

PROCESOS UNIVERSALES Y MARCOS CONTEXTUALES EN EL DOMINIO FONOLÓGICO DE UNA LENGUA EXTRANJERA POR ADULTOS

Rafael Monroy
Universidad de Murcia

(Publicado en *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. VII Congreso Nacional de Ling. Aplicada. Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1992)

La adquisición de una lengua extranjera con fluidez no solo representa una encomiable aspiración del estudiante de idiomas, sino que subyace a toda programación educativa que contempla una formación integral del individuo en un marco que rebase los estrechos límites a que hoy nos aboca el monolingüismo. De ahí que en el Diseño Curricular Base se plantee como objetivo en materia de lenguas "conseguir que (los alumnos) aprendan a hacer con la lengua extranjera, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa". La dificultad de partida estriba en el alcance que hemos de dar a las expresiones "propias limitaciones" y "competencia comunicativa", pues, como veremos, sobre ellas descansa en un alto grado el quehacer investigador de gran parte de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. La complejidad de los procesos y de las variantes interviniéntes en la asimilación de otro sistema lingüístico es de tal envergadura que nadie hasta el momento ha sido capaz de dar una explicación convincente al respecto.

1. Modelos teórico-descriptivos

En la primera mitad del presente siglo, tanto el estructuralismo lingüístico como el conductismo psicológico propiciaron un paradigma teórico-metodológico en el que el lenguaje se contemplaba como un conjunto de **hábitos**. Por medio de procesos de condicionamiento, a base de estímulo y respuesta, el aprendiz se supone que lograba remontar los obstáculos que encontraba en el camino. Obstáculos provenientes sobre todo de su lengua materna. De ahí el auge del análisis contrastivo. Otros preferían ignorar el papel de la L1 centrándose en metodologías 'directas'. En ambos casos el método científico era simplemente "la convención de que la mente no existe" (Twaddell, 1935:57). Con el cambio de paradigma que Chomsky propicia en la década de los años sesenta la lengua materna adquiere un relieve prominente que se pondrá de manifiesto en la búsqueda por universales lingüísticos. La psicología cognitiva, por su parte, vendrá a ratificar un mentalismo en el que el individuo cobra el máximo protagonismo que se plasmará en un cambio de enfoque en el que la vetusta cuestión de cómo se ha de enseñar lenguas dará paso a la no menos intrigante de cómo se aprenden. Ahora más que el 'producto' (L1 o L2) interesarán conocer los 'procesos' interviniéntes en el desarrollo de una competencia que, concebida como un todo, se empieza a ver ahora no solo en términos puramente lingüísticos sino también pragmáticos.

En los años setenta y ochenta empieza a ponerse de manifiesto la enorme complejidad que encierra todo acto comunicativo. El 'input' (el aprendizaje), ya se trate de la lengua materna o de la adquisición de una L2, será objeto de planteamientos teóricos diversos en los que constructos tales como 'procesos', 'capacidades' o 'estilos' se imbricarán en modelos cognitivos básicamente monosistémicos (e.g. Mc Laughlin, 1978) o bisistémicos (e.g. Krashen, 1976, 1981). Por otra parte, el interés que suscitan las estrategias de aprendizaje propiciará una búsqueda taxonómica más profunda si cabe que la achacada en su momento al estructuralismo americano. Por lo que respecta

al 'output', asistimos a una fragmentación tal del concepto de competencia, incluso dentro del ámbito lingüístico (cf Bachman, 1977), que corre serio peligro de llegar a resultar inoperante.

2. La enseñanza de la fonología no nativa: enfoques

Una de las características esenciales de la **competencia comunicativa** es la fluidez verbal, que implica el dominio fonológico de la lengua objeto de estudio. Para conseguir tal dominio, se ha recurrido desde tiempo inmemorial a la imitación como medio más adecuado en un contexto natural, siendo extrapolada al marco escolar por las metodologías directas. Pero la concienciación del efecto de la L1 en el aprendizaje de una L2 en un marco formal como es el aula, necesitaba de una base más rigurosa. La creación del Alfabeto Internacional de Fonética a primeros de siglo debemos considerarla como un serio intento de obviar las dificultades con que se tropieza el aprendiz de lenguas (primeramente de inglés) en el plano fónico. Muy pronto, sin embargo, se aboga por un planteamiento más universalista, lo que llevaría a ampliar el elenco de segmentos inicial planteándose como uno de los objetivos fundamentales la enseñanza de la "pronunciación exacta de las lenguas extranjeras" (Principios, 3).

Sin duda han sido excesivas las expectativas puestas en este instrumento didáctico, pero su utilidad es innegable en un contexto de aprendizaje lingüístico por parte del adulto. Por ello no deja de llamar la atención que en el ámbito de la lingüística aplicada se pase por alto una contribución cuyos resultados prácticos son bien patentes. En el aprendizaje de la fonología del inglés por extranjeros, por ejemplo, el impacto del AFI ha sido sin lugar a dudas más profundo -al menos en un contexto europeo- que el que haya podido tener cualquier otro artefacto descriptivo empleado hasta la fecha.

De ámbito más globalizador, aunque en idéntico contexto de preocupación por el mejor modo de enseñar, encontramos el análisis contrastivo ¹, cuya metodología supuso, en otro sentido, una visión reduccionista del problema. Al considerar que todo aprendizaje de idiomas pasa inexorablemente por el filtro de una primera lengua, se perdía de vista todo comportamiento que no tuviese una base en la L1. Así, según Lado, pionero en este campo - si bien el estudio del papel de la transferencia se remonta a hace dos mil años (Gass, 1988)-, el grado de dominio de una L2 está en función directa de las ataduras que ejerza la propia lengua. De ahí que, como dijera Fries, (cito por Lado (1957: 1): "los materiales más efectivos son aquellos que están basados en la lengua objeto de aprendizaje cotejados con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz". En aquellos casos de identidad formal se trataría simplemente de transferir tales igualdades, mientras que las discrepancias estarían mediatizadas (según grados) por el sistema L1. El supuesto básico de toda la ulteriormente denominada **hipótesis del análisis contrastivo** (CAH) se asienta de este modo en el principio de transferencia que afecta a las formas lingüísticas (fónicas y estructurales), a su distribución, a la semántica y a los patrones culturales ². La fuerza de la lengua materna se pondría de manifiesto en el grado de 'interferencia fónica' (término usado por Weinreich en 1953 y más explícitamente en 1957 ³, aunque el concepto se debe a la Escuela de Praga), tanto a nivel de producción como de percepción. En el primer caso tendríamos 'distorsiones' (Lado no menciona el término 'error'), mientras que perceptualmente la influencia se haría patente en la presencia de 'puntos ciegos' (blind spots) causantes de no poder oír otros sonidos que no sean los propios. Esta 'criba fonológica' (Trubetzkoy, 1939) es particularmente observable en el adulto aprendiz de lenguas y sería la causa del 'acento extranjero' a que ya hiciera referencia Weinreich

¹. Para una bibliografía hasta el año 1965 véase A Bibliography of Contrastive Linguistics, ed. por Jammer J.H. y F.A. Rice. (C.A.L., Washington). Más extensa y actualizada es la compilada por Dechert, H.W. Brüggemeier, M. y Fütterer (1984): Transfer and Interference in Language. A Selected Bibliography, J.Benjamins, Amsterdam.

². En palabras de Lado (1957:2)

..."El supuesto básico de este libro (*Linguistics Across Cultures*) es que los individuos tienden a transferir formas y significados y la distribución de tales formas y significados de su lengua nativa y cultura a la lengua y cultura extranjera, tanto a nivel productivo, al intentar expresarse o actuar en dicha cultura, como receptivo cuando intentan emplear y comprender la lengua y cultura al modo de los nativos".

Este supuesto ha sido una constante, pese a sus matizaciones, a lo largo de la historia de la lingüística aplicada. Así Flick, en su estudio de errores hechos por adultos hispanohablantes que aprenden inglés, reforzaba esta corriente de opinión al afirmar que "transfer is the most important factor in adult second language acquisition" (1979:71)

³. Cf "On the Description of Phonic Interference", Word, 13, 1957.

(1957:1).

La técnica de Lado de 'comparar-predecir-describir' (Lado, 1957:11) gozó de gran predicamento durante la década de los años sesenta por entender que de este modo era posible neutralizar los efectos distorsionantes de la L1. Desde un ángulo fonológico, encontramos en este período diversos intentos de jerarquizar de un modo apriorístico las dificultades de una L2. La 'Jerarquía de Dificultad' que Stockwell y Bowen (1965) establecieran para quienes desde el inglés estudian español, fue pronto imitada por Prator (1967) así como por Brière (1968) . La de Prator trataba de captar en seis categorías fono-estructurales de carácter universal los grados de interferencia existente en cualquier aprendizaje lingüístico de una L2. Aunando los planteamientos contrastivos clásicos con los principios de la gramática universal, Ekman formula en 1977 una escala de marcaje universal (**hipótesis del marcaje** o Markedness Diferencial Hypothesis -MDH) que se supone explicaría los niveles de resistencia que ofrece un determinado sistema a hablantes de otra lengua.

Aunque la predicción de una dificultad no tiene por qué resultar en dificultad en la práctica (en error), ni la no predicción puede tomarse como criterio descalificador de la hipótesis del análisis contrastivo, pronto lo predictivo fue dando paso a una visión más 'interpretativa' de la realidad (lo que Wardhaugh denomina 'versión atenuada de la CAH'). En términos de jerarquías este cambio de óptica supuso dejar el inicial apriorismo descriptivo en favor de una visión a posteriori de los hechos. Tal es el caso de la 'Jerarquía de Dificultad' de Hammerly (1982), por ejemplo. La tendencia interpretativa comportó, sin embargo, un replanteamiento metodológico importante. En lugar de continuar con el cotejo sistemático de la lengua de partida y de la lengua objeto para así mejor neutralizar las distorsiones debidas a la influencia de la L1, tal como se planteara originariamente, se empieza a prestar atención creciente al 'lenguaje' del aprendiz en sí, considerándolo en función de los errores lingüísticos que lo salpican, pues como señalara Corder (1973:256) "juzgamos el conocimiento que un extranjero tiene de nuestra lengua por el número y tipo de errores que comete"⁴. De este modo tenemos que el **análisis de errores** pasa a convertirse en el criterio analítico por excelencia de lo que constituye dominio de una lengua ⁵.

3. El constructor 'interlengua'

El cambio de un modelo contrastivo a uno de análisis de errores supuso una ampliación en el margen y tipología del error: del marco particular de un determinado sistema como factor global determinante, se pasó a considerar el error independientemente de su proveniencia. En realidad la búsqueda de errores trataba de dar respuesta a nivel teórico a dos cuestiones básicas en el plano cognitivo: a) conocer cómo se estructura un sistema lingüístico en la mente del aprendiz a nivel categorial y relacional, y b) entender los procesos interviniéntes en todo acto comunicativo, tanto a nivel de captación de input como de uso (performance). Esto abonó sin duda el camino para justificar en un plano teórico las tesis de la jerarquización de dificultades a nivel interlingüístico.

Varias posturas cabe adoptar ante el error, que Corder define como "ruptura del código" (1973:258). Desde un planteamiento netamente conductista, el error es necesario extirarlo por cuanto que es un índice de desajuste en el proceso de creación de hábitos lingüísticos correctos. El generativismo, por el contrario, entiende que la producción errónea del aprendiz no es negativa, sino que más bien es reflejo del natural proceso de formación y testación de hipótesis que se supone rige toda adquisición lingüística. El problema estriba en establecer los límites de permisibilidad ante un determinado error.

Señalábamos más arriba que el error o falta sistemática había pasado a ser el distintivo cardial de la producción del aprendiz cuando todavía no ha alcanzado una supuesta competencia comunicativa en una L2. De no existir traza de error alguno, sería ocioso hablar de un estadio intermedio de aprendizaje: estaríamos al final del proceso identificándose aprendiz y hablante nativo. Así pues, gracias al error en un 'contexto significativo' podemos establecer el grado de evolución fonológica (y por extensión lingüística) de quien estudia una lengua extranjera. Pues bien, este estadio indeterminado fue operacionalmente etiquetado como 'dialectos idiosincrásicos' por Corder

⁴. Es revelador en este sentido el título del cap. 11 de su libro *Introducing Applied Linguistics* (1973, Penguin):

"El estudio de la lengua del aprendiz: Ánalisis de Errores" (subrayado nuestro)

⁵. Para una tipología de errores, véase Dulay y Burt, 1974 y Dulay y otros, 1982.

(1967)⁶ y 'sistemas aproximativos' por Nemser (1969) (obsérvese la pluralización). Se generalizaría, sin embargo, el término de '**interlenguaje**' (IL) que propusiera Selinker en un influyente artículo publicado en 1972⁷. El marco teórico que subyace a la hipótesis del interlenguaje, se sustenta en dos supuestos básicos. Por una parte en el output del aprendiz, es decir, en el **producto**: el IL es para Selinker un 'sistema (repárese en la singularización) distinto' tanto de la L1 como de la L2 y como tal acreedor a una denominación específica. Visto, sin embargo, desde una óptica L1 o L2 es lenguaje distorsionado o errático. Recalco lo de 'distorsionado' porque es evidente que su existencia misma decansa en dicha distorsión, como antes señalara, y por la trascendencia que esto tiene a nivel interlingüístico, como veremos más adelante.

En un plano psicológico, el IL da pie para postular un modelo de procesamiento y de organización de la información distinto del que opera en la adquisición de una L1. Distingue Selinker dos **estructuras genéticas**: una 'estructura psicológica latente' que se activaría cuando aprendemos una segunda lengua, y una 'estructura lingüística latente', similar -no idéntica-⁸ a la propuesta por Lenneberg (1967:374-377) para la L1 que solo sería activada en casos en que "...los adultos logran aprender una segunda lengua ...con competencia de hablantes nativos..." (1972:212). Como en los adultos (quienes han rebasado los 12 años) esto solo ocurre en contados casos (un 5% en su opinión), el resto de los aprendices activa una estructura genética distinta: la 'estructura psicológica latente'. Centrales para activar esta estructura serían los procesos psicolingüísticos de 1) transferencia lingüística, 2) transferencia de adiestramiento, 3) estrategias de aprendizaje de L2, 4) estrategias comunicativas en L2, y 5) suprageneralización de formas de L2. También en la estructura psicológica latente sitúa Selinker el mecanismo de la **fosilización** (término ya usado por Jespersen), que define como:

.."items lingüísticos, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tienden a mantener en su IL con respecto a una lengua objeto independientemente de la edad del aprendiz o la cantidad de exposición e instrucción que reciba en la lengua objeto". (1972:215).

Definido así el interlenguaje, veamos los problemas que plantea tanto a nivel ontológico como metodológico.

Decíamos antes que para Selinker el IL es un sistema lingüístico único⁹, a diferencia de otras terminologías similares que hablan de **sistemas aproximativos** (Nemser) o de **dialectos idiosincrásicos** (Corder) captando con más realismo los estadios diversos de logro fonológico por los que pasa el aprendiz de una L2. Podemos convenir, por consiguiente, en que cada uno de esos estadios evolutivos constituye un sistema aproximativo (que define Nemser como 'deviant linguistic system' (1971:116)), que es 'idiosincrásico' (como define Corder) y que forma parte de un proceso evolutivo de acercamiento a la L2 indeterminado, variando de individuo a individuo.

Varias son los rasgos caracterizadores de este interlenguaje que por razones metodológicas es considerado como 'sistema independiente' por diversos autores (Corder, 1967; Nemser, 1971, el propio Selinker, 1972, etc.). Por una parte, es **individual** caracterizándose este lenguaje por los rasgos de **variabilidad**, ya sea 'cognitiva' que implica cambio en el conocimiento o 'estilística' según el contexto, así como por el **backsliding**, término que usa Selinker para referirse a un retroceso aleatorio en formas ya aprendidas¹⁰; pero, además, se caracterizaría por una **transitoriedad constante**, que habría que matizarla en el sentido de que lo es hasta el momento en que se estabiliza, bien por haberse logrado el objetivo propuesto (dominio de L2) o por **fosilización**.

⁶. La expresión fue empleada por Thorne en 1965 para referirse al lenguaje específico -en ocasiones agramatical con respecto al estándar- que utilizan algunos poetas.

⁷. El artículo, titulado "Interlanguage" apareció publicado en IRAL, vol. X/2 (1972). Sin embargo, Selinker había leído una comunicación sobre interlenguaje en el Segundo Congreso Internacional de Ling. Aplicada, celebrado en Cambridge en 1969. El término aparece ya en Weinreich (1953).

⁸. La estructura lingüística latente de Lenneberg (1967) es la contrapartida biológica de la gramática universal que en el niño pasa de 'latente' a 'realizada' en un contexto de lengua de acuerdo con unos estadios madurativos. La que postula Selinker no es la contrapartida de la gramática universal, ni tiene una programación genética, y "no hay garantía de que esa estructura latente se realice en la estructura real de una lengua natural" (Selinker, 1972:212)

⁹. Otros, como Ch. Adjeman, prefieren hablar de 'sistemas'. Véase, por ejemplo, su artículo "On the nature of Interlanguage Systems", Language Learning, vol.26, 2, 1976.

¹⁰. Este retroceso, de ser cierto, pondría en serias dificultades todo planteamiento, generativista o no, que toma por axiomático que una vez dominada una regla pasa a formar parte de la competencia del aprendiz, siendo tal regla inmune a cualquier proceso de erosión o distorsión.

Ahora bien, hablar de un sistema que es inestable dada su naturaleza cambiante y fugaz no es sueño especialmente motivador para realizar una descripción del mismo; máxime cuando no existen garantías de que pueda efectuarse un cotejo entre individuos por encontrarse tal vez aquellos en otros estadios evolutivos. Estaríamos abocados así a una descripción de 'parole' o todo lo más a una 'competencia transicional' (Corder, 1973) en cadena, de escaso significado lingüístico. Por otra parte, no podemos hablar de un sistema lingüístico en sentido estricto puesto que carece, además, del rasgo de autonomía. La variabilidad del IL choca llamativamente con otra característica que se le atribuye: la de ser **sistemático** (Adjeman, 1976; Ellis, 1985). Algunos (Tarone, 1983) hablan incluso de una 'systematic variability' en el sentido de ser sistemático y variable a la vez. Este aparente contrasentido no lo es tanto si deslindamos claramente entre IL como producto lingüístico y como reflejo de unos determinados procesos subyacentes al aprendizaje de una L2, responsables de una cierta consistencia interna. En el primer caso, la variación es un hecho que la experiencia corrobora; en el segundo, cabría hablar en un plano más psicológico de la naturaleza sistemática de los procesos que intervienen en los distintos estadios siempre y cuando aquellos actúen de ese modo. Pero tal sistematicidad no puede darse todavía por axiomática. La variación, por tanto, ya se trate en su vertiente lingüística o psicológica plantea indudables problemas de descripción. De ahí lo arriesgado que resulte postular procesos o modelos de cuño universalista sobre bases tan endebles como el análisis esporádico de una L2 en fase evolutiva de aprendizaje de una L2. El diagnóstico puede muy bien reflejar una actuación (performance) coyuntural que deje de ser operativa horas más tarde.

4. El fenómeno de la fosilización

Más credibilidad tiene, a nuestro entender, realizar una descripción sobre bases más estables como las que puede ofrecer el fenómeno de la fosilización. Un fenómeno que, independiente de su carácter innato o no, algo que trataremos más adelante, suministra una plataforma descriptiva que permite el análisis tanto del denominado **acento extranjero** en un contexto de L2, como del **variantes sociológicas** tales como pidgins (cf Schumann, 1974), dialectos o incluso lenguas cuyas fonologías reflejarían formas fosilizadas de otros sistemas primarios. Claro está que en este segundo caso no veríamos abocados a replantearnos el concepto mismo de fosilización, puesto que si esta afectara de modo similar a hablantes de una determinada L1 por efecto de la transferencia, cabría concluir que ciertas variantes lingüísticas son en última instancia formas fosilizadas. Así tendríamos que el inglés que se habla en la India, por ejemplo, es un interlenguaje cuya fonología se ha fosilizado antes de alcanzar el objetivo final: el modelo de pronunciación RP, pongamos por caso. Pero como este modelo tampoco es homogéneo, habría que tipificar muy claramente la variante que tomaríamos como modélica. En última instancia, desembocaríamos en un modelo fonológico individual, como el que refleja el English Pronouncing Dictionary de D. Jones, por ejemplo.

Hemos visto cómo el problema de la IL es un problema terminológico en no poca medida. Y que la fosilización, cuando es social, puede muy bien perder su carácter de **permeabilidad** que tuviese antaño constituyéndose como un ente autónomo, inmune en cierto modo al influjo lingüístico externo. Es innegable también que en una lengua con status de 'extranjera' la norma fonológica implícita la impone el nativo, quien dictamina la existencia o no de acento y el grado del mismo, lo que no ocurre cuando los aprendices fraguan un determinado estadio que se desvincula por razones sociopolíticas del modelo primigenio. Pero puesto que nuestro objetivo es el estudiante adulto de lenguas extranjeras, veamos con más detenimiento el tema del interlenguaje fosilizado.

Una primera pregunta atañe a su carácter de 'inevitabilidad' que Scovel (1965) le atribuyera. Apoyándose en Lenneberg (1967) y extrapolando sus datos a un contexto de aprendizaje de una L2, formula la 'hipótesis del **período crítico**' según la cual el cerebro lateralizaría distintas funciones en cada hemisferio a medida que va madurando. El período previo de esa maduración bio-programada sería óptimo ('crítico') para la adquisición de cualquier lengua con competencia de nativo. Rebasado dicho período, se iría perdiendo esa facilidad progresivamente de modo que todo aprendizaje fonológico resultaría extranjerizante con variables grados de fosilización.

Lenneberg sitúa el período crítico entre los dos años y la pubertad, mientras que Krashen (1977), si bien discrepa en cuanto a la fecha de la lateralización cerebral (que sitúa en torno a los cinco años), está de acuerdo en que el período crítico termina hacia los once años. Esta fecha coincidiría con el comienzo de la etapa piagetiana de las operaciones formales. Scovel (1965) estima con cierta prudencia que la lateralización comenzaría a los cinco

años culminando en la pubertad. Con anterioridad a todos, Penfield y Roberts (1959) presentaban pruebas clínicas que apoyaban la tesis de un período crítico en el cambio de plasticidad cerebral, período que situaban en torno a los diez años. Existe, pues, una corriente de opinión (cf Larew, 1961) que da por sentado que el factor edad es el causante principal de esta diferencia adquisitiva entre adultos y niños y, consiguientemente, que el aprendizaje de una lengua extranjera será más firme cuanto más temprana sea la edad de aprendizaje.

Aunque la tesis del período crítico parece tener fuerte base empírica, no está exenta de problemas. Uno, no precisamente menor, es el de explicar por qué algunos adultos adquieren un dominio fonológico de nativo de una L2. Neufeld (1977 y 1980) en experimentos efectuados con 25 informantes ingleses teniendo como L2 la fonología del japonés, del chino y del esquimal (lenguas consideradas distantes) encontró que los sujetos interviniéntes "eran capaces de adquirir un dominio de nativo o de quasi-nativo en los modelos fónicos de las nuevas lenguas"¹¹ (1987:330), aunque no se comprobó si tal dominio continuaba en un contexto comunicativo real. Snow y Hoefnagel-Höhle en experimentos con 51 sujetos ingleses de distintas edades estudiando holandés como L2, hallaron que cuatro pronunciaron espontáneamente con 'un ligero acento' y cinco con pronunciación de nativo. (1987:97). En un trabajo anterior (1977), con igual L1 y L2, concluyeron que en cuanto a imitación se refiere, los niños no son mejores que los adultos, y que en un contexto natural los más jóvenes solo son superiores a los mayores a largo, pero no a corto plazo. Descartan, por tanto, la existencia de un período crítico neurológicamente determinado (1977:364). También Olson y Samuels tomando como informantes sesenta hablantes de inglés como L1 que estudiaban alemán como L2, hallaron que "los adultos son superiores a los niños en la pronunciación de una lengua extranjera" (1982:74). Pruebas más convincentes de una adquisición aencial de nativo por parte del adulto las ha aportado la antropóloga Jane Hill (1970), y es un hecho experiencial -aunque poco corriente- que ciertos adultos llegan a conseguir un sorprendente dominio fonológico de una L2.

Naturalmente, un número limitado de casos no es argumento suficiente para negar la existencia de un período específico para la adquisición fonológica. Período que bien pudiera darse sin necesidad de atribuirle ese papel decisivo en el comportamiento lingüístico del aprendiz. Ello explicaría por qué algunas personas adultas logran alcanzar pleno dominio de la fonología de una L2. Explicaría, igualmente, por qué muchos niños que estudian una lengua extranjera en el marco escolar no alcanzan una pronunciación de nativos. Por otra parte, no es incontrovertible la relación causal que estableciera Lenneberg entre lateralización cerebral y disminución de las capacidades lingüísticas; sobre todo en vista de la creciente opinión que entiende que ambos hemisferios cerebrales cumplen funciones quasi-simétricas comportándose como un doble cerebro.

Otras razones aducidas hacen responsable de la diferencia entre niños y adultos al **dominio afectivo**, bien en su vertiente más personal -el 'ego lingüístico' que postularon Guiora y cols (1972) o la 'hipótesis del filtro afectivo' de Krashen, 1981- o desde una perspectiva sociocultural ('hipótesis del período crítico cultural' de Brown, 1980). Los factores de personalidad tales como la motivación, la afectividad, el nivel cultural, la extroversión, la empatía, etc., han recibido creciente atención dentro de un contexto cognitivo. Ciertamente muchas diferencias lingüísticas entre individuos radican en el grado de intensidad con que intervienen estos y otros factores. El **ego** lingüístico -no olvidemos que la pronunciación es, según Guiora, su componente más esencial- es el resultado de los factores antedichos, plasmándose en una actuación que puede estar mediatisada, además, por la lealtad al propio sistema cuando no por simple solidaridad grupal o, como señala Christoffersen (1972) por temor a perder su identidad individuo-cultural. El logro de una pronunciación de nativo supondría en el adulto una permeabilización de su ego, a lo que no siempre está dispuesto.

El **contexto cultural** de la L1, por su parte, deja una impronta indeleble en el comportamiento cognitivo y afectivo del individuo. Como dice Condon (1973) -cito por Brown, 1987:123- "El universo significativo que existe en cada ser humano no es una realidad universal, sino una 'categoría de la realidad' consistente en rasgos selectivamente organizados considerados significativos por la sociedad en la que uno vive". La cultura viene a ser un modo de percibir la realidad circundante que, si es desconocida (caso de una L2), provoca una actitud más o menos estereotipada. La 'hipótesis de la distancia social' propuesta por Schumann (1976) y matizada por Acton

¹¹. Según Neufeld ("On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning"), "después de dieciocho horas de contacto, nueve sujetos lograron convencer a tres hablantes nativos de que el japonés era su primera lengua... (en el caso del chino)..de veinte, ocho fueron tomados por hablantes nativos" (p.330-331)

(1979) predice que a mayor distancia social entre dos culturas mayor dificultad experimentará el aprendiz en integrarse lingüísticamente. Indudablemente una cultura que se siente como inferior no incita al adulto a una integración en la misma medida que si la ve como superior. En este segundo caso, el dominio lingüístico iría parejo a un sentimiento de desarraigamiento o 'anomia' (Lambert, 1967). Para Brown (1980) la razón de que un adulto no logre dominar la fonología de una L2 estribaría en una falta de sincronía entre el desarrollo lingüístico y el cultural. Su 'hipótesis del período crítico cultural' contempla cuatro estadios de aculturación que conllevan un desarrollo lingüístico paralelo. La soltura verbal correspondería al tercer estadio denominado de 'stress cultural'. Pues bien, los adultos sortearían ese estadio tercero usando medios no lingüísticos, lo que resultaría en un número indebido de formas lingüísticas fosilizadas ya no recuperables. Habrían adquirido un determinado número de funciones sin adquirir las formas correctas.

Ahora bien, ¿cómo se explica que este dominio afectivo, complejo como es, tenga un efecto tan determinante en la fonología que ha de adquirir el adulto?. Los modelos antes señalados de Schumann y Brown, y otros propuestos como los de Dulay y Burt (1977) o Seliger (1980) intentan calibrar tal efecto en función de la capacidad de input que permiten (efecto filtro) en términos tanto cualitativos como cuantitativos. En el caso de la lengua materna, sin duda existen factores de la personalidad que varían de individuo a individuo. Y en cuanto al entorno socio-cultural, está claro que el concepto de cultura es variable incluso dentro de una misma lengua. ¿Cómo es posible que, pese a ello, todos los niños adquieran plena competencia fonológica en su L1 y en cambio influyan estos factores de una manera tan decisiva en el aprendizaje de una L2?. Como dice Felix (1982:298) "no conozco datos que demuestren que un niño a causa de una falta de motivación, falta de talento lingüístico o formación escolar o factores socioeconómicos mantenga un acento extranjero en la adquisición de la lengua materna". ¿Por qué habría de ser así en el caso de los adultos en un contexto de L2?.

Es más razonable pensar en una diferencia, si de hecho existe, a nivel **cognitivo** que podría tener su reflejo -o incluso ser causada- por factores externos. En concreto por el tipo de input que propicia el contexto. No es este el lugar de hacer una valoración de las distintas teorías de aprendizaje ni de variables cognitivas tales como estilos y estrategias de aprendizaje por salirse de nuestros objetivos, pero sí es preciso mencionar aquellos modelos más directamente relacionados con el tema que nos ocupa. Arriba señalábamos la disyunción que Selinker (1972) establecía entre la estructura lingüística latente y la estructura psicológica latente, dicotomía que comportaba la activación de procesos psicológicos muy distintos. Recordemos que la psicológica (la utilizada por los sujetos abocados a la fosilización) dependía básicamente de procesos centrales de transferencia y estratégicos. Sin embargo, dejaba por explicar por qué tales procesos se activaban en unos individuos y no en otros y viceversa.

En el área del aprendizaje de lenguas las teorías y modelos que se han propuesto dan por sentado que existe una diferencia que vendría marcada por el efecto del **contexto** de aprendizaje. Los planteamientos han sido básicamente bisistémicos o biprocesuales. Krashen, por ejemplo, (1976, 1971) postula una doble competencia que estaría representada por dos sistemas cognitivos: uno 'subconsciente', responsable de la adquisición, y otro 'consciente' que subyacería al aprendizaje. El primero -primero también en aparecer- se activaría en un contexto natural y estaría regido por principios y estrategias universales. Ellos serían los responsables de interiorizar un determinado sistema lingüístico teniendo como condición que el input recibido sea **comprendible** (concepto muy similar al de 'aprendizaje significativo' de Ausubel y a su idea de 'habla deliberada' (deliberate speech) (1964). El sistema responsable del aprendizaje, que define Krashen como actividad consciente, entraría en operación en torno a la pubertad y se desarrollaría en un contexto formal. Serviría para captar un input no natural sino reglado, y su papel sería de monitor, pero nunca de responsable último del dominio fonológico. El adulto se enfrentaría a una L2 por la vía del aprendizaje formal, mientras que el niño lo haría por medio de la adquisición natural. La ecuación 'aprendizaje= contexto formal', 'adquisición = contexto natural' la cimenta Krashen en el argumento de que un niño no necesita aprender gramática para hablar estándar¹².

Selinker y Lamendella (1978, 1981) han tomado el modelo de Krashen reformándolo en el sentido de

¹². Los términos 'adquisición' y 'aprendizaje' han sido ampliamente debatidos tras su deslinde por Krashen (1977, 1981, 1982, etc.). Son muchos los que los usan de modo indistinto (Dulay y Burt (1982), Ellis (1985), etc. Inconscientemente, sin embargo, pueden aparecer empleados al modo de Krashen. Así Dulay y Burt definen 'second language acquisition' como "the process of learning (subrayado nuestro) another language after the basics of the first have been acquired" (1982:10). Y Ellis la define como:.. "the study of how learners learn an additional language after they have acquired their mother tongue" (1985:5)

hacerlo monosistémico. En lugar de la doble competencia, presentan un único sistema neurofuncional; eso sí, estableciendo dentro de él una división bimembre entre 'jerarquías cognitivas,' que se activarían en el aula (contexto formal) y serían responsables del aprendizaje, y 'jerarquías comunicativas' que serían responsables de la adquisición lingüística y se activarían en un contexto natural. Mc Laughlin (1978) que también rechaza la dicotomía krasheniana propugnando un único sistema de procesamiento de la información, distingue entre 'procedimientos' y 'procesos'. Estos últimos se dividirían a su vez en 'controlados' y 'automáticos'. Los primeros obedecerían a una situación de aprendizaje, mientras que los segundos serían responsables directos de la adquisición lingüística.

La idea del contexto de aprendizaje como moldeador o como factor espoleta de dos modos de procesar la información resulta atractiva y tiene bastante base empírica. La dicotomía contexto formal/contexto natural es fácilmente equiparable con la idea de 'input global' vs 'input incompleto'¹³. El primero estaría asociado a un contexto natural; en cambio el segundo sería típicamente representativo de un contexto formal. Hay varias razones que entiendo abonan esta apreciación dicotómica. En primer lugar, suministra una explicación bastante satisfactoria de por qué algunos niños que asisten al colegio en un país extranjero fosilizan la fonología de la lengua del país. En segundo lugar, no conozco ningún adulto que haya alcanzado un dominio fonológico de nativo en una lengua extranjera a base de pura instrucción formal, pues como ya dijera Chomsky (1969:68):

.. " hay que reconocer que uno no aprende la estructura gramatical de una segunda lengua a través de 'explicación e instrucción' más allá de los rudimentos más elementales; por la simple razón de que nadie tiene suficiente conocimiento explícito sobre dicha estructura para dar una explicación o instrucción."

Ahora bien, esta afirmación es plenamente válida aplicada a la lengua como un todo. Sigue, no obstante, que el nivel fonológico, a diferencia de los otros niveles lingüísticos (morfosintáctico y semántico), se caracteriza por ser un componente finito de elementos y de reglas. Sorprende, por tanto, que un contexto de aprendizaje formal no propicie ese input global a que antes hiciera mención. Sin embargo, la experiencia es que no se propicia. A nivel formal se puede atender lo segmental o lo suprasegmental (en menor medida). El alumno estará expuesto más o menos sistemáticamente al habla de profesores -nativos incluso. Sin embargo, el contexto siempre será formal, entendiendo aquí por 'formal' un input lingüístico que se caracterizará por una ausencia casi absoluta del lado afectivo del lenguaje, primando otras funciones como la referencial, la metalingüística, etc. El problema ahora consiste en explicar por qué entonces el adulto no adquiere la fonología en un contexto natural, pues es casi axiomático que pocos adultos aprenden una lengua extranjera en la calle y pocos niños la aprenden en la escuela.

El 'modelo competitivo' de Felix (1981, 1985) intenta conseguir una mayor precisión descriptiva de estos hechos. Como Krashen, postula Felix dos tipos de estructuras cognitivas (dos sistemas): unas 'específicamente lingüísticas' (LS Cognitive Structures), responsables de la adquisición lingüística natural, y otras que son en parte lingüísticas y en parte sirven para solventar problemas generales (PS Structures). Las primeras se caracterizarían por ser **inmunes** a factores externos o incluso de personalidad, y asimilarían de una manera **automática** solo input lingüístico. Son equivalentes a las 'cognitive organizers' de Dulay y Burt (1977). En cambio los adultos asimilarían los datos lingüísticos gracias a las estructuras tanto lingüísticas como generales. Estas segundas serían **permeables** a los factores externos y de personalidad y actuarían consiguentemente como 'filtro'. Parte de ese filtro sería el conocimiento de la L1, que también puede afectar a las estructuras LS como mecanismo reductor del input (de ahí el acento extranjero). Un dispositivo cognitivo se encargaría de interrelacionar el resultado de todos los procesos de aprendizaje configurando la competencia lingüística. El paso de la competencia a la actuación se realizaría mediante estrategias comunicativas -que se ocuparían de los contenidos- y mediante el monitor, que se ocuparía de las **formas lingüísticas**.

Pero este modelo, que Felix ve válido para explicar igualmente la adquisición de una L1, deja también varios interrogantes sin respuesta. En primer lugar, no queda claro por qué unas estructuras son afectadas por factores externos y otras en cambio no. Tampoco se menciona con qué criterios opera el filtro en los procesos de

¹³. Por 'input global' entiendo un input que presenta todos los rasgos lingüo-contextuales necesarios para tener una 'competencia básica' de la lengua (cf Monroy, 1986), resulte o no fragmentado en un momento dado. El 'input incompleto', en cambio, carecería de ese rasgo de totalidad (cf Steinberg (1982) para una descripción de las características de una situación planificada de lengua).

selección del input. Si bien se explica la diferencia adquisitiva entre niños y adultos en función de dos sistemas diferentes, y se da cabida al conocimiento de la L1 como componente autónomo, que -se nos dice- puede afectar directamente al mecanismo de asimilación de las estructuras de un L2, no se explicita cómo puede ser ese efecto directo. Por último, no sabemos cómo va el monitor a realizar su cometido de moldear las formas lingüísticas para su producción correcta.

Con un énfasis no tanto en la teoría o el modelo capaz de explicar la adquisición de una L2 por hablantes adultos cuanto en los **procesos**, asistimos en la actualidad a un auténtico renacimiento del antiguo interés por la L1 como factor clave explicativo del comportamiento fonológico del adulto. Solo que ahora en lugar de ver lo lingüístico como resultado de un único proceso de aprendizaje (el de transferencia), se tratará de desentrañar otros procesos fonológicos linguo-cognitivos, ahondando, al mismo tiempo, en el ámbito y peculiaridades de dicho proceso de transferencia.

Encontramos tres grandes líneas de investigación al respecto. Por una parte, están los defensores de la denominada por Wode (1974) 'hipótesis de la identidad.' Esta hipótesis identifica los procesos fonológicos que operan en el aprendizaje de una L1 con los que se dan en el aprendizaje de una L2. Se trataría de procesos universales (el 'universal path' de que hablaron Dulay y Burt aunque ellos lo aplican a un contexto de L1) idénticos para la adquisición de cualquier lengua que se aplicarían a una representación fonológica abstracta y que estarían gobernados por restricciones perceptuales y articulatorias¹⁴. Este sistema universal e innato de procesos fonológicos, que ya postulara Stamp (1969) en su 'fonología natural', sufriría una diferenciación gradual en función de una jerarquía secuencial. El sistema fonológico de una lengua sería el 'residuo' de aquellos aspectos del sistema innato que han quedado intactos tras sucesivas revisiones efectuadas por mecanismos de supresión, limitación y ordenamiento de los procesos.

Por su misma naturaleza, este planteamiento asume y explica 'leyes escalográficas' ('implicational laws') como las que encontramos en la 'jerarquía de universales fonológicos' de Jakobson y Halle (1956, 1968), la 'jerarquía de sonoridad' de Broselow (1987), la 'jerarquía de precisión (accuracy)' de Amastae (1978), la 'jerarquía de fuerza fonológica' de Herch y Mulford (1974) y la 'hipótesis del marcaje diferencial' de Eckman (1977). La misma hipótesis de la 'sílaba abierta' de Tarone (1972, 1984) -negada, por cierto, por Sato (1984)- forma parte en realidad de un escalograma de universales fonotácticos ya previstos en no poca medida en la hipótesis estructural de Jakobson.

Disintiendo de la hipótesis de la identidad encontramos todos aquellos para quienes el aprendizaje de una L1 y de una L2 sigue procesos fonológicos distintos. Dentro de este apartado cabría incluir tanto a los que asumen que **todos** los procesos difieren (caso de Dulay y Burt (1973) y, en general, los proponentes de modelos adquisitivos bisistémicos), como a quienes entienden que algunos al menos no son compartidos (e.g. Oller, 1974). Según Oller, los procesos de supresión silábica que encontramos en la adquisición de una L1 (e.g. (ba) nana) no se detectan en un contexto de L2. Tampoco se observan procesos de reduplicación en el aprendizaje de una L2 por adultos. Por el contrario, siempre según el mismo autor -aunque este es un punto controvertido- no se registran procesos de epéntesis en el aprendizaje de una L1. Como procesos comunes a la L1 y a la L2 tendríamos los de sustitución, los de asimilación y los de reducción consonántica entre otros. Según Schachter (1988) existirían cuatro áreas sistemáticamente diferenciadas en el cotejo de L1 con L2: a) grado de competencia (siempre menor en el dominio de una L2), b) equipotencialidad (cada lengua supone un punto de partida distinto para el aprendiz, de manera que las lenguas más afines resultarían más fáciles de aprender), c) conocimiento previo con el cual se aborda el estudio de una lengua, y d) fossilización (que no existiría en el caso de la L1).

La tercera alternativa entiende que los procesos que intervienen en el dominio fonológico de una L2 son los mismos de la L1 que se reactivan y transfieren en su integridad. Hasta la fecha la más investigada es la denominada 'hipótesis de la transferencia silábica' de Tarone (1980) confirmada por Greenberg (1983) Sato (1984) y Monroy (1990) entre otros.

¹⁴. Como señala Gass (1984:129):

"Language universals serve as an overall guiding principle in second language acquisition, interacting with the native language and the target language systems, at times resulting in violations of a proposed universal, at times being consistent with a given universal".

Aunque menos conocida, la que pudiéramos denominar 'hipótesis del anclaje' remacha el concepto de transferencia situándolo en un plano fisiológico. La idea esencial, expuesta por Honikhan por primera vez en 1964, es que cada sistema lingüístico se caracteriza por un marco articulatorio específico. Toda emisión en una L2 que se haga sin alterar el anclaje de la L1 resultará indefectiblemente en una fonología no nativa de la L2. Este planteamiento es más holístico que el que el efecto de trasvase de ciertos patrones lingüísticos, pues si bien es plausible el trasvase de un modelo silábico, habría que seguir postulando hipótesis para justificar la transferencia a otros niveles (acentuales, rítmicos o entonativos). Al no ser la producción lineal, sino multidimensional, el concepto de anclaje parece presentar mayor adecuación explicativa. Concepto que, por otra parte, no está muy distante de la tesis de la 'inhabilidad psico-fisiológica,' que considera que el adulto no podrá nunca adquirir una pronunciación de nativo en un contexto de L2 por estar sus capacidades de percepción y sus órganos de producción indeleblemente formateados por su L1. El interrogante, una vez más, surgiría a la hora de explicar el éxito de algunos adultos que aprenden una L2 como sus hablantes nativos. La respuesta es que, pese a las distintas posturas existentes y a los avances innegables en el conocimiento lingüístico, no existe una clara teoría fonológica de una L2. Quedan demasiadas dudas por resolver para poder afirmar de modo concluyente que el adulto esté inhabilitado para lograr una pronunciación de nativo en un lengua extranjera. En primer lugar, para conocer si un adulto es o no capaz de adquirir un dominio fonológico de una L2 como un nativo tendríamos que ponerlo en una situación medio-ambiental idéntica a la que tienen los niños que la aprenden como L1. Y no nos referimos al marco escolar, que ya hemos visto que no es el adecuado para propiciar una adquisición 'global' del sistema. Es más bien en un contexto lingüístico 'natural' donde habría que ver los resultados. No hay que perder de vista que ese contexto propicia muchas horas de exposición a la lengua¹⁵ y posibilita todo tipo de interacción verbal.

Esto nos lleva a considerar otra variable de la que nada hemos dicho hasta el momento, pero que puede explicar el porqué de ciertas diferencias: me refiero al factor **tiempo**. Aducía Jakovobits (1970) como uno de los argumentos para rechazar la noción del período crítico, que algunos adultos podían adquirir una pronunciación de nativos en mil horas de entrenamiento intensivo, cosa que desconocemos que él hiciera. Con anterioridad, el psicólogo Carroll (1963) había presentado un modelo conceptual basado precisamente en este factor. El aprendizaje, en su opinión, sería una función del tiempo de exposición por el tiempo requerido por cada individuo para llevarlo a cabo. O lo que es lo mismo, todo es aprendible con tal de que se le dedique el tiempo necesario. Ese tiempo estaría en función de las capacidades y de las aptitudes (en nuestro caso una muy a tener en cuenta sería la 'capacidad de codificación fonética') de cada individuo.

Otro aspecto que reviste gran importancia es el carácter de las investigaciones. Las características de los datos que manejamos hace que debamos tomar los resultados obtenidos con mucha precaución y una gran dosis de escepticismo. En primer lugar, cabe decir que pese a la efervescencia investigadora en otras áreas de la lingüística aplicada, en la que nos atañe son bastante escasos (que tenga noticia, no rebasan los mil informantes). Pero es que ni son equivalentes en cuanto al tipo de investigación realizada (trasversal/longitudinal), ni en cuanto a la tarea a realizar (lectura/habla espontánea/identificación/imitación), ni en cuanto al tiempo cronológico de actividad de aprendizaje, ni, en fin, en cuanto a los métodos estadísticos aplicados -correctamente, suponemos. La gran variación muestral es otro factor importante a la hora de interpretar los resultados. Que duda cabe que no puede atribuirsele idéntico nivel de predicción a una conclusión basada en 130 sujetos (Snow y Hoefnagel, 1975) que a una basada en seis casos (Tarone, 1980) o a una que hace un estudio de dos sujetos (Sato, 1984). A ello hay que añadir la imprecisión que a nivel terminológico se observa en conceptos clave tales como 'accento extranjero', 'dominio de nativo', 'precisión fonológica' e incluso 'fossilización'¹⁶. Tenemos, sí, un conocimiento intuitivo de estos términos, pero no siempre una definición operacionalmente válida como sería deseable a efectos comparativos.

Cabe concluir que quizás sea cierta la desventaja del adulto con respecto al niño en el aprendizaje de una L2. Quizás esa diferencia estribe en mecanismos cognitivos de índole diferente. Quizás haya que admitir como cierta la huella indeleble de la L1¹⁷. O quizás el fenómeno obedezca al cúmulo de razones apuntadas en las páginas

¹⁵. Klein (1986) estima que el niño durante los primeros cinco años de su existencia recibe más de nueve mil cien horas de exposición a su L1

¹⁶. Algunos como Selinker y Lamendella (1979) distinguen entre 'fossilización' y 'estabilización'. Si bien la distinción es válida a nivel teórico, resulta imposible de deslindarla en la práctica.

¹⁷. Una confirmación empírica de la influencia decisiva de la L1 en la adquisición de una L2 apoyaría la observación generalizada de que hablantes de una idéntica L1 presentan rasgos fonológicos fossilizados **comunes** al hablar determinada lengua extranjera.

precedentes y otras que todavía nos falta por conocer. El tema reviste importancia ya que si bien la competencia fonológica hasta un determinado nivel puede ser más que suficiente a efectos comunicativos, dicha competencia deberá progresar hasta la meta alcanzada por el nativo en un contexto donde la integración socio-cultural sea el objetivo final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN, C. (1976)
"On the Nature of Interlanguage Systems", Language Learning, 26, 297-320.
- AUSUBEL, D.P. (1964)
"Adults vs Children in Second Language Learning: Psychological Considerations", Modern Language Journal, 48, 420-424.
- BACKMAN, N. (1977)
"Intonation problems of eight Spanish-speaking adults learning English" (Ph.D. dissertation, Boston University)
- BEEBE, L. (1980)
"Myths About Interlanguage Phonology". En Interlanguage Phonology, ed. por Ioup, G. y S.H. Weinberger (Newbury House), pág. 165-175.
- BEEBE, L. (ed. 1988)
Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives (Newbury House, Rowley)
- BROSELOW, E. (1987)
"An investigation of transfer in second language phonology". En Ioup y Weinberger, págs 261-278.
- BROWN, H.D. (1980)
"The optimal distance model of second language acquisition". TESOL Quarterly, 14, 157-164.
- BROWN, H.D. (1987)
Principles of Language Learning and Teaching, (Prentice-Hall, N.J.)
- CONDON, E.C. (1973)
Introduction to Cross-Cultural Communication (Rutgers Univ. N.J.)
- CORDER, P. (1973)
Introduction to Applied Linguistics (Penguin, London)
- CORDER, P. (1976)
"The Study of Interlanguage", Proc. of the Fourth Intern. Congress of Applied Linguistics, (Hochschulverlag, München)
- DILLER, K. (1981)
Individual Differences: Universals in Language Learning Aptitude (Newbury House, Rowley)
- DULAY, H., M. BURT & S.D. KRASHEN (1982)
Language Two (O.U.P., New York)
- ELLIS, R. (1985)
Understanding Second Language Acquisition (O.U.P.)
- ECKMAN, F.R. (1977)

- "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", Language Learning, 27, 315-330.
- FELIX, S.W. (ed. 1980)
Second Language Development. Trends and Issues. (Gunther Narr, Tübingen)
- FELIX, S.W. (1982)
Aspectos psicolingüísticos en la adquisición de una L2. Tübingen.
- FLEDGE, J.E. (1987)
"A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages?", Applied Linguistics, 8/2 162-177
- GASS, S. et al. (1990)
Variation in Interlanguage: Psycholinguistic Issues (Multilingual Matters, Clevedon)
- HECHT, B.F. y R. MULFORD (1979)
"The Acquisition of a Second Language Phonology: Interaction of Transfer and Developmental Factors".
En Ioup y Weinberger, págs 213 y ss.
- HILL, J. (1970)
"Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance Revisited", Language Learning, 20, 237-248
- IOUP, J. y S.H. WEINBERGER (eds.,1987)
Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Newbury House.
- JORDENS, P. (1980)
"Interlanguage Research: Interpretation or Explanation?", Language Learning, 30, 195-207
- KLEIN, W. (1986)
Second Language Acquisition (C.U.P.)
- KRASHEN, S. (1976)
"Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning", TESOL Quaterly, 10, 157-168.
- KRASHEN, S. (1981)
Second Language Acquisition and Second Language Learning (Pergamon, Oxford)
- KRASHEN, S.D.,M. LONG & R.C. SCARCELLA (eds.,1979)
Child-Adult Differences in Second Language Acquisition (Newbury House, Rowley, M.A.).
- LADO, R. (1957)
Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. (Ann Arbor, The Univ. of Michigan Press).
- McLAUGHLIN, B. (1978)
"The monitor model: Some methodological considerations", Language Learning, 28, 309-332
- McLAUGHLIN, B. (1987)
Theories of Second Language Learning (E. Arnold, Londres)
- MONROY, R. (1986/7)
"Interiorización y dominio de la lengua materna. Competencia, contexto y marco educativo". Actas del VI Congreso Nacional de Ling. Aplicada. Santander

- MONROY, R. (1990)
 "Language background and phonological transfer in adult foreign language learning". Comunicación leída en el VIII World Congress of Applied Linguistics. Grecia.
- NEUFELD, G. (1977)
 "Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features". Working Papers on Bilingualism, 12.
- OLSON, L. & S.J. SAMUELS (1973)
 "The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation", Journal of Educational Research, 66, 263-267.
- OYAMA, S. (1978)
 "The Sensitive Period and Comprehension of Speech", Working Papers on Bilingualism, 16, 1-17.
- RINGBOM, H. (1987)
The Role of the First Language in Foreign Language Learning (Multilingual Matters, Clevedon)
- SCHUMANN, J. (1976)
 "Second Language Acquisition: The Piginization Hypothesis", Language Learning, 26, 391-408.
- SCOVEL, T. (1969)
 "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. Language Learning, 19, 245-253.
- SELINKER, L. (1972)
 "Interlanguage", IRAL, 10, 209-231
- SELINKER, L. y J. LAMENDELLA (1978)
 "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", Interlanguage Studies Bulletin, 3, 143- 191.
- SELIGER, H. (1980)
 "Strategy and tactic in second language acquisition". Paper presented at Los Angeles Second Lang. Research Forum.
- SATO, C.J. (1984)
 "Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure". Language Learning, 34/4, 43-57.
- SNOW, C.E. & M HOEFNAGEL-HÖHLE (1978)
 "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. Child Development, 49, 114-1128.
- STAMPE, D. (1969)
 "The acquisition of phonetic representation. Papers from the Fifth Regional Meeting, Chicago Linguistics Society, 5, 443-454.
- STOCKWELL, R., J.D. BOWEN (1965)
The Sounds of English and Spanish (The Univ. of Chicago Press)
- TARONE, E. (1978)
 "The phonology of interlanguage". En Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Ed. por Ioup, G. y S.H. Weinberger (1987), págs. 70-85.
- TARONE, E. (1980)
 "Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology", IRAL, 18, 139-152.

TARONE, E. (1988)

Variation in Interlanguage (Ed. Arnold, London)

VAN PATTEN, B y J.F.LEE (1990)

Second Language Acquisition -Foreign Language Learning (Multilingual Matters, Clevedon)

WEINREICH, U. (1968)

Languages in Contact (The Hague, Mouton)

WODE, H. (1981)

Learning a Second Language 1/2 : An Integrated View of Language Acquisition (Gunter Narr Verlag, Tübingen)