producir menos lengua en la situación de clase (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996).

En la década del ochenta, e influenciado por el concepto de competencia comunicativa de Hymes, surge el enfoque comunicativo, que se alejó del enfoque gramatical tradicional para focalizarse en actividades comunicativas. Se separan así las situaciones de clase que apuntan a la consolidación del conocimiento estructural del lenguaje de aquellas que presentan, de manera más o menos significativas para el estudiante, situaciones que incorporan diferentes actividades y actos comunicativos (Widdowson 1979).

El lugar privilegiado que se le otorga a la enseñanza situada en actividades comunicativas relevantes para el estudiante conlleva, en la enseñanza de la fonología, un problema fundamental, que remite al propio concepto de fonema como unidad mínima desprovista de significado. Mientras que resulta más fácil contemplar la enseñanza de un punto gramatical o del uso de un sector léxico de la lengua aludiendo a situaciones particulares de la vida cotidiana, la enseñanza de elementos fonológicos segmentales desde el punto de vista comunicativo ha representado una dificultad mayor. Por ello, y en congruencia con la caracterización de la entonación como unidad funcional de significado, el enfoque comunicativo ha tratado de desarrollar la enseñanza de la fonología desde una perspectiva entonacional y también discursiva, relegando a un segundo plano los elementos segmentales (Chun 2002).

La selección de la entonación como unidad de aprendizaje y la noción de discurso oral frente a la tradicional noción de oración escrita hacen que sea el enfoque comunicativo el responsable de distinguir con mayor claridad la enseñanza de la fonología de la lengua extranjera con orientación a la adecuación normativa (*accuracy*) frente a la inteligibilidad (*intelligibility*). Esta última será, por definición, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras focalizada en la comunicación:

A more modest and realistic goal is to enable learners to surpass the threshold level so that their pronunciation will not detract from their ability to communicate (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996: 8).³⁴

La aplicación del enfoque comunicativo no ha sido siempre consistente, sobre todo en los libros de texto, que no han logrado en su mayoría abordar la enseñanza de la fonología desde esta perspectiva. Los trabajos de Torres Águila (en línea) y Silverira (2002), entre otros, muestran que libros de texto de amplia circulación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel mundial

34 «Un objetivo más modesto y realista es lograr que los estudiantes sobrepasen este nivel de umbral para que su pronunciación no sea un impedimento al momento de comunicarse.» [Traducción propia].

utilizan el enfoque comunicativo al momento de plantear ejercicios de gramática y vocabulario o de habilidades como la lectura y la escritura, pero presentan ejercicios altamente estructurados y mecánicos para la enseñanza y la práctica de la pronunciación.

Actitudes lingüísticas en el tratamiento y la enseñanza de las normas fonológicas del inglés como lengua extranjera

Para el caso particular de la enseñanza del inglés como lengua extranjera existen dos grandes normas de referencia, correspondientes a los dos países más poderosos donde se habla esa lengua: Inglaterra y EE.UU. La investigación en lingüística aplicada, sobre todo aquella de corte crítico (Pennycook 2001), argumenta que la promoción de los acentos de mayor prestigio (*Received Pronunciation* y *General American*) responde a una selección ideológica y a una planificación lingüística cuidada por parte de los países mencionados.

La globalización del inglés se ha apoyado fuertemente en su expansión como lengua extranjera a nivel mundial (Crystal 2003). Este hecho le otorga un rol privilegiado, pero también lo hace más visible y, consecuentemente, más permeable a actitudes y representaciones lingüísticas negativas que se pueden observar tanto en hablantes nativos como extranjeros. Los extranjeros pueden sentir el inglés como lengua impuesta, mientras que los nativos pueden quejarse de que su lengua se corrompe por el extenso uso en comunidades no nativas (Canale 2010).

Uno de los temas de discusión sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera es la tendencia tradicional a promover los acentos de mayor prestigio, sobre todo el *Received Pronunciation*. Según Jenkins (2000) esta tradición sustenta ideologías dominantes del inglés y produce representaciones del acento nativo como «habla pura» o «habla propia», descalificando las hablas extranjeras y también otros acentos nativos. A pesar de lo anterior, desde la consolidación del enfoque comunicativo se viene promoviendo la inteligibilidad de la pronunciación como objetivo de la enseñanza, acorde con la función del inglés como lengua franca internacional. Este hecho también se plantea a modo de revaloración de las hablas extranjeras como posibles normas de referencia, proponiendo metas más tangibles en términos de la actuación lingüística de los hablantes y los ámbitos de uso de la lengua en contextos transnacionales (Jenkins 2000).

Esta tendencia pone en tela de juicio la tradición en la enseñanza de pronunciación de inglés y postula la necesidad de erradicar las posturas del *culturism* y del *native-speakerism*. Ambos conceptos atañen a cuestiones de discriminación: el primero en referencia a la caracterización de la cultura de la lengua meta como superior, el segundo en referencia a esta misma manifestación, pero específicamente en el plano de la lengua, en términos de la clásica distinción entre nativos y extranjeros de una variedad lingüística (Holliday 2005). En este sentido, y a

pesar de las dificultades que muchas veces trae aparejada la propia definición de hablante nativo (Davies 2004), Llurda (1999: 120) señala que:

Speakers of a language are often classified into two great groups, native speakers and non-native speakers [...] but such classification of speakers of a language into native and non-native clearly resembles the common division between 'us' and 'the others' present in those communities which try to establish a strong allegiance among its 'true members' (i. e. us), thus preventing 'the others' from fully participating in the community activities.³⁵

Aunque la visión crítica de la enseñanza de inglés como lengua extranjera promueve una postura más condescendiente con la pronunciación extranjera y hacia el propio concepto de hablante no nativo,³⁶ las actitudes de los docentes de lengua y de los estudiantes generalmente desfavorecen esta propuesta.³⁷ En un estudio sobre las actitudes de los docentes de inglés (extranjeros) frente a los acentos nativos y extranjeros de la lengua, Jenkins (2007) observa que aún se prefiere ampliamente la norma fonológica de las comunidades de referencia, Inglaterra y EE.UU.³⁸ En una encuesta que buscaba establecer una jerarquía de preferencia de acentos, la vasta mayoría de los docentes no nativos declaró preferir aquellas de las comunidades de referencia y sobre todo los del Reino Unido. En menor medida, prefirieron las normas de otras comunidades nativas (como el inglés de Australia o Canadá). Finalmente, la autora estableció una jerarquía de preferencias entre los acentos no nativos en la que hay una gran inclinación por las normas que mantienen mayor cercanía con el *Received Pronunciation* y el *General American*.

Con respecto a la evaluación de estos acentos como correctos, aceptables, agradables y familiares, la autora señala que los acentos de Reino Unido son notablemente percibidos como más correctos y más agradables, mientras que los acentos de los EE.UU. son percibidos como más aceptables. En términos de familiaridad, la diferencia es notoria a favor de los acentos de inglés estadounidense. Esto resulta curioso, porque la mayoría de los docentes encuestados habían sido

35 «Los hablantes de una lengua son generalmente categorizados en dos grupos: nativos y no nativos [...] pero esta clasificación en hablantes nativos y no nativos representa la típica división entre 'nosotros' y 'ellos' que está presente en aquellas comunidades que tratan de establecer una fuerte alianza entre sus 'verdaderos miembros' (i. e., 'nosotros'), impidiendo que 'los otros' participen plenamente en las actividades comunitarias.» [Traducción propia].

36 Los autores que desacreditan el uso del término «no nativo» aluden generalmente a razones políticas e ideológicas propias del establecimiento histórico del inglés como lengua extranjera, sin prestar especial atención a los criterios estrictamente lingüísticos que se utilizan para distinguir entre hablantes nativos y no nativos (Holliday 2009).

37 En un sentido amplio, se trata de un caso de distancia diferencial entre los objetivos e intereses de los investigadores (en este caso aquellos pertenecientes a la vertiente crítica) y de las comunidades de estudio (Cameron *et al.* 1997).

38 La autora no se centra en el *Received Pronunciation* y el *General American*, sino que agrupa por un lado las variedades de inglés del Reino Unido y por otro las variedades de inglés estadounidense.

instruidos con la norma del *Received Pronunciation* como modelo. Jenkins interpreta que esta valoración del inglés estadounidense como variedad más familiar no resulta extraña si se considera que los encuestados posiblemente tengan una mayor exposición a cine, radio, etcétera, de los EE.UU.

Por su parte, Luk (1988 *apud* Li 2009) realizó cuestionarios para contrastar las actitudes frente al *Received Pronunciation* y los acentos locales de inglés cantonés. La investigación proponía como hipótesis inicial que la mayoría de los 66 estudiantes mostraría mayor afinidad hacia la norma fonológica local, a causa de cierta solidaridad endogrupal. Sin embargo, los resultados mostraron exactamente lo contrario: la mayoría de los estudiantes mostraron actitudes que apuntan a una preferencia por el *Received Pronunciation*. Atribuye este fenómeno a la gran estigmatización en el aula de los modelos locales y a la promoción de la norma británica en los materiales didácticos de inglés como lengua extranjera.

Li (2009) también realizó cuestionarios con estudiantes chinos adultos con conocimientos de inglés para develar, entre otras cosas, la preferencia personal por un acento. Encontró que la mayoría de las respuestas (alrededor del 90%) evidencia una preferencia por las normas nativas, que son consideradas «la pronunciación correcta» y «la mejor forma de hablar inglés». En este sentido, para el caso de Austria Dalton-Puffer *et al.* 1997 (*apud* Llurda 2009) asegura que la recurrente preferencia de los estudiantes de inglés por los acentos (y más específicamente por el *Received Pronunciation*) se debe a la didáctica tradicional, que promueve la imitación por parte de los estudiantes del modelo fonológico nativo prescripto en los materiales.

Para el caso específico de Montevideo, una encuesta aplicada a 143 estudiantes de inglés como lengua extranjera revela que independientemente del nivel de lengua, el tipo de institución y la edad, una vasta mayoría de estudiantes prefiere el *Received Pronunciation*, que etiqueta como la pronunciación «cult» y «pura». El *General American* es caracterizado como acento «moderno» y es seleccionado en segundo lugar como acento correcto. Por otro lado, acentos como el *Indian English* son altamente estigmatizados y ridiculizados por los estudiantes (Canale, Pugliese y Ruel 2013).

Son muchos otros los estudios que han abordado la cuestión de las actitudes lingüísticas hacia acentos extranjeros y nativos de diferentes lenguas y situaciones sociales, posiblemente más de los que pudiera sintetizar aquí. Valga simplemente recordar al lector algunos estudios sobre las actitudes de los nativos hacia los errores interlingüísticos de los extranjeros (por ejemplo, Delamere 1996), sobre las valoraciones personales que se realizan basándose en el acento nativo o extranjero del individuo (por ejemplo, Tsurutani 2012) o sobre los límites y capacidades de percepción y las actitudes de los estudiantes de una lengua extranjera (por ejemplo, Chiba *et al.* 1995; Ladegaard *et al.* 2006; Mc Kenzie 2010). También existen otros estudios cuyos objetivos no se centran en el salón de clase, sino en otros espacios sociales, como por ejemplo los que analizan las actitudes frente al acento de niñas extranjeras y los prejuicios sobre su posible

efecto negativo en el desarrollo lingüístico de los niños (Ho-Cheong Leung 2012) o la atribución de culpabilidad en diferentes tipos de crímenes, según el acento (étnico y extranjero) del hablante (Seggie 1983).

A modo general, y considerando los estudios que refieren particularmente a la adquisición y el uso del inglés como lengua segunda o extranjera, la preferencia por el *Received Pronunciation* y el *General American* frente a otros acentos es un fenómeno que parece tener un gran alcance sociopolítico. Esto ha generado una discusión en torno a los derechos lingüísticos de los docentes no nativos y de los estudiantes. Claro ejemplo de ello es la creación en 1996 del NNEST CAUCUS (*Non-Native English Speakers in TESOL*),³⁹ que promueve, entre otras cosas, los derechos de los docentes no nativos y la publicación de investigaciones sobre sus prácticas y sus roles en el entorno de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En gran medida, los objetivos de este organismo se alinean con el concepto de derecho lingüístico del hablantes no nativo de inglés que propone Ammon (2000).

39 Ver: <<http://nnest.asu.edu/>>, visitado el 22 de mayo de 2010.

Objetivos y metodología

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es analizar algunos aspectos de la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera en estudiantes montevideanos que reciben instrucción formal en esa lengua. Esto se canaliza a través de dos objetivos específicos:

- a. observar cómo se enseña la fonología del inglés en situación de instrucción formal y
- b. estudiar la interferencia del español como lengua materna en la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera, tomando como referencia tres variables fonológicas: (sC), (R) y (V).

En lo que respecta al objetivo específico 1, es particularmente relevante delimitar el lugar que ocupan los ejercicios de fonología en la clase de lengua, así como el tipo de corrección por parte de los docentes. También interesa delimitar cuáles son los fenómenos del inglés que los docentes consideran más relevantes o dificultosos para la adquisición de la fonología de esta lengua, además de las opiniones de los docentes, los estudiantes y de las autoridades institucionales sobre cuestiones relacionadas con el valor de la fonología, su lugar en la enseñanza de la lengua y sus diferentes variedades.

En lo que respecta al objetivo específico 2, interesa estudiar el grado de adquisición de las variantes propias de la lengua meta, en relación con las variables fonológicas (sC), (R) y (V). Para ello, se atiende al comportamiento de estas tres variables en interacción con cuatro variables independientes: el sexo, el tipo de instrucción formal, el nivel de lengua y el estilo.

Metodología

Para cumplir con el objetivo específico 1 (observar cómo se enseña la fonología del inglés en situación de instrucción formal) me basé fundamentalmente en técnicas cualitativas de observación de clases e instituciones. Las observaciones fueron realizadas entre los meses de marzo y diciembre de 2010 en instituciones educativas privadas que imparten inglés como lengua extranjera. Mi actividad en estas instituciones puede caracterizarse como participación pasiva marginal (Schilling 2013), en tanto no siempre participé plena o activamente en las prácticas institucionales ni en los salones de clase, dadas las restricciones de tiempo para observar cada salón y cada institución. En particular, me interesó analizar

el lugar de la fonología en la clase de lengua, el modo en que es abordada por el docente, el tipo de didáctica y la corrección que se esgrimen. También consideré las opiniones de los estudiantes, los docentes y las autoridades institucionales sobre la lengua extranjera y, en particular, sobre varios aspectos relativos a la pronunciación. Recogí estas opiniones por medio de observaciones de clase, entrevistas y conversaciones informales.

Para cumplir con el objetivo específico 2 (estudiar la interferencia del español como lengua materna en la adquisición de algunos fenómenos de la fonología del inglés como lengua extranjera), analicé datos sobre la adquisición de la fonología del inglés hablado por 48 estudiantes montevideanos que asisten a las instituciones seleccionadas, utilizando técnicas clásicas de la entrevista sociolingüística.

Características de la muestra

La muestra se compone de 8 instituciones montevideanas de enseñanza de inglés como lengua extranjera y de 48 estudiantes que asisten a estas instituciones.

Instituciones

Para observar cómo se enseña la fonología del inglés en situación de instrucción formal (objetivo específico 1) realicé observaciones de clase en 6 de las 8 instituciones a las que asisten los estudiantes (colegios *a*, *b* y *c*; institutos *e*, *f* y *g*). Estas observaciones se registraron en un cuaderno de notas y en un grabador digital (por la imposibilidad de videograbar en algunas instituciones). Se trata de alrededor de 20 horas por clase observada (en cada institución se observaron tres niveles, uno por clase). Todos los docentes que participaron de las observaciones son uruguayos y cuentan con certificación pública o privada para la enseñanza de la lengua. Las edades de los docentes varían entre 25 y 50.

El acceso a las instituciones⁴⁰ se vio en cierta medida favorecido por mi condición de docente de lengua inglesa en el ámbito montevideano. Para cada institución funcionaron como porteros (Becker 1970 *apud* Taylor y Bogdan 1984) las autoridades institucionales (coordinadores y directores) que sirvieron de contacto inicial. Luego coordiné directamente las observaciones de clase y las entrevistas a estudiantes con los docentes y los adscriptos (para el caso de los colegios), y con los secretarios (para el caso de los institutos). Antes de comenzar las observaciones envié a las instituciones un bosquejo con los objetivos generales de la investigación.

Generalmente en las instancias iniciales mi presencia en las instituciones y en los salones de clase fue altamente visible. A medida que adquiría un mayor conocimiento de cada institución (horarios, salones, nombre y función del personal docente y no docente, actividades extracurriculares), y que realizaba

40 Para acceder a las instituciones y a los estudiantes se tramitaron los permisos institucionales pertinentes y se ofreció acceso a la documentación del proyecto.

entrevistas personales y conversaciones informales, mi presencia fue llamando menos la atención, como era esperable.

Colegios bilingües

Los colegios bilingües analizados están localizados en barrios de clase media y media alta, y la mayor parte de su población responde a esas características, según indica la cuota mensual y según lo reportan las propias autoridades. En los cuatro colegios de la muestra los estudiantes tienen asignaturas en inglés (además de la asignatura lengua inglesa), que cubren entre 11 y 15 horas por semana. Las observaciones se realizaron en la asignatura lengua inglesa. En estos colegios, los estudiantes generalmente tienen oportunidades para utilizar la lengua dentro de la institución, además de la propia instancia de clase (por ejemplo, festividades). También cuentan con muchas instancias de interacción con estudiantes de otros grupos de la propia institución, más allá de sus compañeros de clase.

En relación con la metodología empleada por los docentes para la enseñanza de inglés, cabe destacar que todos los docentes de colegios prefieren el enfoque comunicativo y la enseñanza por contenidos.

El colegio *a* (col *a*) cuenta con docentes nativos ingleses, docentes uruguayos de familia británica y docentes uruguayos sin ningún tipo de filiación étnica con la lengua meta. En general los profesores ingleses se encargan de los niveles más avanzados; enseñan asignaturas de contenido en inglés, pero no la asignatura lengua inglesa. Los materiales didácticos toman como referencia la norma británica. Algunas de las interacciones fuera de la clase se realizan en inglés, sea que el docente se dirija a uno de sus estudiantes, sea a un estudiante de otro docente. Los docentes utilizan el inglés cuando hay estudiantes presentes y exigen a estos últimos usar esta lengua en todo tipo de interacción en que el interlocutor sea un docente. Los estudiantes interactúan en inglés entre ellos solamente en la clase, cuando el docente lo pide; en otros contextos (por ejemplo, los recreos) utilizan español. En este colegio no se ofrecen otras lenguas extranjeras.

El colegio *b* (col *b*) promociona explícitamente la norma británica. Esto se constata en las observaciones de clase, las entrevistas informales con las autoridades y las entrevistas con algunos de los alumnos. También queda en evidencia en las carteleras de los salones y del colegio en general (fotos, cuadros, imágenes, etcétera), que remiten únicamente a la cultura británica (referentes musicales, literarios y monárquicos). La mayoría de los materiales didácticos también promueve la norma británica, aunque uno de los libros que se utilizan toma como referencia la norma norteamericana. Sin embargo, este libro tiene por objetivo específico enseñar estrategias de lectura, pero no lengua como tal. En este colegio se insiste, aunque sin éxito, en que los estudiantes mantengan interacciones en inglés entre ellos en espacios menos formales y menos controlados (por ejemplo, en los recreos). Además, las autoridades también insisten en que los docentes utilicen exclusivamente la lengua meta al hablar entre ellos y también con los estudiantes, independientemente del contexto institucional de interacción. Parte

del personal no docente también utiliza ocasionalmente el inglés para dirigirse a los alumnos. En este colegio se imparte también portugués como lengua extranjera (con una carga horaria sustancialmente menor a la del inglés).

En el colegio *c* (col c) se evidencia una postura más matizada sobre la selección y la promoción de una norma lingüística en particular. Los libros de clase promueven la norma británica, pero las autoridades piden que también se exponga a los estudiantes a otras normas, ya que consideran que la variedad particular que funciona como norma cotidiana queda en manos del docente de turno y que lo importante es que expongan diversas normas estándares del inglés. Las interacciones en inglés se llevan a cabo solamente dentro de la clase, en otras instancias los docentes hablan con los estudiantes generalmente en español (salvo cuando también participa otro docente de inglés en la conversación).

El colegio *d* (col d) cuenta con docentes nativos de inglés (al igual que el col a) y selecciona algunos materiales didácticos que promocionan el inglés británico y otros que promocionan el inglés norteamericano. De manera explícita se argumenta que cada docente, según sus preferencias y sus posibilidades, puede enseñar una u otra norma del inglés. En el colegio se imparten también cursos de portugués como lengua extranjera (con escasa carga horaria).

Institutos de lengua

Los institutos de lengua también pertenecen a zonas y poblaciones de clase media y media-alta, tal como lo reportan las propias autoridades. A diferencia de los colegios, estos institutos cuentan con una carga horaria de alrededor de cuatro horas de inglés por semana e imparten exclusivamente la asignatura lengua inglesa. Los estudiantes no tienen —dentro de la institución— otras instancias dentro de la institución para usar la lengua inglesa más allá de la propia clase. Los docentes adhieren explícitamente al uso del enfoque comunicativo en sus clases, pero no mencionan en particular la enseñanza por contenidos, como sí sucede en el caso de los colegios. Esto último posiblemente se deba a que la orientación principal de los cursos de instituto es la aprobación de exámenes internacionales, que no coincide particularmente con los fines de la enseñanza por contenidos.

El instituto *e* (inst e) promueve la norma británica, por el tipo de certificación internacional que ofrece. Cuenta con profesores nativos, además de uruguayos, y prefiere que estos docentes dicten los cursos más avanzados. En el instituto también se imparten otras lenguas extranjeras a demanda.

El instituto *f* (inst f) promueve la norma británica. Los docentes son en su mayoría uruguayos, algunos de ellos con ascendencia inglesa (aunque no necesariamente coincidentes con la norma lingüística de referencia). Aunque todos los materiales promueven la norma británica, hay un interés por parte de los docentes por exponer a los estudiantes a diferentes normas del inglés. Sin embargo, esta exposición generalmente resulta en una instancia anecdótica (en términos de: «aunque en inglés británico se dice *x*, en otros lados se dice *y*»), manteniendo

una mayor valoración por la norma británica como modelo de «buen inglés». La exposición a diferentes variedades dialectales se deduce de los criterios de los exámenes internacionales estandarizados⁴¹ y no en fundamentos didácticos o lingüísticos. Este instituto no ofrece otras lenguas extranjeras.

El instituto *g* (inst *g*) promueve la norma norteamericana. Esto se observa en la selección de materiales didácticos, aunque también ofrece cursos para la preparación de exámenes internacionales británicos. Las autoridades institucionales reconocen la supremacía de la norma británica en el contexto educativo uruguayo, pero deciden impartir la norteamericana, porque se considera «más moderna y más práctica». Se promueve una visión práctica de la enseñanza de la lengua, que se observa no solamente en este tipo de declaraciones sino también en la orientación de los cursos específicos (inglés para negocios, inglés para secretarías, inglés para viajes, etcétera). De los institutos observados, es el único en que se pide al personal no docente que se dirija a los estudiantes en inglés, aun cuando el manejo de la lengua sea básico. En este instituto no se imparten otras lenguas extranjeras.

El instituto *h* (inst *h*) utiliza algunos materiales que promueven la norma británica y otros que promueven la norma norteamericana, aunque la mayoría de los cursos se orienta a la preparación de exámenes británicos. Todos los docentes de este instituto son uruguayos y la mayoría de ellos dice no hacer hincapié en una norma en particular en clase. Este instituto no ofrece otras lenguas extranjeras.

Estudiantes

Para estudiar la interferencia del español como lengua materna en la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera (objetivo específico 2) realicé entrevistas a 48 estudiantes, seleccionados de los colegios *a*, *b* y *c* y de los institutos *e*, *f* y *g*.

Los estudiantes seleccionados son nativos de español montevideano y estudian inglés como lengua extranjera en contexto de enseñanza formal. Por las instituciones a las que asisten (su ubicación y el costo de la matrícula) y por el reporte realizado por las autoridades institucionales, se puede inferir que todos ellos provienen de un nivel socioeconómico medio o medio-alto. Ninguno cuenta con vínculos étnicos con la lengua extranjera ni vivió en países anglófonos (aunque algunos sí viajaron como turistas), por lo que su conocimiento del inglés proviene básicamente de la instrucción formal. Todos los estudiantes seleccionados tuvieron su primer contacto formal con la lengua entre los 5 y 6 años de edad.

Los 48 estudiantes fueron equilibradamente distribuidos en relación con tres variables independientes: sexo, nivel de conocimiento de la lengua (preintermedio, intermedio y avanzado) y tipo de instrucción formal (colegio bilingüe o instituto de lengua). Para medir los niveles de lengua se tomaron en consideración los exámenes de lengua obtenidos y el nivel de los cursos a los que asisten. Los estudiantes

41 En los últimos años estos exámenes (con orientación al inglés británico) han incluido diferentes variedades de inglés oral, aunque la norma británica sigue siendo la referencia (Canale 2006).

de nivel preintermedio tienen 12-13 años de edad, los de nivel intermedio 15-16 y los de nivel avanzado 17-18. La mitad de los estudiantes de la muestra son hombres y la otra mitad mujeres, dentro de cada franja etaria y nivel.

En cuanto al número de estudiantes considerados para el estudio, tradicionalmente las investigaciones de lingüística aplicada se centraron en estudios de caso o en grupos de estudiantes cuyo número quedaba supeditado a factores prácticos de acceso o disponibilidad. Dado que en los últimos años se ha puesto en evidencia las ventajas de seguir las propuestas metodológicas del abordaje variacionista (Bayley 2003), y de manera análoga a la metodología propuesta por Labov (1972a) y discutida en autoras como Lavandera (1984) y Silva-Corvalán (2001), opté por 4 informantes por unidad (o subgrupo mínimo), obteniendo así el total de 48 estudiantes para el análisis cuantitativo. Esto me permitió obtener una muestra equilibrada que permite controlar algunas variables, aunque no cuenta con las ventajas metodológicas de un muestreo al azar, que sería altamente difícil de lograr en este tipo de estudio. La muestra total de estudiantes y su distribución se presenta en el cuadro 5.1.

Cuadro 5.1. Distribución de los estudiantes de la muestra, según tres variables independientes

	Colegios		Institutos	
	Hombres y mujeres		Hombres y mujeres	
Nivel de lengua preintermedio (N1) (12-13 años)	E1, E2, E5, E6, E3, E4 E7, E8	E9, E10, E13, E14, E11, E12 E15, E16		
Nivel de lengua intermedio (N2) (15-16 años)	E17, E18, E21, E22, E19, E20 E23, E24	E25, E26 E29, E30, E27, E28 E31, E32		
Nivel de lengua avanzado (N3) (17-18 años)	E33, E34 E37, E38, E35, E36 E39, E40	E41, E42, E45, E46, E43, E44 E47, E48		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

La distribución de los estudiantes según la institución a la que asisten y el nivel de lengua se presenta en el cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Distribución de los estudiantes de la muestra, según institución y nivel

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D	Instituto E	Instituto F	Instituto G	Instituto H
N1	E1, E5	E2, E6	E3, E7	E4, E8	E9, E13	E10, E14	E11, E15	E12, E16
N2	E17, E21	E18, E22	E19, E23	E20, E24	E25, E29	E26, E30	E27, E31	E28, E32
N3	E33, E37	E34, E38	E35, E39	E36, E40	E41, E45	E42, E46	E43, E47	E44, E48

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Técnicas de recolección y procesamiento de datos

Para analizar el modo en que se enseña la fonología del inglés en las instituciones seleccionadas (objetivo específico 1) realicé observaciones de clases y entrevistas informales a docentes y autoridades institucionales. Estos datos se registraron con un grabador digital y un cuaderno de notas. También consulté —en la medida en que resultara pertinente— documentación y materiales institucionales (programas, libros de texto y cuadernos de los estudiantes).

Luego de cada visita a la institución consigné en las notas una síntesis que conjugaba el registro de las actividades de clase con los comentarios personales y realizaba una transcripción ortográfica de los pasajes de las entrevistas que resultaran relevantes para la investigación. Como el análisis se centra en el contenido (y no se trata necesariamente de un análisis del discurso o análisis de la interacción de aula), las transcripciones son básicamente ortográficas. En los casos de las conversaciones informales, registraba a modo de resumen los puntos más importantes.

Para analizar la interferencia del español en la adquisición de la fonología del inglés (objetivo específico 2) realicé entrevistas a los 48 estudiantes seleccionados. Las entrevistas se realizaron en las propias instituciones y duraron alrededor de treinta minutos. Los tópicos de las entrevistas se orientaron a áreas de interés del grupo estudiado según su edad, por ejemplo: tiempo libre, actividades varias, música, cine, deportes. Luego realicé una transcripción ortográfica de cada entrevista y una transcripción fonética parcial, en que se prestó especial atención a los tres fenómenos fónicos vinculados con las variables fonológicas seleccionadas (ver Variables fonológicas, p. 70). También se requirió a los estudiantes que realizaran una lectura de texto en voz alta y una lectura de lista de palabras, que contenían los fenómenos fónicos a estudiar (ver anexo). La lectura de palabras consta de algunos ítems utilizados como distractores y de 12 palabras que contienen fenómenos fónicos relevantes para el análisis. La lectura de texto en voz alta contiene 13 palabras, con fenómenos fónicos también relevantes para el estudio (ver anexo). El número de ítems a analizar de estas técnicas controladas no es necesariamente alto, por lo que se utilizan estos datos de manera complementaria.

El abordaje cuantitativo para analizar la interferencia adhiere, en grandes rasgos, al marco de autores como Bayley (2003), Valdman (2003), Dewaele (2004), Hansen (2006), Adamson (2009), Regan, Howard y Lemée (2009), aunque tiene las especificidades correspondientes a los intereses particulares de la investigación. Los trabajos de estos autores han demostrado —para diferentes contextos— la pertinencia de utilizar técnicas de la sociolingüística cuantitativa en el análisis de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, dado que la variabilidad de la interlengua es también sistematizable.

Los datos recogidos en el presente estudio fueron correlacionados con las cuatro variables independientes ya señaladas (ver Variables independientes, p. 71), aunque no se realizaron técnicas de regresión. Los datos se presentan en: número de ocurrencias (datos en crudo), porcentajes, tablas y gráficos que

hacen la lectura más dinámica. El procesamiento estadístico se realizó con el *software* SPSS; una descripción general del uso del paquete aparece en Pardo y Ruíz (2002), entre otros. Para el análisis consideré el p-valor en relación con α al 5 %; es decir, con un nivel de confiabilidad de 95 % ($\alpha = 0,05$). De las variables independientes seleccionadas, el estilo fue la única a la que no se le aplicó este tipo de análisis, por su escaso número de ocurrencias en las tareas controladas.

VARIABLES FONOLÓGICAS

Trabajé con tres variables fonológicas: (sC), (R) y (V). La selección se debió al hecho de que estas variables contienen variantes frecuentes en inglés y en la interfonología español-inglés (Finch y Ortiz-Lira 1982; Whitley 1986), lo que facilita un número suficiente de ocurrencias en la entrevista para el análisis cuantitativo. La selección también se apoya en el hecho de que las tres variables se relacionan con algunas de las preocupaciones de los docentes como áreas de dificultad para los estudiantes; de hecho, en las observaciones se constataron ejercicios en clase en que se apuntaba a enseñar su correcta pronunciación, como discutiré en el capítulo 2 de la parte II.

Cada variable fonológica cuenta con dos variantes: una perteneciente a la norma de la lengua meta y otra propia de la interferencia del español. Por ello se trata de casos de variación vertical, en el sentido de Corder (1981). Para decidir si una variante pertenecía a una categoría o a la otra, me basé primero en criterios perceptuales (luego de varias instancias de análisis de los audios). Luego seleccioné una cantidad de variantes a las que no podía categorizar con facilidad basandome únicamente en criterios perceptuales. Este grupo de ocurrencias fue posteriormente procesado con el *software* de análisis acústico PRAAT para decidir en qué grupo se incluiría.

Dado que el contexto de adquisición analizado es de instrucción formal, resultaría más complejo analizar fenómenos fónicos que en la lengua meta tengan un comportamiento variable, es decir fenómenos propios de la variación horizontal (Corder 1981), porque no hay una única norma de inglés para medir y comparar el comportamiento de los estudiantes y porque el estudio no atiende al análisis del habla de los docentes u otras instancias mediadas de *input* más inmediato para contrastarlo con el habla de los estudiantes.

Las variables fonológicas seleccionadas en este trabajo son:

Epéntesis de /ɛ/⁴² inicial. Este fenómeno se analiza en las estructuras del tipo *s* + consonante (por ejemplo «station» o «speak»), con la variante estándar inglesa *s* + consonante y otra que corresponde a la adición de un *e* inicial *es* + consonante, adaptada a las reglas fonológicas del español. Siguiendo la clasificación de la transferencia a nivel fónico planteada por Weinreich (1953), se trata de un proceso de transferencia fonotáctica, en tanto se reelabora la estructura de la sílaba inglesa para acomodarla a las reglas silábicas del español. Además,

42 Utilizo este símbolo para indicar que el timbre de la vocal puede variar, acercándose más al timbre de la /e/ inglesa o de la /e/ española.

la epéntesis es una estrategia comunicativa de los hablantes extranjeros según la clasificación de Tarone, Cohen y Dumas (1983). En el caso de los estudiantes montevideanos, la epéntesis puede aparecer tanto como una vocal española /e/, como algún sonido similar a la vocal inglesa /ə/ o un sonido vocálico intermedio. En cualquiera de estos casos, hay una transferencia del español que no coincide con el modelo de la lengua meta. La variable se constituye entonces de la siguiente manera: (s_C): [sC], [ɛsC].

Vibración múltiple de /r/ en contexto de inicio de palabra. Mientras que el estándar inglés tiene un fonema posalveolar aproximante /r/ (como por ejemplo «run» o «row»), el español cuenta para el contexto de inicio de palabra con un fonema vibrante múltiple /r̄/, por lo que el inglés hablado por nativos de español puede presentar el rasgo de vibración múltiple. Aunque el español cuenta además con un fonema vibrante simple /r/, no se permite su aparición en contexto de inicio de palabra. El uso de la vibrante múltiple española en los contextos en que el inglés prevé el uso del sonido retroflejo continuo es, de acuerdo a la clasificación de Weinreich (1953), un caso de sustitución. Por otro lado, según la clasificación de estrategias comunicativas de los hablantes extranjeros planteada por Tarone, Cohen y Dumas (1983), se trata de una transferencia negativa. Teniendo en cuenta esto, la variable estudiada se constituye de la siguiente manera: (R): [r], [r̄].

Bilabialización de /v/ en contextos de inicio y cuerpo de palabra. El inglés cuenta con un fonema fricativo labiodental sonoro /v/ (como por ejemplo «vote» y «envision»). En el inglés hablado por hablantes nativos de español puede aparecer también una realización bilabial oclusiva o fricativa /b/ o /b̄/, en distribución complementaria. En cualquiera de estos casos, propongo distinguir la variante [v], que representa el estándar inglés, y [b], que representa cualquier grado notorio de bilabialización por parte de los hablantes montevideanos, sea esta acompañada por oclusión total o por cierto grado de fricción. Según la clasificación de Weinreich (1953), esto se puede ver como una sustitución. Según la clasificación de estrategias comunicativas de los hablantes extranjeros planteada por Tarone, Cohen y Dumas (1983) se trata de una transferencia negativa. La variable estudiada se constituye como: (V): [v], [b].

Variables independientes

A continuación presento las variables independientes y las hipótesis de trabajo correspondientes a cada una de ellas.

Sexo. En la bibliografía no hay consenso sobre la posible influencia del sexo del estudiante al momento de adquirir la lengua extranjera. Algunos estudios indican que las mujeres logran adquirir con mayor facilidad la lengua extranjera, descartando más rápidamente las variantes propias de la interferencia, mientras que otros indican que la variable sexo no tiene incidencia en el proceso de adquisición (sobre esta discusión, ver Hansen 2006 y 2008). Los argumentos que

sustentan la concepción de que el sexo⁴³ incide en la adquisición de la fonología de una lengua segunda o extranjera muchas veces se apoyan en la investigación de Labov (1972a y b) sobre comunidades nativas, en que las mujeres evidencian una mayor frecuencia de uso de formas estándares que los hombres de idénticas características.⁴⁴ La primera hipótesis (H1) supone que: *Las mujeres evidencian un menor grado de interferencia del español que los hombres.*

Nivel de lengua. Los 48 estudiantes seleccionados comenzaron a estudiar inglés entre los 5 y 6 años de edad, por lo que no hay grandes diferencias en la edad de inicio de la adquisición (*onset age of acquisition*). De esta manera se neutralizan —en cierta medida— las posibles diferencias de adquisición a causa del período crítico (Lenneberg 1967) o sensible (Mack 2003). Como ya se adelantó, los tres grupos etarios seleccionados corresponden a tres niveles de lengua: nivel preintermedio (12-13 años), nivel intermedio (15-16 años) y nivel avanzado (17-18 años). El criterio para definir el nivel de lengua se basó en los niveles de conocimiento requeridos por el curso al que asiste el estudiante y en las certificaciones internacionales. El nivel de lengua 1 corresponde a B1, el nivel de lengua 2 corresponde a B2 y el nivel de lengua 3 corresponde a C1-C2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. La selección de estos niveles de lengua se debe al interés por investigar si la interferencia del español persiste aun en estos niveles no iniciales de adquisición. La selección de niveles no básicos de lengua favoreció, a su vez, que los estudiantes pudieran interactuar en situación de entrevista durante el tiempo requerido, y con la fluidez necesaria. La hipótesis que presento en relación con el nivel de lengua es congruente con la propia definición de interlengua, que supone que cuanto mayor es el conocimiento de la lengua, menor es el grado de interferencia (Selinker 1969, 1972). Cabe destacar, además, que es esperable que el nivel de lengua tenga un efecto positivo en la adquisición de la lengua extranjera, homogeneizando los comportamientos lingüísticos de los estudiantes a favor de las variantes propias de la lengua meta (Long 1983), aunque esto no erradique la posibilidad de fosilización de algunos fenómenos o las regresiones temporales en el empleo de algunos sonidos. Propongo como segunda hipótesis (H2) que: *En los niveles de lengua más avanzados se evidencia un menor grado de interferencia del español.*

Tipo de instrucción formal. En la investigación de lenguas extranjeras muchas veces se toma como un conjunto homogéneo todas las modalidades de instrucción formal, en oposición a la adquisición no guiada o informal (Pallotti 1998). Sin embargo, resulta evidente que dentro de la adquisición formal hay

43 Utilizo el término 'sexo' para mantener la distinción con el concepto de 'género', que también puede incidir en la adquisición de la lengua.

44 Otras investigaciones abordan la cuestión de la adquisición de lengua extranjera en relación con el género (como construcción sociocultural), observando la manera en que los estudiantes adquieren ciertas formas o pronunciaciones particulares de la lengua extranjera cuando las identifican con el género propio (i. e. pronunciaciones que para cierta cultura se asocian con lo *masculino* o lo *femenino*, Bayley 2003). Sin desconocer el interés teórico que esto último implica, en este estudio abordé solamente la variable sexo.

varios formatos diferentes, aunque en todos los casos exista una situación de instrucción formal. Como ya señalé, 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 las características de ambos tipos de instituciones. Se trata, sobre todo, pero no únicamente, de diferencias en la cantidad y la calidad del *input*: mientras en los colegios bilingües seleccionados los estudiantes reciben alrededor de 14 horas de clase por semana (distribuidas entre asignaturas de contenido dictadas en inglés y lengua inglesa), en los institutos los estudiantes reciben solamente 4 horas por semana, dedicadas exclusivamente a la asignatura lengua inglesa. Además, en los colegios los estudiantes cuentan con posibilidades de uso de la lengua extranjera fuera del aula (actividades especiales, actos institucionales, festividades, etcétera), mientras que en los institutos la lengua extranjera queda circunscrita al salón de clase. A pesar de que grosso modo los estudiantes de colegios y de institutos se presentan a las mismas certificaciones internacionales relativamente a la misma edad, por las diferencias que ambos tipos de instituciones presentan sería esperable que los estudiantes que pertenecen a colegios bilingües evidencien un aprendizaje más avanzado de la fonología de la lengua extranjera y que, por otro lado, los estudiantes de institutos muestren una mayor interferencia del español. Planteo entonces como tercera hipótesis (H3): *Los estudiantes que pertenecen a institutos evidencian un mayor grado de interferencia del español que los estudiantes de colegios bilingües.*

Estilo. Para la investigación de comunidades nativas, Labov (1972b) concibe el estilo como una variable continua en la cual al extremo de formalidad le corresponde una mayor conciencia y control por parte del informante, mientras que lo opuesto ocurre con el extremo de informalidad. En el caso particular de las lenguas extranjeras, resulta bastante más complicado abordar la variable estilo y por ello su consideración es diferente. Los estudiantes generalmente logran reconocer y manejar los estilos más formales de la lengua extranjera, pero no parecen dominar de la misma manera los estilos informales (Dewaele 2004) ni sus pronunciaciones asociadas. Cabe señalar que la cantidad de *input* de estilo informal que se ofrezca en la clase de lengua está condicionada por otros factores, como por ejemplo la metodología y los textos seleccionados por el docente. En este sentido, resulta más congruente, para el caso de la adquisición en contexto de instrucción formal, abordar el estilo en términos de los diferentes tipos de tareas de clase, que pueden ser más menos controladas. A modo de ejemplo, las tareas de clase que implican ejercicios de lectura son más controladas que las tareas que implican habla espontánea, en tanto en el primer caso hay un apoyo en la escritura. Para este estudio tomé en cuenta tres situaciones, que se corresponden con diferentes niveles de control de la producción lingüística por parte del estudiante: el estilo de entrevista (menos controlado), el estilo de lectura de texto en voz alta (controlado) y el estilo de lectura de lista de palabras (el más controlado de los tres estilos considerados) (ver anexo). En función de ello, cabe plantearse como hipótesis (H4): *La interferencia del español es más frecuente en los estilos menos controlados.*

PARTE II

Análisis de datos

En esta parte de la investigación presento el análisis de datos. A modo de introducción, en el primer capítulo describo algunas cuestiones de la transferencia del español en la adquisición del inglés, según se discute en la bibliografía especializada. En el segundo capítulo considero las observaciones de campo en las instituciones educativas seleccionadas, prestando especial atención al modo en que se enseña la fonología del inglés en clase y a las opiniones de docentes, autoridades institucionales y estudiantes sobre varios fenómenos vinculados con la adquisición de la fonología. En el tercer capítulo estudio tres variables fonológicas: (sC), (R) y (V) con base en las producciones lingüísticas de los 48 estudiantes de la muestra, correlacionándolas con cuatro variables independientes, según indican las hipótesis de estudio planteadas: sexo, tipo de instrucción formal, nivel de lengua y estilo. Finalmente, en el último capítulo presento las conclusiones finales de la investigación.

Sistema fonológico del español y del inglés

En este capítulo presento los sistemas fonológicos del español (con énfasis en la variedad montevideana) y de las variedades de inglés a la que están frecuentemente expuestos los estudiantes montevideanos en situación de instrucción formal, representadas por los acentos *Received Pronunciation* y *General American* para Inglaterra y Estados Unidos, respectivamente.

Sistema vocálico del español

El sistema vocálico del español montevideano, al igual que el sistema vocálico del español general, cuenta con cinco elementos con valor fonológico, que se distribuyen en relación con tres grados de apertura vocálica y tres puntos de localización:

- /a/: vocal central baja (por ejemplo, *ala*)
- /e/: vocal anterior media (por ejemplo, *entre*)
- /i/: vocal anterior alta (por ejemplo, *hijo*)
- /o/: vocal posterior media (por ejemplo, *ojo*)
- /u/: vocal posterior alta (por ejemplo, *usar*)

En lo que respecta a los diptongos, existen 2 elementos semivocálicos [i], [u] y 2 elementos semiconsonánticos [j], [w] (alófonos de /i/ y /u/) para la conformación de los 14 diptongos fonológicos posibles: 6 decrecientes /ai, au, ei, eu, oi, ou/ (por ejemplo, *hay, pausa, peine, feudal, estoy* y *bou*)⁴⁵ y 8 crecientes /ja, je, jo, ju, wa, we, wi, wo/ (por ejemplo, *fiasco, tierra, dio, ciudad, agua, llueve, acuífero* y *acuoso*).

Sistema consonántico del español

El sistema consonántico del español montevideano contiene 17 fonemas, que se indican a continuación:

- /p/: oclusiva bilabial sorda oral (por ejemplo, *paz*).
- /t/: oclusiva dental sorda oral (por ejemplo, *tanto*).
- /k/: oclusiva velar sorda oral (por ejemplo, *canto*).

45 Este diptongo aparece en la clasificación de los diptongos del español, aunque no es propio del léxico español, sino que aparece en préstamos y en algunos topónimos (Quilis 1997).

- /b/: oclusiva bilabial sonora oral (por ejemplo, *bueno*). Este fonema tiene dos variantes alofónicas en distribución complementaria: una oclusiva, [b], y otra fricativa, [β]. La variante oclusiva aparece en posición posnasal y también en posición inicial absoluta. En las demás posiciones se realiza como fricativa. Cabe señalar, sin embargo, que para el caso de esta oclusiva sonora, así como de /d/ y /g/, algunas descripciones incluyen también un tercer alófono complementario líquido, en contexto intervocálico (RAE 2011).
- /d/: oclusiva dental sonora oral (por ejemplo, *dio*). Este fonema tiene dos variantes alofónicas en distribución complementaria: una oclusiva, [d], y otra fricativa, [ð]. La variante oclusiva aparece en posición posnasal, postlateral e inicio absoluto de palabra. En las demás posiciones se realiza como fricativa.
- /g/: oclusiva velar sonora oral (por ejemplo, *gato*). Este fonema tiene dos variantes alofónicas en distribución complementaria: una oclusiva, [g], y otra fricativa, [ŋ]. La variante oclusiva aparece en posición posnasal y también en posición inicial absoluta de palabra. En las demás posiciones se realiza como fricativa.
- /č/: africada palatal sorda oral (por ejemplo, *chancho*).
- /ž/: fricativa palatal sonora oral (por ejemplo llano). En el español de Montevideo las dos variantes más frecuentes de este fonema son [ž] y [ʒ], que varían considerablemente en el grado de sonoridad o sordera que pueden presentar. Su aparición está condicionada socialmente y se encuentra en proceso de cambio. Por otra parte, existe una variante sonora africada [y] que puede aparecer en posición inicial absoluta (Barrios 2002b).
- /f/: fricativa labiodental sorda oral (por ejemplo, *feo*).
- /s/: fricativa sibilante alveolar oral (por ejemplo, *soso*). Este fonema tiene dos variantes en distribución complementaria: una variante plena, /s/, y otra aspirada, /h/ que aparece en contexto preconsonántico. La /s/ preconsonántica puede realizarse como plena en el caso de pronunciaciones hipercorrectas. Además, es frecuente en el español montevideano la elisión de /s/, sobre todo en contexto final de palabra, fenómeno que está socialmente condicionado (Barrios 2002a). En los grupos consonánticos cultos (Fernández 2002), la /s/ puede ser aspirada o elidida, si se simplifica el grupo.
- /x/: fricativa velar sorda oral (por ejemplo, *gente*).
- /m/: bilabial nasal (por ejemplo, *madre*).
- /n/: alveolar nasal (por ejemplo, *nada*).
- /ñ/: palatal nasal (por ejemplo, *ñandú*).

- /l/: líquida lateral alveolar oral (por ejemplo, *lado*).
- /f/: líquida vibrante simple oral (por ejemplo, *caro*).
- /ʃ/: líquida vibrante múltiple oral (por ejemplo, *carro*).

Sistema vocálico del inglés

Para describir el sistema vocálico del inglés, tomo como referencia las obras de Gimson (1962); Whitley (1986); Giegerich (1992); Carr (1993) y Shockey (2003), y distingo los siguientes fonemas:

- /i:/: vocal oral cerrada anterior tensa (por ejemplo, *eagle*). Como rasgo concomitante a la tensión aparece también el alargamiento, propio de la mayoría de las variedades de inglés. Sin embargo en algunas variedades no se distingue significado por medio de los rasgos largo/corto. En esto casos la diferencia se da en la tensión muscular (Giegerich 1992).
- /u:/: vocal oral cerrada posterior tensa (por ejemplo, *pool*). Generalmente también es larga, como rasgo concomitante a la tensión.
- /ɪ/: vocal oral media cerrada anterior floja (por ejemplo, *kiss*). En este caso, al rasgo flojo se suma generalmente el rasgo breve, para formar oposición con /i:/.
- /ʊ/: vocal oral media cerrada posterior floja (por ejemplo, *put*). Generalmente también es breve, como rasgo concomitante a la ausencia de tensión y para formar oposición con /u:/. Tal como se argumentó para el caso de /i:/, existen variedades de inglés en la que no se diferencian estos fonemas vocálicos por su duración, sino solamente por su tensión.
- /e/: vocal oral media anterior floja breve (por ejemplo, *ten*).
- /æ/: vocal oral abierta anterior tensa (por ejemplo, *tan*). Su duración puede ser mayor en algunas variedades de inglés, al igual que su timbre, que puede ser más bajo o alto.
- /ə/: vocal oral media central floja y breve (por ejemplo, la forma débil de *the* seguido de consonante). Ocupa el lugar más central en el sistema vocálico inglés. Aparece en la mayoría de las variedades de inglés, aunque algunas variedades no estándares se caracterizan por su ausencia (Jenkins 2000). Dado su comportamiento central y medio, las vocales no acentuadas pueden transformarse en /ə/.
- /ɚ/: vocal oral media central floja y breve (por ejemplo, *mother*). Aparece en las variedades de inglés que son roticistas, es decir, que no tienden a elidir /r/ en contexto posvocálico; por ello es propia del *General American*, pero no del *Received Pronunciation*.
- /ɑ:/: vocal oral baja posterior tensa y larga (por ejemplo, *part*). Aparece en *General American* y *Received Pronunciation*. Algunas variedades de

inglés británico no establecen una diferencia de duración entre esta vocal y /æ/.

- /ɜ:/: vocal oral media central tensa y larga (por ejemplo, *bird*). Aparece en *Received Pronunciation*.
- /ɝ:/: vocal oral media central tensa y larga (por ejemplo *turn*). Aparece en *General American*. Por su cercanía articulatoria, a veces es reemplazada por /ə/ o /ʌ/.
- /ɔ:/: vocal oral medio-abierta tensa posterior y larga (por ejemplo, *door*). Aparece en *Received Pronunciation*. En *General American* algunos contextos favorecen su sustitución por /ɑ/.
- /ɒ:/: vocal oral abierta posterior y tensa (por ejemplo, *dog*). Aparece en *Received Pronunciation* y es generalmente sustituida por /ɑ/ en *General American*.
- /ʌ/: vocal oral media posterior floja y breve (por ejemplo, *cup*).

El inglés tiene dos semivocales /j, w/ y ocho diptongos fonológicos: /ei/, /ai/, /oi/, /iə/, /eə/, /uə/, /au/ y /ou/ (por ejemplo, *day, high, boy, here, there, poor, house y go*).

Sistema consonántico del inglés

Se distinguen 22 fonemas consonánticos:

- /p/: consonante oclusiva bilabial sorda oral (por ejemplo, *part*). Este fonema se realiza con cierto grado de aspiración, sobre todo en contexto de inicio y, en menor medida, en cuerpo de palabra (en este último caso la aspiración no ocurre cuando está precedida por /s/).
- /t/: consonante oclusiva alveolar sorda oral (por ejemplo, *toy*). Este fonema se realiza con cierto grado de aspiración, sobre todo en contexto de inicio y cuerpo de palabra (en este último caso la aspiración no ocurre cuando está precedida por /s/). En *General American* puede sustituirse por [t̪] en contextos postónicos.
- /k/: consonante oclusiva velar sorda oral (por ejemplo, *cat*). Este fonema se realiza con cierto grado de aspiración, sobre todo en contexto de inicio y, en menor medida, en cuerpo de palabra (en este último caso la aspiración no ocurre cuando está precedida por /s/).
- /b/: consonante oclusiva bilabial sonora oral (por ejemplo, *blog*).
- /d/: consonante oclusiva alveolar sonora oral (por ejemplo, *did*). En *General American* puede sustituirse por [d̪] en algunos contextos postónicos.
- /g/: consonante oclusiva velar sonora oral (por ejemplo, *go*).
- /tʃ/: consonante africada palato-alveolar sorda oral (por ejemplo, *change*).

- /ȝ /: consonante africada palato-alveolar sonora oral (por ejemplo, *joy*). En este fonema el rasgo de sonoridad se mantiene en la posición de inicio y cuerpo de palabra, pero puede disminuir y perderse en contexto final de palabra.
- /θ/: consonante fricativa linguodental sorda oral (por ejemplo, *thin*). Su sustitución por /t/ o /f/ es frecuente en algunas variedades de inglés, rasgo que es considerado no estándar.
- /ð/: consonante fricativa linguodental sonora oral (por ejemplo, *than*). Su sustitución por /t/ es también considerada no estándar.
- /s/: consonante fricativa alveolar sorda oral (por ejemplo, *song*).
- /z/: consonante fricativa alveolar sonora oral (por ejemplo, *zoo*). El rasgo de sonoridad se mantiene en los contextos de inicio y cuerpo de palabra, aunque puede eventualmente perderse en el contexto de final de palabra.
- /f/: consonante fricativa labiodental sorda oral (por ejemplo, *free*).
- /v/: consonante fricativa labiodental sonora oral (por ejemplo, *van*). Mantiene el rasgo de sonoridad en contexto de inicio y cuerpo de palabra. Puede, sin embargo, ensordecerse o perder sonoridad en ciertos contexto enfático o a final de palabra.
- /ʃ/: consonante fricativa alveolar sorda oral (por ejemplo, *show*).
- /ʒ/: consonante fricativa alveolar sonora oral (por ejemplo, *pleasure*). El rasgo de sonoridad se mantiene en los contextos de inicio y cuerpo de palabra, aunque puede perderse en el contexto de final de palabra. Este último contexto es propio de extranjerismos en el léxico inglés y muestra una mayor variación.
- /h/: consonante fricativa glotal sorda oral (por ejemplo, *hot*). Algunas variedades tienden a elidirlo en el contexto de inicio de palabra, aunque este fenómeno es generalmente considerado no estándar. En los pronombres *him*, *her*, y otras palabras con función gramatical, /h/ tiende a ser elidido o debilitado en habla espontánea sin representar un rasgo no estándar.
- /m/: consonante nasal bilabial (por ejemplo, *more*).
- /n/: consonante nasal alveolar (por ejemplo, *nun*).
- /ŋ/: consonante nasal velar (por ejemplo, *sing*). Su pronunciación como [ŋg] o [ŋg] es generalmente frecuente en habla espontánea y en muchas variedades no estándares. También puede ocurrir, con menor frecuencia y distribución geográfica, como /nk/.
- /l/: consonante lateral alveolar sonora oral (por ejemplo, *love*).
- /r/: consonante (pos)alveolar aproximante (por ejemplo, *riot*).

Algunas interferencias del español en la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera

Los estudiantes nativos de español que adquieren inglés como lengua extranjera pueden evidenciar algunas interferencias resultantes de las diferencias que existen entre los sistemas fonológicos de la lengua materna y la lengua meta. En esta apartado presento algunas de ellas, tomando como punto de partida la descripción de los sistemas fonológicos que se realizó en el apartado anterior.⁴⁶

El inglés cuenta con un número mayor de vocales que el español. Las vocales del inglés se distinguen por su duración (largas o cortas) y tensión (tensas o laxas). En español la duración no es un rasgo distintivo, pero puede darse como variación fonética estilística o ligada a los contextos de acentuación (en cualquier lengua las vocales tónicas tienden a ser más largas que las átonas). Dada esta diferencia, el hablante español quizás interprete todas las vocales inglesas como largas, por ser estas últimas más similares a las españolas. En las vocales inglesas también existe una mayor diferenciación en altura y apertura vocálica, lo que ciertamente conlleva una dificultad para los nativos de español. A modo de ejemplo, el estudiante hispanohablante podría sobregeneralizar la vocal española /a/ para /æ/, /ɑ/ y /ʌ/; la vocal española /e/ para las inglesas /e/ y /ɜ:/; la vocal española /i/ para las inglesas /i:/ e /ɪ/; la vocal española /o/ para las inglesas /ɔ/, /ɒ/ y a veces también /ʌ/, y la vocal española /u/ para las vocales inglesas /u/ y /ʊ/.

En lo que a las consonantes respecta, hay un grupo de fonemas que no causa especial dificultad por su similitud articulatoria en ambas lenguas, como por ejemplo: /m/, /n/, /f/ y /č/. Otros son propios de algunas variedades de español, pero no de la montevideana, y pueden representar una dificultad para los nativos de esta variedad de español, como /θ/⁴⁷ que puede llegar a reemplazarse por /s/.

Otros segmentos del inglés son difíciles para los estudiantes montevideanos, porque gozan de diferente estatus fónico en ambas lenguas. En algunos casos, mientras un elemento tiene valor fonemático en inglés, en español tiene valor alofónico. Este es el caso de los fonemas ingleses /š/ y /ž/, con su correlato [š] y [ž] en español montevideano, donde son alófonos del fonema /ž/. Por esta razón es posible que sobregeneralicen el uso de [š], variante que además es la más frecuente en los jóvenes montevideanos (Barrios 2002b). Algo similar ocurre con /ð/ y /ŋ/, que tienen valor fonemático en inglés, pero alofónico en español, como variantes combinatorias de /d/ y /n/, respectivamente.

Otra área que implica dificultad para los hispanohablantes es la compuesta por los grupos de fonemas que forman oposiciones similares en ambas lenguas,

46 Algunas reflexiones sobre interferencias del español (general) en la adquisición del inglés aparecen en Whitley (1986) y Finch y Ortiz Lira (1982).

47 Precisamente una de las técnicas frecuentes de algunos docentes de inglés para la correcta pronunciación de este segmento es pedir a sus estudiantes que imiten el estándar español del norte (que cuenta con /θ/ en su sistema fonológico).

pero con articulaciones distintas. Para el caso de las oclusivas, el inglés crea oposiciones entre /p/-/t/-/k/ y /b/-/d/-/g/, de la misma manera que lo realiza el español (por el punto de articulación y por presencia o ausencia de sonoridad). Sin embargo, el subgrupo compuesto por /t/ y /d/ tiene diferente punto de articulación en las dos lenguas: mientras en español son oclusivas dentales, en inglés son oclusivas alveolares. A esto debe sumarse que las oclusivas sordas en inglés también se producen con un grado de aspiración.

Hay un grupo de fonemas ingleses que no aparecen en español, como por ejemplo /z/, /v/ y /r/. En el caso de /z/, los hispanohablantes que aprenden inglés pueden llegar a sobregeneralizar el uso de /s/, dado que este último sí existe en español. En el caso de /r/, se puede llegar a producir /r̄/. Finalmente, el fonema inglés /v/ tampoco tiene correlato fonemático en español general, aunque se constata la existencia de un alófono estilístico [v] en situación de lectura y un alófono de distribución geográfica más acotada en algunas variedades, tal como se describirá más adelante en el estudio.

Existen además diferencias fonotácticas entre ambas lenguas, es decir, en la combinación de fonemas que cada una de ellas permite. Esto puede crear dificultad para los estudiantes montevideanos, dado que el inglés permite grupos consonánticos distintos al español. Este es el caso, por ejemplo, de las estructuras *s* + consonante en posición de inicio de palabra, frecuentes en inglés, pero no permitidas en español, por lo que los hispanohablantes que adquieren inglés como lengua extranjera pueden llegar a agregar una vocal de apoyo /ɛ/ (Canale 2011a).

Finalmente, hay fonemas del inglés que tienen su correlato fonemático en español, pero con diferencias en su realización según el contexto fónico. Este es el caso de /s/, que siempre se realiza en su forma plena en inglés, independientemente del contexto, mientras que en diversas variedades de español (incluyendo el de Montevideo, Barrios 2002a) la /s/ plena puede aspirarse [h] o elidirse. Esto también puede resultar en una dificultad para los hispanohablantes que aprenden inglés, ya que /h/ es un fonema en sí mismo en inglés y no un alófono, como lo es en muchas variedades de español.

Enseñanza de la fonología del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas montevidéanas

En este capítulo se presentan las observaciones realizadas en 6 instituciones privadas montevidéanas de enseñanza de lengua inglesa (colegios *a*, *b*, *c* e institutos *e*, *f*, *g*) y el análisis de algunos pasajes de las entrevistas informales y las conversaciones con autoridades institucionales, docentes y estudiantes sobre temas relacionados con la fonología y su enseñanza. En esta línea, se analiza el lugar de la fonología en las clases de lengua de las instituciones seleccionadas y la opinión de los actores involucrados.

A modo de identificar los comentarios, utilizo (E) para los estudiantes, (D) para los docentes y (A) para las autoridades institucionales. En el caso de los estudiantes, incluyo el número de identificación (1-48) si se trata de un estudiante que también forma parte de la muestra del análisis cuantitativo, para los docentes incluyo el nivel que imparten (N1, N2, N3) y la institución (Col-Inst). Para las autoridades indico la institución a la que pertenecen. Esta última categoría comprende directores y coordinadores de inglés, según la estructura particular de cada institución. En cada cita específico si se trata de un comentario que tuvo lugar en el contexto de clase (y dirigido a los estudiantes) o fuera de ella (en las entrevistas o en las conversaciones informales), dado que se trata de datos que evidentemente gozan de diferente grado de validez ecológica (sobre esta cuestión, véase Spada 2005).

Concepciones sobre el lugar de la enseñanza de la fonología en la adquisición del inglés como lengua extranjera

En las conversaciones con docentes y autoridades realicé preguntas generales sobre la adquisición y la enseñanza de lenguas extranjeras del tipo: *¿Qué aspectos de la lengua enfatizás más en tus clases?* *¿Considerás que algunos aspectos de la lengua inciden más que otros en la comunicación con otros hablantes?* *¿Qué hacás en tus clases cuando te enfrentás a errores recurrentes de los estudiantes?* A partir de estas preguntas profundicé en cuestiones particulares de la enseñanza de la fonología. Del análisis se desprenden tres ideas sobre la enseñanza de la fonología, que resumo a continuación:

- a. La enseñanza de la fonología se orienta hacia la adquisición de una buena pronunciación.

- b. La enseñanza de la fonología no es un aspecto central de la clase, pero sí lo es la corrección de la pronunciación.
- c. La fonología se debe enseñar de manera implícita durante la infancia, pero de manera explícita después de la infancia.

En relación con la observación a, la enseñanza de la fonología se concibe como práctica ortoépica y, más precisamente, como un modo de atenuar las interferencias fónicas de la lengua materna. Las referencias a la enseñanza de la fonología apuntan sobre todo a rasgos segmentales y a algunos patrones entonacionales (secuencias enunciativas y secuencias interrogativas) en los que hay claras diferencias con el español. La «buena pronunciación» se equipara a la pronunciación sin rastros de la lengua materna. Esto es, en cierta medida, congruente con la posición tradicional de la lingüística aplicada en relación con la interferencia de la lengua materna durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera, pero no con los objetivos del enfoque comunicativo, que es el que asumen los docentes.

Los docentes acuerdan en la necesidad de enseñar rasgos fónicos cuando un estudiante evidencia una pronunciación españolizada:

(G: ¿Y qué cosas haces para localizar esos problemas de pronunciación que me mencionabas?)

Trato de escucharlos para tener una idea de los errores más comunes, así después los puedo trabajar en clase, o recomendarles que lo trabajen en sus casas. Lo difícil es que se olviden del español (D N₂/N₃ Inst f).

(G: ¿Cómo tomás esas decisiones, o sea, para saber cuáles son los aspectos de la pronunciación que vas a enfatizar o vas a corregir y cuáles no?)

Si veo que pasó la mitad del año y alguno todavía no sabe pronunciar algunas palabras, lo ayudo; pero tampoco me da el tiempo para trabajar todo el tiempo con eso, y el programa es muy largo para concentrarme tanto en la pronunciación (D N₁ Col b).

(G: Me estabas diciendo que hay errores en la pronunciación que son más frecuentes o recurrentes que otros, ¿a cuáles te referís?)

Algunos llegan diciendo ‘escul’ [school] y ‘basrrum’ [bathroom]. A ellos les explico lo importante que es que aprendan a hablar bien. Algunos hacen caso, pero no siempre se acuerdan [...], por eso cada tanto les pongo ejercicios para que lo tengan fresco (D N₂ Inst e).

(G: Y, en tu opinión, ¿a qué se deben los problemas más frecuentes que tienen tus alumnos en términos de pronunciación?)

[El problema] es que te mezclan mucho con el español. No escuchan en inglés, escuchan y hablan como si fuera en español (D N₃ Inst f).

Los rasgos que los docentes frecuentemente enumeran como difíciles para sus estudiantes son:

- La pronunciación del rasgo breve/largo en las vocales inglesas.
- La pronunciación aspirada de las consonantes oclusivas del inglés.
- Las grafías sin realización fonética [Ø] (*silent letters*), por ejemplo: *lamb*, *comb*, *bomb*, *castle*, *muscle*.
- Otros aspectos de la relación entre escritura y pronunciación en inglés en que a una misma grafía puede corresponderle más de una realización fonética, como por ejemplo <ou> para /ʌ/ (*tough*), /ou/ (*though*) y /au/ (*trousers*), etcétera.
- La dificultad en la pronunciación del fonema inglés / / y la tendencia de los estudiantes a pronunciarlo [s̺], como por ejemplo [ʃɔ:r̺] para [ʃɔ:r̺] (*George*).
- El uso de patrones entonacionales propios del español en afirmaciones e interrogaciones en inglés.
- La tendencia a utilizar [b] en los contextos en que el inglés prevé [v].
- La tendencia a la epéntesis vocálica en las estructuras consonánticas complejas.
- La tendencia a realizar la /r/ inglesa como [r̺].

Más adelante en el capítulo presento ejemplos concretos de los últimos tres casos, en que los docentes enseñan o muestran aspectos de la pronunciación a sus estudiantes. Estos tres aspectos son los mismos que retomo en el análisis de las variables fonológicas.

En general, se observa que varios de los puntos mencionados por los docentes son propios de la interfonología español-inglés. Aunque estos fenómenos reflejan la preocupación de los docentes, las cuestiones fónicas que generalmente aparecen en los contenidos programáticos se vinculan con errores generales de hablantes de inglés como lengua extranjera en general, que a veces son aplicables a la interfonología español-inglés y otras veces no.

Evidentemente, esto se puede deber a que en general los libros de textos utilizados en las clases (por ejemplo, *Headway*, *Masterclass*, *Speak Up*, *English File*, *Gold*, *Inside Out*) no son diseñados exclusivamente para hispanohablantes, sino para un público más amplio, por lo que generalmente no abordan áreas específicas de dificultad para los hispanohablantes. A modo de ejemplo, algunos ejercicios tratan cuestiones de pronunciación que no representan dificultades para muchos de los hispanohablantes, por ejemplo la diferencia entre [i:-ei] (*reel-rail*) y [r-l] (*peer-peel*). Frente a esta situación, algunos docentes aseguran que no saben cómo negociar las diferencias entre los ejercicios propuestos por el libro y las necesidades puntuales de sus estudiantes.

En relación con la observación b (la enseñanza de la fonología no es un aspecto central de la clase, pero sí lo es la corrección de la pronunciación), los docentes aluden a la necesidad de optimizar el tiempo de clase, por lo que creen más oportuno focalizarse en la enseñanza de la gramática, el vocabulario y las funciones comunicativas, pero no en aspectos fónicos. Los docentes asumen que la práctica exhaustiva de estas áreas permite a los estudiantes avanzar más rápido

en el conocimiento y el uso de la lengua extranjera, mientras que los ejercicios de pronunciación tienen una funcionalidad mucho más acotada (en la mayoría de los casos por «ejercicios de pronunciación» se entiende la práctica de elementos segmentales). Esto tal vez se deba al hecho de que los docentes —al igual que los libros que utilizan— adhieren al enfoque comunicativo, el cual, como se discutió más atrás, relega la enseñanza explícita de la fonología segmental.

De lo anterior se desprende que en las prácticas de clase la fonología de la lengua meta como objeto de estudio cumple un rol secundario. Las lecciones se orientan a la introducción de vocabulario o de estructuras gramaticales que pueden elevar a la práctica de algún rasgo fónico, pero no se enseña explícitamente la fonología. Esto resulta congruente con los programas de estudio de estas instituciones, que muestran una gran inclinación hacia las cuestiones gramaticales (a pesar de incentivar el enfoque comunicativo) y también en los textos de estudio, donde el abordaje explícito de la fonología aparece de manera marginal. El hecho de que los docentes no enseñen explícitamente la fonología de la lengua puede deberse a su adhesión al enfoque comunicativo (por lo que pueden preferir no enseñar explícitamente aspectos formales de la lengua); sin embargo, esta caracterización no coincide con el foco en la gramática ni con la idea compartida por los docentes y las autoridades sobre el buen estudiante de inglés. Frente a la pregunta: *¿Cómo describiría el perfil de un buen estudiante de inglés?*, aparecen recurrentemente menciones a la correcta pronunciación:

Es un placer escucharlo hablar, porque no habla como si estuviera en una clase. Te pronuncia todo bien (D N₃ Col b).

No mezcla cosas del español con el inglés. Logra hablar bien, un buen inglés, sin tener que usar palabras o sonidos del español (D N₁ Col c).

Tiene un buen inglés, se interesa en la clase y en el idioma, y se preocupa de hablar bien (D N₁ Inst f).

Tiene pocos errores, sabe pronunciar los pasados, sabe pronunciar las palabras que no vio antes, y no tiene errores de gramática (D N₂/N₃ Inst g).

A pesar de que la enseñanza explícita de la fonología no tiene un rol central en la actividad de clase como objeto de enseñanza, el ejercicio de corrección sí lo tiene. Sobre esta cuestión volveré más adelante.

En relación con la observación c (la necesidad de enseñar la fonología de manera implícita durante la infancia, pero de manera explícita después de la infancia), aparecen menciones a la idea de que a los estudiantes de menor edad se debe ofrecer mucha cantidad de *input* en la lengua meta para que adquieran una buena pronunciación, sin necesidad de técnicas o ejercicios más específicos. Sin embargo, los docentes consideran que cuando el estudiante es mayor la enseñanza debe ser explícita, aunque en este último caso las expectativas son matizadas:

Siempre es mejor que aprendan a pronunciar bien y que escuchen mucho de chicos, porque después nadie les saca los errores... bue [risas], los horrores (D N1 Col a).

Si se los estimula bien de chicos, entonces pueden pronunciar todo. Pero si uno espera a corregir cuando son más grandes, después es imposible (D N1 Col c).

Mucho *input*, mucho *input*, hablarles mucho y ponerles muchos casetes, ¿viste? Si no después escuchan y no entienden nada, quieren hablar-te y no pueden. No les salen los sonidos de la boca (D N2 Inst f).

Estas opiniones responden a la idea generalizada de que existen ventajas cognitivas del aprendizaje de la lengua en la temprana edad. Gran parte de la lingüística aplicada también ha sostenido este argumento, acudiendo a una postura biologicista de la adquisición del lenguaje que sostiene la hipótesis del período crítico, como fue discutido anteriormente en este trabajo. En el caso de los docentes montevideanos, parecería ser que una de las características más sobresalientes de la recontextualización del discurso sobre el período crítico es el establecimiento de criterios de enseñanza y necesidades de *input* muy distintos, que varían según la edad del estudiante.

La fonología en la planificación docente y en los libros de texto

Los docentes de institutos explicitan su adhesión al enfoque comunicativo en sus actividades de enseñanza. Por su parte, la mayoría de los docentes de colegios argumenta también utilizar métodos como el *content based-approach*, aunque no descartan otros, si la situación de clase lo requiere.

Sin embargo, la observación de clases y de los materiales evidencia que tanto la planificación docente como gran parte de las actividades realizadas en clase se orientan a la realización de ejercicios de pronunciación de corte mecánico, sin mayor reflexión sobre las funciones sociocomunicativas del lenguaje. Dejando de lado los ejercicios que proveen los libros de texto, se observa que en las planificaciones docentes los ejercicios son escasos y se basan sobre todo en técnicas de imitación descontextualizada y altamente controlada. Estos ejercicios se encuentran ligados a otros componentes del lenguaje. Algunos de ellos coinciden con los fenómenos que los docentes consideran los problemas más fundamentales de pronunciación, mientras otros no:

- Pronunciación de pasados regulares –ed.
- Diferencias entonacionales entre las secuencias declarativas e interrogativas.
- Pronunciación de plurales regulares –s.
- Curvas entonacionales de las *question tags* y sus funciones.
- Relaciones múltiples entre las grafías vocálicas y los sonidos vocálicos.

No resulta extraño que la enseñanza de la fonología tenga un rol secundario en la planificación docente, ya que su tratamiento ha sido altamente problemático para los enfoques a los que adhieren los docentes: mientras que resulta más fácil contemplar la enseñanza de un punto gramatical de la lengua aludiendo a situaciones particulares de la vida cotidiana, la enseñanza de la pronunciación desde el punto de vista comunicativo representa una dificultad mayor, hecho que se reproduce en la menor cantidad de acercamientos comunicativos al nivel fónico del lenguaje.

En las prácticas docentes observadas no aparece un punto central del enfoque comunicativo aplicado a la fonología, ya mencionado anteriormente en este estudio: la diferencia entre la enseñanza de la pronunciación con orientación a la adecuación normativa (*accuracy*) frente a la inteligibilidad comunicativa (*intelligibility*). Esta última es el objetivo por excelencia de la enseñanza de lenguas orientada a la comunicación. En términos generales, el lugar marginal de la fonología también es congruente con la escasa presencia de ejercicios de pronunciación en los libros de texto de enseñanza de la lengua (Torres Águila en línea; Silveira 2002).

Entre los libros que utilizan las instituciones seleccionadas —y ya mencionados anteriormente— solamente uno cuenta con varios ejercicios de fonología por unidad. Como consecuencia de esto, en una de las conversaciones informales en la que comentábamos sobre sus materiales de apoyo para la clase, el docente manifestaba su disgusto por un libro que «bombardea con cosas de pronunciación» (D N₂/N₃ Inst e), aunque destacaba la importancia de la corrección de los errores en la pronunciación de los estudiantes.

Abordaje didáctico de la fonología: ejercicios y corrección

La mayor parte de los ejercicios que se realizan en clase tiene una orientación mecanicista, es decir, promueven la práctica controlada. Se trata generalmente de la producción de segmentos fónicos aislados o en contexto oracional. La técnica de repetición aparece tanto en ejercicios individuales (donde el docente escoge estudiantes para que, en turnos, pronuncien una palabra o una oración) como en ejercicios grupales. No existe tampoco una conexión entre las capacidades de percepción y la producción fónica. Las prácticas fonéticas se orientan a la producción y generalmente son ejecutadas sin atención a la capacidad discriminatoria (y perceptual en general) de los estudiantes.

El concepto de discurso como unidad cohesiva de la oralidad no se maneja en este tipo de práctica, que se ciñe básicamente a la oración (como unidad escrita). Tampoco se trabaja con estilos, variedades o registros de lengua. La diversidad de pronunciaciones se consigna mayormente en el plano léxico y, sobre todo, para los casos en que la variación no contiene necesariamente información sociodialectal. En este sentido, en algunos casos en la clase aparecen explicaciones sobre este tipo de variación en la pronunciación: «So you can say both “either” [i:ðər] or “either” [aiðər]» (D N₁ Col c).

En general, los ejercicios no mantienen un vínculo secuencial con el resto de las actividades de clase. Esto queda evidenciado en el modo en que transcurren las propias actividades. El ritual previo a ejercicios de lectura, gramática o comprensión auditiva parece estar totalmente dominado por los estudiantes. Sin embargo, cuando se presentan ejercicios de práctica fonética, el tiempo de explicación es notoriamente mayor, aunque las actividades en sí son breves. Los ejercicios sobre cuestiones fónicas quedan normalmente descontextualizados del resto de la clase y, en consecuencia, alteran la secuenciación entre las tareas. Esto también condiciona en cierta medida el interés por parte de los docentes al momento de implementarlos.

Resulta interesante destacar que, aunque los ejercicios planificados tienen un lugar periférico en la dinámica de la clase, la corrección es muy frecuente y cumple un rol destacado en la práctica diaria. El ejercicio correctivo (generalmente vinculado a la pronunciación de palabras aisladas) aparece en todas las instancias que implican producción oral por parte del estudiante. En el caso de los colegios, la corrección aparece tanto dentro como fuera de la clase (en recreos, almuerzos, actividades realizadas en conjunto con otros grupos, etcétera). En estos casos la corrección no se ciñe a actividades con fines didácticos, sino que forma parte de las interacciones institucionales, independientemente de la situación particular. Como se notó anteriormente, el fin comunicativo queda, en este sentido, relegado al fin pedagógico. Aún en las instancias en que la situación comunicativa no ocurre en los confines de la clase, existe gran conciencia y acuerdo entre los docentes sobre su rol como modelo inmediato de lengua.

La estrategia más común es la corrección *on the spot* o instantánea. A esta estrategia subyace la recontextualización del concepto de fosilización. En este sentido, existe en los docentes la concepción generalizada de que los errores de pronunciación se fosilizan si no son corregidos en el momento en que ocurren; como evidencian los comentarios que realizaban los docentes durante las entrevistas. En este sentido, se puede argumentar que el discurso sobre el período crítico es recontextualizado (Bernstein 1975) en su pasaje desde el ámbito académico hacia las prácticas de clase, en función de los roles y las necesidades puntuales de los docentes. Frente a preguntas como *¿Corregís a tus alumnos cuando tienen algún tipo de incorrección en la pronunciación?*, los docentes responden:

No los podés dejar hablar sin corregirlos, ¿no? Si no, después no les sacás más los errores. Yo he tenido alumnos de profesores que no corrigen nunca la pronunciación (...) y el resultado ni te digo (D N2 Col b).

Nadie pretende que hablen perfecto, pero cuando te están hablando o le están hablando a otro es mejor pararlos y decirles lo que están diciendo mal, si no piensan que está todo bien (D N2/N3 Inst e).

O los corregís o piensan que vale todo, que se puede decir cualquier cosa, que no importa la pronunciación. Si no, no entienden lo

importante que es hablar bien y ahí empiezan a aparecer los mismos errores de pronunciación todo el tiempo (D N2 Col a).

Por otra parte, las autoridades también prefieren que el docente corrija instantáneamente. Generalmente subyace a esta preferencia la idea de que el deber del docente como modelo de lengua es servir de guardián de la pronunciación:

Si no es con los profesores de inglés, ¿dónde van a aprender a hablar bien? (A Col b).

Creo que sí; es importante que el profesor sea capaz de corregir a los alumnos. Ellos saben que el profesor les tiene que decir cómo hablar, porque es un idioma que ellos no conocen (A Inst f).

Solamente un docente manifestó dudas en relación con la interrupción para la corrección, por la pérdida del clima comunicativo de la clase:

(G: *Recién me decías que no siempre es bueno esto, ¿a qué se debe?*)

[Es que] a veces lograrás lo contrario; lograrás que no te hablen más o que se sientan incómodos o que se sientan que es mejor no hablar a hablar como pueda (D N1 Col c).

La corrección *on the spot* generalmente responde a la siguiente dinámica:

- a. El docente interrumpe al alumno para mostrarle el error que ha cometido, para que repita la palabra de forma correcta. En situación de clase, a veces esto es seguido por alguna estrategia de mitigación del error: «Ok, yes... but no, no. You don't say two [čũ:], you say [tu:]» (D N1 Col a), «How do you say that in English? It's pleasure [plɜ:žər]. Remember?» (D N2 Col b).
- b. El estudiante repite la palabra con la pronunciación correcta de manera aislada y, algunas veces, en contexto oracional (idéntico al contexto oracional en que produjo el error). Si el estudiante no logra la pronunciación deseada, se repite el patrón a: «Ok, but now listen to how I say it» (D N1 Inst f), «What did I say?» (D N1 Col b), «No, no, así no es como se dice, ¿no?» (D N2 Col b).
- c. El docente premia la pronunciación correcta: «Well done», «Great» (D N1 Col a), «That's it» (D N2 Inst f), «Ok, now yes» (D N1 Col b), «Ahora me gusta más» (D N2 Col b).

Este tipo de estructura correctiva es prototípica de la situación de aula y se condice con algunas características del *teacher talk* (Sinclair y Brazil 1982, entre otros), como la exageración en la pronunciación de los sonidos que se desean corregir, acompañada por un considerable descenso en la velocidad de habla y un ascenso en el volumen de voz. Esto resulta interesante en tanto se consigna la aparición de formas particulares del *teacher talk*, a pesar de que no se trata de grupos de nivel de lengua básicos, donde generalmente el docente se apoya en un habla simplificada como mecanismo para favorecer la comprensión y la adquisición.

Ejemplos de ejercicios implementados en las clases observadas

A modo ilustrativo, presento a continuación ejemplos de ejercicios de pronunciación que se consignaron a lo largo de las observaciones. Me remito a aquellos ejercicios que abordan tres fenómenos: las estructuras *s* + consonante /sC/, la consonante fricativa labiodental /v/ y la posalveolar aproximante /r/, dado que se vinculan con las variables fonológicas analizadas en los capítulos siguientes.

[sC]

En el instituto *f* la docente de nivel 2 realizó una actividad de lectura en voz alta sobre un ejercicio que contiene preguntas de comprensión lectora. Ocasionalmente corregía algunos errores de pronunciación de los estudiantes y les pedía que repitieran la palabra corregida. Uno de los estudiantes (no consignados en la muestra de este trabajo) leyó: «What are the reasons he gave in the speech [...]» (estudiante).

La caracterización de cómo el estudiante pronuncia la secuencia «the speech» resulta compleja, dado que hay un elemento similar a [e] en *the* que se puede deber a un cambio en la cualidad de [ə] («the» [ðə]), consignándose una pronunciación del tipo [ðespi:č]. La docente interpreta esto como un error del estudiante y le hace repetir varias veces la palabra *speech* de manera aislada. Luego le dice al estudiante:

Pero viste que no hay una «e», ¿por qué lees con la «e» si no la ves escrita? Tenés que leer lo que ves. Hay que prestar atención, si no leen cualquier cosa, ¿sí? Vamos ahora de nuevo a leerlo bien (D N2 Inst f).

Antes de seguir con la lectura del texto, pidió a los estudiantes que escucharan dos maneras en que ella iba a pronunciar palabras del tipo *s* + consonante y que dijeran cuál era la forma correcta. Al conversar posteriormente con la docente sobre este ejercicio, mostró gran interés por corregir la pronunciación de sus estudiantes, asumiendo que esto se lograba exponiéndolos a muchas grabaciones de audio de hablantes nativos y muchos ejercicios orales (pero sin mencionar específicamente el uso de ejercicios orientados a la práctica de la pronunciación que no surjan de una corrección previa del docente). Los comentarios de esta docente sobre la necesidad de exponer a los estudiantes al habla nativa y a hacerlos practicar las habilidades orales ya fueron expuestos anteriormente, cuando se consignó su opinión:

Mucho *input*, mucho *input*, hablarles mucho y ponerles muchos casetes, ¿viste? Si no, después escuchan y no entienden nada, quieren hablarle y no pueden. No le salen los sonidos de la boca (D N2 Inst f).

[r]

Para la enseñanza de la pronunciación de /r/ describo otro ejercicio espontáneo (es decir que emergió de la propia dinámica de la clase, pero no de la planificación docente), que fue llevado a cabo para el nivel de lengua 2 en el instituto *e*. Allí la docente estaba aplicando una corrección a un estudiante que no forma parte de la muestra del presente trabajo. La docente había elaborado un juego de adivinanzas para repasar vocabulario. Ella daba pistas a los estudiantes para que adivinaran un conjunto de palabras relativas al tópico «vacaciones» (que aparecía en una unidad del libro de texto). Al llegar a la palabra *rent*, ocurre el siguiente diálogo:

—So, this is something you do when, for example, you want a car or... and you are in another country... eh... well, you will not buy a car, no? So, you... what do you do? (D N2 Inst e) [los estudiantes no responden].

—Remember last week? What did we do last week? We talked about holidays, yes or no? So, if I want to have a car what do I do on holidays? (D N2 Inst e).

—Eh... teacher, te tomás un taxi (estudiante).

—No, but I want a car to drive the car. I want to use the car, so... (D N2 Inst E).

—Ah, sí, era *rent*, era *rent* (estudiante).

Al notar que el estudiante evidencia una pronunciación española de /r/, la docente escribe la palabra en el pizarrón y pide que la vuelva a pronunciar:

—Eh? How [sic] do you call this in English, do we call it «*rent*»? [exagera la pronunciación española] (D N2 Inst e).

Otro estudiante, tampoco consignado en la muestra del presente trabajo, responde: «Rent!» (con la pronunciación inglesa).

La docente aprovecha la oportunidad para escribir en el pizarrón varias palabras con /r/ para que los estudiantes practiquen la pronunciación de /r/. Luego elabora una explicación en español al respecto: «Queda muy feo que digan “rent” o “car”. ¿Vieron qué feo que suena? ¿Vieron que es mucho más lindo cuando lo digo bien? (D N2 Inst e).

En su exposición se relaciona el habla correcta con la belleza de los sonidos de la lengua, hecho que retoma discursos puristas tradicionales. Pide entonces a los estudiantes que repitan en coro cada una de las palabras que escribió en el pizarrón y practiquen la pronunciación de /r/. Tras conversar con ella sobre este ejercicio, la docente comenta que es uno de los rasgos «más feos en la pronunciación de los chicos» (D N2 Inst e). Declara así su interés por erradicar este rasgo, pero asegura tener poco tiempo para realizar ejercicios de pronunciación en clase: «Ellos deberían practicar más en la casa, escuchar más cosas en inglés,

hablar más en otros lados, ¿no? Si no, es imposible que hablen y escriban bien con tan poco tiempo de clase» (D N2 Inst e).

[v]

Para el nivel de lengua 1 el docente del colegio *c* consigna en su planificación un ejercicio en que los estudiantes deben percibir y producir la diferencia entre [v] y [b]. Este ejercicio es el único consignado en que hay una secuencia del tipo práctica de percepción-discusión articulatoria del fenómeno estudiado-práctica de producción.

En este caso el docente escribe un par mínimo en el pizarrón (*ban/van*) y pide a los estudiantes que escuchen cómo se pronuncian estas palabras y encuentren la diferencia (con el profesor como modelo de pronunciación). Luego de que los estudiantes notan la diferencia de pronunciación, el docente pide que expliciten cuál de los dos utilizan en español. En ese instante se crea confusión entre los estudiantes: mientras algunos responden qué sonido creían que usaban en español, otros preguntaban por el significado de las palabras escritas en el pizarrón; curiosamente, frente a la pregunta «¿qué sonido usan en español?» algunos estudiantes aseguraron utilizar ambos. A esto, el docente señaló: «¿Le dicen ventana ustedes?» (pronunciando [v] en lugar de [b]) (D N1 Col c). Algunos estudiantes respondieron que sí mientras otros respondieron que no.

Para convencerlos del uso de [b] en español, el docente agregó: «Tenemos la [v], es verdad, pero nosotros no la usamos, en España sí la usan» (D N1 Col c), acudiendo a discursos sobre la supuesta relación unívoca entre grafía y sonidos, y presentando al español peninsular como una variedad más pura, asumiendo erróneamente la diferencia entre [b] y [v].

Seguido a esto, el docente indicó a los estudiantes la posición de la lengua y los labios durante la producción de [b] y [v]. Señaló de nuevo la diferencia entre [b] y [v] pronunciando las palabras escritas en el pizarrón, y pidió a los estudiantes que elaboraran en pares una lista de las palabras que conocieran con las grafías «b» y «v». Luego, los grupos leyeron las primeras palabras que habían escrito. Oportunamente el docente corregía aquellas pronunciaciones en que los estudiantes no realizaban [v] para la grafía inglesa «v». En varias ocasiones, la actividad combinaba además una explicación por parte del docente de las palabras que eran desconocidas por algunos de los estudiantes.

El docente intentó explicar a los estudiantes la necesidad de pronunciar correctamente [b] y [v]: «de lo contrario no les van a entender qué están diciendo, se van a confundir las cosas» (D N1 Col c). Para ejemplificar intentó encontrar otros pares mínimos, además de los expuestos al principio del ejercicio. Al no encontrar otros, culminó la actividad.

Es particularmente interesante destacar que en la conversación mantenida con el docente (D N1 Col c) sobre este ejercicio, manifestó la dificultad de enseñar pronunciación. Según sus propias palabras, el ejercicio «no salió muy bien» por la ausencia de mecanismos más realistas para hacerles practicar la pronunciación de

la lengua. Los problemas que implican la vinculación entre el clima comunicativo y la enseñanza de la pronunciación parece estar presente, dado que es el mismo docente que también reflexionó sobre los potenciales riesgos de la corrección *on the spot* para el mantenimiento de un clima comunicativo en clase.

Recursos para la enseñanza de la fonología

Para los ejercicios orientados a la pronunciación no se consignan otros materiales de apoyo más que el libro de texto y los materiales de audio correspondientes. Con la excepción de este recurso, tampoco se consigna el uso de tecnologías. Aunque en varias de las carteleras de las clases (tanto de institutos como de colegios) generalmente se incluye una tabla con los símbolos fonéticos del inglés, no se recurre a ella. Como comentó un docente durante la entrevista, generalmente se prefiere no utilizar materiales que incluyan los símbolos fonéticos: «para no confundirlos más a los chiquilines» (DNI Col a).

El material de audio que se emplea para los ejercicios (y que acompaña los libros de texto) utiliza sobre todo palabras aisladas y, en menor medida, contextos oracionales y en algunos casos pares adyacentes inmediatos, pero no piezas más amplias de discurso. La participación docente en estos ejercicios también está marcada por la aparición de simplificaciones propias del *teacher talk*.

En estos ejercicios aparece generalmente la norma británica; salvo en el instituto G, que presenta la norma norteamericana por los materiales de audio que utiliza.⁴⁸ Otros ejercicios no orientados a la fonología (como los de comprensión auditiva) evidencian una diversidad de normas mucho mayor. Sin embargo, al no haber conexión secuencial entre los ejercicios de comprensión auditiva y la práctica fonética, los audios que incluyen diferentes variedades de inglés se destinan a otros tipos de actividades.⁴⁹

Finalmente, existen también motivaciones de orden puramente práctico para la relegación de la fonología en la clase: varios docentes mencionan que los ejercicios de fonética no se consignan en el cuaderno de los estudiantes. Esto aparece como un desestímulo para ellos, que sienten la presión de mantener registro escrito de todas las actividades hechas en clase como prueba del trabajo diario.

Convivencia y conflicto de normas fonológicas: ¿modelo o modelos de lengua?

La multiplicidad de normas fonológicas y su inclusión en la enseñanza de inglés como lengua extranjera puede resultar problemática. Como se señaló en Canale (2009), los programas oficiales de formación docente de inglés en

48 Algunas series de libros (como *English File* e *Inside Out*) incluyen actualmente dos versiones para cada edición: una británica y otra norteamericana.

49 Dado que los exámenes internacionales de inglés como lengua extranjera enfatizan actualmente la necesidad de exponer a los estudiantes a diferentes variedades, la producción de material de audio refleja esta situación.

Uruguay no ofrecen un abordaje unificado de las normas fonológicas: en estos programas conviven argumentos de respeto por la diversidad de normas (nativas) con otros que —de manera implícita— remiten a la supuesta superioridad de la norma británica.

En relación con el abordaje didáctico de las normas fonológicas, la práctica docente se rige de dos modos diferentes. Por un lado, el docente aparece como modelo inmediato de lengua y utiliza su propia variedad como medio de regulación más cercano al estudiante con el uso de corrección *on the spot*. Por otro lado, cuando se hacen ejercicios con el apoyo de materiales didácticos (libros de texto o cintas de audio), la norma nativa pasa a servir de modelo, aunque no coincida con la del docente. Por el tipo de materiales utilizados en las instituciones analizadas, es la norma británica la que generalmente se emplea en estas situaciones, independientemente de la promoción explícita o no de esta norma (salvo por el caso del instituto *f*, donde los materiales se vinculan con la norma norteamericana). En relación con esto, en los discursos y en las prácticas docentes hay conciencia de las normas nativas y del habla extranjera, y generalmente se manifiesta una preferencia por las normas nativas.

La mayoría de las correcciones de los docentes no apunta necesariamente a la consolidación de una norma nativa particular (en el sentido de que no se pretende la erradicación de rasgos híbridos que correspondan a normas nativas diferentes). Esta característica es inherente al contexto de adquisición formal en que dificulta —y posiblemente tampoco se interprete como necesario— la adquisición de un repertorio parangonable a los de la comunidad de referencia. Por el contrario, las correcciones se orientan a la erradicación de rasgos fónicos que puedan interpretarse como interferencias del español. La conciencia sobre la corrección aparece entonces en relación con el uso de rasgos fónicos propios de la lengua materna que no se corresponden con los de la lengua meta. Esto resulta interesante, a tener en cuenta para el análisis fonológico que se presenta en los capítulos siguientes, dado que justamente las variables fonológicas seleccionadas están constituidas por una variante meta y otra que resulta de la interferencia del español. La convicción de los docentes sobre la necesidad de erradicar rasgos de la interferencia del español establecería una corrección sistemática, que podría facilitar una más rápida adquisición de la variante meta.

Los docentes valoran la exposición a diferentes normas de inglés, aunque si se les pregunta qué norma enseñan en clase, generalmente hacen referencia a la británica. La preferencia por esta norma remite a la tradicional selección de esa variedad de lengua en la formación docente y en los materiales de estudio. Por otro lado, aunque los estudiantes varían más en su preferencia, muchos aseguran que aprenden inglés británico, lo que resulta congruente con el perfil de la mayoría de las instituciones analizadas y con los libros de texto. Durante las entrevistas, los estudiantes señalaban:

Nos enseñan inglés de Inglaterra (E1 Hombre N1 Col a).

Aprendemos el inglés que se habla en Londres, porque es el que hablan todos acá (E6 Mujer N1 Col b).

Yo les entiendo menos que a los de Estados Unidos, pero siempre escuchamos inglés de Inglaterra y es lo que hablan los profesores y la directora (E10 Hombre N1 Inst f).

En una institución que promueve explícitamente la norma norteamericana, se esgrimen argumentos que aluden sobre todo a su «utilidad» y su «modernidad»: «Es que [el inglés norteamericano] les resulta más cotidiano, más moderno, más útil para viajar o para entender lo que ven en la televisión y la música que escuchan todo el tiempo» (A Inst g).

Muchas veces es el docente quien consolida en los alumnos las representaciones sobre la norma que aprenden a través de las correcciones. Sin embargo, esto se da sobre todo en el plano léxico y no en el fónico. En este sentido, algunas de las correcciones *on the spot* reflejan claramente la interpretación que los docentes hacen de la variación: «If you were in the United States you would say “bathroom”, but you’re not, so we say “toilet”» (D N1 Col a). «What do we call the “fall”? Eh? We call it “autumn”. Remember?» (D N2 Inst f).

Parece pertinente elaborar una distinción entre la enseñanza y la promoción de la fonología de la lengua extranjera. En el contexto educativo montevideano hay una clara preferencia por la promoción de la norma británica en los discursos, en la selección de libros, en los materiales de audio, en la selección de exámenes internacionales y hasta en los criterios de selección del personal docente. Este fenómeno se reproduce en los discursos de los docentes y en los propios estudiantes. Sin embargo, esto no implica la enseñanza o el aprendizaje en sentido estricto de esta norma lingüística: mientras la promoción de una norma lingüística en el sistema educativo se encuentra regida por las ideologías y las políticas lingüístico-educativas, la enseñanza de esta depende en gran medida de la realidad cotidiana de la clase y de las normas que concretamente sirven como *input* para la adquisición.

Conciencia docente sobre la existencia de una norma pedagógica en el nivel fonológico

La norma pedagógica (Valdman 1967, 2003) alude a la manera en que se simplifica la presentación de la variación de la lengua meta en la situación de instrucción formal. No se trata necesariamente de simplificación en el sentido de un registro como el *teacher talk* (Sinclair y Brazil 1982), sino de un plan más o menos consciente —por parte del docente, así como por parte de los programas y de los materiales de curso— sobre cómo se debe presentar y jerarquizar la variación de la lengua meta.

En este sentido, varios docentes tenían una concepción de la variación lingüística limitada a cuestiones geográficas del tipo «Así hablan en Inglaterra», «Así hablan en los Estados Unidos», y a actitudes correctivas del tipo «Así está

bien dicho», «Así está mal dicho», sin mayor reparo en variaciones de otro tipo, como estilística, etaria o socioeconómica. Esto, en particular, puede ser explicado por el hecho de que en la clase de lengua generalmente se maneja una norma altamente idealizada, que no repara sobre demasiadas diferencias entre los hablantes. A modo de ejemplo, se presta más atención a los estilos controlados y más formales, aunque también se presentan los informales para su reconocimiento y su práctica, pero sobre todo en tareas escritas.

Los únicos comentarios que se constatan al respecto provienen de docentes de colegios y refieren a fenómenos altamente estereotipados, que no implican una dificultad para la comprensión por parte de los estudiantes, como por ejemplo: *linking r*, *liaison*, *compression* y *assimilation*. Varios docentes argumentan que tratan de controlar la aparición de estos fenómenos en su habla cuando se dirigen a sus alumnos para no confundirlos.

Los mismos fenómenos que describen los docentes mencionados son objeto de estudio de los programas de las asignaturas de fonética y fonología de formación docente en instituciones públicas y privadas (Canale 2009b). En este sentido, resulta interesante observar que los docentes reflexionan sobre los fenómenos que se les ha enseñado de manera explícita también a ellos durante su profesionalización.

Apreciaciones generales

De las observaciones realizadas se desprende que no hay grandes diferencias en el abordaje que se hace de la fonología en los colegios bilingües y en los institutos de lengua analizados. Aunque existen diferencias en las horas de exposición a la lengua y de los perfiles institucionales, las consideraciones acerca de cómo y para qué se debe abordar la fonología de la lengua meta son básicamente las mismas. Sin embargo, sí existe una concepción generalizada entre los docentes de institutos de que se encuentran en desventaja al momento de hacer que sus estudiantes mejoren su pronunciación dada la cantidad de *input* que reciben, que se limita a unas pocas horas semanales de clase.

También existe uniformidad en las prácticas de clase y en el modo en que efectivamente se enseña la fonología de la lengua. En relación con lo anterior, cabe señalar que la enseñanza de la fonología cumple un rol secundario en la clase de lengua, a pesar de que las autoridades de las instituciones —y en menor medida también los docentes— otorgan un rol central a la práctica y, sobre todo, a la adquisición de una «buena pronunciación».

Los ejercicios de cuestiones fónicas que se aplican en clase evidencian una orientación altamente estructural y mecánica. Esto aparece ligado, en el caso de los institutos, a las pocas horas de enseñanza de la lengua. Sin embargo, el mismo tipo de ejercicio aparece en los colegios. La escasa utilización de ejercicios y su carácter estructural resultan en cierta discontinuidad en la secuenciación de la clase cuando se realizan ejercicios de pronunciación.

La corrección *on the spot* aparece como la técnica más recurrente en todos los ejercicios que implican la participación oral de los estudiantes. Esto último evidencia la conciencia sobre el rol del docente como modelo inmediato de lengua y, a su vez, la concepción generalizada de que los errores deben ser corregidos de manera instantánea para que no se fosilicen.

Los docentes y las autoridades —así como algunos estudiantes— tienen un discurso unificado sobre las normas del inglés. Existe una representación en gran medida compartida que promueve la norma británica como norma más frecuente en el ámbito educativo uruguayo.

Para finalizar, se observa que en la práctica diaria la enseñanza de la fonología es equiparada a la práctica mecánica y la corrección *on the spot*. Primero, porque la práctica aparece frecuentemente al servicio de otros componentes del lenguaje como la gramática y el vocabulario, y no como un área de interés en sí misma. Segundo, porque en las planificaciones de clase la fonología tiene un lugar periférico. Tercero, porque se favorece la corrección *on the spot*, relegando a un segundo plano cualquier tipo de ejercicio de técnica más elaborada.

Esto último se puede deber a varias razones. Por un lado, la concepción generalizada de que la pronunciación de la lengua extranjera solamente se aprende de manera óptima en la temprana edad, tal como ha planteado la hipótesis del período crítico (Lenneberg 1967) y de manera más matizada la hipótesis del período sensible (Mack 2003). Por otro lado, la creencia de que el nivel fónico no interfiere —o lo hace de forma más marginal— en las actividades comunicativas típicamente planteadas en clase. También puede deberse a una tradición de enseñanza del lenguaje focalizada a la gramática y el vocabulario. Como se observó en los antecedentes teóricos, la enseñanza de la fonología ha desempeñado un rol secundario en algunos modelos de enseñanza (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). Esto se debe, en parte, a que la gramática y el léxico se vinculan de manera más directa con la lengua escrita, que es, por definición, referente de la lengua estándar y de la prescripción idiomática. En esta dirección, resulta oportuno señalar la disonancia que existe entre el énfasis que se pone en la corrección *on the spot* y en el docente como modelo de lengua, por un lado, y la caracterización de la fonología como un aspecto que no requiere de la puesta en práctica de una didáctica demasiado elaborada, a diferencia de otros niveles del lenguaje en los que efectivamente se enfatiza la necesidad de un aprendizaje orientado a prácticas y situaciones relevantes y significativas para el estudiante desde el punto de vista comunicativo, que es el enfoque al que explícitamente adhieren los docentes.

Análisis de las variables fonológicas

En la siguiente sección presento el análisis de las tres variables fonológicas seleccionadas (sC), (R) y (V), con base en la producción lingüística de los 48 estudiantes de la muestra. Estas tres variables representan fenómenos que los docentes entrevistados consideraron rasgos difíciles de la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera por parte de sus propios estudiantes (ver apartado 2.1. del capítulo anterior).

La variable (sC)

Introducción

La epéntesis consiste básicamente en la inserción de un sonido intruso en una palabra (o también en un segmento más grande), ya sea en posición inicial, media o final (Hall 2011). Se la concibe como un tipo de intrusión (Crystal 1980) en tanto se trata de un sonido no previsto fonológicamente, pero que aparece en la realización fonética concreta. Se pueden distinguir diferentes tipos de epéntesis, según la posición que ocupe dentro de la palabra. La prótesis (generalmente denominada «epéntesis inicial») es la adición de un elemento (frecuentemente vocálico) en posición inicial. Un ejemplo de esto es el uso de [ɛ] en formas como [ɛstri:t] («street»), que puede aparecer en el inglés hablado por nativos de español y que es objeto de estudio del presente capítulo, donde mantengo la denominación «epéntesis inicial», que es la más frecuente en la bibliografía. La anaptixis es la inserción de una vocal entre dos consonantes,⁵⁰ por ejemplo el uso de [ə] en [bəreɪk] («break»), que puede aparecer en pronunciaciones reforzadas de inglés como lengua nativa, pero también en pronunciaciones extranjeras. La paragoge es la adición de un elemento en posición final de sílaba, por ejemplo el uso de [i] final en [didi] («did»), común en la interfonología portugués-inglés.

Oller (1974 *apud* Tarone 1980) ha destacado la funcionalidad de la epéntesis como un fenómeno recurrente en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras. Tarone, Cohen y Dumas (1983) la caracterizan como una de las estrategias más frecuentes en los sistemas de interlengua, aunque evidentemente la funcionalidad de la epéntesis depende en cierta medida de las peculiaridades fonotácticas de la lengua materna y de la lengua meta en cuestión. La adquisición

50 En algunos casos se ha discutido la existencia de este tipo de epéntesis en función de mediciones en la coordinación de gestos asociados a grupos consonánticos de articulación distante (Davidson y Stone 2003).

de la fonología de la lengua materna y la lengua meta evidencian tendencias no siempre coincidentes al momento de producir los grupos consonánticos complejos, sobre todo en posición inicial y en lo referente a las modificaciones al orden universal de la sílaba.⁵¹ Según Lleó (1997), en el caso de la adquisición de la lengua materna la estrategia más regular es la elisión de alguna de las consonantes, mientras que en la adquisición de lenguas segundas y extranjera es más común que se lleve a cabo la epéntesis vocálica. En ambos casos el cometido es el mismo: la simplificación de estructuras consonánticas complejas. Durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera la epéntesis puede ser más o menos frecuente, según las características de la lengua materna y la lengua meta. Si la lengua meta permite estructuras silábicas más complejas que la lengua materna, entonces la epéntesis puede ser una estrategia muy productiva para el individuo cuya lengua materna es, en este sentido, más simple (Tarone 1980). La aparición de la epéntesis está entonces directamente condicionada por las diferencias entre las estructuras silábicas de ambas lenguas.⁵²

La epéntesis también ha sido caracterizada como un proceso fonológico recurrente en situaciones de contacto lingüístico como los pidgins, criollos (Holm 2000) y en general en la fonología de los préstamos (*loan phonology*, Silverman 1992; Calabrese y Wetzels 2009), y también como uno de los elementos clave para entender la evolución fonológica de las lenguas (Lass 1984). Ciertamente, la productividad de este fenómeno en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, en situaciones de contacto lingüístico y en la evolución fonológica de las lenguas despierta un interés particular de investigación.

La epéntesis vocálica inicial, que es la que interesa para los fines de este capítulo, es un fenómeno que ocurre en el ataque silábico. Se denomina ataque silábico al segmento consonántico que precede al núcleo de la sílaba (por ejemplo, /t/ en «tan» o /m/ en «más»). El ataque puede ser simple (cuando está constituido por una sola consonante, como en los casos anteriores) o complejo (cuando está constituido por un grupo consonántico, como el caso de /tr/ en «trayecto») (Carr 1993). Tanto el español como el inglés cuentan con estructuras silábicas de ataque complejo, aunque difieren en el tipo de combinación consonántica. Una de las diferencias fundamentales se da en torno al comportamiento de /s/ como elemento de ataque en inicio de palabra. En inglés /s/ puede ser el elemento inicial de un ataque complejo del tipo /sC/ (como por ejemplo *speak*, *school*, *sky*) y es obligatoriamente el primer elemento de un ataque complejo del tipo /sCC/ (como por ejemplo *structure*, *scream*). Gimson (1962) consigna las siguientes combinaciones de ataque

51 El orden CV (*consonante-vocal*) es la tendencia universal de la sílaba, porque requiere de menos esfuerzo y es la menos compleja (Jakobson 1969). Por el contrario, las sílabas con sucesión de consonantes representan grupos más complejos.

52 También es cierto que puede apelarse a la epéntesis cuando una estructura consonántica particular ocurre en la lengua materna, pero con una baja frecuencia de aparición. En este sentido, la frecuencia podría ser otro criterio a tomar en cuenta al momento de predecir la productividad de la epéntesis.

silábico complejo para la lengua inglesa: /s + p/, /s + t/, /s + k/, /s + m/, /s + n/, /s + l/, /s + f/, /s + w/, /s + j/, /s + p + l/, /s + p + r/, /s + p + j/, /s + t + r/, /s + t + j/, /s + k + r/, /s + k + j/, /s + k + w/.

El español, por su parte, no permite ataques complejos iniciados por /s/, «no la admite y desarrolla un elemento vocálico de apoyo [por ejemplo] “esqui”» (Alarcos 1986:188). Por ello, para un nativo de español la fonología del inglés presenta una complejidad mayor en términos fonotácticos (por permitir combinaciones consonánticas más complejas) y articulatorios (por el mayor esfuerzo de producción que este tipo de estructura implica).

Esta restricción del español se constata en dos fenómenos diferentes; el primero tiene que ver con la evolución histórica del latín y el segundo con el modo en que el español asimila los préstamos de otras lenguas.

En relación con el primer fenómeno, el latín clásico permitía estructuras del tipo /sC/ que tempranamente en latín vulgar incluyeron una epéntesis inicial con /i/, como en los siguientes ejemplos tomados de Lathrop (1984):

latín clásico	latín vulgar	español
schola(m)	iscola	escuela
statua(m)	istatua	estatua

La inserción de /i/ en latín vulgar tuvo como consecuencia fundamental la adición de una nueva sílaba a la palabra con este nuevo elemento como núcleo. En la evolución al español la /i/ epentética abrió su timbre para transformarse en /e/. En consecuencia, no se encuentran en el léxico español estructuras del tipo /sC/ en posición inicial de palabra, pero sí estructuras del tipo /esC/ (como por ejemplo: escuela, estado, estatua, estímulo, estrella, etcétera)⁵³.

La segunda observación refiere a los préstamos léxicos con estructura /sC/ que llegan al español. Tanto en el caso de anglicismos como en préstamos provenientes de otras lenguas, la epéntesis inicial es uno de los primeros pasos de adaptación al español, como ilustra la grafía de los siguientes ejemplos:

estándar (del inglés «standard»)
escáner (del inglés «scanner»)
estatus (del latín «status»)

Más allá de la multiplicidad de grafías que puedan ser aceptadas por la norma estándar, todas estas formas adquieren tempranamente una epéntesis inicial en la lengua oral, que reestructura la sílaba para cumplir con las restricciones fonotácticas españolas. Por ello es esperable que los nativos de español que adquieren inglés como lengua extranjera incorporen una epéntesis de /e/ inicial, adaptando la estructura silábica de la lengua meta a la de su lengua materna.

53 Por un repaso de las diferentes teorías fonológicas de la estructura silábica española del tipo /esC/ y sus consecuencias en la adquisición fonológica de lenguas segundas y extranjeras, ver Abrahamsson (1999).

Entre los autores que han estudiado la epéntesis en la interfonología español-inglés son clásicos los trabajos de Carlisle (1988, 1991, 1997, entre otros). También se ha estudiado el fenómeno de la epéntesis vocálica en la interfonología de otras lenguas. Couto Fernández (2001); Cardoso (2008); Cardoso y French (2007); Major (1996) y Teixeira Rebello (1997) han estudiado el caso portugués-inglés; Boudaoud y Cardoso (2009) el caso persa-inglés; Abrahamsson (1999) el caso español-sueco; Tropsch (1987) el caso español-alemán; Kim (2000, apud Boudaoud y Cardoso 2009) y Kwon (2006, apud Boudaoud y Cardoso 2009) el caso coreano-inglés. Aunque en los trabajos citados la metodología y los objetivos de investigación no siempre coinciden, la comparación de los resultados puede arrojar luz sobre el fenómeno de la epéntesis y su comportamiento en diferentes interfonologías.

Para el estudio de la epéntesis en contexto /sC/ inicial se contabilizaron todos los ítems léxicos en que aparece esta estructura. Esto conformó un total de 688 ocurrencias. Luego se clasificaron los ítems léxicos según la consonante que precede a /s/ para observar si existen diferencias en el uso de la epéntesis según el contexto fonológico.

No se tomaron en cuenta estructuras de doble consonante /sC/ ni estructuras en contextos en que /sC/ es precedido por /ə/ (sin pausa que los separe), como por ejemplo las secuencias «the school» o «the storm». En este último caso, la aparición de /ɛ/ se puede deber tanto a una epéntesis como a un leve cambio en las características de la /ə/ inglesa en «the». Otras investigaciones ya han observado que las características fonéticas de /ə/ acarrear problemas metodológicos al momento de analizar la epéntesis de /ɛ/ en hablantes de español, dado que ambos fonemas son laxos y reducidos (Carlisle 1991), por lo que la ausencia de una pausa en los contextos antes mencionados puede dificultar el análisis. Las estructuras de este tipo fueron contabilizadas únicamente en los contextos en que se percibe una pausa o una mini pausa entre ambas palabras, que permite discriminar con claridad si efectivamente hay una epéntesis.

Análisis⁵⁴

Como se señaló en la metodología, la variable fonológica analizada quedó constituida de la siguiente manera: (sC): [sC], [ɛsC]. La primera variante corresponde a la pronunciación inglesa y la segunda corresponde a la interferencia del español, que resulta en la adición de un elemento vocálico en posición inicial de palabra. Este elemento puede manifestar ligeras alteraciones en el timbre, pero en todos los casos se trata claramente de la adición de una vocal no prevista por el inglés, que aparece por interferencia del español.

Cabe señalar que no se encontró para ninguna estructura /sC/ casos de elisión de /s/, que es un fenómeno teóricamente posible para la simplificación

54 El modo de presentación de los datos grupales e individuales que utilizo a lo largo del análisis sigue el modelo de Barrios y Orlando (2002) y Barrios (2009), con algunas modificaciones según los criterios y necesidades del presente estudio.

de estos grupos consonánticos. El hecho de que ningún estudiante realizara elisión resulta congruente con la bibliografía especializada, que considera la elisión como un fenómeno mucho menos frecuente que la epéntesis en la adquisición de lenguas extranjeras.

Contexto fonológico

El cuadro 3.1 indica que existen diferencias en los comportamientos de los diferentes tipos de combinación de [sC]. Las formas [sk], [st] o [sp] son muy frecuentes en el corpus —y en el inglés en general—, pero otras formas resultan muy escasas, como es el caso de [sf], que cuenta con muy pocas ocurrencias en el corpus y también es muy poco frecuente en el léxico del inglés (Giegerich 1992).

Cuadro 3.1. Uso de [sC] y [ɛsC], según consonante que procede a [s]

	[sC]	[ɛsC]	Total
[sk]	87,9 % (146)	12,0 % (20)	166
[st]	92,6 % (224)	7,3 % (18)	242
[sp]	89,9 % (151)	10,0 % (17)	168
[sm]	98,3 % (58)	1,6 % (1)	59
[sn]	97,1 % (33)	2,8 % (1)	34
[sl]	99,9 % (17)	0,0 % (0)	17
[sf]	99,9 % (2)	0,0 % (0)	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Los segmentos [sk] y [sp] evidencian el mayor número de epéntesis, seguidos por [st]. Si se agrupan las estructuras [sC] según los rasgos articulatorios de C, se observan algunos comportamientos interesantes (cuadro 3.2). Las estructuras que contienen consonantes líquidas y fricativas tienen escasas ocurrencias de la epéntesis, pero si se observan los datos de las demás se advierte que la epéntesis aparece con mayor recurrencia en la combinación *s* + oclusiva sorda. En un estudio sobre la epéntesis en la interfonología persa-inglés, Boudaoud y Cardoso (2009) encuentran una situación similar: la epéntesis es más frecuente en [s+oc sor], seguido por el grupo [s+nas] y finalmente [s+líq].

Cuadro 3.2. Uso de formas [sC] y [ɛsC], según rasgos articulatorios de /C/

	[sC]	[ɛsC]	Total
s + oc sor [st, sk, sp]	90,5 % (521)	9,4 % (55)	576
s + nas [sm, sn]	97,9 % (91)	2,0 % (2)	93
s + líq [sl]	99,9 % (17)	0,0 % (0)	17
s + fric sor [sf]	99,9 % (2)	0,0 % (0)	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Datos generales

El cuadro 3.3 indica que el uso de la epéntesis es escaso en el conjunto de estudiantes analizados, que evidencia una marcada preferencia por [sC]. El escaso grado de variación muestra que los estudiantes se encuentran en un estadio avanzado en la adquisición de la variante de la lengua meta. El hecho de que la epéntesis aparezca en un 8,2 % de las ocurrencias es, de todos modos, interesante, porque indica que la interferencia sigue presente —aunque con poca fuerza— en el grupo de estudiantes analizados, a pesar de su nivel de inglés.

En relación con los comportamientos individuales, cabe destacar que solamente un estudiante (E12, ubicado en la franja 46-50 % en el cuadro 3.4) evidencia un alto grado de variación entre ambas formas (uso y no uso de la epéntesis). Este estudiante comprende las tres características que, según las hipótesis planteadas en este trabajo, favorecerían la interferencia (hombre, nivel 1, instituto). Por otro lado, 21 estudiantes de un total de 48 utilizan exclusivamente las formas propias de la lengua meta, sin ninguna realización epentética.

Cuadro 3.3. Uso de [sC] y [ɛsC]

[sC]	[ɛsC]	Total
91,7 %	8,2 %	688
(631)	(57)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.4. Uso de [sC], por estudiante

Estudiantes	
100 %	*****
96-99 %	*
91-95 %	*****
86-90 %	*****
81-85 %	*
76-80 %	***
71-75 %	***
66-70 %	***
61-65 %	*
56-60 %	
51-55 %	
46-50 %	*
41-45 %	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El sexo

El análisis no arrojó datos significativos parra esta variable ($p= 0.941$). Sin embargo, se pueden realizar algunas puntualizaciones en torno a los porcentajes de uso de los datos individuales: el cuadro 3.6 muestra que los hombres utilizan más formas con epéntesis que las mujeres. Esto es congruente con el hecho de que el número de mujeres que utilizan exclusivamente la variante meta (franja 100.00%) es de 12, y el de hombres es de 9.

Cuadro 3.5. Uso de [sC] y [ɛsC], según sexo

	[sC]	[ɛsC]	Total
Hombres	90,2 %	9,7 %	348
	(314)	(34)	
Mujeres	93,2 %	6,7 %	340
	(317)	(23)	

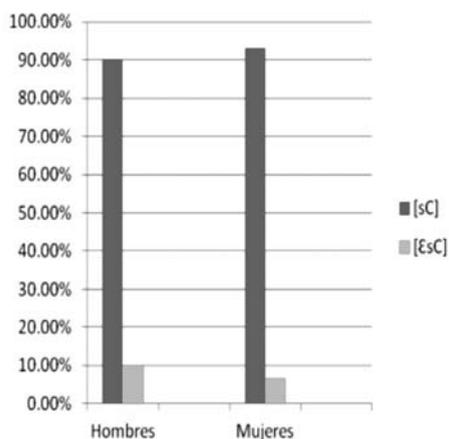
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.6. Uso de [sC], por estudiante y sexo

	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 %		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.1. Uso de [sC] y [EsC], según sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El tipo de instrucción formal

Como se muestra en el cuadro 3.7 y el gráfico 3.2, los estudiantes de colegio tienen menos interferencia que los de instituto, con una diferencia porcentual de 8,9 % ($p= 0.002$). En relación con los comportamientos individuales, el cuadro 3.8 muestra que los estudiantes de colegios tienen un comportamiento más homogéneo entre sí, en relación con los de los institutos.

Cuadro 3.7. Uso de [sC] y [EsC], según tipo de instrucción formal

	[sC]	[EsC]	Total
Colegios	95,5 %	4,4 %	397
	(379)	(18)	
Institutos	86,6 %	13,3 %	291
	(252)	(39)	

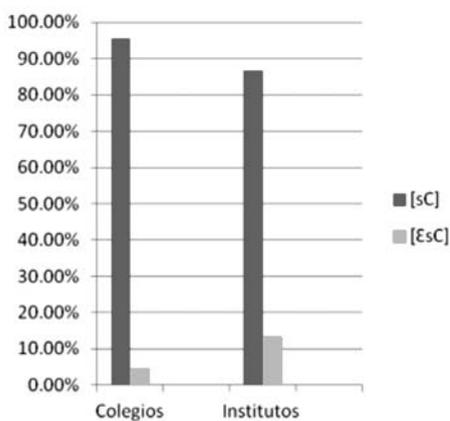
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.8. Uso de [sC], por estudiante y tipo de instrucción

	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 %		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.2. Uso de [sC] y [εsC], según tipo de instrucción formal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El nivel de lengua

Como se desprende del cuadro 3.9 y del gráfico 3.3, a medida que aumentan los niveles de lengua, disminuye el uso de la variante propia de la interferencia ($p=0.0001$). Esto evidencia el efecto regulador y homogeneizador de la instrucción formal en la lengua. El cuadro 3.10 muestra que el hecho de que los comportamientos individuales sean más homogéneos entre sí —a medida que aumenta el nivel de lengua— permite pensar que en términos de la clase los docentes de los niveles 1 y 2 tienen estudiantes con mayores diferencias entre sí en el grado de adquisición de [sC], mientras que los estudiantes de nivel 3 tienen comportamientos más homogéneos entre sí.

Cuadro 3.9. Uso de [sC] y [ɛsC], según nivel de lengua

	[sC]	[ɛsC]	Total
Nivel 1	84,6 %	15,6 %	188
	(159)	(29)	
Nivel 2	91,1 %	9,8 %	203
	(185)	(18)	
Nivel 3	96,6 %	3,3 %	297
	(287)	(10)	

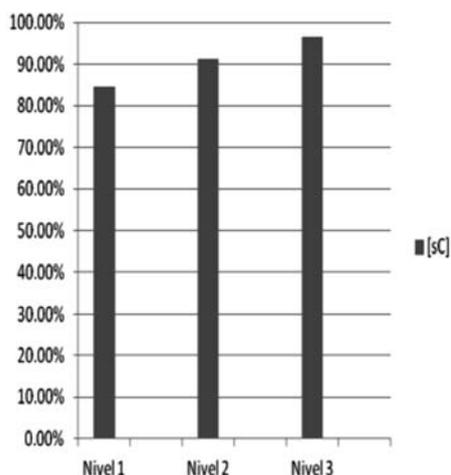
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.10. Uso de [sC], por estudiante y nivel de lengua

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
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 %			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.3. Uso de [sC], según nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Correlaciones entre el sexo, el nivel de lengua y el tipo de instrucción con la adquisición de /sC/

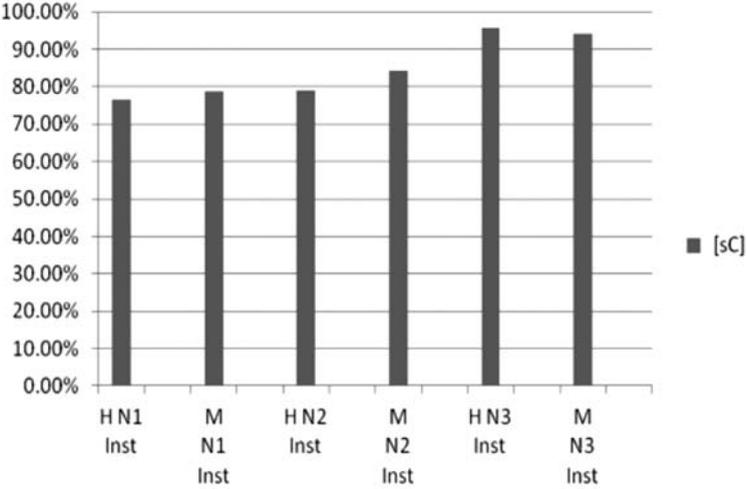
Aunque los datos tienen escasa significatividad estadística ($p = 0.05$), podemos realizar algunas puntualizaciones básicas sobre los porcentajes. A medida que se avanza en el nivel de lengua, tanto en colegios como en institutos, los hombres y las mujeres utilizan más la variante meta [sC] (cuadros 3.11 y 3.12; gráficos 3.4 y 3.5). En todos los subgrupos, los estudiantes de institutos evidencian un grado mayor de interferencia del español que los estudiantes de colegios con similares características. Esta diferencia es menor en el nivel 2 y prácticamente se neutraliza en el 3.

Cuadro 3.11. Uso de [sC] y [ɛsC] en institutos, según sexo y nivel de lengua

	[sC]	[ɛsC]	Total
H N1 Inst	76,5 %	23,4 %	51
	(39)	(12)	
M N1 Inst	78,8 %	21,1 %	33
	(26)	(7)	
H N2 Inst	78,9 %	21,0 %	38
	(30)	(8)	
M N2 Inst	84,4 %	15,5 %	32
	(27)	(5)	
H N3 Inst	95,7 %	4,2 %	70
	(67)	(3)	
M N3 Inst	94,1 %	5,8 %	68
	(64)	(4)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.4. Uso de [sC] en institutos, según sexo y nivel de lengua



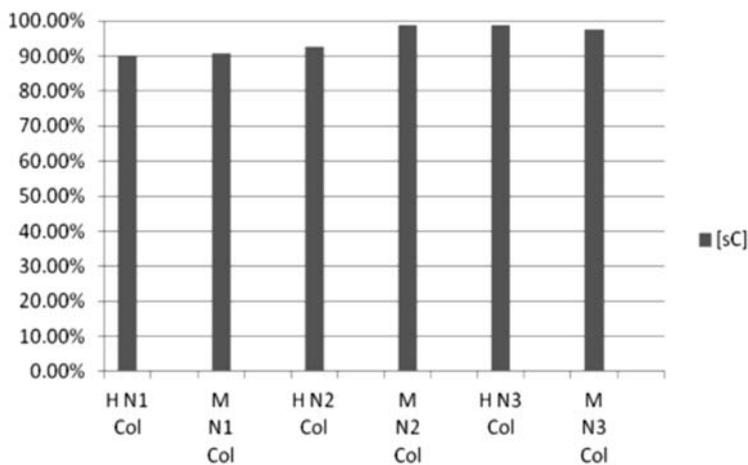
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.12. Uso de [sC] y [ɛsC] en colegios, según sexo y nivel de lengua

	[sC]	[ɛsC]	Total
H N ₁ Col	90,2 %	9,7 %	61
	(55)	(6)	
M N ₁ Col	90,7 %	9,2 %	43
	(39)	(4)	
H N ₂ Col	92,5 %	7,4 %	53
	(49)	(4)	
H N ₂ Col	98,8 %	1,1 %	80
	(79)	(1)	
H N ₃ Col	98,7 %	1,2 %	76
	(75)	(1)	
H N ₃ Col	97,6 %	2,3 %	83
	(81)	(2)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.5. Uso de [sC] en colegios, según sexo y nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El estilo

Los tres estilos favorecen ampliamente la aparición de la variante meta (cuadro 3.13 y gráfico 3.6),⁵⁵ con diferencias porcentuales mínimas entre sí. La epéntesis se encuentra en un estadio avanzado de adquisición, independientemente del grado de control sobre la producción lingüística que requiera la situación particular.

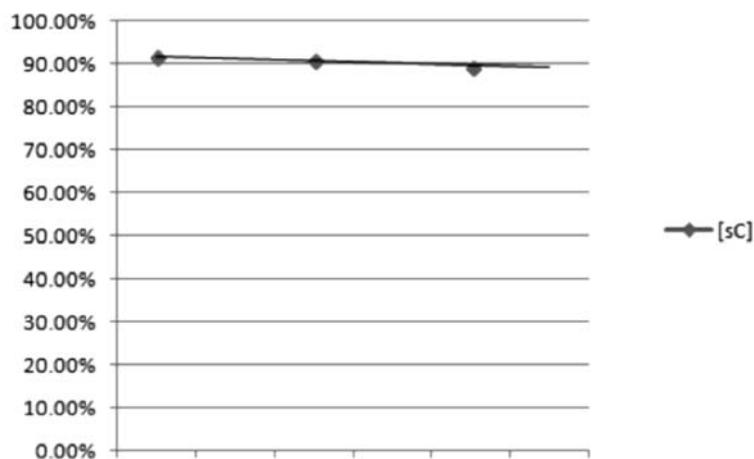
Los datos del presente análisis parecen diferir de otros contextos de adquisición de estructuras /sC/: para el caso de inmigrantes vietnamitas en comunidad de habla inglesa, Hansen (2006) encuentra un descenso en el uso de las formas con epéntesis en los estilos de lectura, seguido por un considerable aumento en el estilo de entrevista.

Cuadro 3.13. Uso de [sC] y [ɛsC], según estilo

	[sC]	[ɛsC]	Total
Entrevista	91,7 %	8,2 %	688
	(31)	(57)	
Lectura de texto	91,1 %	9,8 %	192
	(175)	(17)	
Lista de palabras	89,6 %	10,3 %	240
	(215)	(25)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.6. Uso de [sC], según estilo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

55 Algunos autores cuestionan la presentación de datos de estilo por medio de líneas, porque da una idea de continuidad entre los estilos, que no es necesariamente compartida en la literatura especializada (ver Guy y Zilles 2007). Sin embargo, cabe recordar que para Labov (1972) el estilo es efectivamente una variable continua; en el caso particular de adquisición de lengua extranjera también lo es para Tarone (1983a).

Conclusiones parciales sobre (sC)

Los datos generales evidencian un escaso uso de la epéntesis en grupos consonánticos ingleses iniciales del tipo /sC/ para el grupo de estudiantes montevideanos analizados. Esto indica que tales estructuras ya están en un proceso avanzado de adquisición por parte de los estudiantes. La pronunciación de [sC] no representa para ellos una dificultad importante, por lo que no es necesario recurrir frecuentemente a la estrategia de epéntesis.

La epéntesis aparece sobre todo en estructuras con consonantes oclusivas sordas, que son a la vez las más frecuentes en el habla de los estudiantes y del inglés en general. En términos de la enseñanza de la lengua se puede argumentar que este grupo de consonantes podría ser objeto de un tratamiento específico o explícito en las clases de lengua de algunos niveles, en oposición a otras combinaciones de [sC] que son menos frecuentes y también más fáciles de adquirir. Sin embargo, desde el punto de vista comunicativo, se necesitaría de otro tipo de estudio para evidenciar el grado en que este tipo de transferencia negativa pueda efectivamente interferir en términos de inteligibilidad.

Por otro lado, el análisis de la epéntesis también dejó en evidencia que el orden de frecuencia de la epéntesis según contexto fonológico coincide con el propuesto en otros estudios: *s + oclusiva sorda*, *s + nasal*, *s + líquida*.

En relación con las variables independientes, el sexo no incide en el uso de la epéntesis si se observan los datos generales. En los niveles de lengua más avanzados la epéntesis es menos frecuente, hecho congruente con la propia definición de interlengua en general, y de interfonología en particular, que presupone que la interferencia fónica es más común en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua meta. El análisis de los comportamientos individuales indica que a medida que los niveles de lengua son más altos, los comportamientos intragrupales se tornan más homogéneos. En este sentido, es esperable que en las clases de lengua de nivel 1 existan diferencias mayores en la pronunciación de [sC] por parte de los estudiantes, mientras esto no ocurre en los niveles más avanzados. Esto, evidentemente, tiene implicancias para la enseñanza de la lengua, dado que los docentes pueden esperar mayor o menor dificultad en la adquisición de este fenómeno, según las características de los estudiantes y del grupo en cuestión.

El tipo de instrucción formal incide en el comportamiento de los estudiantes: en todos los subgrupos, los estudiantes de colegios evidencian un uso considerablemente menor de epéntesis que los estudiantes de institutos. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes de instituto también muestren un menor número de epéntesis cuando se consideran niveles de lengua más avanzados permite pensar que en ninguno de los dos tipos de instrucción formal se interrumpe la adquisición de la variante [sC]. Cuando se analiza el tipo de instrucción formal a la luz de los niveles de lengua se observa que, a medida que se avanza en el nivel, desaparecen las diferencias entre colegios e institutos.

El estilo lingüístico no influye en la aparición de formas con epéntesis. Tanto los estilos más controlados como los menos controlados muestran una

gran preferencia por las formas sin epéntesis. Se puede argumentar que se trata de un proceso exitoso de adquisición de la variación vertical (Corder 1981), aunque debe considerarse que la ausencia de la grafía «e» en la lista de palabras y en la lectura de texto en voz alta puede ayudar a que los estudiantes utilicen la pronunciación propia de la lengua meta. De todos modos, el éxito en la adquisición de /sC/ también se constata en el estilo de entrevista.

Cabe destacar que aunque la epéntesis es percibida por los docentes como uno de los fenómenos más difíciles de erradicar en el habla de sus estudiantes (ver apartado 2.1 del capítulo anterior), los datos muestran que, de hecho, /sC/ se adquiere en general con cierta facilidad a lo largo de los niveles considerados, con las diferencias antes establecidas.

La variable (R)

Introducción

Generalmente los estudios sociodialectales de /r/ en comunidades inglesas nativas se han focalizado en el contexto de final de sílaba y palabra. Esto se debe a que en este contexto /r/ puede ser un fuerte marcador regional, estilístico, socio-ocupacional o étnico (Labov 1972b; Trudgill 2000; Romaine 1994, entre otros). En este sentido, las variedades estándares de inglés se han dividido en dos grandes grupos: *rhotic* y *non-rhotic* (roticistas y no roticistas, respectivamente). El primer grupo refiere a aquellas variedades en que /r/ tiende a aparecer en todos los contextos lingüísticos previstos (inicio de palabra, cuerpo de palabra y fin de palabra). En estas variedades de inglés hay una correspondencia unívoca entre la grafía <r> y el fonema /r/, como muestran los siguientes ejemplos: /red/ («red»), /veri/ («very»), /far/ («far»).

El segundo grupo refiere a aquellas variedades estándares en que algunos contextos fonológicos favorecen la supresión de /r/. En estas variedades, /r/ aparece en los contextos de inicio de palabra e intervocálico, pero no en contexto prepausal y preconsoántico:⁵⁶ /mailetə/ («my letter»), /fɔmz/ («forms»).

Sin embargo, el contexto fonológico de /r/ que estudio en la presente investigación es el de inicio de palabra, ya que aquí todas las variedades utilizan /r/,⁵⁷ por lo que no existen diferencias en la presencia o la ausencia del fenómeno. Además, intuitivamente —y tomando en cuenta la opinión generalizada de docentes— la pronunciación de /r/ parece ser más difícil para los hispa-

56 El uso o no uso de /r/ ha desencadenado otras diferencias fónicas entre ambos tipos de variedades. Las variedades que tienden a suprimir la /r/ tienen restricciones en torno a las cualidades de las vocales que pueden aparecer contiguas, en los contextos en que /r/ se pronuncia. Existen, además, otras diferencias fundamentales en torno al comportamiento de la /r/, como es la aparición de la *linking* /r/ y la *intrusive* /r/ en las variedades *non-rhotic* (Mc Mahon 2000).

57 Existen, sin embargo, varias realizaciones fonéticas para /r/ en esta posición (algunas con distribución dialectal, otras estilísticas o hasta etarias, según la variedad particular que se analice).

nohablantes en este contexto particular. En los materiales didácticos de inglés como lengua extranjera generalmente se define la /r/ de inicio de palabra como (pos)alveolar aproximante sonora oral, es decir que esta es la descripción que representa el modelo de corrección para los estudiantes y los docentes de lengua montevidianos.

Como ya hemos visto, el español cuenta con el par de fonemas vibrantes simple y múltiple /r/ y /r̄/, respectivamente. Este par mantiene oposición de significado en posición de cuerpo de palabra (como en /kafo/-/kafo/), pero puede neutralizarse en contexto final de palabra o sílaba (como en /pa/ o /pa/ o /pafo/-/pafo/), con una amplia gama de pronunciaciones posibles. En posición prenuclear puede ser vibrante múltiple, simple, fricativo o africado asibilado. En posición posnuclear puede también realizarse de varias formas, dependiendo del grado de debilitamiento o refuerzo de su pronunciación: fricativo, fricativo asimilado a la consonante siguiente, deslizado anterior, fricativo continuo, vibrante múltiple o hasta puede ser elidido (D’Introno, Del Teso y Weston 1995).⁵⁸

La pronunciación de la vibrante simple española [r] es muy similar al alófono que aparece recurrentemente en el inglés estándar norteamericano —y en otras variedades— sustituyendo a /t/ y /d/ en contexto postónico, como por ejemplo: /læfə/ por /lædə/ («ladder») y /lɪfəl/ por /lɪtəl/ («little»). Sin embargo, algunos estudios indican que los nativos de inglés norteamericano que aprenden español como lengua extranjera generalmente no perciben estas coincidencias (Face 2006).

En relación con la posición inicial, que es la que interesa en este estudio, la fonotáctica del español permite únicamente la aparición de /r̄/ y prohíbe la de [r] (Alarcos 1986), por lo que la secuencia fónica /r̄ato/ es permitida, mientras que */fato/ no lo es. La única realización posible para el español montevidiano en contexto de inicio de palabra es [r̄], mientras que para el inglés en contexto de instrucción formal es [r]. Cabe mencionar que en algunas variedades de inglés /r/ inicial se puede pronunciar de forma similar a una vibrante múltiple, pero, dado que este rasgo es socialmente estigmatizado (Giegerich 1992) y tiene una distribución geográfica más acotada, no aparece en los materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Para el estudio de esta variable se contabilizaron todas las palabras en que se prevé la aparición de /r/ en posición inicial. Se descartaron las ocurrencias en que /r/ era precedida por otra /r/, como por ejemplo: «for riding», «four rings». En total se consignaron 513 ocurrencias de /r/ inicial.

Análisis

La variable lingüística quedó constituida de la siguiente manera: (R): [r], [r̄]. La primera variante corresponde a la pronunciación meta de la /r/ inglesa en posición de inicio de palabra (posalveolar aproximante) mientras que la segunda

58 La terminología utilizada para definir estas realizaciones fonéticas puede variar según los autores.

corresponde a la pronunciación de una vibrante múltiple española. Esta última variante puede evidenciar algunas diferencias fonéticas, sobre todo en torno a su duración, pero en todos los casos se trata de un sonido con vibración múltiple. Cabe destacar que, por las propias restricciones de aparición de la /r/ española, no se consignó su aparición en contexto de inicio de palabra en ninguna secuencia inglesa.

Datos generales

El cuadro 3.14 muestra una clara preferencia por la variante meta [r]. Al igual que la variable (sC), el escaso uso de formas con interferencia del español puede relacionarse con el hecho de que ninguno de los estudiantes analizados tiene un nivel de lengua básico.

Cuadro 3.14. Uso de [r] y [r̃]

[r]	[r̃]	Total
91,0 %	8,9 %	513
(467)	(46)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.15. Uso de [r], por estudiante

	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 %	*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Del cuadro 3.15 se desprende que 31 de los 48 estudiantes que componen la muestra utilizan exclusivamente la variante meta (franja 100 %). Esto indica el alto grado de adquisición de [r] también a nivel individual.

El sexo

El sexo no parece aportar datos significativos ($p= 0.685$); sin embargo, se pueden realizar una puntualización sobre los porcentajes (cuadro 3.16 y gráfico 3.7): tanto hombres como mujeres utilizan la variante meta de manera casi categórica.

Cuadro 3.16. Uso de [r] y [ř], según sexo

	[r]	[ř]	Total
Hombres	92,6 %	7,3 %	270
	(250)	(20)	
Mujeres	89,3 %	10,6 %	243
	(217)	(26)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

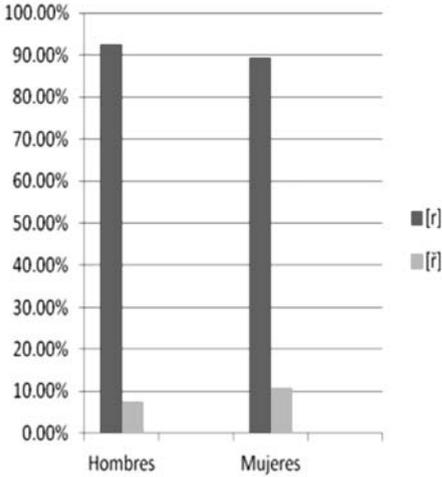
Cuadro 3.17. Uso de [r], por estudiante y sexo

	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 %	*	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El análisis de los comportamientos individuales (cuadro 3.17) corrobora que más de la mitad de los estudiantes de cada subgrupo (16 hombres y 15 mujeres de un total de 48 estudiantes) utiliza [r] de manera exclusiva. El resto de los estudiantes tiene comportamientos más heterogéneos entre sí.

Gráfico 3.7. Uso de [r] y [ř], según sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El tipo de instrucción formal

Según muestran el cuadro 3.18 y el gráfico 3.8, los estudiantes de colegio usan 5,1 % más la variante meta en relación con los de instituto ($p= 0.004$). El análisis de los comportamientos individuales (cuadro 3.19) muestra que la amplia mayoría de los estudiantes utiliza exclusivamente la variante meta [r]. Sin embargo, el número de estudiantes que utiliza exclusivamente [r] es mayor en colegios (19 estudiantes de un total de 24 estudiantes de colegios) que en institutos (12 estudiantes de un total de 24 estudiantes de institutos). Al igual que se observó para el caso del sexo, el comportamiento del resto de los estudiantes es más heterogéneo entre sí.

Cuadro 3.18: Uso de [r] y [ř], según tipo de instrucción formal

	[r]	[ř]	Total
Colegios	93,1 % (283)	6,8% (21)	304
Institutos	88,0 % (184)	11,9 % (25)	209

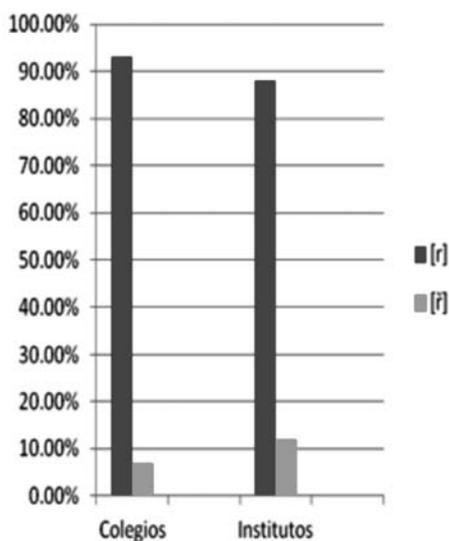
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.19. Uso de [r], por estudiante y tipo de instrucción formal

	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 %	*	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.8. Uso de [r] y [ř], según tipo de instrucción formal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El nivel de lengua

Los datos del cuadro 3.20 y del gráfico 3.9 muestran que a un mayor nivel de lengua le corresponde un mayor uso de la variante meta [r] ($p= 0.000$). Esto resulta congruente con el hecho de que a un mayor tiempo de exposición formal a la lengua meta, le corresponde generalmente un menor grado de interferencia de la lengua materna. Se observa, además, que la diferencia porcentual en el uso de [r] es más evidente entre los niveles 1 y 2 que entre los niveles 2 y 3, donde el uso de variantes propias de la interferencia es casi nulo.

Los comportamientos individuales por nivel (cuadro 3.21) arrojan que la mayoría de los estudiantes de nivel 2 y 3 se comporta de manera similar; además no hay ningún estudiante de nivel 3 que utilice la forma meta en menos de un 76-80 % de las ocurrencias. En este sentido, se nota el efecto homogeneizador de la instrucción formal en relación con el uso de la variante meta.

Cuadro 3.20. Uso de [r] y [r̃], según nivel de lengua

	[r]	[r̃]	Total
Nivel 1	75,5 %	24,4 %	102
	(77)	(25)	
Nivel 2	91,6 %	8,3 %	166
	(152)	(14)	
Nivel 3	97,1 %	2,8 %	245
	(238)	(7)	

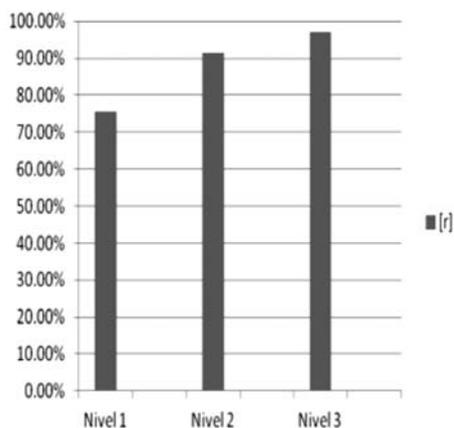
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.21. Uso de [r], por estudiante y nivel de lengua

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
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 %		*	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.9. Uso de [r], según nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Correlaciones entre el sexo, el nivel de lengua y el tipo de instrucción con la adquisición de /r/

Al correlacionar el sexo, el tipo de instrucción formal y el nivel de lengua con la variable fonológica ($p= 0.04$) se observa que en todos los casos los estudiantes que pertenecen a institutos tienen un uso mayor de la variante resultante de la interferencia [r̄] que sus correlatos en colegios. Sin embargo, en algunos casos las diferencias porcentuales son muy leves (cuadro 3.22 y 3.23; gráficos 3.10 y 3.11).

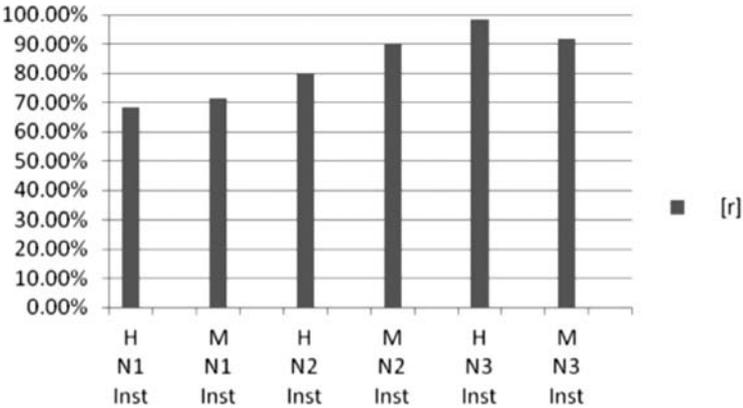
El subgrupo de mujeres de colegio nivel 1 evidencia un comportamiento diferente a lo esperado, en tanto utiliza la variante propia de la interferencia en un 24,2 % más que su correlato en hombres, hecho que podría interpretarse como un caso de comportamiento en U (Abrahamsson 1999), sobre todo si se considera que, según arrojan los datos generales, el resultado de la adquisición de [r] es exitoso en todos los grupos.

Cuadro 3.22. Uso de [r] y [r̄] en institutos, según sexo y nivel de lengua

	[r]	[r̄]	Total
H N1 Inst	68,2 %	31,1 %	22
	(15)	(7)	
M N1 Inst	71,4 %	28,5 %	14
	(10)	(4)	
H N2 Inst	80,0 %	19,9 %	25
	(20)	(5)	
M N2 Inst	89,7 %	10,2 %	29
	(26)	(3)	
H N3 Inst	98,3 %	1,6 %	58
	(57)	(1)	
M N3 Inst	91,8 %	8,1 %	61
	(56)	(5)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.10. Uso de [r] en institutos, según sexo y nivel de lengua



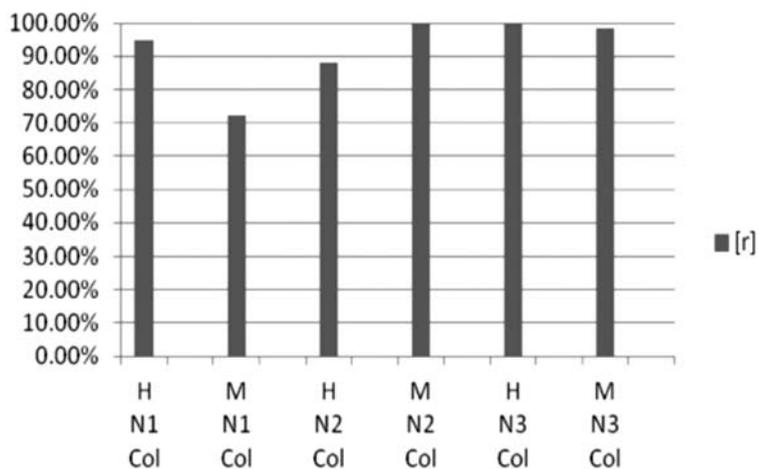
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.23. Uso de [r] y [ř] en colegios, según sexo y nivel de lengua

	[r]	[ř]	Total
H N1 Col	94,7 %	5,2 %	19
	(18)	(1)	
M N1 Col	72,3 %	27,6 %	47
	(34)	(13)	
H N2 Col	88,2 %	11,7 %	51
	(6)	(4)	
M N2 Col	99,9 %	0,0 %	61
	(61)	(0)	
H N3 Col	99,9 %	0,0 %	62
	(62)	(0)	
M N3 Col	98,4 %	1,5 %	64
	(63)	(1)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.11. Uso de [r] en colegios, según sexo y nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El estilo

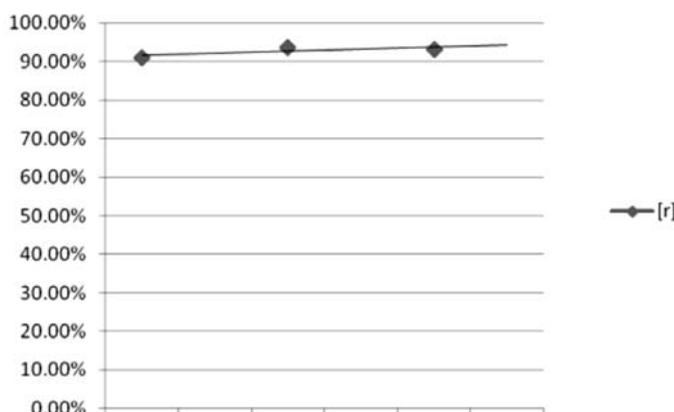
Los tres estilos favorecen ampliamente la aparición de la variante meta [r] (cuadro 3.24 y gráfico 3.12), con diferencias porcentuales muy leves entre sí que no llegan al 3 %, por lo que no se encuentran diferencias sustanciales. Cabe destacar, además, que los dos estilos que implican un mayor grado de control sobre la producción lingüística también arrojan porcentajes muy similares entre sí.

Cuadro 3.24. Uso de [r] y [ř], según estilo

	[r]	[ř]	Total
Entrevista	91,0 %	8,9 %	513
	(467)	(46)	
Lectura de texto	93,7 %	6,2 %	192
	(180)	(12)	
Lista de palabras	93,2 %	6,7 %	192
	(179)	(13)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.12. Uso de [r], según estilo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Conclusiones parciales sobre (R)

En términos generales, los datos de la variable (R) resultan similares a los de (sC), en tanto para ambas variables los estudiantes se encuentran en un estadio muy avanzado de adquisición de la variante meta. La pronunciación de [r] no representa una dificultad en la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera para los niveles de lengua considerados, aunque sea considerado como una de las preocupaciones docentes sobre el habla de sus estudiantes (ver Concepciones sobre el lugar de la enseñanza de la fonología en la adquisición del inglés como lengua extranjera, p. 87).

En relación con las variables independientes analizadas, se concluye que el sexo no incide en el uso de [r], pero sí lo hace el tipo de instrucción formal, dado que los estudiantes de colegios utilizan algo más la variante meta que los estudiantes de institutos. El nivel de lengua también incide en el uso de [r] y [ɾ]: según estos datos, a un nivel más alto le corresponde un uso mayor de la variante meta.

Los tres estilos de lengua favorecen ampliamente la aparición de la variante meta [r], con porcentajes prácticamente idénticos en las dos situaciones que implican mayor grado de control.

En términos de la enseñanza de la fonología en situación de clase, a pesar de que algunos de los subgrupos considerados pueden encontrar mayores dificultades según indican los datos (los estudiantes de institutos frente a los de colegios y los estudiantes de nivel menos avanzados frente a los más avanzados), el análisis corrobora que efectivamente la adquisición de esta variante es exitosa, a pesar de que los docentes analizados no enfatizan necesariamente la realización de ejercicios de producción.

La variable (V)

Introducción

El sistema fonológico del inglés contiene los fonemas consonánticos /b/ (oclusivo bilabial oral sonoro) y /v/ (fricativo labiodental oral sonoro), que se oponen para formar pares mínimos, como por ejemplo <vote> (*voto*, *votar*) y <boat> (*bote*).

Cada uno de estos fonemas presenta algunas variantes, por lo que —según el contexto— se pueden modificar algunos de sus rasgos. A modo de ejemplo, en algunas variedades de inglés /v/ en contexto final de palabra tiende a ensordecirse. Esto último puede resultar en la aparición de [f], como se pone de manifiesto en la forma fuerte de «have»: <have> [hæv] > [hæf] (*tener*). De hecho, en las normas estándares de inglés /v/ —al igual que otras consonantes sonoras— tiende a mostrar cierto grado de ensordecimiento si no está en un contexto del tipo +sonoro v +sonoro (Giegerich 1992). Por su parte, /b/ puede ensordecirse de forma parcial o total. El grado de sonoridad o sordez depende del contexto fónico en que se encuentre. Según Gimson (1962), en contexto intervocálico /b/ tiene un alto grado de sonoridad, en contexto de inicio de palabra puede estar parcialmente ensordecido y, finalmente, en contexto de final de palabra puede realizarse como un sonido sordo. Sin embargo, según Giegerich (1992), /b/ mantiene un alto grado de sonoridad en contextos de inicio y final de palabra si está antecedido o seguido de otro elemento sonoro.

La relación que cada uno de estos fonemas mantiene con sus correlatos escritos es unívoca: a /b/ le corresponde únicamente y a /v/ le corresponde únicamente <v>. Existen, sin embargo, algunos casos en que a una grafía diferente le corresponde algunos de estos fonemas. A modo de ejemplo, a <f>

le corresponde /v/ en la partícula <of> [əv]. También existen algunas palabras en que a la grafía no le corresponde ningún correlato fonético, como por ejemplo: <bomb> [bam] (*bomba*) y <lamb> [læm] (*cordero*).

El sistema fonológico del español general solamente cuenta con el fonema /b/ (oclusivo bilabial oral sonoro), pero no con /v/. Sin embargo, el alófono [v] sí aparece en algunas variedades de español. Se lo consigna, por ejemplo, en el español de Concepción de Chile (Sadowsky 2010) y, para el caso de Uruguay, en la frontera norte con Brasil, zona caracterizada por el contacto español-portugués (Elizaincín, Behares y Barrios 1987). Silva-Corvalán (2001) también argumenta que en la situación controlada de lectura puede aparecer una variante [v] para el fonema /b/, reservada únicamente para este estilo de formalidad apoyado en la escritura. No resulta extraño que esta variante de /b/ —de funcionalidad mucho más acotada— también aparezca en contexto de instrucción formal en la lengua materna. A modo anecdótico, tradicionalmente la enseñanza del español como lengua materna en el Uruguay ha contado con una estrategia esgrimida por los docentes primaria para enseñar la diferencia ortográfica entre y <v>, que consiste en incluir la pronunciación [v] en aquellas palabras que contienen la grafía <v> para, de esta forma, diferenciarlo de la pronunciación [b] o [b̥] en la grafía .

En el español general, el fonema /b/ tiene dos alófonos en distribución complementaria. Cuando se encuentra precedido por una pausa o una consonante nasal mantiene su rasgo de oclusión (Quilis 1993), como en los siguientes ejemplos: <banco> [báŋko], <un banco> [umbáŋko]. En otros contextos se realiza como alófono fricativo: <el banco> [elbáŋko],⁵⁹ <acaba> [akáβa]. Aunque existen otras posibles realizaciones de /b/ (como aproximante en posición silábica implosiva, como oclusiva parcial o totalmente ensordecida) (D’Introno, Del Teso y Weston 1995), los dos alófonos señalados son los más relevantes para la descripción de su sistema fonológico.

En lo que a la grafía respecta, /b/ es bigrafemático, dado que se corresponde tanto con como con <v>. Generalmente esto implica cierta dificultad para el nativo de español que adquiere inglés como lengua segunda o extranjera, dado que tiende a sobregeneralizar el uso del fonema /b/ y lo utiliza en contextos en que la lengua meta prevé el uso de /v/. Desde la óptica contraria, el hablante nativo de inglés que aprende español tiende a establecer diferencias fonológicas entre /v/ y /b/ que no ocurren en español.

Para estudiar la variable fonológica (V) se contabilizaron todas las ocurrencias en que el inglés prevé la aparición de [v] en dos contextos: inicio de palabra e intervocálico. La menor frecuencia de ocurrencias de [v] en la muestra (frente a [r] y [sC]) justifica la inclusión de estos dos contextos. Se optó por descartar aquellos casos en que [v] aparecía en contexto de inicio de palabra, pero era precedido por [b], sin haber entre ambos una pausa o una mini pausa en que se

59 Para otros autores (por ejemplo, Massone y Borzone de Manrique 1985), cuando /b/ está precedida por /l/ también se realiza como alófono oclusivo.

podieran distinguir claramente ambas producciones (por ejemplo: *Bob voted*), aunque este tipo de contexto resultó ser extremadamente infrecuente. En total se consignaron 767 ocurrencias.

Análisis

La variable analizada quedó constituida de la siguiente manera: (V): [v], [b]. La primera variante corresponde a la pronunciación fricativa labiodental [v] propia de la lengua meta, mientras que [b] corresponde a una pronunciación oclusiva o fricativa bilabial sonora propia de la interferencia del español. A los efectos del análisis, las oclusivas y las fricativas bilabiales se consideraron en forma conjunta, como variantes de /b/, dado que no se corresponden con el estándar de la lengua meta.

Contexto fonológico

En relación con los dos contextos fónicos estudiados (inicio de palabra e intervocálico), el cuadro 3.25 muestra que en ambos casos hay gran variación, con un uso levemente mayor de [b] en el contexto intervocálico.

Cuadro 3.25. Uso de [v] y [b], según contexto fónico

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

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Datos generales

El cuadro 3.26 evidencia un alto grado de variación entre la variante labiodental propia de la lengua meta [v] y la variante bilabial propia de la interferencia del español [b]. Este comportamiento es diferente al de (sC) y (R), donde se observaba un uso casi categórico de las variantes meta. Los datos indican que en este caso hay una dificultad mayor por parte de los estudiantes seleccionados para adquirir /v/, y que este rasgo puede requerir de especial atención en la clase de lengua, incluso en estudiantes avanzados, dado que persiste un alto grado de interferencia del español.

Para los comportamientos individuales, el cuadro 3.27 indica que muchos estudiantes presentan un alto grado de variación en relación con el uso de la variante meta [v]; aquellos que presentan menos variación es porque utilizan en mayor medida [b]. También se nota que ningún estudiante tiene un uso exclusivo de [v], lo que se indica en la ausencia de individuos en las dos franjas más altas (96 %-99 % y 100 %).

Cuadro 3.26. Uso de [v] y [b]

[v]	[b]	Total
54,6 %	45,3 %	
(419)	(348)	767

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.27. Uso de [v], por estudiante

	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 %	*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El sexo

El comportamiento por sexo (cuadros 3.28 y gráfico 3.13) muestra una diferencia apreciable entre hombres y mujeres en el uso de la variante meta [v], a favor de las mujeres, que la utilizan un 22,8 % más que los hombres ($p= 0.01$). Esto resulta congruente con la hipótesis de investigación planteada inicialmente, en el sentido de que el sexo femenino se correlaciona favorablemente con la adquisición más rápida de formas de la lengua meta. No obstante, cabe recordar que no ocurrió lo mismo con (sC) y (R).

En el cuadro 3.29 se observa un comportamiento interesante en el uso de [v] a nivel individual: mientras que la estudiante femenina que muestra el porcentaje menor de uso de [v] se sitúa en la franja 36-40 %, hay 12 estudiantes masculinos que evidencian un uso porcentualmente más bajo (de la franja 0-5 % a la franja 31-35 %), lo que corrobora a nivel individual la incidencia favorable del sexo femenino en la adquisición de la variante meta.

Cuadro 3.28. Uso de [v] y [b], según sexo.

	[v]	[b]	Total
Hombres	44,9 %	55,0 %	(439)
	(197)	(242)	
Mujeres	67,7 %	32,2 %	(328)
	(222)	(106)	

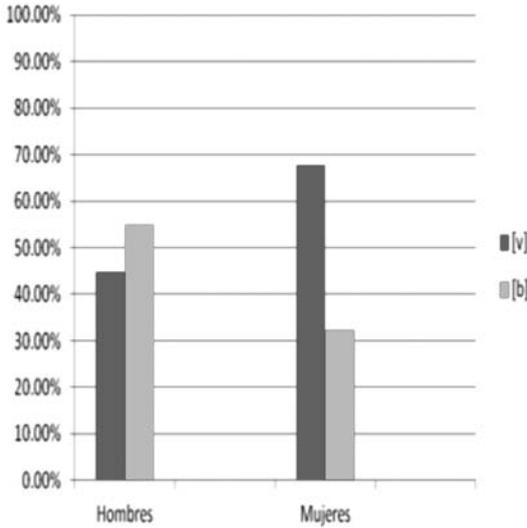
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.29. Uso de [v], por estudiante y sexo

	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 %	*	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.13. Uso de [v] y [b], según sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El tipo de instrucción formal

Los estudiantes de colegios usan más la variante meta que los de institutos, con una diferencia de 6 % (cuadro 3.30 y gráfico 3.14) y en ambos casos hay un alto grado de variación, lo que también indica una diferencia con las demás variables fonológicas estudiadas ($p= 0.0005$). En el caso de (V) ambas variantes tienen porcentajes muy altos, de lo que se deduce que el grado de adquisición de [v] por parte de los estudiantes analizados es considerablemente menor al de [sC] y [r], tanto en estudiantes de colegios como en estudiantes de institutos.

En relación con los comportamientos individuales, el cuadro 3.31 muestra que estos son heterogéneos entre sí, tanto en el subgrupo de colegios como en el de institutos.

Cuadro 3.30. Uso de [v] y [b], según tipo de instrucción formal

	[v]	[b]	Total
Colegios	55,4 % (241)	44,5% (194)	(435)
Institutos	49,4% (164)	50,5% (168)	(332)

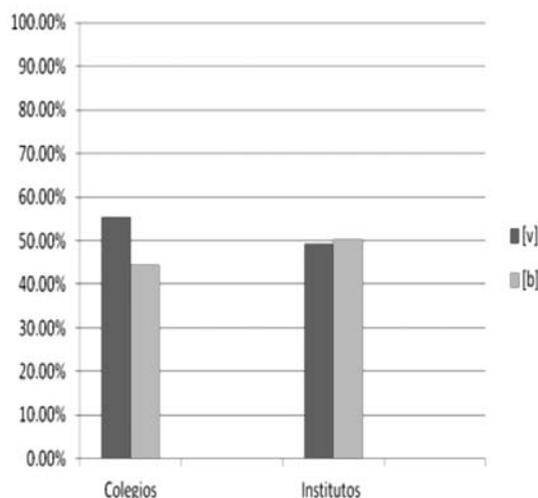
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.31. Uso de [v], por estudiante y tipo de instrucción formal

	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 %		*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.14. Uso de [v] y [b], según tipo de instrucción formal.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El nivel de lengua

El cuadro 3.32 y el gráfico 3.15 evidencian que a un nivel de lengua mayor le corresponde un uso mayor de la variante meta. También indican que la variante [v] se encuentra en un estadio de adquisición intermedio, en que hay una alta variación incluso en el nivel de lengua 3 ($p < 0.001$).

Cuadro 3.32. Uso de [v] y [b], según nivel de lengua

	[v]	[b]	Total
Nivel 1	34,3 %	65,6 %	239
	(82)	(157)	
Nivel 2	48,3 %	51,6 %	259
	(125)	(134)	
Nivel 3	74,0 %	25,9 %	269
	(199)	(70)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

La diferencia porcentual en el uso de [v] es mayor entre los niveles de lengua 2 y 3 (26,3 %), y menor (14 %) entre los niveles de lengua 1 y 2. De todos modos, en ambos casos el uso de [v] se correlaciona con la instrucción formal: a medida que el nivel de lengua es más alto, disminuye el uso de la variante propia de la interferencia [b]. El nivel de lengua es, de hecho, la variable independiente que muestra el mayor correlacionamiento positivo en relación con el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

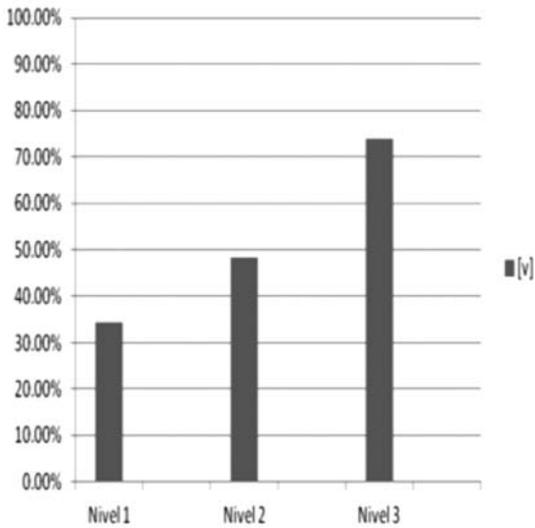
Con respecto a los comportamientos individuales, el cuadro 3.33 muestra que la heterogeneidad en los comportamientos individuales en cada subgrupo disminuye a medida que avanza el nivel de lengua.

Cuadro 3.33. Uso de [v], por estudiante y nivel de lengua

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
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 %	*		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.15. Uso de [v], según nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Correlaciones entre el sexo, el nivel de lengua y el tipo de instrucción con la variable fonológica (V)

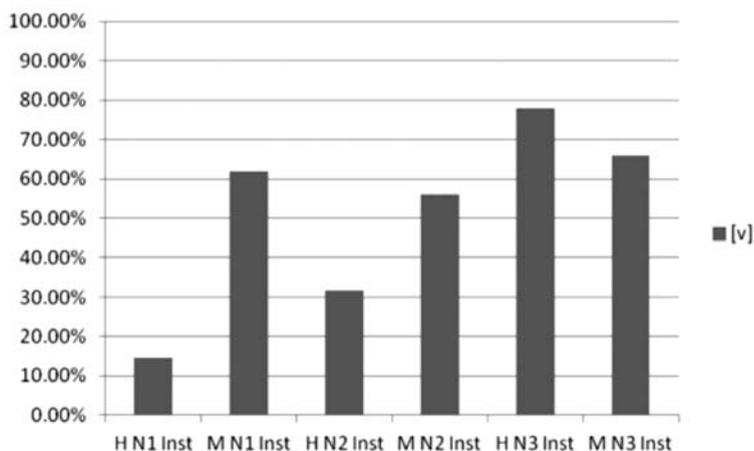
Según indican los cuadros 3.34 y 3.35 y los gráficos 3.16 y 3.17, las mujeres de nivel 1 son el único subgrupo en que el comportamiento de colegios e institutos es idéntico, sin embargo la significatividad es escasa ($p= 0.05$). En los subgrupos restantes, los estudiantes de colegios muestran siempre un uso mayor de la variante [v] (dentro de un mismo nivel de lengua y sexo).

Cuadro 3.34. Uso de [v] y [b] en institutos, según sexo y nivel de lengua

	[v]	[b]	Total
H N ₁ Inst	14,7 %	85,2 %	68
	(10)	(58)	
M N ₁ Inst	61,8 %	38,1 %	34
	(21)	(13)	
H N ₂ Inst	31,7 %	68,2 %	63
	(20)	(43)	
M N ₂ Inst	55,9 %	44,0 %	34
	(19)	(15)	
H N ₃ Inst	77,8 %	22,1 %	63
	(49)	(17)	
M N ₃ Inst	65,8 %	34,1 %	70
	(46)	(24)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.16. Uso de [v] en institutos, según sexo y nivel de lengua



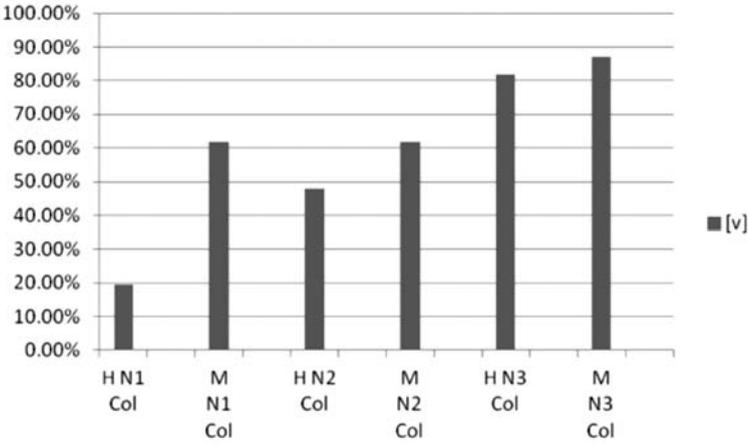
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.35. Uso de [v] y [b] en colegios, según sexo y nivel de lengua

	[v]	[b]	Total
H N1 Col	19,5 %	80,4 %	77
	(15)	(62)	
M N1 Col	61,7 %	38,2 %	60
	(37)	(23)	
H N2 Col	48,0 %	51,9 %	102
	(49)	(53)	
M N2 Col	61,7 %	38,2 %	60
	(37)	(23)	
H N3 Col	81,8 %	18,1 %	66
	(54)	(12)	
M N3 Col	87,1 %	12,8 %	70
	(61)	(9)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.17. Uso de [v] en colegios, según sexo y nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El estilo

A diferencia de (sC) y (R), en (V) se encuentran diferencias en los porcentajes de uso de la variante meta en los tres estilos (cuadro 3.36 y el gráfico 3.18). Aunque en ninguno de los estilos hay preferencia por una de las variantes, la lista de palabras, que implica el mayor grado de control, se diferencia de la entrevista y de la lectura de texto en voz alta. Aunque no se presentan los datos individuales para la variable estilo, cabe señalar que esta diferencia se atenúa si se atiende a los comportamientos individuales, en tanto tres estudiantes masculinos de nivel

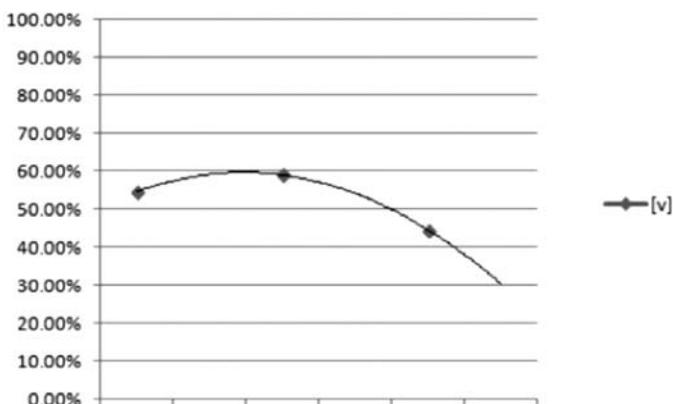
de lengua 1 (E2, E4 y E12) pronuncian todas las ocurrencias de [v] de la lectura de palabras como [b].

Cuadro 3.36. Uso de [v] y [b], según estilo

	[v]	[b]	Total
Entrevista	54,6 %	45,3 %	767
	(419)	(348)	
Lectura de texto	58,9%	41,0 %	192
	(113)	(89)	
Lista de palabras	44,6 %	55,3 %	240
	(133)	(107)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.18. Uso de [v], según estilo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Apreciaciones generales sobre (V)

En términos generales, los datos muestran que existe un alto grado de variación para (V), de lo que se desprende que /v/ se encuentra en un estadio de adquisición menos avanzado que /sC/ y /r/. En este sentido, los datos apoyan la percepción de los docentes de que este rasgo representa una gran dificultad para los estudiantes de los niveles considerados (ver apartado 2.1. del capítulo anterior).

El análisis de las variables independientes indica que el sexo se correlaciona con el uso de [v], en tanto las mujeres la utilizan en un porcentaje sensiblemente mayor que los hombres. La variable tipo de instrucción formal también interactúa en la adquisición de [v], en tanto los estudiantes de colegio la utilizan más que los de institutos. Se nota, para esta variable, gran heterogeneidad en los comportamientos individuales dentro de cada tipo de instrucción.

En relación con el nivel de lengua, el uso de [v] se correlaciona positivamente con el nivel; aunque para todos los niveles se consigna un número de ocurrencias considerablemente alto de la variante propia de la interferencia [b]. También se constatan comportamientos individuales heterogéneos entre sí en los tres niveles, que se vuelven más homogéneos en el nivel 3. Finalmente, el estilo no evidencia diferencias importantes en el uso de [v], tomando en cuenta las puntualizaciones realizadas más arriba.

La correlación de las variables independientes sexo, tipo de instrucción formal y nivel de instrucción con la variable fonológica (V) indica que todos los subgrupos de colegios tienen un comportamiento más cercano a la lengua meta que sus respectivos correlatos de institutos, excepto por las mujeres de nivel 1, que tienen un comportamiento similar en ambos tipos de instrucción.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, los datos permiten pensar que la adquisición de [v] por parte de los estudiantes montevideanos representa una dificultad en todos los niveles de lengua, aun los más avanzados. Esto podría requerir de un tratamiento formal o explícito en clase, sobre todo si se piensa que /v/ y /b/ conforman pares mínimos en inglés, por lo que el uso de uno u otro conlleva diferencias de significado.

Análisis global de las variables fonológicas

A continuación presento el análisis global de las tres variables fonológicas estudiadas para comparar el grado de adquisición de cada variante meta y observar de qué manera interactúan las variables independientes con el proceso de adquisición. Para ello, retomo los datos de porcentajes a partir de los cuadros presentados en los capítulos anteriores.

Datos generales

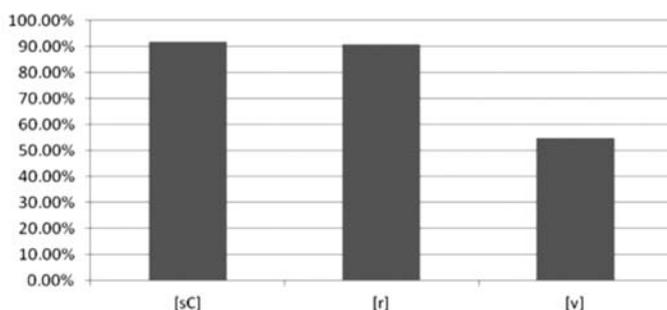
Como muestran el cuadro 3.37 y el gráfico 3.19, para los casos de /sC/ y /r/ los estudiantes han prácticamente completado el proceso de adquisición, mientras que /v/ se encuentra más retrasada en este proceso, con un grado de variación mucho mayor. A pesar de que los niveles de lengua considerados no son iniciales, la interferencia del español puede persistir, pero con diferente fuerza según la variable que se tome en cuenta.

Cuadro 3.37. Uso de las variantes meta y de la variante propia de la interferencia

Variantes meta			Variantes propias de la interferencia		
[sC]	[r]	[v]	[ɛsC]	[f]	[b]
91,7 %	91,0 %	54,6 %	8,2 %	8,9 %	45,3 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.19. Uso de las variantes meta



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El sexo

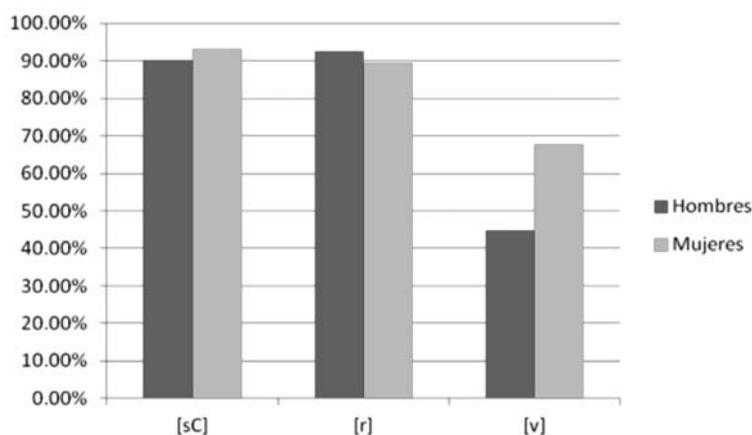
El análisis global de la variable sexo (cuadro 3.38 y gráfico 3.20) muestra que hay diferencias porcentuales grandes para el caso de [v], pero no para [sC] y [r]. Las mujeres utilizan la variante [v] un 22,8 % más que los hombres, y esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa. La hipótesis inicial que indicaba que las mujeres evidenciarían menos variantes propias de la interferencia que los hombres es solo parcialmente corroborada, considerando las puntualizaciones recién esbozadas y teniendo en cuenta la significatividad estadística para [v], pero la falta de significatividad para [sC] y [r]. Las diferencias entre (V), por un lado, y (sC) y (R), por otro, permiten pensar que el sexo posiblemente incida solamente en los primeros estadios de adquisición de una variante (como se constata para [v]), pero que luego en estadios más avanzados las diferencias entre hombres y mujeres se neutralicen (como se constata para [sC] y [r]), por lo que el resultado de la adquisición termina siendo exitoso en los dos sexos. Esto puede solamente ser planteado como hipótesis, y se requeriría del estudio de otras variables fonológicas para corroborarla o refutarla.

Cuadro 3.38. Uso de las variantes meta y de la interferencia, según sexo

	Variantes meta			Variantes propias de la interferencia		
	[sC]	[r]	[v]	[ɛsC]	[ř]	[b]
Hombres	90,2 %	92,6 %	44,9 %	9,7 %	7,3 %	55,0 %
Mujeres	93,2 %	89,3 %	67,7 %	6,7 %	10,6 %	32,2 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.20. Uso de las variantes meta, según sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El tipo de instrucción formal

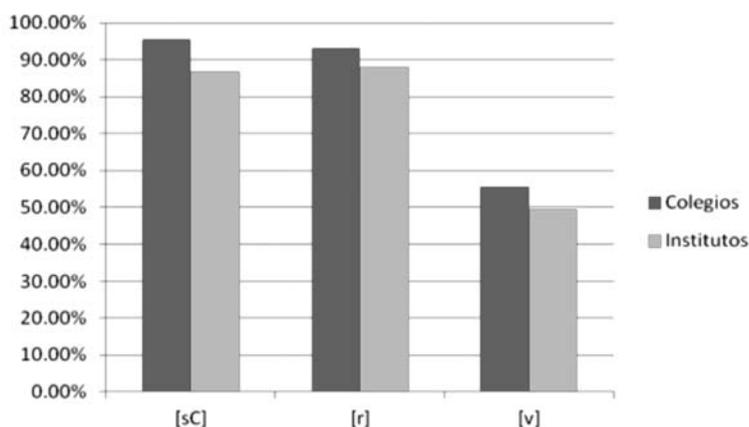
El cuadro 3.39 y el gráfico 3.21 muestran que para todas las variables los estudiantes de colegios evidencian un uso mayor que los de institutos. La mayor calidad y cantidad de *input* en los colegios se correlaciona positivamente con el proceso de adquisición, que es más efectivo (en tanto descartan más rápido el uso de formas propias de la interferencia) en este tipo de instrucción. La hipótesis inicial que establecía que la adquisición era más rápida en los colegios que en los institutos es corroborada, aunque se agrega que la adquisición termina siendo exitosa en ambos tipos de instrucción, solo que a diferentes ritmos.

Cuadro 3.39. Uso de las variantes meta y de las variantes propias de la interferencia, según tipo de instrucción formal

	Variantes meta			Variantes propias de la interferencia		
	[sC]	[r]	[v]	[εsC]	[ř]	[b]
Colegios	95,5 %	93,1 %	55,4 %	4,4 %	6,8 %	44,5 %
Institutos	86,6 %	88,0 %	49,4 %	13,3 %	11,9 %	50,5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.21. Uso de las variantes meta, según tipo de instrucción formal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El nivel de lengua

La definición de interlengua (Selinker 1972) implica que a un menor nivel de conocimiento de la lengua meta le corresponde un mayor uso de formas con interferencias de la lengua materna. A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua meta, las formas propias de la interlengua disminuyen, aunque este proceso no sea siempre unidireccional. Algunos rasgos que no coinciden con la lengua meta pueden volverse recurrentes y eventualmente fosilizarse (Selinker 1972; Schumann 1976). Para el caso del nivel de lengua, se comprueba la hipótesis inicial que establecía que a un nivel de lengua más alto le correspondería un mayor uso de las variantes meta.

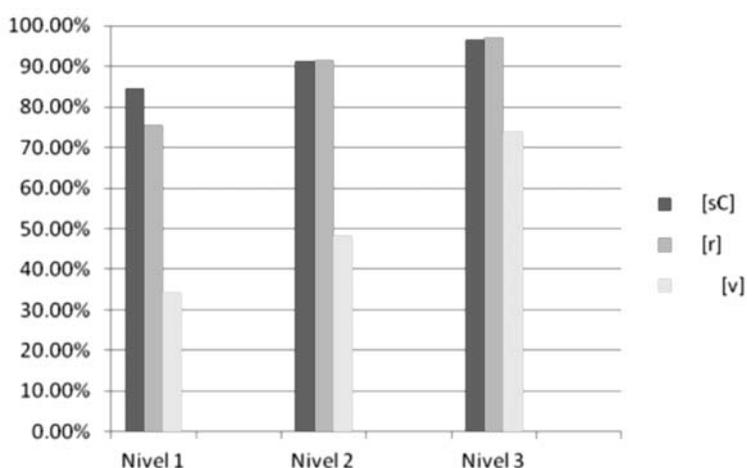
Para las tres variables fonológicas estudiadas, el nivel de lengua tiene un efecto positivo en la adquisición de las variantes meta (cuadro 3.40 y gráfico 3.22), sin tendencias generales a retrocesos o indicios de fosilización, como se observa a partir de las diferencias porcentuales entre los intervalos de nivel de lengua. Por su estadio menos avanzado de adquisición, la variable en que se nota el mayor ascenso en el uso de la variante meta es (V).

Cuadro 3.40. Uso de las variantes meta y de las variantes propias de la interferencia, por nivel de lengua

	Variantes meta			Variantes propias de la interferencia		
	[sC]	[r]	[v]	[ɛsC]	[ř]	[b]
Nivel 1	84,6 %	75,5 %	34,3 %	15,6 %	24,4 %	65,6 %
Nivel 2	91,1 %	91,6 %	48,3 %	9,8 %	8,3 %	51,6 %
Nivel 3	96,6 %	97,1 %	74,0 %	3,3 %	2,8 %	25,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráficos 3.22. Uso de las variantes meta, según nivel de lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

El estilo

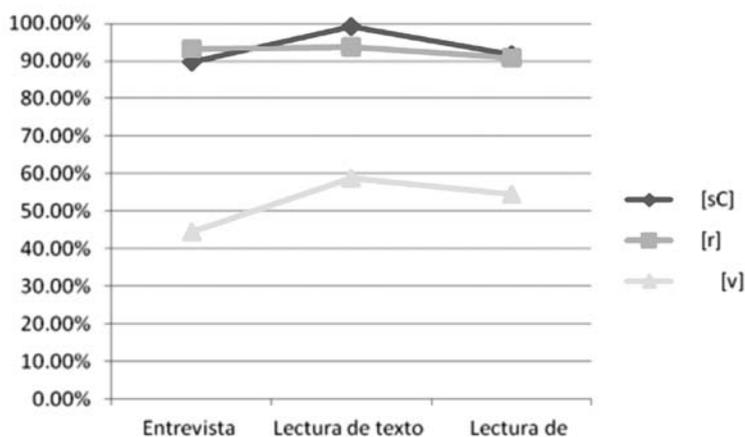
Como se indica en el cuadro 3.41 y el gráfico 3.23, el grado de control sobre la producción lingüística no se correlaciona directamente con el uso de las variantes meta. En este caso los comportamientos son menos claros para algunas de las variables, pero también se han reconocido algunas limitaciones metodológicas del instrumento, por lo que estas puntualizaciones deben ser matizadas. Los datos no parecen coincidir con los postulados de Tarone (1983a) y Pallotti (1998), entre otros, sobre el mayor uso de variantes meta en las situaciones de mayor control lingüístico (ver capítulo 1 de la parte 1). A pesar de que para [v] se halló mayor variación en los tres estilos, esto se atribuyó a la producción de tres estudiantes en particular. En este sentido, la hipótesis inicial que establecía que habría menos interferencia del español en los estilos más controlados es parcialmente refutada.

Cuadro 3.41. Uso de las variantes meta y de las variantes propias de la interferencia, según estilo

	Variantes meta			Variantes propias de la interferencia		
	[sC]	[r]	[v]	[ɛsC]	[ř]	[b]
Entrevista	89,6 %	93,2 %	44,6 %	10,3%	6,7 %	55,3 %
Lectura de texto	99,1 %	93,7 %	58,9 %	9,8 %	6,2 %	41,0 %
Lectura de palabras	91,7 %	91,0 %	54,6 %	8,2 %	8,9 %	45,3 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Gráfico 3.23. Uso de las variantes meta, según estilo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Los comportamientos individuales

A continuación se comparan los comportamientos individuales de los estudiantes en situación de entrevista para las tres variables. Para ello, sustituí los asteriscos (*) por el número de identificación del estudiante utilizado a lo largo del trabajo (E1 a E48). «E» indica que el estudiante pertenece a colegio y «e» que pertenece a instituto.

Al comparar los cuadros 3.42, 3.43 y 3.44 se observa que hay algunos comportamientos individuales que presentan grandes diferencias con el resto de su subgrupo en alguna de las variables fonológicas. Sin embargo, no hay ningún estudiante que evidencie tales diferencias en las tres variables al mismo tiempo: un estudiante puede manifestar grandes diferencias porcentuales en el uso de una variante en relación con el resto de su subgrupo, sin mantener una relación similar para las otras dos variables fonológicas. A modo de ejemplo, véase que E19 tiene un comportamiento muy diferente a los demás estudiantes de colegio para el caso de [r] (cuadro 3.43), pero tiene un comportamiento similar a otros estudiantes de colegio en los casos de [sC] y [v] (cuadros 3.42 y 3.44, respectivamente). Por ello,

no se puede plantear en sentido estricto la existencia de indicios de fosilización a nivel fonológico general, sino que habría que considerar cada aspecto fónico por separado. En esta misma dirección, el comportamiento de E19 puede deberse simplemente a un patrón en U (ver capítulo 1 de la parte 1).

Por otro lado, los comportamientos individuales en torno a la variable (V) muestran un alto grado de heterogeneidad entre los estudiantes, mientras que para (sC) y (R) se encuentra una homogeneidad mucho mayor, propia del grado más avanzado de adquisición.

Cuadro 3.42. Uso de [sC], por estudiante

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
100,00 %	E3 E6 e14	E17 E20 E21 E22 E24 e26 e31 e32	E33 E35 E36 E37 E38 E39 e42 e43 e47 e48
96-99 %		E23	
91-95 %	E4 E5 E7 e9		E34 E40 e41 e44
86-90 %	E2 e10	E19 e30	e45 e46
81-85 %		E18	
76-80 %	E1	e28	
71-75 %	e13 e15 e16	e27	
66-70 %	E8 e11	e25	
61-65 %		e29	
56-60 %			
51-55 %			
46-50 %	e12		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.43. Uso de [r], por estudiante

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
100,00 %	E2 E3 E4 E5 E8 e9 e15 e16	E17 E18 E20 E21 E22 E23 E24 e26 e27 e29 e31	E33 E34 E35 E36 E37 E38 E40 e41 e42 e44 e47 e48
96-99 %			
91-95 %			E39 e43
86-90 %		e32	
81-85 %			e45
76-80 %	E1	e30	e46
71-75 %		e28	
66-70 %	E7 e10		
61-65 %			
56-60 %	e11 e12 e13 e14		
51-55 %	E6		
46-50 %		e25	
41-45 %		E19	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Cuadro 3.44. Uso de [v], por estudiante

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
100,00 %			
96-99 %			
91-95 %			E37
86-90 %			E38 E33 e48 e44
81-85 %			E40 E36 E34
76-80 %			E39 e43
71-75 %		E22 e32	E35 e45 e42 e41
66-70 %	e14 E5 e12	E19	
61-65 %	e13 E8	e29	
56-60 %	E7 E6	E20 E21 E23	e46
51-55 %	e11	E18 E17	e47
46-50 %	e15 e16	E25 e31	
41-45 %		e28	
36-40 %		e30	
31-35 %	e9	e27 e26	
26-30 %	E4		
21-25 %			
16-20 %	E1		
11-15 %	E3 E2 e10	e25	
6-10 %			
0-5 %			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados durante la investigación

Conclusiones

En el presente estudio se analizaron algunos aspectos de la adquisición de la fonología del inglés como lengua extranjera en estudiantes montevidianos que reciben instrucción formal en colegios bilingües e institutos de lengua. La primera parte se centró en la discusión de aspectos teóricos relativos a la adquisición de lenguas extranjeras en general y de la fonología en particular, con énfasis en las particularidades del contexto de instrucción formal. La segunda parte se centró en observaciones realizadas en instituciones educativas montevidianas que imparten la lengua inglesa, con el objetivo de delimitar el lugar de la enseñanza de la fonología y la opinión de los estudiantes, los docentes y las autoridades institucionales involucradas. También se analizaron tres variables fonológicas [(sC), (R) y (V)] en el habla de 48 estudiantes montevidianos para describir el grado de interferencia del español y develar si las variables independientes sexo, tipo de instrucción formal, nivel de lengua y estilo se correlacionan con el proceso de adquisición, y si efectivamente resultan problemáticas para los estudiantes al momento de adquirirlas, tal como notaban los propios docentes. Cabe ahora discutir los objetivos planteados inicialmente a la luz de los resultados arrojados por el análisis de datos.

Para el objetivo específico 1 me planteé observar cómo se enseña la fonología del inglés en situación de instrucción formal. En cuanto a los ejercicios de fonología del inglés y la corrección, prácticamente no existen diferencias entre institutos de lengua y colegios bilingües. A pesar de que hay diferencias entre ambos tipos de instituciones como la cantidad y la calidad del *input* (Hatch 1983), los espacios de uso de la lengua y la frecuencia con que reciben clases de inglés, el modo de enseñar la fonología es básicamente el mismo. No se enseña sistemáticamente la fonología de la lengua, pero existe gran preocupación por la pronunciación y, en este sentido, se utiliza con mucha frecuencia la técnica de corrección instantánea. Existe una idea compartida de que el docente debe corregir a los estudiantes en el momento en que cometen un error, para no permitir la eventual fosilización (Selinker 1969 y 1972) de rasgos propios del español. La poca atención a la enseñanza sistemática de la fonología no resulta extraña si se considera que los docentes en general —tanto los de colegios como los de institutos— adhieren al enfoque comunicativo, que evita en gran medida la enseñanza explícita de la fonología segmental, aunque tampoco se encontró en las observaciones de clase una variedad de actividades de enseñanza de fonología suprasegmental.

La mayoría de los fenómenos que los docentes consideran más difíciles de adquirir de la fonología del inglés, y que por ello ameritan mayor atención de

su parte, resultan de la interferencia del español; entre ellos los tres fenómenos estudiados específicamente en esta investigación: /sC/, /r/ y /v/, aunque el análisis cuantitativo muestra que los dos primeros se encuentran, de hecho, en un estadio muy avanzado de adquisición por parte de los estudiantes. Según lo perciben los propios docentes, las dificultades en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera y el efecto de la interferencia de la lengua materna se vinculan con la edad y el tiempo de exposición a la lengua. En relación con la edad, los docentes se apropian de los discursos sobre la hipótesis del período crítico (Lenneberg 1967) o del período sensible (Mack 2003) y, por la caracterización negativa que esto puede implicar en la enseñanza de la fonología en adolescentes y adultos, muchos de ellos estiman que es más productivo emplear las horas de clase en la enseñanza de la gramática y el vocabulario.

En relación con las normas fonológicas del inglés, es interesante destacar el posicionamiento de los docentes frente al pluricentrismo (Kloss 1978 *apud* Clyne 1992) de esta lengua. Esta condición de la lengua inglesa hace que en la clase co-existan diferentes normas nativas regionales (además de la convivencia de las normas propias de los estudiantes y del docente), y que no siempre la norma del docente coincida con la de los materiales. En principio, esto no resulta extraño, pero sí resulta interesante el hecho de que parece haber cierta regulación y jerarquización del valor de cada norma según la situación particular. Cuando el docente está elaborando correcciones instantáneas, su pronunciación funciona como modelo inmediato. Sin embargo, cuando está trabajando con libros de texto o materiales de audio, la norma ofrecida por estos materiales pasa a ser el único modelo de corrección, aunque no coincida con el modelo del docente que sirve para la corrección instantánea. En esta dirección, sería provechoso en el futuro realizar una intervención pedagógica con los docentes para diseñar actividades que permitan reflexionar con los estudiantes sobre la validación de varias normas del inglés, y también trabajar sobre la multiplicidad de variedades (nativas y no nativas) y sus actitudes frente a ellas. Para este tipo de intervención, los datos cualitativos con los que contamos sobre la percepción de las variedades del inglés que circulan en las clases montevidéanas pueden resultar fundamentales.

Por otro lado, también se observó que existe una idea generalizada entre los docentes, las autoridades institucionales y los estudiantes de que la norma de referencia es la británica. Esto coincide evidentemente con el hecho de que la mayoría de los colegios promueve el inglés británico, aunque también discutí que, en la práctica, promover una norma en el contexto de clase no significa estrictamente que esta sea la variedad que adquieran los estudiantes. Finalmente, de las observaciones de clases se desprende que la variación fonética presentada se limita a la regional (inglés británico contra inglés norteamericano) y a la corrección idiomática por parte del docente (inglés correcto contra inglés incorrecto); esto último resulta congruente con la propia visión del docente como modelo de lengua inmediato.

Para el objetivo específico 2 planteé estudiar el grado de interferencia del español como lengua materna en la adquisición de tres variables fonológicas (sC), (R), (V), prestando atención a cuatro variables independientes: sexo, tipo de instrucción formal, nivel de lengua y estilo. Considerados de manera global, los datos corroboran lo expuesto por Nemser (1971): aunque el habla de los estudiantes de lengua extranjera es, en principio, un sistema individual, efectivamente aquellos que tienen un nivel de lengua similar tienden a tener comportamientos más o menos similares entre sí.

Tal como se desprende de los datos generales de las variables, [sC] y [r] se encuentran en un nivel muy avanzado de adquisición, mientras que [v] se encuentra más atrasada. De esto se desprende una dificultad mayor de los estudiantes al momento de adquirir [v], lo que podría implicar la necesidad de un tratamiento específico en clase, al menos para los estudiantes con características similares a los que componen la muestra del estudio.

En particular, resulta interesante destacar una cuestión relativa a las variables independientes: aquellas que se relacionan con el rol de estudiante (nivel de lengua y tipo de instrucción formal) interactúan con la adquisición, mientras que las variables que se vinculan con la situación comunicativa (estilo) y con la identidad individual (sexo) no interactúan de igual manera. En este sentido, y como es esperable, las variables se comportan de manera diferente en los usos fonológicos de las comunidades nativas. Las investigaciones en comunidades nativas indican que el estilo y el sexo son variables que inciden directamente en el uso de variantes fonéticas y proveen información sociolingüística del hablante o de la situación de comunicación en la que se encuentra (véase, por ejemplo, los estudios clásicos de Labov 1972a y 1972b).

Finalmente, cabe señalar que la correlación de las variables independientes en la adquisición de la fonología del inglés y la percepción de los docentes sobre este hecho tienen implicancias didácticas. Por un lado, los docentes reconocen las variables (sC), (R) y (V) como áreas de dificultad para sus estudiantes. Aunque en clase no realizan numerosos ejercicios o prácticas de pronunciación elaboradas específicamente para estas dificultades, los datos cuantitativos muestran que efectivamente los estudiantes adquieren sin dificultad [sC] y [r]. A primera vista, esto podría indicar que no se necesita un tratamiento formal de la pronunciación en la clase de lengua, al menos para el caso de estas variantes. Sin embargo, al considerar la incidencia de las variables tipo de instrucción formal y nivel de lengua, se puede pensar que si en situación de clase se trabajara de manera explícita y sistemática con la pronunciación de estos elementos, el tiempo y la dinámica de adquisición podrían variar sustancialmente, y los estudiantes podrían adquirir estos rasgos en niveles de lengua menos avanzados, optimizando de esta manera los tiempos de clase. Por el momento, esto es solamente una hipótesis que para ser comprobada debería introducirse en un estudio de corte experimental (Vellutino y Schatschneider 2004), en que se opere con un tratamiento específico de la enseñanza explícita de la pronunciación como variable

del estudio. Por otro lado, las mayores dificultades en la adquisición de [v] que se consignan en el análisis sí apoyan la necesidad de una focalización didáctica más específica para este fenómeno.

Los datos del presente trabajo buscan aportar a la teoría de la adquisición de la fonología de lenguas extranjeras, pero también a la didáctica de la lengua. Como mencioné anteriormente, los datos recabados pueden ponerse al servicio de una intervención orientada al desarrollo de una norma pedagógica por parte de los docentes, de manera de enseñar la fonología de la lengua extranjera en función de las necesidades de sus grupos, considerando sobre todo el nivel de lengua y el tipo de instrucción formal que reciben sus estudiantes, dado que estas son las variables que inciden de manera directa en la adquisición. Para ello, también se deberían conocer más en detalle los efectos comunicativos de la interferencia del español en estos estudiantes, lo que podría ser explorado en futuros estudios. Sin embargo, a partir de la interpretación de los datos del presente análisis se puede predecir en cierta medida el tipo de dificultad que los estudiantes montevideanos enfrentarán al momento de adquirir la fonología del inglés como lengua extranjera, en función de la institución a la que pertenecen, del nivel de lengua que poseen y del fenómeno fónico que se considere. También puede, en parte, predecirse qué rasgos de la fonología requieren de una enseñanza explícita y sistemática en las clases montevideanas y qué otros se adquieren sin mayor dificultad. Los datos también se podrían poner al servicio de una intervención orientada al trabajo con docentes y estudiantes sobre las actitudes frente a las variedades nativas y no nativas de inglés, para el desarrollo de actitudes más positivas frente a las variedades de la lengua y frente a la variación en general.

Bibliografía

- ABRAHAMSSON, N. 1999. «Vowel Epenthesis of /sC(C)/ Onsets in Spanish / Swedish Interphonology: A Longitudinal Case Study». *Language Learning* 49/ 3: 473-508.
- y K. HYLSTENSTAM. 2009. «Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception versus Linguistic Scrutiny». *Language Learning*. 59/ 2: 249-306.
- ADAMSON, H. D. 2009. *Interlanguage Variation in Theoretical and Pedagogical Perspective*. Nueva York-Londres, Routledge.
- ADJÉMIAN, C. 1976. «On the Nature of Interlanguage Systems». *Language Learning*. 26: 297-320.
- 1982. «La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes». En: J. Guéron y S. SOWLEY (eds.) *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. París, Universidad de París VIII: 421-439.
- ALARCOS LLORACH, E. 1986. *Fonología española*. Madrid, Gredos.
- AMMON, U. 2000. «Towards More Fairness in International English: Linguistic Rights of Non-Native Speakers?» En: T. SKUTNABB KANGAS (ed.) *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Nueva Jersey-Mahwah: 111-116.
- ARDITTY, J. y C. PERDUE. 1979. «Variabilité et connaissances en langue étrangère». *Encrages* 1/ 1: 32-43.
- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- BARRIOS, G. 2002a. «Uso de -s final de palabra». En: G. BARRIOS y V. ORLANDO (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur: 21-28.
- 2002b. «El ensordecimiento del fonema palatal /ʒ/». En: G. BARRIOS y V. ORLANDO (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur: 29-41.
- 2009. *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, Universidad de la República.
- BAYLEY, R. 2003 *Second Language Acquisition and Sociolinguistic Variation. Intercultural Communication Studies* XIV: 2. Disponible en: <<http://www.uri.edu/iaics/content/2005v14n2/01%20Robert%20Bayley.pdf>>. Visitado el 10 de mayo de 2010.
- BEBEE, L. y H. GILES. 1984. «Speech Accommodation Theories: A Discussion in Terms of Second Language Acquisition». *International Journal of the Sociology of Language*. 46/ 1: 5-32.
- BERNSTEIN, B. 1975. *Class, Codes and Control (III). Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres, Routledge.
- BIALYSTOK, E. 1978. «A Theoretical Model of Second Language Learning». *Language Learning*. 28/ 1: 69-83.
- 1983. «Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 100-118.
- BONGAERTS, T.; B. PLANCKEN y E. SCHILS. 1995. «Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis». En: D. SINGLETON

- y Z. LENGYEL (eds.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters: 30-50.
- BOUDAUD, M. y W. CARDOSO. 2009. «The Variable Acquisition of /s/ + Consonant Onset Clusters in Farsi-English Interlanguage». En: M. BOWLES (ed.) *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville, Cascadilla Proceedings Project: 86-104.
- BRUMFIT, C. J. y K. JOHNSON. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- CALABRESE, A. y W. L. WETZELS (eds.). 2009. *Loan Phonology*. Amsterdam-Filadelfia, John Benjamin.
- CALVET, L. J. 1997. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.
- . 2001. *Historia de la escritura. De Mesopotamia a nuestros días*. Barcelona, Paidós.
- CAMERON, D.; E. FRAZER; P. HARVEY; B. RAMPTON y K. RICHARDSON. 1997. «Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language». En: N. COUPLAND y A. JAWORSKI (eds.) *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. Houndmills, Macmillan-Palgrave: 145-162.
- CANALE, G. 2006. «English as a Global Language: A Sociolinguistic View on its Implications and Consequences in EFL». *Urutesol National Convention Proceedings*. Montevideo, Urutesol: 36-42.
- . 2009a. «Cuestiones sociolingüísticas de la didáctica fonológica: el caso del inglés como lengua extranjera». *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica Fonética de las Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires, Universidad de San Martín [versión digital].
- . 2009b. «La norma fonológica: diversidad y normatividad en los programas de formación docente de inglés como lengua extranjera del sistema público uruguayo». *Actas de las V Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Concordia, Universidad del Litoral [versión CD].
- . 2010. *Globalización y lenguas internacionales: identidades, discursos y políticas lingüísticas. El caso del inglés, el español y el esperanto*. Montevideo, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- . 2011a. «Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/: un análisis de interfonología español-inglés». *Moderna språk*, 105/ 1: 113-139.
- . 2011b. «Didáctica fonológica del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas montevidéanas». En: G. CANALE (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Cruz del Sur: 115-141.
- . 2012. «La adquisición de /v/ en la interfonología español-inglés: un estudio sociolingüístico de estudiantes montevidéanos». *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. 12/ 1: 153-180.
- . 2013. «La incidencia de variables sociolingüísticas en la interfonología español-inglés: el caso de la adquisición de /r/» En: G. CANALE (comp.) *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas*. Montevideo, Editorial Cruz del Sur: 133-152.
- ; L. PUGLIESE y V. RUEL. 2013. «Actitudes lingüísticas de estudiantes montevidéanos hacia acentos del inglés». En: G. CANALE (comp.) *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera*. Montevideo, Cruz del Sur: 51-87.
- CANALE, M. 1983. «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy». En: J. RICHARDS y R. SCHMIDT (eds.) *Language and Communication*. Londres, Longman: 2-27.

- CANALE, M. y M. SWAIN. 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1/ 1: 1-47.
- CARDOSO, W. 2008. «When Input Frequency Patterns Fail to Drive Learning: The Acquisition of Sc Onset Clusters». *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*: Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina. 67-85.
- ; P. JOHN y L. FRENCH. 2007. «The Variable Perception of /s/ + Coronal Onset Clusters in Brazilian Portuguese English». *New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*: Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina. 86-106.
- CARR, P. 1993. *Phonology*. Nueva York, Palgrave.
- CARLISLE, R. 1988. «The effect of markedness on epenthesis in Spanish / English interlanguage phonology». *Issues and Developments in English and Applied Linguistics*. 3 / 1: 15-23.
- 1991. «The Influence of Environment on Vowel Epenthesis in Spanish / English Interphonology». En: A. D. VOLPE (ed.) *The Seventeenth LACUS Forum. Lake Bluff (IL), Linguistic Association of Canada and the United States*: 135-145.
- 1997. «The modification of onsets in a markedness relationship: Testing the interlanguage structural conformity hypothesis». *Language Learning*. 47/ 1: 327-361.
- CELCE-MURCIA, M.; Z. DÖRNYEI y S. THURRELL. 1995. «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Framework with Content Specifications». *Issues in Applied Linguistics*. 6/ 1: 5-35.
- ; D. M. BRINTON y J. M. GOODWIN. 1996. *Teaching Pronunciation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CENOS, J. 1996. «La competencia comunicativa: su origen y componentes». En: J. CENOS y J. F. VALENCIA (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao, Universidad del País Vasco: 95-114.
- CERDÀ MASSÓ, R. 1996. «La función del sonido». En: C. MARTÍN VIDE (ed.) *Elementos de lingüística*. Barcelona, Octaedro. 129-169.
- CHIBA, R.; H. MATSUURA y A. YAMAMOTO. 1995. «Japanese Attitudes Toward English Accents». *World Englishes* 14/ 1: 77-86.
- CHOMSKY, N. 1969a. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Gredos.
- 1969b. *Lingüística cartesiana*. Madrid, Gredos.
- 1980. *Reglas y representaciones*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- CHUN, D. M. 2002. *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam-Filadelfia, John Benjamin.
- CLYNE, M. 1992. «Pluricentric Languages. Introduction». En: M. CLYNE (ed.) *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter: 1-9.
- COHEN, A. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Longman.
- CORDER, S. P. 1967. «The Significance of Learners Errors». *International Review of Applied Linguistics*. 5/ 4: 161-170.
- 1971. «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis». *International Review of Applied Linguistics*. 9/ 2: 147-160.
- CORDER, S. P. 1981. «Formal Simplicity and Functional Simplification». En: R. ANDERSON (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Newbury House: 156-162.

- CORDER, S. P. 1983. «Strategies of Communication». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 15-19.
- COULTHARD, M. 1977. *An Introduction to Discourse Analysis*. Nueva York-Londres, Longman.
- COUPLAND, N. y H. GILES. 1988. «Communicative Accommodation: Recent Development». *Language and Communication*. 8/3-4: 175-327.
- COUTO FERNANDES, P. R. 2001. «A epêntese nas formas oral e escrita na interfonologia Português / Inglês». En: C. L. MATZENAUER HERNANDORENA (org.) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas, Educat: 235-259.
- CRYSTAL, D. 1980. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Massachusetts, Blackwell.
- 2003. *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DAVIDSON, L. y M. STONE. 2003. «Epenthesis versus Gestural Mistiming in Consonant Cluster Production: An Ultrasound Study» En: M. TSUJIMURA y G. GARDING (orgs.) *WC-CFL 22 Proceedings*. Somerville MA, Cascadilla Press: 165-178.
- DAVIES, A. 2004. «The Native Speaker in Applied Linguistics». En: A. DAVIES y K. ELDER (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell: 431-450.
- DE BOT, K. y K. MAILFERT. 1982. «The Teaching of Intonation: Fundamental Research and Classroom Applications». *TESOL Quarterly* 16/1: 71-77.
- DE BOT, K.; W. LOWIE y M. VERSPOOR. 2007. «A Dynamic System Theory Approach to Second Language Acquisition». *Bilingualism: Language and Cognition*. 10/1: 7-21.
- DELAMERE, T. 1996. «The Importance of Interlanguage Errors with respect to Stereotyping by Native-Speakers in their Judgements of Second Language Learners' Performance». *System* 24/3: 279-297.
- DEWAELE, J. M. 2004. «The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: an overview». *French Language Studies*. 14 / 1: 301-319.
- D'INTRONO, F.; E. DEL TESO y R. WESTON. 1995. *Fonética y fonología actual del español*. Madrid, Cátedra.
- DUFF, P. A. 2011. «Second Language Socialization». En: A. DURANTI; E. OCHS y B. B. SCHIEFFELIN (eds.) *The Handbook of Language Socialization*. Amsterdam, John Benjamins: 564-586.
- DUFF, P. y S. TALMY. 2011. «Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages». En: D. ATKINSON (ed.) *Alternative approaches to SLA*. Londres, Routledge: 95-116.
- ECKMAN, F. R. 1977. «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis». *Language Learning*. 27/2: 315-330.
- ELIZAINCÍN, A.; L. BEHARES y G. BARRIOS. 1987. *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en el Uruguay*. Montevideo, Amesur.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Shangai, Shangai Foreign Language Education Press.
- 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FACE, T. L. 2006. «Intervocalic Rhotic Pronunciation by Adults Learners of Spanish as a Second Language». En: C. A. KLEE y T. L. FACE (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project: 47-58.
- FÆRCH, C. y G. KASPER. 1983. «Plans and Strategies in Foreign Language Communication». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 20-60.

- FERNÁNDEZ, A. 2002. «Comportamiento de grupos consonánticos». En: G. BARRIOS y V. ORLANDO (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur: 43-53.
- FERGUSON, CH. 1975. «Towards a characterization of English foreigner talk». *Anthropological Linguistics*. 17/1: 1-14.
- FINCH, D. F. y H. ORTIZ LIRA. 1982. *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres, Heinemann.
- FRIES, CH. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. 1979. *Dinámica social de un cambio lingüístico*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GABBIANI, B. 2005. *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo, Universidad de la República.
- GIEGERICH, H. J. 1992. *English Phonology. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GILES, H. 1973. «Accent Mobility: A Model and Some Data». *Anthropological Linguistics*. 15/1: 87-105.
- y H. ST. CLAIR (eds.). 1979. *Language and Social Psychology*. Oxford, Blackwell.
- GILES, H.; D. TAYLOR y R. BOURHIS. 1973. «Towards a Theory of Interpersonal accommodation through language: some Canadian Data». *Language in Society*. 2/1: 177-192.
- GIMSON, A. C. 1962. *An Introduction to the Pronunciation of English*. Londres, Edward Arnold.
- GONZO, S. y M. SALTARELLI. 1983. «Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Language». En: R. ANDERSEN (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Londres, Newbury House: 181-197.
- GUY, G. R. y A. ZILLES. 2007. *Sociolingüística Cuantitativa. Instrumental de análisis*. San Pablo, Parábola.
- HALL, N. 2011. «Vowel Epenthesis». En: M. VAN OOSTENDORP, C. J. EWEN, E. HUME y K. RICE (eds.) *The Blackwell companion to phonology*. Malden, MA y Oxford, Wiley-Blackwell: 1576-1596.
- HAN, S. y T. ODLIN. 2005 (eds.). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Nueva York, Multilingual Matters.
- HANSEN, J. G. 2006. *Acquiring a Non-native Phonology. Linguistic Constraints and Social Barriers*. Londres-Nueva York, Continuum.
- 2008. «Social Factors and Variation in Production of in L2 Phonology». En: J. G. HANSEN EDWARDS y M. L. ZAMPINI (eds.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamin: 252-279.
- HATCH, E. 1983. «Simplified Input and Second Language Acquisition». En: R. ANDERSEN (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Londres, Newbury House: 64-86.
- HERSCHENSOHN, J. 2007. *Language Development and Age*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HO-CHEONG LEUNG, A. 2012. «Bad Influence? An Investigation into the Purported Negative Influence of Foreign Domestic Helpers on Children's Second Language English Acquisition». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 33/2: 133-148.

- HOLLIDAY, A. 2005. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
- 2009. «English as a Lingua Franca, ‘Non-Native Speakers’ and Cosmopolitan Realities». En: F. SHARIFIAN (ed.) *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol, Multilingual Matters: 21-33.
- HOLM, J. 2000. *An Introduction to pidgins and creoles*. Cambridge-Nueva York, Cambridge University Press.
- HYMES, D. 1971. «Introduction». En: D. HYMES (ed.) *Pidginization and Creolization of Languages*. Nueva York, Cambridge University Press: 2-13.
- 1972. «On Communicative Competence». En: J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- IOUP, G. 2008. «Exploring the Role of Age in the Acquisition of a Second Language Phonology». En: J. G. HANSEN y M. L. ZAMPINI (eds.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamin: 41-62.
- JAKOBSON, R. 1969. *Langage enfantin et aphasie*. París, Éditions de Minuit.
- JENKINS, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
- 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford, Oxford University Press.
- JESPERSEN, O. 1904. *How to Teach a Foreign Language*. Londres, Mayflower Press.
- JOHNSON, M. 2004. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Londres, Yale University Press-New Haven.
- JORDENS, P. 1980. «Interlanguage Research: Interpretation or Explanation». *Language Learning*, 30: 195-207.
- KELLY, L. G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching. 500 BC-1969*. Massachusetts, Newbury House.
- KRAMSCH, C. y A. WHITESIDE. 2008. «Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence». *Applied Linguistics*. 29/4: 645-671.
- KRASHEN, S. 1977. «The Monitor Model for Adult Second Language Performance». En: M. BURT, H. DULAY y M. FINOCCHIARO (eds.) *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York, Regents: 152-161.
- 1981. *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres, Longman.
- 2009. «The Comprehension Hypothesis Extended». En: T. PISKE y M. YOUNG-SCHOLTEN (eds.) *Input Matters in SLA*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters: 81-94.
- LABOV, W. 1972a. «The Study of Language in its Social Context». En: J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin: 180-202.
- 1972b. *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LADEGAARD, H. J. e I. SACHDEV. 2008. «‘I like the Americans... But I Certainly Don’t Aim for an American Accent’: Language Attitudes, Vitality and Foreign Language Learning in Denmark». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 27/2: 91-108.
- LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Harbor, University of Michigan Press.
- LADO, R. 1984. *Phonology. An Introduction to Basic Concepts*. Cambridge, Cambridge University Press.

- LATHROP, T. A. 1984. *Curso de gramática histórica española*. Barcelona, Ariel.
- LAVANDERA, B. 1984. *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- LE PAGE, R. B. y A. TABOURET-KELLER. 1985. *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LENGYEL, Z. 1995. «Some Critical Remarks on the Phonological Component». En: D. SINGLETON y Z. LENGYEL (eds.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters: 124-134.
- LENNEBERG, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York, John Wiley and Sons.
- LI, D. C. S. 2009. «Researching Non-Native Speakers' Views Toward Intelligibility and Identity: Bridging the Gap Between Moral High-Grounds and Down-to-Earth Concern». En: F. SHARIFIAN (ed.) *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol, Multilingual Matters: 81-118.
- LLEÓ, C. 1997. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.
- LLISTERRI, J. 2007. «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador». *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Asociación Española de Lingüística Aplicada: 91-120.
- LLURDA, E. 2009. «Attitudes Towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models Among L2 Users and Teachers». En: F. SHARIFIAN (ed.) *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol, Multilingual Matters: 119-134.
- LODGE, K. 2009a. *Fundamental Concepts in Phonology. Sameness and Difference*. Edinburgo, Edinburgh University Press.
- 2009b. *A Critical Introduction to Phonetics*. Nueva York, Continuum.
- LONG, M. 1983. «Does second language instruction make a difference? A review of the research». *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*. 17/1: 357-82.
- MACK, M. 2003. «The Phonetic System of Bilinguals». En: M. BANICH y M. MACK (eds.) *Mind, Brain and Language*. Mahwah, Lawrence Erlbaum: 309-349.
- MAJOR, R. C. 1996. «Markedness in second language acquisition of consonant clusters». En: R. BAYLEY y D. R. PRESTON (eds.) *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam, John Benjamins: 75-96.
- 2001. *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- 2008. «Transfer in Second Language Phonology: A Review». En: J. G. HANSEN EDWARDS y M. L. ZAMPINI (eds.) *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamin: 63-94.
- MASSONE, M. I. y A. M. BORZONE DE MANRIQUE. 1985. *Principios de transcripción fonética*. Buenos Aires, Macchi.
- MC KENZIE, R. M. 2010. *The Social Psychology of English as a Global Language. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Dordrecht-Heidelberg-Nueva York-Londres, Springer.
- MC MAHON, 2000. *Lexical Phonology and the History of English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MEHLHORN, G. 2007. «Individual pronunciation coaching and prosody» En: J. TROUVAIN y U. GUT (eds.) *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlín-Nueva York: Mouton De Gruyter: 211-236.

- MITCHELL, R.; F. MYLES y E. MARSDEN. 2013. *Second Language Learning Theories*. Londres, Routledge.
- MOYER, A. 2009. «Input as a Critical Means to an End: Quantity and Quality of Experience in L2 Phonological Attainment». En: T. PISKE y M. YOUNG-SCHOLTEN (eds.) *Input Matters in SLA*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters: 159-174.
- NEMSER, W. 1971. «Aproximative Systems of Foreign language Learners». *International Review of Applied Linguistics*. 9/2: 115-123.
- ODLIN, T. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Upper Saddle River, Longman.
- PALLOTTI, G. 1998. *La seconda lingua*. Milán, Strumenti Bompiani.
- PALMBERG, R. 1982. «On the Use of Lexical Avoidance Strategies in Foreign-Language Communication. Psycholinguistics and Foreign Language Learning». Disponible en: <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServletaccno=ED2>>. Visitado el 30 de marzo de 2011.
- PARDO, A. y M. A. RUIZ. 2002. *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, McGraw Hill.
- PENNYCOOK, A. 2001. «Critical Applied Linguistics». En: A. DAVIES y C. ELDERS (eds.) *A Handbook of Applied linguistics*. Victoria, Blackwell: 784-807.
- QUILIS, A. 1993. *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid, Gredos.
- 1997. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid, Arco Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2011. *Nueva Gramática de la Lengua Española. Fonética y Fonología*. Madrid, Espasa.
- REGAN, V.; M. HOWARD e I. LEMÉE. 2009. *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters.
- RICHARDS, J. C. y R. SCHMIDT. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres-Nueva York, Longman.
- ROMAINE, S. 1984. *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Nueva York, Basil Blackwell.
- 1994. *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- SADOWSKY, S. 2011. «El alófono labiodental sonoro [v] del fonema /b/ en el castellano de Concepción (Chile): una investigación exploratoria. *Estudios de fonética Experimental* XIX: 231-261.
- SATO, C. 1990. «Ethnic Styles in Classroom Discourse». En: R. C. SCARCELLA, E. S. ANDERSEN y S. D. KRASHEN (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston, Heinle & Heinle: 107-119.
- SCHACHTER, J. 1974. «An Error in Error Analysis». *Language Learning*. 24/2: 205-214.
- SCHILLING, N. 2013. *Sociolinguistic Fieldwork*. Nueva York, Cambridge University Press.
- SCHUMANN, J. 1976. «Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis». *Language Learning*. 26/2: 391-408.
- SCOVEL, T. 1981. «The Recognition of Foreign Accents in English and its Implications for Psycholinguistic Theories of Language Acquisition». En: J. G. SAVARD y L. LAFORGE (eds.) *Proceedings of the 5th Congress of L'Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Quebec, Université Laval: 389-401.
- SEGGIE, I. 1983. «Attribution of Guilt as a Function of Ethnic Accent and Type of Crime». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 4/2-3: 197-206.

- SELIGER, H. 1977. «Does Practice Make Perfect?: A Study of Interaction Patterns and Second Language Competence». *Language Learning*. 27/1: 263-278.
- SELINKER, L. 1969. «Language transfer». *General Linguistics*. 9/1: 67-92.
- . 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*. 10/3: 209-231.
- SHOCKEY, L. 2003. *Sound Patterns of Spoken English*. Malden, Basil Blackwell.
- SIELOFF MAGNAN, S. y J. WALZ. 2002. «Pedagogical norms: Development of the concept and illustrations from French». En: S. GASS, K. BARDOVI-HARLIG, S. SIELOFF MAGNAN y J. WALZ (eds.) *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam-Filadelfia, John Benjamin: 15-40.
- SILVA-CORVALÁN, C. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, Georgetown University Press.
- SILVEIRA, R. 2002. «Pronunciation Instruction: Classroom Practice and Empirical Research». *Linguagem & Ensino*. 5/21: 93-126.
- SILVERMAN, D. 1992. «Multiple Scansions in Loan Words Phonology: Evidence from Cantonese». *Phonology* 9/2: 289-328.
- SINCLAIR, J. MC. H. y M. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- y D. BRAZIL. 1982. *Teacher Talk*. Oxford, Oxford University Press.
- SINGLETON, D. 1995. «A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research». En: D. SINGLETON y Z. LENGYEL (eds.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters: 1-29.
- SPADA, N. 2005. «Conditions and Challenges in Developing School-Based SLA Research Programs». *The Modern Language Journal* 89/3: 328-338.
- TAGLIAMONTE, S. A. 2012. *Variationist Sociolinguistics. Change, Observation, Interpretation*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- TARONE, E. 1980. «Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology». *International Review of Applied Linguistics*. 18/1: 139-152.
- . 1983a. «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics*. 4/2: 142-164.
- . 1983b. «Some Thoughts on the Notion of 'Communication Strategy'». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 61-74.
- ; A. D. COHEN y G. DUMAS. 1983. «A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: a framework for communication strategies». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 4-14.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN. 1984. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TEXEIRA REBELLO, J. 1997. «The acquisition of English initial /s/ clusters by Brazilian EFL learners». En: J. LEATHER y A. JAMES (eds.) *New sounds 97: Proceedings of the Fifth International Symposium on the acquisition of second language speech*. Klagenfurt, Universidad de Klagenfurt: 286-293.
- TORRES ÁGUILA, R. (en línea). *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*. Disponible en: <<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/o6.pronunciacion.pdf>>. Visitado el 15 de mayo de 2011.

- TROPF, H. S. 1987. «Sonority as a variability factor in second language phonology». En: A. JAMES y J. LEATHER (eds.) *Sound Pattern in Second Language Acquisition*. Dordrecht, Foris: 173-191.
- TRUBETZKOY, N. S. 1973. *Principios de fonología*. Madrid, Cincel.
- TRUDGILL, P. 2000. *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Londres, Penguin.
- TSURUTANI, C. 2012. «Evaluation of Speakers with Foreign-Accented Speech in Japan: The Effect of Accent Produced by English Native Speakers». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 33/6: 589-603.
- TUCKER, R. 2001. «Age of Beginning Instruction». *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*. 35/4: 597-598.
- VALDMAN, A. 1967. «Norme pédagogique: les structures interrogatives du français». *International Review of Applied Linguistics*. 1/1: 3-10.
- 2003. «The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms». En C. BLYTH (ed.) *The sociolinguistics of foreign-language classrooms: Contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker*. Boston, Heinle: 57-78.
- VAN GEERT, P. 2008. «The Dynamic System Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction». *Modern Language Journal*. 92/2: 179-199.
- VÁRADI, T. 1983. «Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment». En: C. FÆRCH y G. KASPER (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York, Longman: 79-99.
- VELLUTINO, F. R. y C. SCHATSCHEIDER. 2004. «Experimental and Quasi-Experimental Design in Literacy Research». En: N. K. DUKE y M. H. MALLETTE (eds.) *Literacy research methodologies*. Nueva York, The Guilford: 114-148.
- WARDHAUGH, R. 1970. «The Contrastive Analysis Hypothesis». *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*. 4/1: 123-136.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York, Círculo Lingüístico de Nueva York.
- WEIR, R. H. 1958. «The Phoneme in Language Teaching». *Language Learning*. 8/3-4: 15-20.
- WELTENS, B. y K. DE BOT. 1984. «The Visualization of Speech Contours: Some Aspects of its Effectiveness in Teaching Foreign Intonation». *Speech Communication* 3: 157-163.
- WHITLEY, M. S. 1986. *Spanish / English Contrasts. A Course in Spanish Linguistics*. Washington, Georgetown University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1979. «The Teaching of English as Communication». En: C. J. BRUMFIT y J. JOHNSON (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press: 117-121.
- WINFORD, D. 2003. *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford, Blackwell.
- XIAO-YAN, M. 2006. *Teacher Talk and EFL in University Classrooms*. Chongqing Normal University y Yangtze Normal University [Tesis de maestría, inédita].
- YOUNG-SCHOLTEN, M. y T. PISKE. 2009. «Introduction». En: T. PISKE y M. YOUNG-SCHOLTEN (eds.) *Input Matters in SLA*. Bristol / Buffalo / Toronto, Multilingual Matters: 1-26.

ANEXOS

Técnicas de recolección de datos

Ejemplo de preguntas-guía de las entrevistas a estudiantes

- What do you usually do during the week?
- What are your hobbies?
- What do you do when you are on holidays?
- Can you describe your family?
- Can you describe the place where you live?
- Is there any sport or any other outdoor activity you like to do?
- What do you prefer, indoors or outdoors activities? Why?
- How do you imagine yourself in ten years from now?
- Can you tell me about your best friends? What are they like? How did you meet them?
- Do you remember any embarrassing situation you experienced at school? Why did it make you feel embarrassed?

Lectura de texto⁶⁰

As Sarah was watching television in the living room, Mike made a decision: they would go on a trip that very day. They spoke to his classmate Tom, and arranged to go to a place called «Vintage Land», which his parents had rented for the weekend. That Friday they went to school, as usual. When the bell rang, they ran to the station faster than ever. As they reached their destination, they looked at each other in confusion: it was snowing... in Summer. They didn't suspect that was just the beginning of a weird day...

Lista de palabras

TAPE
MEAN
COULD
BEAT
RICH
STRUCTURE
PLEASURE
VOLCANO
MISTER
RAILWAY
CLASSMATE
CONCLUSION
AVOID
SPEAKING

60 En este y los demás casos, los destacados no aparecen en la versión ofrecida a los estudiantes.

TREASURE
VITAMINS
MOOD
RECOMMENDATION
VISION
INVITATION
RULER
SNAIL
MOVING
MASTER
SKIPPING
SCHOOL
MUST
PUT

Extractos de las entrevistas⁶¹

Entrevista a E1 (h/n1/col/12 años) [4/8/2010]

G: What do you like about this country?

E1: This country I like the sea, that is Esmall and it's not a lot of persons and all that and the... trayectos are short for example I go to punta del este and it's two hours for example in argentina for example you tra/b/⁶²el for four hours to go to the next eh deparamento.

G: And... Is there something that you would change about this country?

E1: Here in Carrasco que hayan olas for surf.

G: Where do you go surfing, Cabo Polonio?

E1: No... este Santa Lucia del Este it's very nice or in La Paloma i go last summer. Punta del Este

G: You have a house in Santa Lucía del Este?

E1: No, no I have a house only in Cabo Polonio.

G: And what do you do... you travel for the day and come back?

E1: Yes... because it's an hour to go

G: But do you like traveling?

61 Señalo con la inicial G mis intervenciones y con la inicial E las de los estudiantes entrevistados. Para no revelar sus identidades, se omiten algunos nombres propios, indicándolos con la marca xxx.

62 Los rasgos fonéticos pertinentes al presente estudio son los únicos a los que se atienden a lo largo de la transcripción.

E1: So so, if I go with my parents yes but if I go one day I go to Durazno alone in a bus because a friend is in the campo and I go and I get bored four hours like four hours [...]

Entrevista a E5 (m/n1/col/12 años) [12/08/2010]

G: Ok, and do you have brothers or sisters?

E5: Yes, I have one brother called xxx who is nine.

G: And he comes here too?

E5: Yes, he's in first.

G: So... it's only you and him [E: yes] brother and sisters [E: yes] and what... do you live near the school?

E5: No, I live in xxx. And i live there with my brother and my parents.

G: And what do your parents do?

E5: My mother is secretary and my brother my father works at a laboratory

G: Oh, great, ok, and what do you wanna do when you grow up?

E5: I don't know, I would like to be an architect.

G: An architect? Well, great. Do you like drawing and...

E5: Yes

G: Are you good at drawing?

E5: I dont know... I... many people say that I I draw well (risa) I don't think so

Entrevista a E47 (m/n3/ins/18 años) [6/05/2010]

G: Ok, you were telling me a little about yourself...tell me now about your friend xxx.

E47: Ahhhh yes, she is /b/ery nice, I love her.

G: So, you get on well together...

E47: Yes, we do many things together.

G: When did you meet her?

E47: In a /e/school beacuse we went to the same... the same eschool.

G: I see.

E47: One day I was /r/unning to school beacause I lost the bus and her mother take me to school and be became friends. We talked but we were not friends, later we became friends.

G: And now do you attend the same school, do you both come to this language institute?

E47: Ehh no. She goes to xxx but we are always together.

Entrevista a E28 (h/n2/ins/15 años) [19/04/2010]

G: And tell me something, tell me about any typical day of yours. Not weekend but during the week, what do you do?

E28: For example I get up my mother wakes me up I have the breakfast then i put on my clothes then i go to the bathroom brush my teeth wash my hands and do all the things that I do in the bathroom and then I go to the car my mom dri dri/b/ing me to the /e/school then I /e/study...

G: For how many hours?

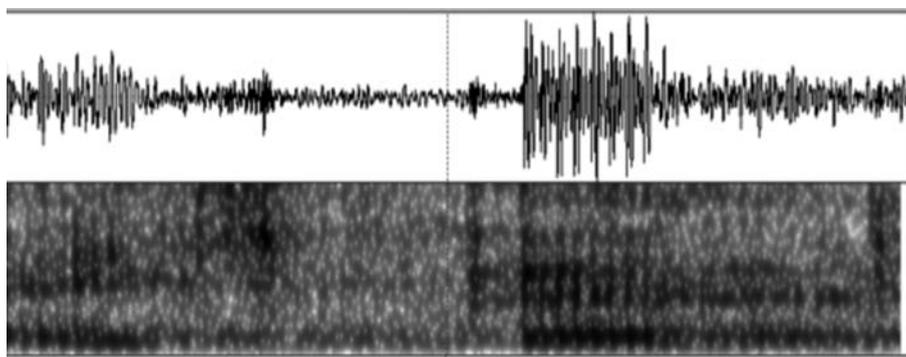
E28: It depends in the day but for example in mondays we are from eight am to five to o'clock yes eh five pm (incomprensible). Then I went to go to my home and I do homework and then I go eh Mondays eh Wednesday and Fridays I go to karate it's near my house and that's all

G: You've practiced karate for a long time or you...

E28: Four years there were... one I practiced one year then I left because I it bored me and then I up to now I think from last year or last last year.

Evidencia espectrográfica de las variantes

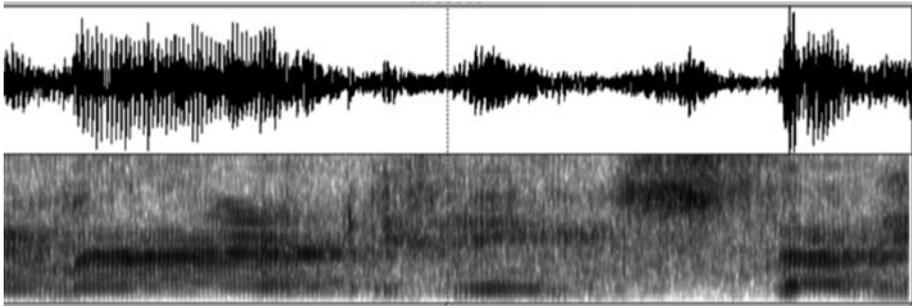
E17 en estilo de entrevista: «I spend» [sp]



[a i s p e n d]⁶³

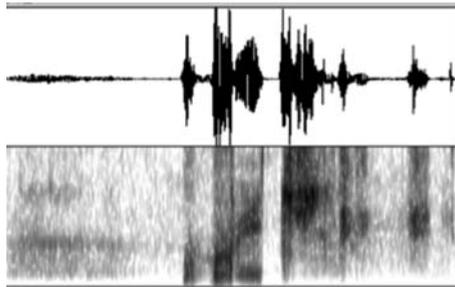
63 Cada transcripción representa la pronunciación del estudiante, independientemente del grado en que otros rasgos no estudiados coincidan o no con los estándares de inglés.

E17 en estilo de entrevista: «My mother study» [ɛst]



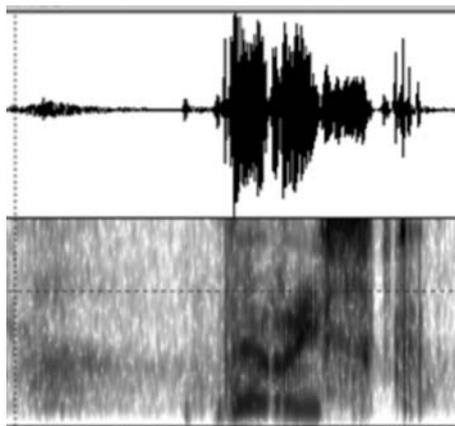
[m a i m ə ð r [ruido] ɛ : s t ə d i]

E12 en estilo de lectura de palabras: «Rich» [r]



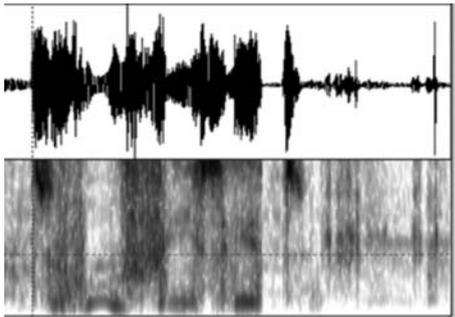
[r i ʃ]

E12 en estilo de entrevista: «The risk» [ř]



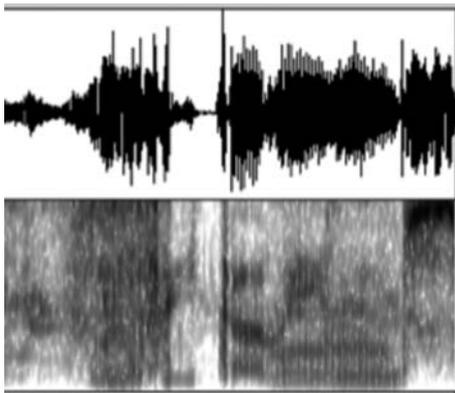
[ð ə ř i s k]

E45 en estilo de entrevista: «To visit» [v]



[t u v i s i t]

E45 en estilo de lectura de palabras: «Vitamins» [b]



[b i t a m i n s]

Germán Canale es doctorando en Adquisición de Segundas Lenguas (Carnegie Mellon University), magíster en Ciencias Humanas y licenciado en Lingüística (Universidad de la República).

También es asistente del Departamento de Psico- y Sociolingüística del Instituto de Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República) e Investigador Asociado del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

