

Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia

Jorge González

Universidad Simón Bolívar

Andrés Algara

*Universidad Simón Bolívar/Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela*



Resumen

El aprendizaje de una lengua extranjera (L2) implica el estudio de su vocabulario y su gramática, así como de su sistema sonoro. En este trabajo presentamos una revisión documental de los distintos enfoques y modelos teóricos a través de los cuales se ha explicado la adquisición de la fonología de la L2, reunidos en dos grandes áreas. La primera de ellas comprende estudios pioneros como los de Fries 1945, Weinreich 1953¹, Clyne 1972, Lado 1957 y Whitman 1970. En la segunda, que González (2001) llama sistémicos, concentramos trabajos cuyo interés es la adquisición de la L2, vista como el desarrollo de sucesivos sistemas gramaticales o interlenguas (Brière 1966, Corder 1967, Nemser 1971, Selinker 1972, Adjémian 1976, Ellis 1986 y White 1989). Incluimos aquí, también, la Hipótesis del Diferencial de Marcadez de Eckman (1987) y el Modelo Paramétrico de Dresher & Kaye (1990). Igualmente, ofrecemos una breve reseña sobre la fosilización (Lenneberg 1967, Selinker 1972 y Ioup & Tamsomboon 1987), concepto que ha propiciado el debate sobre la necesidad de enseñar o no la pronunciación de la L2 al aprendiz adulto. Finalmente, destacamos la vigencia y validez de estos enfoques, poniendo de relieve su aplicabilidad, a través de la descripción de cuatro estudios recientes, realizados a la luz de estos modelos teórico-metodológicos.

Palabras clave: Fonología de la L2, interlengua, marcadez, análisis contrastivo, análisis de error, principios y parámetros, fosilización.

Abstract

¹ En este estudio hemos utilizado la versión española de 1974, de Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Learning a foreign language (L2) involves studying its grammar and its vocabulary, as well as its sound system. In this article we present a documentary review of the various approaches and theories through which the acquisition of L2 phonology has been explained, presented within two major areas. The first one comprehends pioneering works as those of Fries 1945, Weinreich 1953, Clyne 1972, Lado 1957 and Whitman 1970. The second one, which Gonzalez (2001) labeled systemic, gathers research concerned with the study of the acquisition of L2 viewed as the development of successive grammar systems (interlanguage) (Brière 1966, Corder 1967, Nemser 1971, Selinker 1972, Adjémian 1976, Ellis 1986 and White 1989). Both Eckman's Markedness Differential Hypothesis (1987) and Dresher & Kaye's Parametric Model (1990) are also included. Also, a brief review of fossilization (Lenneberg 1967, Selinker 1972 and Ioup & Tamsomboon 1987) is offered as this controversial concept has promoted the debate on whether or not L2 pronunciation should be taught to adult learners. Finally, we highlight these theoretical models' current applicability and validity through a description of four recent studies.

Key words: L2 Phonology, interlanguage, markedness, contrastive analysis, error analysis, principles and parameters, fossilization.

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera implica el estudio de su vocabulario, de sus reglas gramaticales y, también, de su sistema sonoro. De este último aspecto se ocupan la fonética y la fonología. Para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera (en adelante, L2) se han propuesto diferentes hipótesis y modelos que han intentado dar cuenta de los factores, tanto estructurales (transferencia intra e inter lingüística), como extra-lingüísticos (edad, sexo, motivación, etc.) que intervienen en el mismo.

En las secciones que siguen, se presentarán, primero, los enfoques contrastivos, basados en las diferencias y semejanzas entre la lengua nativa y la segunda lengua y, luego, los modelos que conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso sistémico, análogo al de la adquisición de la primera lengua, en el que el aprendiz elabora una serie de gramáticas sucesivas (*interlenguas*) hasta aproximarse a la correspondiente de la L2.

Seguidamente, a la luz de la Teoría de Principios y Parámetros, se expone el modelo según el cual el adulto comienza su aprendizaje de la L2 a partir de los valores paramétricos correspondientes a su L1.

Finalmente, luego de abordar uno de los aspectos que caracterizan a la fonología de la L2 en los adultos, la fosilización, se ofrece un recuento de los diferentes enfoques y metodologías aplicados en la enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua.

2. Enfoques contrastivos – el fenómeno de la transferencia

2.1. Antecedentes e inicios

Los primeros estudios destinados a explorar los procesos implícitos en la adquisición de lenguas extranjeras se basaban en la comparación entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el de la segunda lengua (L2) a fin de generar materiales instruccionales efectivos. Fries (1945) enfatiza la importancia de poseer un conocimiento profundo de ambas lenguas y realizar una descripción científica de las mismas, a fin de elaborar materiales efectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with the parallel description of the native language of the learner. (p. 9)²

En las consideraciones de Fries, está implícita la existencia del fenómeno de la transferencia en el proceso de aprendizaje, por parte de los adultos, del sistema sonoro y gramatical de lenguas extranjeras. El autor sostiene que el aprendizaje de la L2 se alcanza a través de la formación de un conjunto de hábitos tanto “automáticos” como “inconscientes”. Esta concepción se corresponde con la corriente psicológica conductista y la lingüística estructural que regían en la época. Adicionalmente, las teorías del aprendizaje destacaban la existencia de elementos de “interferencia” que obstaculizarían el proceso y cuya eliminación sería esencial para lograr el aprendizaje.

La noción de “transferencia” (lingüística, en este caso) también está presente en la obra de Weinreich, *Lenguas en contacto* (1974)³ quien, también, bajo el término “interferencia”, se refiere al fenómeno de la incorporación de elementos de una lengua en la ejecución de otra en la cual éstos se reconocen como ajenos. Weinreich sostiene que este fenómeno, característico en el habla de sujetos bilingües, puede causar un eventual empobrecimiento de la lengua. Quizás como resultado del posterior surgimiento de la lingüística generativa-transformacional se comenzó a descartar la posibilidad de que una lengua se pudiese ver amenazada por la incorporación de elementos de otra. De allí que se comenzara a preferir el término “transferencia” para referirse “objetivamente” a esa adopción de elementos o rasgos de la otra lengua (Clyne, 1972).

2.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado

El enfoque contrastivo de Fries, así como los aportes de Weinreich (1974) en el campo del bilingüismo, la psicología conductista, el estructuralismo lingüístico y las teorías del aprendizaje constituyeron insumos fundamentales en la formulación de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado (1957):

...we assume that the student who comes in contact with the foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are

² Traducción: Los materiales más eficientes son aquellos que se basan en una descripción científica del idioma que se aprende, a través de una cuidadosa comparación de éste con la lengua nativa del aprendiz.

³ Nos referimos a la traducción española, realizada en 1974. El texto original fue escrito en 1953.

similar to his native language will be easy for him and those elements that are different will be difficult. (p. 2)⁴

Lado sostiene que al hacer una comparación entre la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2) se pueden predecir los errores cometidos por el aprendiz, atribuibles a la transferencia lingüística. Según él, este análisis comparativo entre las dos lenguas es un requisito esencial para el diseño de materiales de enseñanza efectivos. Aunque esta posición ya era discernible en la obra de Fries (1945), es Lado (1957) quien la hace explícita, al ofrecer “...working techniques to carry out specific comparisons of two systems of pronunciation, grammatical structure, vocabulary, writing, and cultural behavior.”⁵ (p. 8).

Estas técnicas contrastivas han de aplicarse siguiendo cuatro procedimientos esenciales (Whitman 1970). Primero, se describen las dos lenguas en cuestión, la L1 y la L2; luego, se seleccionan los elementos lingüísticos a contrastar; posteriormente se hace el trabajo contrastivo y, finalmente, se formulan las predicciones de los errores o dificultades.

Específicamente, para la aplicación de estas técnicas en la fonología, Lado recurrió a una noción fundamental, el fonema, derivada de la lingüística estructural, la cual es de gran utilidad en la realización de su análisis contrastivo. Al respecto, Lado (1957) sugiere plantearse las siguientes interrogantes para la realización del análisis comparativo entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas:

1. ¿Son algunos fonemas similares en ambas lenguas?
2. ¿Son los alófonos de los fonemas equivalentes (variantes articulatorias) similares en ambas lenguas?
3. ¿Tienen los fonemas y sus variantes una distribución similar en ambas lenguas?

Las respuestas a estas preguntas conducirían a formular las predicciones en cuanto a los aspectos que representarían mayor o menor dificultad para el aprendiz de la L2.

Este procedimiento contrastivo ha sido criticado por ser demasiado general y no tomar en cuenta diferencias fonéticas sutiles y, además, por no considerar otro tipo de factores que afectan principalmente la pronunciación de la L2. Al respecto, Brown (1980) sugiere que este procedimiento no da cuenta, por ejemplo, del grado de dificultad que representaría para el aprendiz un fonema en la L2 que tuviese uno equivalente en la L1 y que en ambas lenguas estén distribuidos de manera similar. Para ilustrar esto, Brown cita los casos de la /r/ del inglés americano y la /r/ turca. Según él, el modelo no predice que “... learning the English /r/ may be the most difficult item phonologically for learners from many backgrounds to master.” (p. 156).

2.3 Hipótesis del Análisis Contrastivo (versión débil)

⁴ ...suponemos que el estudiante que entra en contacto con la lengua extranjera encontrará que algunos rasgos le resultarán fáciles y otros, sumamente difíciles. Los elementos similares a los de su lengua nativa serán fáciles de aprender, mientras que los elementos distintos serán difíciles.

⁵ ...técnicas de trabajo para efectuar comparaciones específicas entre dos sistemas de pronunciación, estructura gramatical, vocabulario, escritura y usos culturales.

Wardhaugh (1970), en un intento por superar el problema del modelo de Lado (1957) en cuanto a las fallas en su poder predictivo, formuló la *versión débil* de la hipótesis del análisis contrastivo. A diferencia de la *versión fuerte* –así llama a la de Lado- la *débil* no incluye entre sus requerimientos el de predecir los aspectos de la L2 que representan mayor dificultad, ni aquéllos que, por el contrario, resultan más fáciles. Aunque sí reconoce la existencia de “interferencia”, mantiene que las dificultades lingüísticas podrían explicarse mejor a través de estudios *ex post facto*. En este sentido, el profesor o investigador determinaría las fuentes de error, con base en su conocimiento de ambas lenguas (L1 y L2) y conforme vayan apareciendo esos errores. Con ello, Wardhaugh (1970) no rechaza la importancia de formular predicciones, pero sostiene que éstas no deben ser apriorísticas, sino surgir de las experiencias previas con grupos de estudiantes en similares condiciones.

A pesar de las críticas formuladas a los enfoques contrastivos, en cuanto a la importancia de la transferencia interlingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente en lo concerniente al componente fonológico, éstos no han podido ser rechazados, incluso en los estudios más recientes. De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos (tanto segmentales como prosódicos) resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo fácilmente reconoce, en el habla de otro individuo, un “acento” extranjero, al punto de poder adivinar la lengua materna de éste. Ello representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 hay elementos que han sido transferidos de su L1.

La existencia de este fenómeno en el aprendizaje de la L2 en los adultos, entonces, no parece haber sido cuestionada. Al respecto, Ringbom (1990: 205) señala: “Today it is generally acknowledged that language transfer is an important subject of study which plays a subtle an pervasive part in L2 learning.”⁶ Incluso, un número importante de estudios (Keller-Cohen 1979; Wode 1981; Appel 1984; Luján, M., L. Minaya & D. Sankoff. 1984 y Hecht & Mulford 1987) han sugerido que la transferencia es común en la adquisición de una segunda lengua, por parte de los niños, aun cuando reconocen que puede no estar presente.

Los procesos asociados a la transferencia, tan notorios en el aprendizaje de la L2, no se dan exclusivamente en este dominio. Su importancia en el aprendizaje en general de nueva información ha sido evidenciada ampliamente en diversos estudios (Rogers 1951; Ausubel 1963; Gagne 1977; Ausubel, Novak & Hanesian. 1978).

3. Enfoques “sistémicos” – La interlengua.

La crítica fundamental a los enfoques contrastivos ha sido que éstos atribuyen los errores que los estudiantes cometen al aprender una segunda lengua, exclusivamente a las diferencias y semejanzas entre las dos lenguas. En estos enfoques los procesos que definen los logros alcanzados y los obstáculos implícitos están todos relacionados con el fenómeno de transferencia, término que –como se señaló arriba- sustituyó al de interferencia, usado en

⁶ Traducción: Hoy en día se reconoce ampliamente que la transferencia lingüística es un tema de estudio importante que juega un papel discreto aunque predominante en el aprendizaje de una L2.

la época. A partir de la década de los sesenta, investigadores en el área de la adquisición de una segunda lengua, observaron que los procesos asociados a la transferencia interlingüística interactuaban con otros procesos de índole intra-lingüístico, entre otros factores. Se empieza a concebir la adquisición de la L2 como un proceso creativo, que análogamente al de la L1, involucra la formulación y constatación de hipótesis, pero en donde el sujeto parte de los conocimientos adquiridos en su L1 y de su contacto con la L2. En este proceso, el aprendiz se desplaza a través de diversas etapas que representan una serie de gramáticas internalizadas, o *interlenguas* (Adjémiam 1976; Corder 1967; Selinker 1972).

3.1 La fonología de la interlengua: inicios

Dos investigadores, Brière (1966) y Nemser (1971) podrían considerarse pioneros de la concepción sistémica que subyace en la fonología de la L2. Nemser realizó un estudio experimental en el cual investigó la producción y percepción de los fonemas fricativos interdental y oclusivos en sujetos hablantes nativos del húngaro, aprendices de inglés, a diferentes niveles. Aun cuando él parte de un análisis de tipo contrastivo, los resultados de su trabajo muestran que al menos en lo referente a la adquisición de la L2, algunas de las predicciones que hace la HAC se cumplen, pero otras no. Él encontró que algunos de los fonemas producidos por los sujetos no se correspondían ni con los de su L1 ni con los de la L2, sino que constituían mezclas (del inglés *blends*): “the test data contained numerous examples of elements which do not have their origin in either phonemic system”⁷ (Nemser, 1971: 134-5). Igualmente, él concluyó que cuando una categoría en la L2 también estaba presente en la lengua nativa del sujeto, se producían menos errores. En este caso, sí se cumple la predicción de la HAC.

Brière (1966 y 1968), al igual que Nemser, buscó comprobar las predicciones de la HAC clásica en la fonología de la L2. Su experimento se centró en la evaluación de la pronunciación de sonidos del francés, árabe y vietnamita por hablantes nativos de inglés americano a fin de establecer una jerarquía de dificultad. Los resultados de Brière coincidieron con los de Nemser en cuanto al incumplimiento de ciertas predicciones de la HAC pues, al igual que éste, Brière encontró que al pronunciar sonidos de las lenguas en estudio, sus sujetos producían sustituciones que no pertenecían al sistema sonoro de su lengua nativa. Otro hallazgo importante se refiere a las diferencias entre las destrezas de producción y percepción. Al respecto, él concluyó que la producción puede preceder a la percepción, aunque no siempre.

3.2 La Hipótesis de la Interlengua - análisis de error

A la luz de la hipótesis de la interlengua, según la cual el aprendizaje de la segunda lengua es sistemático, creativo y caracterizado por la conformación de sistemas sucesivos o *gramáticas interlingüísticas*, el aprendiz de la L2 actúa de una manera análoga al aprendiz de la L1; pues, al igual que éste, está expuesto a información (*input*) de diversa índole que debe organizar para conformar un sistema que dé cuenta de esa información o de esos datos y que le permitirá entender y producir estructuras de la L2. (White, 1989). No obstante,

⁷ Traducción: la data contenía numerosos ejemplos de elementos que no se habían originado en ninguno de los dos sistemas fonémicos.

Ellis (1986) sostiene que la información (*input*) que recibe el aprendiz de la L2 es generalmente diferente a aquélla a la que se expone el aprendiz de la L1, pues gran parte de los estudiantes de idiomas extranjeros aprenden su L2 en contextos formales a través de su profesor y de otros hablantes no nativos.

En ese proceso creativo, el aprendiz incurre en *errores* que, como apunta Corder (1967), son altamente sistemáticos y constituyen “ventanas” que nos dan información sobre el nivel de interlengua en que se halla el aprendiz. La importancia de estos errores radica en que “... they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language.”⁸ (Corder 1967: 167).

Al respecto, Corder aclara que no se debe confundir *error* con *equivocación* (del inglés, *error* y *mistake*, respectivamente.) Este último no reviste mucha importancia, pues es del tipo que cometemos en nuestra lengua materna al incurrir en fallas accidentales, que no se derivan de problemas en la “competencia” del hablante, sino de factores relacionados con la “ejecución” (olvido, cansancio, etc.). Los *errores*, en cambio, son desviaciones con respecto al código lingüístico que posee un hablante nativo adulto. Son sistemáticos y reflejan la etapa de interlengua en la que se encuentra un hablante de la L2.

La clasificación de estos errores para dar cuenta de las características de la interlengua de un aprendiz de una L2 dio origen a un modelo analítico que se denominó *análisis de error* (AE). Este enfoque, a diferencia de la HAC, toma en cuenta diversos tipos de error y no sólo aquéllos atribuibles a la transferencia de la L1. En ello, la AE supera a la HAC. Por otra parte, Brown (1980: 166) llama la atención sobre el hecho de que “... learners from disparate language backgrounds tend to make similar errors in learning one target language”⁹. De ahí que se definieran dos grandes categorías dentro de las que se enmarcan la mayoría de los errores observables: aquéllos originados por la *transferencia interlingüística* (elementos de la L1 que se transfieren erróneamente a la L2) y los que resultan de la *transferencia intralingüística* (producidos por la ultrageneralización de patrones de la L2). En esta clasificación, el concepto de transferencia es más amplio del que se venía empleando en los estudios de índole contrastiva. Muchos autores utilizan el término *transferencia* para referirse a la *transferencia interlingüística*, a partir de la definición de Ringbom (1990: 205), para quien la *transferencia* es “...the ways in which knowledge of the mother tongue (and other languages) influences the learning of another language.”¹⁰ En este sentido, la clasificación que se usará aquí será la de Major (1987) quien, al estudiar la fonología de la interlengua, considera dos tipos de factores causantes de errores, a saber: de *transferencia* y de *desarrollo*. Este último se correspondería con la *transferencia intralingüística*.¹¹

⁸ Traducción: ... éstos proporcionan al investigador evidencia sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua y sobre las estrategias o procedimientos que utiliza el aprendiz al descubrir la lengua...

⁹ ... los aprendices de idiomas con bases lingüísticas distintas tienden a cometer errores similares al aprender una lengua extranjera...

¹⁰ Traducción:... la manera como el conocimiento de la lengua maternal (y de otras lenguas) influye en el aprendizaje de otra lengua...

¹¹ Los términos *contrastivos* y *constructivos* son usados en Archibald (1995) para referirse a los errores de *transferencia* y de *desarrollo*, respectivamente.

3.3 El Modelo Ontogénico – los factores de desarrollo en la fonología de la interlengua

Como se señala arriba, las investigaciones en la interlengua, principalmente en el área de la fonología, han coincidido en destacar la diversidad de factores que inciden en la misma, los cuales incluyen, además de los asociados a la transferencia (cuya importancia es inobjetable), aquéllos de índole intralingüística o de desarrollo, similares a los que intervienen en la adquisición de la fonología de la L1. La interacción de ambos factores ha sido reseñada en múltiples estudios sobre la fonología de la interlengua (Brière 1966; Nemser 1971, Johansson 1973; Flege & Davidian 1984; Mulford & Hecht 1980; Tarone 1979 y Dickerson 1974, entre otros).

Si bien en estas investigaciones se identifican diferentes fuentes de error y se proponen, en algunas de ellas, jerarquías de dificultad, son escasas las que al menos hacen una alusión al modo cómo estos factores se relacionan a través de las diferentes etapas de la fonología de la interlengua. Con el *modelo ontogénico* (MO) de Major (1987) se ofrece por primera vez una visión integrada de la interacción de los factores de desarrollo y de transferencia, a lo largo del proceso de adquisición y de la influencia del estilo sobre estos factores. El MO está basado en tres hipótesis:

1. En las primeras etapas de adquisición, predominan los procesos de transferencia¹² y luego disminuyen con el tiempo.
2. Los errores de desarrollo son escasos al principio, aumentan en las etapas intermedias y luego disminuyen.
3. El estilo influye de la siguiente forma: mientras más formal el estilo, menos errores de interferencia y más de desarrollo, aunque éstos disminuirán con el tiempo.

Major (1987: 106) explica las razones que sustentan estas hipótesis:

...a beginning learner will transfer NL patterns to the TL because the learner has mastered very little of the TL. As he or she learns, the "existing cognitive structure" (IL system) is modified by the TL experience, creating new cognitive structures. These new cognitive structures in turn affect further modifications of the IL. That is, as the IL is increasingly affected by the TL, the IL will show increasing developmental substitutions, while the influence of pure NL transfer will decrease.¹³

A la luz de este modelo, Major sugiere que no habría grandes diferencias entre los mecanismos involucrados en la adquisición de la fonología de la L1 por parte de los niños y los de la L2, por parte de los adultos. La diferencia principal radicaría en el punto de

¹² Major usa el término *interferencia*, el cual no se emplea aquí por las razones ya mencionadas.

¹³ Un principiante transferirá los patrones de su lengua nativa a los de la lengua meta en virtud de haber dominado muy poco de ésta. Conforme vaya aprendiendo, la experiencia con la lengua meta irá modificando la "estructura cognoscitiva existente", creando nuevas estructuras cognitivas. Éstas, a su vez, influirán posterioremnte en su interlengua. Es decir, en la medida en que la lengua meta vaya modificando la interlengua, ésta mostrará cada vez más sustituciones de desarrollo mientras que la influencia de la lengua materna será menor.

partida, representado en los niños por sus capacidades lingüísticas innatas, en tanto que los adultos comenzarían con el sistema de su L1, por lo que al principio incurrirían en transferencias, es decir, sustituciones provenientes del sistema que dominan.

Para comprobar las predicciones del MO, Major (1987) llevó a cabo un estudio piloto en el que analizó las grabaciones en inglés de doce nativo-hablantes del portugués brasileño, seis de nivel básico y seis del avanzado. Los fenómenos investigados fueron la pronunciación de la /r/, y de grupos consonánticos, en posición final. En general, los estudiantes principiantes cometieron más sustituciones, tanto de transferencia como de desarrollo, que los sujetos del nivel avanzado, lo cual corroboraría la hipótesis de que los errores atribuibles a ambos factores disminuirían en las etapas finales de la adquisición de la fonología de la L2. Sin embargo, pareciera haber un vacío en cuanto a la comprobación de la segunda hipótesis que predice que los errores de desarrollo aumentarían en las etapas intermedias.

3.4 Hipótesis del Diferencial de Marcadez

Otra propuesta que se enmarca dentro de los enfoques sistémicos aparece en Eckman (1987) quien, en su Hipótesis del Diferencial de Marcadez¹⁴ (HDM), reconoce la importancia de comparar sistemáticamente la L1 y la L2 a fin de predecir los grados de dificultad, pero agrega la noción de “marcadez” y afirma que ésta constituye un factor fundamental en la adquisición de la L2. Esta noción, que parte de los principios de la gramática universal (GU), se refiere al hecho de que algunos elementos de una lengua son “marcados”, en la medida en que la presencia de éstos implica la de otros, pero no a la inversa. Por ejemplo, si el inventario fonológico de una lengua incluye fonemas fricativos, debe también contener fonemas oclusivos. De manera similar, la presencia de sílabas trabadas (CVC) en una lengua implica la existencia de sílabas abiertas o libres (CV). Eckman (1987) sostiene que hay diferentes grados de marcadez y que los elementos de la segunda lengua que difieren de la nativa y que, además, son más marcados, representan mayor dificultad. En cambio, los aspectos de la segunda lengua que, siendo diferentes de la primera, no son más marcados que los de ésta, no son difíciles.

Entre las investigaciones realizadas para comprobar la HDM se destacan la de Eckman (1987) y la de Rutherford (1982) quienes se apoyan en la noción de marcadez para explicar el orden de adquisición; por ejemplo, por qué las obstruyentes sonoras postnucleares se adquieren después de que dichos fonemas han sido dominados en otros contextos. Por su parte, Anderson (1987), para probar la validez de la HDM, se centró en la adquisición de la estructura silábica del inglés por parte de hablantes nativos del chino y del árabe egipcio. La autora concluyó que la HDM es un buen predictor de las estrategias de simplificación de la sílaba ya que sus resultados revelaron que las estructuras no-marcadas, consideradas universalmente más simples, eran de más fácil adquisición que las más marcadas, incluso en los casos en que por transferencia se podría predecir lo contrario. Broselow (1987) se apoyó en la HDM para investigar los tipos de errores causados por la transferencia de la lengua nativa en angloparlantes cuya L2 era el árabe egipcio y encontró que las reglas de la

¹⁴ Del inglés *Markedness Differential Hypothesis*.

estructura silábica del inglés son transferidas a la L2; pero que, además de la transferencia, hay principios de marcidez que inciden en el desarrollo de la fonología de la L2.

Aun cuando la HDM, al igual que algunas de las propuestas anteriores, predice grados de dificultad en la adquisición de la fonología de la L2, su principal ventaja sobre ellas radica en que incorpora la noción universal de la marcidez. Sin embargo, entre sus debilidades, Brown (1980) destaca que "...determining degrees of markedness is still to a large extent a subjective judgement."¹⁵ (p. 156).

3.5 El modelo paramétrico en la L2

A la luz de la teoría de los principios y parámetros de Chomsky (1986), la Gramática Universal (GU), conocimiento innato que los niños tienen sobre el lenguaje, consta de un conjunto de principios universales y de un conjunto de parámetros cuyos valores varían de una lengua a otra, dentro de determinados límites. Es decir, la diferencia entre las gramáticas de las lenguas del mundo estaría dada por las distintas formas de fijar esos parámetros. En este sentido, la adquisición de una lengua determinada consiste en la fijación de los valores apropiados de los parámetros; tarea ésta que logra el niño a partir de los datos que obtiene de la lengua a la que está expuesto. Ello se ha denominado: el problema lógico de la adquisición del lenguaje (Hornstein & Lightfoot 1981 y Dresher & Kaye 1990), que Fikkert (1994: 5-6) resume como sigue:

If UG contains a set of parameters, there are in principle two logical possibilities for the setting of those parameters in the initial state *So*. parameters are either unset, i.e., they are in neutral position with no bias towards any particular setting, or preset, i.e., they begin at a default setting in *So*., and can be set to the marked value on the basis of the input the child receives, if the data require this marked setting.¹⁶

Esta última es la hipótesis más ampliamente aceptada (Chomsky 1986 Dresher & Kaye 1990, Archibald 1993, Fikkert 1994, Pater 1997). Los parámetros se encuentran prefijados en la GU en el modo no marcado. Aun cuando, como se señaló anteriormente, al citar a Brown (1980), la noción de marcidez es compleja, una interpretación generalizada de la misma es que los valores marcados de los parámetros son aquellos para cuya asignación se precisa la existencia de más evidencia, mientras que los no marcados son los valores por defecto, asignados en ausencia de evidencia. En este sentido, el niño parte de los valores no marcados y se desplaza a los marcados en caso de existir evidencias, que han de ser bastante simples, según sostiene Chomsky (1986), para que el niño pueda acceder a las mismas.

¹⁵ ...la determinación del grado de marcidez sigue siendo, en gran medida, una decisión subjetiva...

¹⁶ Si la GU (Gramática Universal) contiene un conjunto de parámetros, entonces habrá, en principio, dos posibilidades lógicas de configuración de dichos parámetros en el estado inicial *So*. Los parámetros pueden estar sin fijar; es decir, en posición neutra, sin predisposición hacia uno u otra configuración o, también, pueden estar preconfigurados; es decir, que comienzan bajo una configuración por defecto en *So* que puede fijarse en un valor marcado, dependiendo de la información que reciba el niño, si los datos requieren esa configuración marcada.

A la luz de la teoría de principios y parámetros, se ha intentado describir el proceso de la adquisición de una segunda lengua, incluyendo la influencia que sobre la L2 tiene la L1. En este sentido, el modelo paramétrico propuesto por Flynn (1987) busca dar cuenta de los diferentes tipos de error, los de transferencia y los de desarrollo. Al comparar la gramática de la L1 con la de la L2, algunos parámetros tendrán los mismos valores y otros, no. Se esperaría transferencia de L1 cuando no coincida la configuración de los parámetros de ambas lenguas. En cuanto a los errores atribuibles a factores de desarrollo, según Flynn éstos obedecen a la aplicación de los principios de la GU, a los cuales también tienen acceso los aprendices de la L2.

En suma, la gramática de la L2 puede ser afectada tanto por los principios de la GU, como por los de la L1. El aprendiz comenzaría su proceso de adquisición de la L2, partiendo de los valores paramétricos correspondientes a su L1 (Archibald 1993) y los modificaría a partir de las evidencias que recibe del medio ambiente. Esta hipótesis predice, tal como lo hace el modelo ontogénico, descrito anteriormente, que en las primeras etapas de la adquisición, los errores de transferencia abundarían y, luego, al recibir evidencias de valores paramétricos diferentes, este tipo de errores disminuiría y, posiblemente, se incrementarían los errores derivados de la fijación errónea o ultrageneralización de algún parámetro, hasta finalmente lograr la configuración correcta de los parámetros de la L2.

Esta posición no es compartida por todos los investigadores de la adquisición de una segunda lengua que trabajan con principios y parámetros. Entre ellos, Clashen & Muysken (1989), Clashen (1990) y Bley-Vroman (1990) niegan la intervención de la GU en la adquisición de la L2 y sostienen que los adultos se apoyan en principios generales de aprendizaje por lo que la fijación de parámetros se da exclusivamente en la adquisición de la L1. Para otros autores como Archibald (1993) y Pater (1997), en cambio, los adultos sí tienen acceso a la GU al adquirir la L2, pero sostienen que este acceso no es “directo”, ya que los adultos partirían de los valores paramétricos previamente fijados para su L1 y los “reconfigurarían” (en el inglés *reset*) con base en las evidencias que reciben de la L2. Esta posición presupone la posibilidad de que los aprendices de la L2 puedan “regresar” al valor no marcado del parámetro.

Esta posibilidad del acceso de los adultos a la GU en la adquisición de la L2, se vería reflejado en las “estrategias” lingüísticas de regularización y elaboración de hipótesis que caracterizan a las interlenguas de los adultos, en las cuales se presentan procesos de transferencia pero también de desarrollo, análogos a los que se dan en la adquisición de la L1 por parte de los niños (referidos en las secciones previas). En este sentido, las dificultades que presentan los adultos en lograr un alto nivel de competencia en la L2, principalmente en la pronunciación, se deberían, en parte, a la escasez de evidencias positivas, sobre todo en los casos de aprendizaje formal, en los cuales el aula es el único ambiente en el que el estudiante está expuesto a la segunda lengua; así como al tipo de acceso a la GU, el cual, aunque existe, no es directo, pues está filtrado por la gramática de la L1. Estos obstáculos, entre otros, explicarían el fenómeno de la *fosilización*.

4. La fosilización en la interlengua - factores extralingüísticos

A pesar de que tanto los aprendices de la L1 como los de L2 pasan por etapas sucesivas de aprendizaje, a diferencia de aquéllos, los adultos en su mayoría no alcanzan un perfecto dominio de su L2, principalmente, en lo que concierne a la pronunciación. Al respecto, Ioup & Tansomboon (1987: 333-34) reportan que:

Many researchers have noted a contrast in the adult's ability to acquire a second language syntax and phonology. They observe a near-native fluency in syntax seems more attainable for the adult learner than a native-like pronunciation.¹⁷

Selinker (1972) explica la falta de éxito en la adquisición de la L2 por parte de los adultos, a través de la noción de *fosilización*, según la cual en ciertas etapas del aprendizaje de la L2, el adulto se queda estancado y nunca alcanza una competencia equivalente al hablante nativo de su L2. Este estancamiento, como se dijo anteriormente, parece más notorio en la pronunciación. Scovell (1969) reporta el caso de Joseph Conrad, quien, aunque aprendió el inglés siendo adulto, logró un nivel de competencia tal que se convirtió en uno de los más reconocidos escritores de la lengua inglesa. Sin embargo, su pronunciación distaba mucho de la de un hablante nativo de esta lengua.

Se han ofrecido razones de diferente índole para explicar el porqué del fenómeno de la fosilización. Algunas de ellas están asociadas con factores fisiológicos. Lenneberg (1967) propuso la *hipótesis del período crítico* para la adquisición del lenguaje, el cual terminaría en la pubertad, pues, según él, se ha completado la lateralización hemisférica y el cerebro ha perdido su plasticidad. Lenneberg no explica el porqué de la discrepancia entre la adquisición del componente sintáctico y del fonológico, a la que alude Scovell (1969) quien atribuye el fracaso de los adultos para lograr un acento equivalente al nativo, al hecho de que en la pronunciación intervienen mecanismos neurofisiológicos que pierden efectividad luego de la pubertad. A este respecto, White (1989) considera que la fosilización en el área de la fonología puede ser atribuible, al menos en parte, a las dificultades articulatorias que presentan los aprendices luego de su pubertad.

No obstante, algunos investigadores han cuestionado la existencia de un período crítico incluso en lo atinente a la adquisición de la fonología de la L2. Luego de un corto entrenamiento en sonidos del holandés, Snow & Hoefnagle-Höhle (1978) encontraron que adultos hablantes nativos del inglés lograban una pronunciación de esos sonidos equivalente a la nativa. Ioup, Boustagui, El Tigi & Moselle (1994) comprobaron que sujetos con edades superiores a las que supuestamente se corresponden con la finalización del período crítico podían lograr una competencia fonológica casi nativa en el árabe. Bongaerts, Planken & Schils (1995), por su parte, obtuvieron resultados equivalentes con un grupo de individuos cuya L2 era el inglés.

Otras explicaciones del fenómeno de la fosilización de la pronunciación de la L2 en los adultos han desestimado la validez de factores biológicos. *Guiora, Beit-Hallahmi,*

¹⁷ Traducción: Muchos investigadores han hecho notar una contraposición entre las habilidades del adulto para la adquisición de la sintaxis y la fonología de la segunda lengua pues, según han observado, para el aprendiz adulto parece ser más fácil alcanzar una sintaxis casi tan fluida como la de un hablante nativo que lograr lo equivalente en la pronunciación.

Brannon, Dull & Scovell (1972) se refieren a factores de tipo afectivo al sostener que la pronunciación, a diferencia de los demás aspectos del lenguaje, como la sintaxis, la morfología, etc., está muy ligada a la autoidentificación, lo que dificulta grandemente el que sea modificada para adaptarse a un nuevo sistema sonoro. Según ellos, los adultos no sienten la necesidad de cambiar su acento, con el que se identifican culturalmente, si logran transmitir su mensaje con efectividad.

Finalmente, otro grupo de investigadores (Neufeld 1987, D'Introno & Weston 1996, Chela-Flores 1998, González 2001 y González & Romero 2005) mantienen que los métodos de enseñanza constituyen el factor más determinante en el logro de una buena pronunciación de la L2.

5. Validez y vigencia de los modelos teórico-metodológicos sobre el aprendizaje de la fonología de la L2

En las secciones anteriores presentamos los principales modelos teórico-metodológicos e hipótesis que han intentado describir y/o explicar el proceso de aprendizaje de la segunda lengua (L2), específicamente en lo concerniente a su sistema fonetológico. Igualmente, se incluyó un aspecto característico de este proceso, la fosilización, que lo diferencia del aprendizaje de la lengua materna (L1).

Como se mencionó arriba, en la búsqueda de los factores que obstaculizan y/o facilitan el aprendizaje de la pronunciación de L2, se ha evolucionado desde modelos según los cuales, la transferencia interlingüística es el único factor relevante en este proceso, hasta teorías e hipótesis que, si bien reconocen la importancia de este factor, destacan la participación de otras variables, de naturaleza intralingüística, también conocidas como factores de desarrollo, análogos a los que intervienen en la adquisición de la L1, por parte de los niños.

Sin embargo, cabe destacar que en la revisión realizada sobre estudios recientes relacionados con la adquisición de aspectos tanto segmentales como prosódicos de una lengua extranjera, hemos podido constatar que algunas de estas investigaciones han encontrado evidencia según la cual algunos errores de pronunciación en la L2, se deben casi exclusivamente a la transferencia de rasgos de la L1. Entre éstas, reseñaremos dos, Algara, González & Boada 2004 y Castillo & González 2010, ambas relacionadas con la realización de fonemas del inglés, en la coda silábica, por hispanohablantes venezolanos.

En el primero de estos trabajos, los autores investigaron los efectos de la transferencia de la espirantización de los fonemas obstruyentes oclusivos sonoros en posición prenuclear, fenómeno característico del español, en el inglés (L2) de dos grupos de hispanohablantes nativos, en dos niveles de interlengua (básico y avanzado). Se esperaba que la transferencia de este proceso fuese la principal fuente de error en la pronunciación de los fonemas equivalentes en inglés, donde /b/, /d/ y /g/ no se fricativizan en el núcleo silábico. Los resultados obtenidos corroboraron la hipótesis, ya que, aun cuando el porcentaje de error fue significativamente menor en el nivel avanzado (35,5%) respecto al porcentaje de error en el nivel básico (70,4%), la fuente de estas realizaciones incorrectas fue, en ambos casos, la espirantización.

En Castillo & González (2010) también se estudiaron los efectos de la transferencia de un proceso del español, al inglés (L2). En este caso, el objeto de estudio fue la transferencia de la velarización de las nasales posnucleares, propia del español radical de Venezuela (variedad escogida), a la pronunciación de los fonemas nasales posnucleares del inglés (L2), de un grupo de estudiantes de nivel básico. Al igual que en el trabajo anteriormente reseñado, la noción de transferencia interlingüística fue la base para la descripción de los errores hallados. De hecho, en este trabajo, el 95,3% de las realizaciones incorrectas fue causado por transferencia de la velarización de la nasal posnuclear.

En cuanto a trabajos, también de data reciente, pero cuyo análisis se aborda desde una perspectiva sistémica, según la cual, además de los factores de transferencia interlingüística, en las interlenguas de los aprendices de la L2, también intervienen factores de desarrollo, hemos seleccionado dos: González & Romero 2005 y 2007. En ellos, se estudió, respectivamente, la interacción de estos factores en la acentuación del inglés (L2) por hablantes del español (L1) y del español (L2) por hablantes del inglés (L1).

En González & Romero (2005), se estudió cómo los factores de transferencia y de desarrollo interactúan en la asignación del acento primario en sustantivos del inglés (L2), tanto a nivel de percepción como de producción, en dos grupos de hispanohablantes nativos estudiantes del inglés, en dos niveles de interlengua (básico e intermedio alto). Los factores de transferencia analizados fueron la aplicación de la regla de la L1 (español) al L2 (inglés) y la transferencia de la acentuación del cognado de la L1 a la L2. En cuanto a los factores de desarrollo, los autores consideraron tanto la aplicación de la regla de acentuación de la L2 como el aprendizaje de la acentuación marcada en los sustantivos de la L2, en dos niveles de interlengua. Este análisis sistémico permitió a los autores corroborar la hipótesis general del trabajo, según la cual los efectos de los factores de transferencia predominan en las primeras etapas de aprendizaje de la L2 y van disminuyendo en las etapas avanzadas, conforme se va fortaleciendo la influencia de los factores de desarrollo.

En González & Romero (2007), igualmente dedicado a la acentuación de sustantivos, nuevamente se realizó un análisis sistémico, el cual demostró su utilidad, esta vez, para establecer una jerarquía de dificultad en la acentuación de los sustantivos del español (L2), por parte de hablantes del inglés (L1), en dos niveles de interlengua (básico e intermedio-alto). En este caso, el análisis permitió demostrar que el aprendizaje de la regla de acentuación del español es de temprana adquisición y que el único factor de transferencia determinante fue la acentuación del cognado de la L1. Las acentuaciones marcadas léxicamente; es decir, aquellas que no obedecían la regla del español fueron las que generaron el mayor porcentaje de error y, por lo tanto fueron las que representaron mayor dificultad.

Con la reseña de estos cuatro estudios hemos pretendido ilustrar la validez y vigencia de los diferentes modelos teóricos para dar cuenta de diversos fenómenos en el proceso de aprendizaje de la fonología de la segunda lengua.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos presentado una visión retrospectiva del estado de la adquisición de la fonología de las lenguas extranjeras (L2), como objeto de estudio de los distintos modelos y enfoques teóricos que han intentado explicarla, desde mediados del siglo XX. Iniciamos nuestro recorrido destacando la obra pionera de Fries (1945) quien, motivado por la necesidad, impuesta por la visión conductista y estructuralista de su época, de remediar los efectos de las “interferencias lingüísticas” en el aprendizaje de lenguas extranjeras, propone el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, más rigurosos y fundamentados en una estricta comparación entre la L1 y la L2, a su vez, sustentada en un conocimiento exhaustivo de ambas lenguas. Se destaca en este período, la obra de Weinreich (1953), estudioso del bilingüismo quien, igualmente preocupado por la influencia de la L1 en la L2, sugiere que ésta sería la causa de un eventual empobrecimiento de la lengua. Más adelante mostramos cómo esta visión preliminar se debilita ante el surgimiento de los estudios generativos, a partir de los cuales se abandona la noción de interferencia, por considerarse prejuiciada, y se adopta la de transferencia, más objetiva y propicia para el desarrollo de nuevas perspectivas de trabajo. Así, tras el legado de Freis y Weinreich, Lado (1957) propone su Hipótesis del Análisis Contrastivo, como un método destinado a predecir posibles errores causados por la transferencia lingüística. Si bien los fundamentos del análisis contrastivo subyacen en la obra de Fries, es Lado quien ofrece un procedimiento de análisis concreto, estructurándolo en varias fases, al final de las cuales se estaría en capacidad de formular hipótesis sobre los posibles errores que surgirían producto de la transferencia lingüística. Su principal aporte en el campo de la fonología de la L2 consiste en el tratamiento que da al fonema, como unidad de análisis y a la importancia que concede al estudio de la distribución de los alófonos en la L1 y la L2 como base para la predicción. Posteriormente, presentamos el trabajo de Wardaugh (1974) quien, sin desconocer la importancia de predecir los errores en la L2, considera que ésta no debe ser una tarea apriorística sino el resultado de estudios *ex post facto*; es decir, del análisis de corpus de errores.

Al conjunto de estudios reseñados anteriormente, los cuales hemos presentado bajo el rótulo de enfoques contrastivos, suceden los de Brière (1966) y Nemser (1971) con quienes se abre una nueva etapa en el estudio de la adquisición de la L2, a la cual González (2001) llama enfoques sistémicos. Estos autores hallan evidencia científica que induce a considerar la adquisición de la L2 desde una perspectiva sistémica, a través de la cual, además de las transferencias se perciben otros tipos de interacción entre la L1 y la L2 y dentro de la misma L2. Nace así, la llamada Hipótesis de la Interlengua (Nemser 1971, Selinker 1972). En este nuevo enfoque se inscriben cuatro modelos cuya influencia en el estudio de la adquisición de la fonología de la L2 es preponderante hoy en día. El Análisis de Error de Corder (1967), este modelo de análisis se sustenta sobre la base de que la regularidad de algunos tipos de error, en distintas etapas del aprendizaje de la L2, pondría en evidencia su carácter sistémico y, por lo tanto, indicarían la etapa del aprendizaje de la L2 (interlengua) en la cual se encuentra el aprendiz. Su autor introduce una importante distinción en este campo, al discriminar entre “errores” (*errors*) o desviaciones con respecto al sistema de la lengua y “equivocaciones” accidentales (*mistakes*). Entre los primeros, distingue entre errores causados por transferencia lingüística (errores constructivos o de transferencia interlingüística) y errores propios del desarrollo de la L2 (errores constructivos o de

transferencia intralingüística, (también llamados de desarrollo). El Modelo Ontogénico de Major (1987) se enfoca en la relación entre los tipos de errores propuestos por Corder; es decir, plantea que estos interactúan de diferente modo según las distintas etapas de la interlengua y que, además, esta interacción puede estar más o menos determinada por el estilo (niveles de formalidad). En la Hipótesis del Diferencial de Marcadez, Eckman (1987) vuelve sobre el análisis contrastivo y su capacidad predictiva; no obstante, incorpora al análisis un nuevo elemento, la noción de marcadez; es decir, el grado en el cual la existencia de un elemento en una lengua implica la existencia de otro. Esta importante contribución permitiría afinar la capacidad predictiva del análisis contrastivo al estrechar la investigación, enfocándola hacia aquellos elementos de la L2 que por su grado de marcadez pudieran representar mayor o menor dificultad para el aprendizaje. El último de los modelos teóricos reseñados es el Modelo Paramétrico de Dresher y Kaye (1990), el cual se nutre de la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1986) y constituye, en la actualidad, el modelo de adquisición de la L2 más ampliamente aceptado. En el desarrollo de este modelo, sus autores apelan a la noción de Gramática Universal, donde los llamados parámetros se encontrarían prefijados en modo no marcado, siendo necesario para el aprendizaje de la L1 y, también, el de la L2, la disponibilidad de evidencia positiva que le permita descubrir los valores marcados y fijarlos (aprenderlos).

Igualmente, hemos considerado oportuno referirnos a la noción de fosilización en la interlengua, por tratarse de una idea generalmente aceptada, según la cual, a partir de cierta etapa del desarrollo cognitivo de los individuos, ya no es posible alcanzar estadios superiores de aprendizaje de la L2 y, mucho menos, lograr un dominio equivalente al de un hablante nativo. Sin embargo, destacamos también que varios investigadores (entre ellos Snow & Hoefnagle-Höhle 1978, Bongaerts, Planken & Schills 1995) hallaron evidencia que permite afirmar que a través de la escogencia y aplicación de métodos adecuados de enseñanza y una amplia exposición a la lengua extranjera, sí es posible superar las limitaciones impuestas por la fosilización en la adquisición del sistema sonoro de la L2.

Finalmente, destacamos la vigencia y validez de los distintos modelos teórico-metodológicos presentados aquí, a través de la descripción de cuatro trabajos de data reciente, dedicados al análisis de fenómenos relacionados con el aprendizaje del sistema sonoro de la segunda lengua, donde su aplicación resultó adecuada para dar cuenta de los efectos positivos o negativos tanto de la transferencia de rasgos de la L1 a la L2, como de la incidencia de factores de naturaleza intralingüística, o de desarrollo sobre el aprendizaje de la fonología de la L2.

7. Referencias

Adjémiam, C. 1976. "On the Nature of Interlanguage Systems". *Language Learning*, 26. 297-320.

Algara, A.; González, J & Boada, A. 2004. "La transferencia de la espirantización en la pronunciación de los fonemas obstruyentes oclusivos sonoros en el inglés de hispanohablantes nativos". *Núcleo*, número especial. 9-29

- Anderson, J. 1987. "The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty". En *Interlanguage Phonology*: 279-91. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Appel, R. 1984. *Immigrant Children Learning Dutch*. Dordrecht: Foris Publications
- Archibald, J. 1993. *Language Learnability and the L2 Phonology: The Acquisition of Metrical Parameters*. Dordrecht: Kluwer.
- Ausubel, D. 1963. "Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning". *Journal of Teacher Education*, 14. 217-221.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bley-Vroman, R. 1990. "The Logical Problem of Foreign Language Learning". *Linguistic Analysis*, 20. 3-49.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils. 1995. "Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of a Critical Period Hypotesis". En *The age factor in second language acquisition*. D. Singleton & Z. LengyeL, eds. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brière, E. 1966. "An Investigation of Phonological Interference". *Language Learning*, 42(4). 768-96.
- Brière, E. 1968. *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*. TheHague: Mouton.
- Broselow E. 1987. "An Investigation on Transfer in Second Language Phonology". En *Interlanguage Phonology*: 261-278. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Castillo, L. & González, J. 2010. "Velarización de las consonantes nasales posnucleares en el inglés de hispanohablantes venezolanos". *Sapiens*, 11(1). (En prensa).
- Chela-Flores, B. 1998. *Propuestas para la optimización de la enseñanza de la pronunciación del inglés*. Ms. Universidad Simón Bolívar.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge o f Language. Its Nature, Origin and Use*. New York, Westport: Praeger.
- Clashen, H. 1990. "The Comparative Study of First and Second Language Development". *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2). 135-53.

Clashen, H. & P. Muysken. 1989. "The UG Paradox in L2 Acquisition". *Second Language Research*, 5. 1-29.

Clyne, M. 1972. *Transference and Triggering*. The Hague: Marinus Nijhoff.

Corder, S. P. 1967. "The Significance of Learners' Errors". *Iral*, 9. 147-59

D'Introno, F. & R. Weston. 1996. *La enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua*. Ms. University of Massachusetts, Amherst.

Dickerson, L. 1974. "The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL quarterly*, 9(4): 407-7.

Dresher, B. E. y J. Kaye. 1990. "A Computational Learning Model for Metrical Phonology", *Cognition*, 34. 137-195.

Eckman F. 1987. "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". En *Interlanguage Phonology*: 125-44. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.

Fikkert, P. (1994) *On the Acquisition of Prosodic Structure*. The Hague: Holland Academic Graphics.

Flege, J. E. & R. D. Davidian. 1984. "Transfer and Developmental Processes in Adult Foreign Language Speech Production". *Applied Psycholinguistics*, 5. 323-347.

Flynn, S. 1987. *A Parameters Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Fries, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gagne, R. 1977. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

González, J. 2001. *La acentuación en las interlenguas del español y del inglés*. Tesis doctoral. University of Massachusetts. Amherst.

González, J. & Romero, G. 2005. "La acentuación en el inglés de hispanohablantes nativos en dos niveles de interlengua". *Letras*, 70, 11-43.

González, J. & Romero, G. 2007. "Jerarquía de dificultad en la adquisición de la acentuación de los sustantivos del español por angloparlantes nativos". *Sapiens*, 8(2). 123-135.

Guiora, B.; B. Beit-Hallehmi; R. Brannon, C. Dull y T. Scovell. 1972. "The Effect of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: an Explanatory Study". *Comprehensive Psychiatry*, 13. 421-28.

Hecht, B. & R. Mulford. 1987. "The Acquisition of the Second Language Phonology: Interaction of Transfer and Developmental Factors". En *Interlanguage Phonology*: 213-28. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Hornstein, N. & D. Lightfoot. 1981. *Explanation in Linguistics. The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.

Ioup, G., E. Boustagui, M. El Tigi & M. Moselle. 1994. "Re-examining the Critical Period Hypothesis: A Case Study of Successful Adult SLA in a Naturalistic Environment". *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 73-92.

Ioup, G. & A. Tansomboon. 1987. "The Acquisition of Tone: A Maturational Perspective". En *Interlanguage Phonology*: 333-349. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Johansson, F. A. 1973. *Inmigrant Swedish Phonology*. Lund, Sweden: CWK Gleerup.

Keller-Cohen, D. 1979. "Systematicity and Variation in the Non-native Child's Acquisition of Conversational Skills". *Language Learning*, 29. 27-44.

Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. NY: J. Wiley & Sons, Inc.

Luján, M., L. Minaya & D. Sankoff. 1984. "The Universal Consistency Hypothesis and the Prediction of Word Order Acquisition Stages in the Speech of Bilingual Children". *Language*, 60. 343-71.

Major, R. 1987. "A Model for Interlanguage Phonology". En *Interlanguage Phonology*: 101-124. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Mulford, R. y B. F. Hecht. 1980. "Learning to Speak without an Accent: Acquisition of a Second Language Phonology". *Papers and Reports on Child language Development*, 18. 16-74.

Munro, M. & T. Derwin. 1995. "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners". *Language Learning*, 45(1). 73-97.

Nemser, W. 1971. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, 9. 115-123.

Neufeld, G. 1987. "On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning". En *Interlanguage Phonology*: 321-349. G. Ioup y S. Weinberger,

eds. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Pater, J. 1997. "Metrical Parameter Missetting in Second Language Acquisition". En Focus on Phonological Acquisition: 235-62. Hannahs S. Y M. Young-Scholsten, eds. Amsterdam: Young Benjamin's Publishing Company.

Ringbom, H. 1990. "Effects of Transfer in Foreign Language Learning". In H. Dechert, ed.: 205-18.

Rogers, C. 1951. Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rutherford, W. E. 1982. "Markness in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 32(I). 85-108.

Scovell, T. 1969. "Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning*, 19. 245-54.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209-231.

Snow, C.& M. Hoefnagle-Höhle. 1978. "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning". *Child Development*, 49(4). 114-128.

Tarone, E. 1979. "Interlanguage as Chameleon". *Language Learning*, 29. 181-191.

Wardhaugh, R., 1970. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4. 123-130

White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Whitman, R. 1970. "Contrastive Analysis: Problems and Procedures". *Language Learning*, 20. 29-41.

Wode, H. 1981. *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact; Findings and Problems*. La Haya: Mouton. (Traducción al español. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela (1974).