

## **Fluctuaciones teórico-metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. ¿Qué ha quedado de Lado 50 años después?**

(Publicado en *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world*. Eds. Luque, G., Bueno A., Tejada, G. (CL). PÁG INICIAL: 123 FINAL: 146. ISBN:84-8439-162-0. EDITORIAL: Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. )

Rafael Monroy Casas  
Universidad de Murcia

La enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera –del inglés en el caso que nos ocupa- ha sido y continúa siendo motivo de debate debido a la diversidad de opiniones sobre un fenómeno que resulta, en efecto, complejo. La proliferación metodológica existente (metodología directa, natural, audio-oral, audio-lingual, comunicativa, etc.) es un reflejo palmario de dicha complejidad. No es, pues, de extrañar que la primera impresión del profesorado de lenguas sea de perplejidad al constatar que la discrepancia prevalece sobre el consenso en aspectos tan importantes como es qué es lo que se ha de enseñar en materia de pronunciación y cómo ha de hacerse. Los planteamientos que sustentan las distintas opciones didácticas obedecen, sin embargo, a principios de índole teórica que si bien no siempre aparecen expresamente formulados, están de un modo u otro presentes, aunque en la práctica fonética no resulte siempre fácil distinguir sus manifestaciones concretas.

En esta conferencia pretendo dar una visión general, de por fuerza esquemática y hasta cierto punto exenta de matices, de la evolución de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera a lo largo de los últimos cincuenta años. Tomo para ello a estudiantes adultos en un contexto formal tal como contemplase Lado en su *Linguistics Across Cultures* que nos servirá de punto de partida y de reflexión. Como referencia, recurriré a tres paradigmas que enmarcan distintos modelos teóricos así como metodológicos, aunque razones de espacio hacen que solo mencione aquellos más directamente relacionados con el tema objeto de esta conferencia. Me serviré, igualmente, de constructos dicotómicos tales como ‘producción-percepción’, ‘monolitismo-variacionismo’, ‘nativo-no nativo’, ‘precisión- acento extranjero’ y ‘enseñabilidad- aprendibilidad’ para mejor captar las vicisitudes por las que ha pasado la enseñanza de la pronunciación del inglés en estos últimos cincuenta años.

### **1. Paradigma conductual o empirista**

La publicación de *Linguistics Across Cultures* de R. Lado (1957) supuso una aproximación a la enseñanza de lenguas que aunque no enteramente novedosa (el concepto de interferencia fónica se debe a la Escuela de Praga donde Trubetzkoy ya había hablado de la ‘criba fonológica’ en 1939), su planteamiento metodológico tendría gran resonancia, ya que vendría a resaltar el

concepto de transferencia hasta el punto de convertirla en el elemento central de la ulteriormente denominada Hipótesis del Análisis Contrastivo en cualquiera de sus versiones: fuerte, débil y moderada (Wardhaugh, 1970; Oller y Ziahosseiny, 1970).

‘....el supuesto básico de este libro –escribía Lado (1957:2)- [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’.

El modo o método de combatir esta tendencia consistía en llevar a cabo un ‘cotejo sistemático de la lengua nativa con la lengua extranjera’ (1957: 4) con el fin de identificar aquellos elementos que son semejantes y los que son diferentes.

Sin embargo la técnica de comparar-predecir-describir (Lado, 1957: 11) los problemas de pronunciación de los aprendices de una lengua extranjera no era estrictamente hablando original de Lado, sino que reflejaba un paradigma<sup>1</sup>, denominado **Conductual o Empirista** (Hernández Pina, 1995) que en plano lingüístico abogaba por un estudio descriptivo del lenguaje. De acuerdo con los postulados de J. B. Watson, el enfoque ‘científico’ debía basarse en la explicación y ‘predicción’ de la realidad<sup>2</sup>, de ahí su carácter nomotético, no en un análisis introspectivo de la propia conciencia. El método científico es ‘la convención de que la mente no existe’ en palabras de Twaddle (1935: 57). Ontológicamente la realidad se aprehende en este paradigma como algo objetivo, siendo lo sensorial base de todo conocimiento, mientras que epistemológicamente el investigador se distancia del objeto de estudio propiciando una metodología intervencionista con el fin de buscar la posible relación entre causa y efecto. El modelo descriptivo denominado Análisis Contrastivo (AC) favorecido por Lado y por el English Language Institute de la Universidad de Michigan durante la década de los sesenta, se desarrolla precisamente dentro de este paradigma. Confluyen en el AC dos movimientos: el Estructuralismo lingüístico, que ve a la lengua como un sistema formal, y el Conductismo, en el que la teoría de la transferencia servirá de pie a Lado para equiparar semejanza con simplicidad y diferencia con dificultad, algo que ha sido puesto en entredicho recientemente por Major y Kim (1999)<sup>3</sup> en términos más drásticos que Oller y Ziahosseiny en 1970.

---

<sup>1</sup> Utilizamos el concepto de paradigma en el sentido khuniano de un cuerpo de creencias, métodos y técnicas compartido por un colectivo. Véase Monroy (2000: Nota 4).

<sup>2</sup> El carácter predictivo del análisis contrastivo sería formalizado por Stockwell, Bowen y Martin (1965) en una escala fonológica de validez universal que registraba ocho grados distintos de dificultad. Eckman (1977) proponía con su Hipótesis de Marcaje Universal un método para determinar la dirección de la dificultad, no como extirparla.

<sup>3</sup> Sostienen estos autores en su Similarity Differential Rate Hypothesis que los sonidos similares entre dos lenguas son más difíciles de adquirir que los sonidos diferentes y que estos últimos se adquieren antes – opinión manifestada con anterioridad por Oller y Ziahosseiny (1970) y Flege (1987). De ser esto cierto, tendríamos que reconocer que la interlengua del aprendiz consta de más formas diferentes que similares a las de la lengua objeto. Véanse más argumentos en Monroy (2001).

Consecuencia de esa concepción ontológicamente objetiva, se ve la lengua básicamente como habla, como comportamiento observable que se adquiere vía respuesta condicionada a base de estímulo-respuesta. La mente es una tabla rasa que se va llenando de impresiones de la realidad con las cuales se van creando asociaciones. Como escribiera Bloomfield en 1942, ‘ el dominio de una lengua no es cuestión de conocimiento: los hablantes son totalmente incapaces de describir los hábitos que forman su lengua. El dominio de una lengua es cuestión de práctica...’ (1942: 12). Una práctica que dará prioridad al desarrollo de **destrezas** que se deberán adquirir siguiendo un orden natural: oír, hablar (con énfasis en la precisión, lo que presupone un modelo), leer y escribir.

El mayor obstáculo al orden natural es, según Lado, la lengua materna o L1 que ‘interfiere’ y a la que hay que contrarrestar a base de crear nuevos hábitos. A nivel perceptual es necesario superar los ‘puntos ciegos’ mediante entrenamiento auditivo. En cuanto a la producción, es preciso evitar las ‘distorsiones’ que provoca la L1 mediante el recurso al pattern-drill.

Del planteamiento de Lado queda claro otro aspecto, no siempre suficientemente resaltado, como es el papel que asigna al docente, pues no en balde el libro está pensado para el profesorado. De acuerdo con el paradigma conductista, No al profesor compete moldear la conducta lingüística del alumno, pero la innovación que introduce Lado como requisito es que aquél esté familiarizado con la lengua materna del alumno así como con la lengua objeto de aprendizaje. De este modo tendrá un conocimiento mejor de los ‘problemas de aprendizaje’ de sus alumnos. Es este un tema importante sobre el que volveremos más adelante. Aunque no mencionado de manera explícita, de la formulación de Lado cabe colegir también otros dos aspectos de innegable resonancia en el contexto actual: el papel incuestionable del nativo como modelo de comportamiento lingüístico, y el reconocimiento de los acentos RP (Received Pronunciation) y GA (General American) como variantes normativas, pues no de otro modo se entiende el concepto de pronunciación ‘correcta’ a la que se supone ha de aspirar todo aprendiz de lenguas.

No nos extenderemos más en la contribución de Lado, por otra parte harto conocida para muchos de los oyentes, aunque sí destacaré los siguientes aspectos de su enfoque enmarcándolos en el paradigma conductista:

1. Visión mecanicista de la lengua: la lengua es un sistema formal, observable y moldeable, que se adquiere vía estímulo-respuesta siguiendo un orden natural. Las actividades de la mente son una extensión de las del cuerpo.
2. La lengua es la variable fundamental que opera en el aprendizaje, variable que Lado contempla, sin embargo, dentro del concepto más amplio de cultura. Asumiendo la idea de Sapir de que todo comportamiento cultural es estructurado, bosqueja lo que conllevaría

una comparación intercultural centrándola en la interrelación de tres componentes básicos: ‘forma’ (o evento en términos sociolingüísticos), ‘distribución’ del evento en ciclos temporales y ‘significado’ o constelación de significados de un término en un determinado contexto cultural. Se ignoran, no obstante, otros factores que serán objeto de análisis más intenso en los años venideros tales como edad, aptitud lingüística, motivación, empatía, permeabilidad del ego, estilo de aprendizaje, etc.

3. Cada lengua es diferente, presentando peculiaridades propias que conviene estudiar de modo contrastivo.
4. El contraste supone que el profesor ha de conocer ambas lenguas (materna y lengua objeto) a nivel tanto fonémico como alofónico.
5. Se estudia y presenta la lengua objeto de un modo monolítico, donde si bien se da cabida a lo cultural, como hemos visto, no se contextualiza la pronunciación ni se contempla ningún elemento que suponga variación de la norma.

## 2. El paradigma cognitivo. Su reflejo en la enseñanza de la pronunciación

Con el **paradigma Cognitivo o Racionalista** se produce un cambio de una metodología científica a una más ‘hermenéutica’, más interpretativa ( H.D. Brown, 1987: 245). Si hasta este momento la lingüística teórica había sido de gran ayuda al profesorado de lenguas, la publicación de una recensión crítica de *Verbal Behavior* de Skinner por parte de Chomsky fija de hecho el inicio de un cambio paradigmático al verse la lengua como un constructo mental regulado por un dispositivo innato de adquisición lingüística. A diferencia del conductismo, el generativismo postula una estructura universal, una ‘gramática universal’ (GU) común a todas las lenguas, mientras que desde la psicología cognitiva Ausubel (1968) destaca el papel de la mente como agente activo. Afirmar que la lengua tiene una base cognitiva, conlleva la idea de que no es comportamiento observable, sino más bien creatividad reglada, de tal modo que la competencia lingüística, que se supone es patrimonio de los hablantes de un sistema, tiene una realidad psicológica. Consecuencia de este mentalismo es que la adquisición lingüística se efectúa vía hipótesis que el aprendiz genera en contacto con el input.

Esta nueva visión tuvo efectos inmediatos en el aula. La preocupación por la ‘enseñanza’ de lenguas dio paso al interés por el ‘aprendizaje’ de lenguas, sobre todo de la lengua materna o L1. Por extrapolación , se estudiarían igualmente las características de la **interlengua** (IL) o producción del estudiante de lenguas, no ya para corregir ‘distorsiones’ o errores como era el caso de Lado y otros estructuralistas americanos, sino para indagar en sus causas psicológicas, como ocurriera con el Análisis de Errores y, sobre todo, para ver en qué modo tales distorsiones eran reflejo de una estructura universal común. Como escribiera Corder, ‘los errores del aprendiz son significativos en [que] suministran al investigador prueba de cómo se aprende o adquiere una lengua, qué estrategias o procedimientos emplea el aprendiz en el descubrimiento

del lenguaje' (1967: 167). Es en efecto durante este período cuando tiene lugar una intensa actividad de búsqueda y descripción de errores para pasar pronto a indagar en la razón de su procedencia. Así, además de la interferencia de la lengua materna que señalara Lado como causa fundamental, se ve el fenómeno de la suprageneralización como causa concurrente (Taylor, 1975). En realidad, ambos son reflejos distorsionados de principios psicológicos generales positivos como son la transferencia y la generalización. De hecho gran parte del aprendizaje humano implica generalización. Estos dos procesos por si solos explicarían gran parte de los errores del aprendiz, a los que habría que añadir otros factores como el contexto de aprendizaje o incluso el uso de determinadas estrategias de comunicación (Brown, 1987).

A un nivel más general se inicia el estudio del efecto que determinados universales fonológicos podría tener en la estructuración de la interlengua, y se analiza la vinculación del habla del aprendiz con procesos fonológicos universales que afectarían a la estructuración silábica (Tarone, 1980), o con procesos de transferencia vs evolutivos (Major, 1987), o con el marcaje tipológico tal como recoge la Hipótesis de la Conformidad Estructural (Structural Conformity Hypothesis) de Eckman (1991), elaboración de su previa Hipótesis del Marcaje (1985), o la Escala de Sonoridad de Clements (1991) o, en fin, con la Teoría Paramétrica de Chomsky (1981) dentro del marco teórico de la Gramática Universal. Hay que señalar que a pesar de la proliferación de teorías, modelos e hipótesis, es aún objeto de intenso debate el que el aprendiz de lenguas extranjeras tenga acceso a dicha gramática universal. Así, mientras para algunos investigadores (e.g. White, 1984) el aprendiz partiría de parámetros fijados para su L1, otros (e.g. Clahsen, 1988) son de la opinión de que el estudiante tiene vedado el acceso a dicha gramática.

Realmente, el estudio de la IL, que definimos como sistema en evolución susceptible de fosilización<sup>4</sup>, no ha resultado de gran utilidad para la enseñanza de la pronunciación. Chomsky ya lo dejó claro en el 1966 cuando afirmaba: 'soy, francamente, bastante escéptico sobre el significado, para la enseñanza de lenguas, de los hallazgos efectuados en lingüística y en psicología....' (1966: 37). Indudablemente, desde una perspectiva teórica, es innegable el interés en conocer si una emisión determinada refleja procesos de índole universal a través de los cuales el aprendiz puede llegar a la lengua meta. O si dicha emisión es resultado de un proceso de transferencia en lugar de uno evolutivo o viceversa. Para el profesorado, cuyo papel en el aula no estriba tanto en automatizar procesos cuanto en promover el uso 'creativo' del idioma objeto de estudio, el único avance que este paradigma representa en este sentido es el de ampliar el repertorio de causas que Lado señalara como responsables de las distorsiones fonéticas: errores debido a la supergeneralización de una regla existente en la lengua meta, como ya

---

<sup>4</sup> El término IL es una adaptación de 'interlingual', vocablo utilizado por Weinrich en 1953. Se refiere a un sistema lingüístico independiente (hasta cierto modo), idiosincrásico, que es transitorio, pero también

señaláramos, factores de tipo evolutivo, o incluso factores de índole sociolingüística como puede ser el uso de un determinado registro en un contexto inapropiado. El paradigma racionalista favorece, por cierto, no tanto las destrezas para el dominio de la lengua cuanto las estrategias comunicativas necesarias para adquirir no ya precisión, como era el caso del paradigma anterior, sino **fluidez** verbal. Krashen (1977, 1981), no obstante, la relaciona con la ‘adquisición’, proceso inconsciente que se da en un marco natural, y no con el ‘aprendizaje’, proceso consciente<sup>5</sup> (véanse al respecto los inventarios estratégicos de Mendelsohn (1995), Chamot (1995), o MacIntyre & Noels (1996).

Pero si bien es cierto que el estudio de la IL no ha propiciado un avance a nivel pedagógico en lo que a enseñanza de pronunciación se refiere, cabe señalar algunos aspectos positivos sobre los que quiero hacer una breve reflexión. El primero se refiere a los conceptos de ‘fossilización’ y de ‘acento extranjero’ que subyacen al planteamiento de Lado. La constatación empírica de que existe un período crítico en el aprendizaje de lenguas más allá del cual se produce fossilización provocando el denominado acento extranjero se la debemos a Lenneberg (1967) y a Scovel (1969) entre otros. Este hecho ha sido asumido más o menos de modo general por los investigadores, si bien no ha habido consenso sobre los límites de dicho período. Walsh & Diller (1981) concluirían en 1981 que, desde una perspectiva neurolingüística, resulta difícil erradicar el acento extranjero después de la pubertad, algo que, sin embargo, no afecta a funciones lingüísticas de orden superior como es el caso de la semántica. Esto ya era de sobra conocido por los conductistas y por los fonetistas de finales del siglo XIX que trataban de subsanar este déficit mediante el recurso a la técnica del drill. Lo que ni los conductistas ni los racionalistas prestaron atención es al hecho de que la hipótesis denominada del ‘período crítico’ propiciase una visión más realista de los hechos de habla. Si, como parece ser cierto, existe dicho período crítico para el aprendizaje sin acento extranjero y sin fossilización, está claro que rebasado dicho período es difícil por no decir imposible tratar de enseñar ciertas cosas, sencillamente porque no son susceptibles de aprendizaje. El caso de la entonación es en este sentido revelador. Retomaremos esta idea más adelante al hablar del siguiente paradigma.

El concepto de competencia dentro del paradigma cognitivista es otra línea fructífera que ha servido para mejor entender la idea de dominio lingüístico. Tras la formulación chomskiana de competencia lingüística como prerrogativa de todo hablante nativo independientemente de un input degenerado o deficiente, Krashen (1981) establece como condición del input para el estudiante de lenguas extranjeras que sea ‘comprensible’ y ‘significativo’ (idea que ya encontramos en Ausubel, 1965). Ocurre que dicho input será incompleto si se da en un contexto formal por caracterizarse, entre otras cosas, por una ausencia casi absoluta del componente

---

sistemático (Ellis, 1985) y variable. Y, por supuesto, susceptible de fossilización. Véase Monroy (1992) para una crítica de este concepto.

afectivo del lenguaje –de ahí que la entonación, donde la función actitudinal es fundamental, no sea susceptible de adquisición en el aula. La acuñación de ‘competencia comunicativa’ por Dell (1972) vino a introducir un elemento dinámico, puesto que posibilitaba tanto la interpretación de mensajes como la negociación de significados a nivel interpersonal, no intrapersonal como ocurriera con la competencia inicial chomskiana. El constructo de competencia comunicativa, constituido por la competencia gramatical (de la cual la fonología sería un componente), textual y pragmática a nivel de lengua, se complementaría según Backman (1987) con la competencia estratégica. Ello propiciaría la fluidez verbal, base de la metodología comunicativa, en conjunción con habilidades psicomotoras tanto perceptuales como a nivel de producción. Quedaba, no obstante, por resolver la competencia sociolingüística que sería objeto de especial atención en el paradigma siguiente. En general, los materiales docentes no han tenido, en general, una orientación netamente comunicativa, por lo menos en lo que a pronunciación se refiere. Por otra parte, el énfasis en lo comunicativo a nivel global de lengua ha producido también fosilización por desatender enteramente el factor precisión (Hammerly, 1991). Con todo, hay que reconocer que enfoques comunicativos como el de Terrell (1977) o el más elaborado de Krashen y Terrell (1983) no perseguían una competencia comunicativa plena a nivel audio-oral, sino que aspiraban más bien a lograr una comprensión auditiva y un uso creativo de la lengua a nivel de ‘supervivencia’, marcando así un rumbo de indudable transcendencia como veremos.

La tercera contribución de este paradigma en el ámbito de la pronunciación habría que verla en relación con el concepto de pidginización. La idea de que el aprendizaje de una segunda lengua se asemeja al proceso de pidginización de las lenguas no es en modo alguno nueva. De hecho autores como Schumann (1978, 1982) o Bickerton (1981) han estudiado la posible relación entre lo que ocurre con la interlengua de los aprendices de lenguas y este fenómeno. La tendencia a hacer de dos lenguas (nativa y lengua meta) una tercera es algo que, efectivamente, encontramos en las interlenguas de los estudiantes de lenguas que, de algún modo, es un reflejo de una tendencia universal a la pidginización. Mi argumento, sin embargo, no es tanto el que existan semejanzas o no entre interlenguas y pidgins cuanto el efecto que esto puede tener en el ámbito de la pronunciación. Esta tendencia, más o menos marcada, tiene su importancia en que de su expansión se deriva en no poca medida el cambio de modelos de referencia. Como veremos más abajo, el resurgimiento de otras variantes lingüísticas (cuyo status de pidginización no nos incumbe de momento) repercute directamente en el grado de aceptación de ciertos acentos como norma.

### **3. El paradigma humanístico/contextual y la pronunciación**

---

<sup>5</sup> Según Krashen, la ‘fluidez en el uso de una segunda lengua deriva de lo que hemos adquirido, no de lo

Llegamos así al tercer paradigma denominado **paradigma Humanístico/ Contextual** entre otros nombres (Monroy, 2000: nota 3) cuyo origen se remonta a la psicología evolutiva de Rogers (1951), estando estrechamente vinculado con el contextualismo británico, con la antropología de Malinowski y Margaret Mead y con la etnografía de la comunicación de Hymes (1972) y Gumperz (1982). Se caracteriza ontológicamente por considerar la realidad como un constructo mental (siendo como tal no única, sino múltiple) que se aborda desde una epistemología subjetiva y con una metodología hermenéutica. Ello supone aceptar una dialéctica de interacción continua entre investigador y el objeto de investigación para, de ese modo, mejor entender la situación. Podemos situar este cambio de paradigma en la década de los años ochenta,<sup>1</sup> momento en que empieza a adquirir un relieve especial el alumno y el contexto.

No es que en el pasado el alumnado no fuese objeto de atención. Lo que distingue a este de los anteriores paradigmas es la consideración del alumno no de un modo genérico, sino como individuo capaz de aprender autónomamente. El alumno aborda la tarea de aprendizaje partiendo de un determinado ‘enfoque’ (Hernández Pina, 1993) que rebasa y completa los conceptos de técnicas y de estrategias que viéramos en los paradigmas previos. El profesor le ayuda a crear ‘conciencia e interés’ por la pronunciación (Kenworthy, 1987) fomentando la activación de marcos de referencia (schemas o conocimiento previo) que en el caso de la pronunciación es el conocimiento de la lengua materna, la cual deja así de ser impedimento serio en el aprendizaje.

La lengua se analiza ahora como un fenómeno social caracterizado por ser un sistema formal que se materializa funcionalmente por medio de una creatividad, aunque no reglada en el sentido racionalista. Se persigue a nivel de pronunciación la fluidez verbal que se considera ha de ser funcionalmente apropiada, al menos en teoría, ya que en la práctica, se continúan presentando los hechos fonéticos en unidades descontextualizadas. En realidad, como veremos más adelante, se matizarán los conceptos tanto de fluidez como de precisión buscando en su lugar un modesto nivel de inteligibilidad o comprensión.

Que el **contexto** es factor condicionante del aprendizaje es algo que de tan obvio es trivial a estas alturas. Ya Firth en el siglo pasado afirmaba que la lengua era ‘un modo de comportamiento y de hacer que otros se comportaran’ (cito por Berns, 1984: 5). Y es a Halliday (1973) –uno de los grandes exponentes de su escuela- a quien debemos una de las más exhaustivas formulaciones de las funciones del lenguaje. Un año más tarde Hymes (1974) proponía su conocido marco etnográfico (SPEAKING) en el que incorpora los distintos factores que considera relevantes en todo acto comunicativo. Razones de espacio y de relevancia me obligan a dejar de lado aspectos que serían dignos de destacar para centrarme en uno, a mi modo de ver fundamental, dentro de las distintas teorías que configuran el paradigma

---

que hemos aprendido’ (1981: 99).



contextual: el concepto de variación que subyace y da nombre a distintas teorías variacionistas aplicables tanto a la interlengua como a la propia lengua materna.

Como ya señalara Sapir en 1921 ‘todo mundo sabe que la lengua es variable’ (1921: 147). Milroy (1994: 154) es más taxativa al afirmar que ‘el lenguaje es inherentemente variable’. La variación podemos decir que es algo intrínseco a la lengua como de hecho recogen la teoría del registro de Halliday (1978), la variación estilística de Labov (1966) dentro de un continuum de formalidad, o la investigación de Biber (1988) sobre variación en la escritura y en el habla por citar algunos ejemplos. Subyace, igualmente, a la perspectiva fenomenológica de los etnometodólogos donde el conocimiento de ‘sentido común’ (*commonsense knowledge*) se adquiere a través de una experiencia que por ser individual es diferente y como tal variable.

Curiosamente, el concepto de variación no ha sido precisamente muy socorrido en los planteamientos teóricos de las principales teorías lingüísticas del siglo XX (Estructuralismo americano, Escuela de Praga o Generativismo), que han optado por el estudio ‘estandarizado’ de los sistemas lingüísticos. Lo cual no deja de ser llamativo si tenemos en cuenta que la variación afecta no solo a lo estilístico, sino que impregna lo gramatical (tal como ha puesto de relieve el estudio de corpus lingüísticos), y en grado creciente, en el caso del inglés, lo acentual –la irrupción de toda una gama de acentos regionales o variedades del inglés como lengua segunda.

La investigación sobre segundas lenguas o lenguas extranjeras tampoco ha hecho especial hincapié en la variación lingüística. De hecho, este concepto ha estado ligado hasta hace no mucho al de error cuando, en realidad, la uniformidad –el monolitismo– pese a ser una aspiración natural, es lo último que caracteriza a la pronunciación. En la IL, se afirma que existe una variación ‘libre’ o no sistemática y una variación ‘sistemática’ (Ellis, 1985) ambas vinculadas, obviamente, a un modelo heterogéneo de competencia.

La variación libre se da a menudo en el nativo de modo idiosincrásico, mientras que es más generalizada en la IL del estudiante de lenguas tal vez por falta de reflejos funcionales. La variación sistemática, sin embargo, es parte de la competencia comunicativa del hablante, de quien conoce el uso apropiado del sistema tanto a nivel lingüístico como socio-contextual. Labov (1970) consideraba axiomático que todos los hablantes nativos poseen varios estilos y que el estilo vernáculo o informal es el menos controlado por el hablante, por tanto sería el más idóneo para la investigación lingüística. La idea no está tan clara en el caso de la IL del aprendiz de lenguas, pero no ha faltado quien, como Tarone (1988) considera que también aquí podemos hablar de variación estilística vinculada al cambio de estilo de lo informal a lo formal. El estilo informal constituiría la variedad ‘básica’ debido a que ‘es más natural y más sistemática’ (Ellis, 1994: 97), mientras que Tarone la ve como más errática por recibir menos atención por parte del hablante, de ahí que para ella el aprendizaje se mueva de lo formal a lo informal. Pero, realmente, el alumno extranjero adolece de falta de conocimiento contextual, de ahí que, a diferencia del nativo, sea pobre en cambios de registros en el sentido hallidayano. Hay otro tipo

de variación relacionada con lo que Selinker denominara ‘backsliding’ o regreso a formas fonéticas previas erróneas una vez aprendida la forma correcta (e.g. decir □□□□□□□□□□ tras haber pronunciado correctamente □□□□□□□□□□ ) que resulta de lo más incómodo para el analista al romper el principio de que una regla, una vez aprendida, es inmune a cualquier proceso de distorsión.

Pero donde realmente existe variación, es entre estudiantes de una lengua extranjera con lenguas maternas distintas. La variación, teñida por la interferencia de sus respectivos sistemas, puede deberse a fenómenos de adición (e.g. eSpain), de sustracción (e.g. stein por *staying*), de sustitución (‘efecto *everybody*’-Monroy, 2001) o a razones de índole suprasegmental (e.g. recurso al ritmo silábico cuando la lengua es acentual, etc.). Algunos como Giles, Coupland y Coupland (1991) consideran que otra fuente de variación en la IL puede explicarse dentro de la Teoría de la Acomodación como resultado de la ‘convergencia’ con el habla del interlocutor (mayor cuanto mayor es el trato), lo cual puede llevar a la imitación de errores. Investigaciones recientes, como la de Lightbown y Spada (1999) sugiere que tales errores, caso de producirse, solo serían puntuales y vinculados al momento de la convergencia. Lo que parece evidente es que la mayor incidencia en la precisión o en la pronunciación en un contexto de IL proviene del nivel de comprensión del oyente: el hablante que no es comprendido trata de emitir un habla más correcta. En general, la variación no se ve como algo peligroso mientras que no atente contra la inteligibilidad.

El concepto de ‘inteligibilidad’ o ‘comprensión’ (usamos aquí ambos términos indistintamente) no es en modo alguno nuevo, aunque no hay consenso en su definición<sup>6</sup>. Al pronunciamiento de Corder de que el habla del aprendiz debía ser ‘razonablemente inteligible’ (1973) han seguido otros como Kenworthy (1987) que propugnan un habla ‘cómodamente inteligible’ entendiendo por ello un tipo de habla que no irrite al oyente. El objetivo básico, y en cierto modo modesto que subyace a esta definición, es el de una producción oral en la que pueden darse distorsiones o errores dentro de un límite que conviene definir. Tales distorsiones tendrían su origen en el efecto de la lengua materna (interferencia), así como en el nivel de recursos lingüísticos del aprendiz (su nivel de lengua y su capacidad de percibir sonidos categóricamente). Se ha señalado (Thornbury, 1993) que, a diferencia de lo que ocurre con la gramática y el léxico que son procesados de modo holístico, en el caso de la pronunciación los principiantes recurren a estrategias de procesamiento atomistas (de abajo-arriba) que les impiden rebasar la simple señal acústica y así poder llegar a compartir un contexto y sus valores socio-culturales.

Por lo que respecta al contexto, se trata de un concepto que adquiere una nueva dimensión dentro del paradigma humanístico o contextual. Ciñéndonos al inglés, no solo

tenemos ahora variedades de inglés como L1 cuyo status normativo era incuestionable (GA en EE. UU y RP en Gran Bretaña), sino que irrumpen también otras variedades del inglés como L2 que, habiendo sido anteriormente ignoradas, empiezan a ser tenidas en cuenta en modo creciente. Se trata del segundo anillo del Círculo de Kachru (1985) constituido por países donde el inglés es lengua segunda a quienes define como ‘desarrolladores de norma’ ( Singapur, la India, Malawi, Kenya, Tanzania, etc.) frente al primer círculo en los que sitúa a los países donde es lengua primera y que son por ello ‘suministradores de norma’<sup>7</sup> (USA y Gran Bretaña, aunque también entran aquí Irlanda, Canadá, Australia y Nueva Zelanda). En el tercer círculo (en expansión, susceptible de tantas variedades como hablantes de lenguas entre las cuales el inglés no es lengua primera ni segunda) entrarían todos los países donde el inglés es lengua extranjera siendo por ello ‘consumidores de norma’. Podría darse el caso, como señala Crystal (1995) de que un país en el que el inglés es idioma extranjero pudiese llegar a desarrollar su propia norma –caso de Japón.

Este repertorio de culturas introduce nuevos elementos en la consecución de la inteligibilidad, puesto que, como afirmara Quirk (1990) , no hay un Standard English único a nivel de pronunciación. Sobre todo en aquellos casos en los que se utiliza para hablar con interlocutores no nativos -fenómeno cada vez más creciente. Si la comunicación con el hablante nativo no es previsible, y la interacción verbal tiene lugar entre hablantes no nativos o no nativos y aquellos para los que el inglés es lengua segunda, es obvio que se ponga en tela de juicio el imperialismo lingüístico de los británicos o de los americanos (Salman Rushdie es un claro ejemplo) en lo que a estándar de corrección se refiere y, consiguientemente, en que sea el nativo el árbitro final en cuestiones lingüísticas. Este lo seguirá siendo, sin duda, en un contexto de inglés como lengua materna o como lengua extranjera, pero no como ‘lengua franca’ que es a lo que nos está abocando la situación actual.

Si, en efecto, ha cambiado el objetivo en el sentido de que el aprendizaje del inglés no tiene por finalidad la comunicación con el nativo, es necesario replantearse la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua internacional o lengua global, lengua que sería ‘especialmente recibida en los círculos económicos y académicos internacionales’ como señala Crystal (1997: 10), quien ya desde el título aboga sin ambages por el inglés para tal cometido. Esta autocomplacencia dista mucho, por cierto, del planteamiento de Pennycook (1994) quien ve en el papel dominante del inglés el efecto del capitalismo internacional y de la ideología del mundo libre frente a un mundo de desigualdades masivas.

Pero la idea de un World Standard Spoken English (Crystal, 1997) exige un replanteamiento profundo a nivel didáctico. El nacimiento de nuevas variantes acentuales del

---

<sup>6</sup> Véase Jenkins, J. (2001: 73-80) para una definición de este concepto en el contexto de interlengua. Véase, igualmente, James, C. (1998: 212-216).

inglés ha conllevado, asimismo, un cambio en los planteamientos de la norma, que lejos de ceñirse al RP o al GA como patrones indiscutibles, pasan a ser ‘modelos’ junto con todos aquellos acentos regionales que son ‘desarrolladores de norma’. Es más, habría que añadir, igualmente, aquellas interlenguas que si bien reflejan los rasgos de una determinada lengua materna<sup>8</sup> no violan el concepto sinuoso de inteligibilidad (James, 1998), concepto que, por cierto, estaría en la base de ese supuesto inglés global. Ahora bien, ¿cuál sería el acento dominante de dicha variante? O dicho de otro modo ¿qué rasgos caracterizarían a ese inglés internacional? Obviamente no podría ser únicamente el resultado de la fusión de los dos acentos predominantes, puesto que, aparte de que algunos de sus rasgos fonéticos no son coincidentes, plantean problemas de inteligibilidad para muchos hablantes de inglés como lengua segunda. Tampoco podría ser uno de ellos, ya que supondría condenar a otros hablantes nativos a adoptar –al menos a nivel perceptual- otro acento. Jenkins (2001) ve la solución en la adopción de un núcleo fonológico de mínimos capaz de soportar un grado de variación entre hablantes así como un cierto nivel de transferencia, idea que no solo parte de una postura variacionista realista, sino que acepta como inevitables ciertos fenómenos de transferencia.

Dicho núcleo fonológico, cuyo objetivo sería la inteligibilidad y su aceptación a nivel internacional, estaría constituido por rasgos no solo del RP y del GA sino también de otros acentos del inglés como segunda lengua, tal como proponen Ufomata (1990), Bhatia (1997) o Bambose (1998). Lo cual supone la ardua tarea de identificar previamente lo que hay de común a todas las variedades del inglés como segunda lengua, cometido al que se ha venido dedicando Jenner (1997).

El inventario básico de Jenkins (2001) está basado en labor de campo durante varios años, grabaciones e investigación sobre la producción de nativos bilingües. Del análisis de este material y tras hacer la observación de que el inglés presenta un cuadro vocálico marcado, que resulta problemático para la ‘mayoría de los aprendices’ (p. 133) hace dos consideraciones que alivian considerablemente la carga de aprendizaje del estudiante: a excepción de /□□/ debido a su carácter marcado, no da prioridad a la duración vocálica sobre el timbre por entender que no se trata de una distinción nítida (aunque reconoce que es preciso incorporarla en relación con la distinción fortis/lenis). En cuanto al timbre, aboga por el uso de interlenguas o lenguas segundas que no atenten contra el principio de inteligibilidad. Por otra parte, el admitir el uso de la /r/ rótica le permite la supresión de los diptongos centrales.

---

<sup>7</sup> De hecho el *International Corpus of English* de Greenbaum (UCL, 1991) recoge muestras de inglés de la India, el Caribe, Malasia, etc.

<sup>8</sup> El **International Corpus of Learner English** (Granger, 1993) de la Universidad de Lovaina, recoge inglés como lengua extranjera y unas 14 variedades de L1 (alemán, español, chino, sueco, holandés...). También el COALA (Computer –Aided Linguistic Analysis) desarrollado en las Universidades de Sydney y Cambera, es un corpus, fundamentalmente léxico, de distintas interlenguas de aprendices de inglés como lengua extranjera (Pienemann, 1992).

Es sobre todo en las consonantes, sin embargo, donde Jenkins es más prolija. Aparte del uso rótico de /r/ (rasgo del inglés USA y de otras variantes, aunque no del RP), mantiene la aspiración de las plosivas fortis a comienzo de palabra, así como /t/ intervocálica (rasgo del RP, no del inglés USA). Mantiene, igualmente, los grupos consonánticos tanto al inicio de palabra (e.g. *Spain*) como –NT- en posición interna (e.g. *Winter*), en cambio se permiten ‘aproximaciones’ (p. 144) a diversas consonantes, incluidos bloques consonánticos en posición final de palabra, así como ‘sustituciones’ (p. 138) de /□□□□□□ siempre que no violen el principio de inteligibilidad. En lo que a suprasegmentales se refiere, Jenkins comparte el grado de vaguedad y de pesimismo que a nivel didáctico encontramos en autores que tratan esta parte de la fonología. Así al hablar del acento léxico, se debate entre la importancia que reconoce tiene a efectos de prominencia nuclear a nivel entonativo, la dificultad de aprendizaje de las reglas de acento léxico que hace que se adhiera a la opinión de Roach (1995) de que no son enseñables, y la constación –muy cuestionable- de que el acento léxico ‘raramente causa problemas de inteligibilidad’ (2001: 150). La receta que finalmente recomienda es dar al alumnado un número de ‘directrices generales’. El ritmo, por su parte, no lo considera un rasgo asumible en el núcleo fonológico. Y en cuanto a la entonación, comparte con Taylor (1993) y Roach (1995) la idea de que se trata de un aspecto no enseñable en el aula, aunque concede gran importancia a la producción e identificación del núcleo tonal, ya que considera que ‘los mayores obstáculos fonológicos para la mutua inteligibilidad parecen ser los sonidos nucleares distorsionados en combinación con un acento nuclear mal colocado o mal producido’ (2001: 155).

Dos conceptos emergen con nitidez en el planteamiento de Jenkins. Por una parte, la idea del papel que desempeña la lengua materna en el acento de hablantes no nativos. Del temor y, consiguientemente, de la reacción en contra de la interferencia de la L1, que veíamos caracterizaba al estructuralismo americano, pasamos ahora a verla dentro del paradigma contextual no tanto como algo negativo, sino como inevitable, algo que es preciso asumir e incorporar en una planificación docente que contempla el aprendizaje del inglés como lengua internacional. Indudablemente, este carácter internacional del inglés no estaba en la mente de Lado, quien, como el resto de sus coetáneos, se planteaba el aprendizaje de lenguas dentro del binomio hablante no nativo (HNN) versus hablante nativo (HN), nunca en un contexto de HNN vs HNN.

El otro punto mencionado por Jenkins es el concepto de ‘enseñabilidad’ (teachability), barbarismo que iría de consuno con el de ‘aprendibilidad’ (learnability) para referirse a lo que ya mencionara Allright en 1984, del que también se hacen eco Dalton y Seidlhofer (1994): que la enseñanza en el aula no produce necesariamente aprendizaje en el aula, o lo que equivale a afirmar que hay aspectos de la pronunciación del inglés que, independientemente del tiempo

dedicado a ellos en el aula, nunca se aprenderán correctamente<sup>9</sup>. La razón estribaría en gran medida en el efecto de la interferencia así como en el papel desempeñado por los universales fonológicos y la idea de marcaje, tal como apuntábamos más atrás, aunque es evidente que no todo lo marcado entra en la categoría de no enseñable. Ciñéndonos a un inglés global o internacional, entrarían en este apartado la entonación (sobre todo su función actitudinal) en línea con la idea de Roach (1991)<sup>10</sup>, el ritmo (mayormente las formas débiles y los procesos de asimilación y disimilación típicos del habla coloquial rápida, Jenkins, 2001), y el acento léxico, que ya D. Jones consideraba que ‘no había reglas para establecer qué sílaba o sílabas de las palabras polisilábicas inglesas eran portadoras del acento principal’(1918, edición 1976: 248). Como antes señaláramos, la excepción sería el ‘accento nuclear’ que formaría parte del inglés básico por considerársele fundamental en el plano de la inteligibilidad.

Llegamos así, después de 50 años, a una situación que dista de las circunstancias de Lado en varios sentidos:

Quizá sea preciso señalar que en lo que a enseñanza de pronunciación se refiere, nunca han estado ausentes del aula el recurso al drill y la práctica de pares mínimos en ninguno de los tres paradigmas (A. Brown, 1995; E. Grimbertière, 2001). Lo que ha cambiado mayormente, sin embargo, son las actitudes y el grado de atención prestado a dichas prácticas dentro de una determinada concepción teórica. Concretamente, no queda hoy día la relación dicotómica de ‘nativo’ frente a ‘no nativo’ tal como se concibiese en la década de los cincuenta. El concepto segundo, aparte de perder su tinte peyorativo, se ha ampliado al tiempo que ha cambiado de signo, de tal modo que ahora hay quien, como Jenkins (2001), establece la distinción entre hablantes de inglés monolingües (MES) y los no monolingües. Dentro de estos últimos, cabría hablar de hablantes de inglés bilingües (BES), concepto que engloba tanto a los nativos ingleses que usan otra lengua como a los no nativos que hablan inglés con fluidez. Tendríamos, finalmente, hablantes bilingües, pero no de inglés (NBES), en cuya categoría entrarían todos aquellos hablantes de inglés como lengua extranjera cuya interlengua refleja escasa fluidez y un grado variable de acento. En este contexto internacional, el nativo tendría que acomodarse, o ‘converger’ de acuerdo con los supuestos de la ‘Accommodation Theory’ (Giles, Coupland y Coupland, 1991) para lograr plena eficacia comunicativa.

Tampoco permanece idéntico el concepto de norma de pronunciación. Los acentos prestigiosos (el RP y el GA) van dejando paso a otra concepción más universalista como es un Inglés Internacional en el que estas variantes ya no son modelos únicos, sino que comparten este

---

<sup>9</sup> La Hipótesis de la Enseñabilidad de Pienemann (1984) que formula en ‘Psychological constraints on the teachability of language, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214, matiza el concepto en el sentido de que no todo es enseñable en cualquier momento. Hay aspectos que solo serían susceptibles de aprendizaje si el aprendiz ha alcanzado un determinado estadio madurativo o lingüístico.

<sup>10</sup> Según P. Roach, la entonación no es enseñable, o en sus propias palabras ‘pocos creen ahora que esto sea posible’ (1995: 135).

rasgo junto con otros acentos emergentes con categoría de estándar dentro de su ámbito nacional dentro de los cuales tienen cabida incluso otros acentos inteligibles de quienes hablan distintas L1. De ahí que la idea de ‘acento extranjero’ pierda parte de su connotación negativa, puesto que en un contexto internacional no es objeto de erradicación si no impide la inteligibilidad.

A diferencia de la idea mantenida tanto por los seguidores del paradigma estructural como racionalista que entendían que todo era enseñable y aprendible, se introduce el concepto de relevancia – no relevancia de ciertos aspectos lingüísticos en un contexto internacional así como los conceptos de enseñabilidad y aprendibilidad antes apuntados.

Por último se retoma –aunque con matices- la idea del profesor como instructor experto y conocedor tanto de la L1 como de la lengua meta, aspecto fundamental en el esquema ladiano. El paso del paradigma estructural a cognitivo vio un cambio en el papel del profesorado que de una función inicial de total responsabilidad en el logro del producto (pronunciación correcta) pasaba a primarse bajo el paradigma cognitivo la creatividad del alumno y la internalización de reglas, interesando mayormente el proceso de aprendizaje. En el paradigma humanístico el profesorado ejerce un papel de facilitador en el logro de una pronunciación razonablemente inteligible. Para ello nada mejor que esté equipado con el conocimiento de la lengua del alumno y de la lengua meta tal como preveía Lado. Dicho conocimiento, que ahora se da por axiomático en los docentes que usan inglés como lengua segunda como antes se diera en los hablantes nativos docentes, servirá para mejor conocer qué factores obstaculizan o contribuyen a lograr un nivel aceptable de inteligibilidad, aspiración básica en el concierto internacional.

## Bibliografía

- Allright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 2, 156-171.
- Bachman, L. F. (1987). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bambose, A. (1998). Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*, 17/1, 1-14.
- Bhatia, V.K. (1997). Introduction: genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16,3, 313-319.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. New York. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1942) *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
- Brown, A. (1995). Minimal pairs: minimal importance? *ELT Journal*, 49, 2, 169-175.
- Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Prentice-Hall.
- Chamot, A.U. (1995). Learning strategies and listening comprehension. En D. Mendelsohn y J. Rubin (Eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 13-30). San Diego: Dominie Press.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic Theory. En R.C. Mead (Ed.) *Reports of the Working Committee*. New York: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Chomsky, N. (1981). Principles and Parameters in Syntactic Theory. In N. Hornstein & D. Lightfoot (Eds.). *Explanations in Linguistic Theory: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Clahsen, H. (1988), Parameterised grammatical theory and language acquisition. In S.Flynn & W. O'Neil (Eds.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Kluwer, Dordrecht.
- Clements, G. N. (1990). The role of the sonority cycle in core syllabification. In J. Kingston & M. Beckman (Eds.), *Papers in laboratory phonology I* (pp. 283-333). Cambridge, UK: CUP.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 160-170.
- Corder, P. (1973). *Introducing applied linguistics*. London: Penguin.
- Crystal, D. (1988). *The English Language Today*. London: Penguin.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge. C.U.P.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: C.U.P.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: O.U.P.
- Eckman, F. R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.
- Ellis, R. (1985, ed. 1994). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Flege, J.E. (1987), 'The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification', *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Giles, H., Coupland, N. y Coupland, J. (1991). Accommodation theory: communication, context, and consequence. En H. Giles, N. Coupland y J. Coupland (Eds.) *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: C.U.P.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: C.U.P.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.(1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy.: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.



- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- Hymes, Dell (1972) On Communicative Competence. En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis* London: Longman.
- Jenkins, J. (2001). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenner, B. (1977). International English: and alternative view. *Speak Out!*, 21, 10-14
- Jones, D. (1918, edición 1976). *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: C.U.P.
- Holborow, M. (1999). *The Politics of English. A Marxist View of Language*. London: Sage Publications.
- Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H.G. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: C.U.P.
- Kenworthy, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Krashen, S. (1977). The monitor model of adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S. y Terrell T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Centre for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, 30-87.
- Lightboun, P.M. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: O.U.P.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MacIntyre, P. D. y K. A. Noels (1996) Using social-psychological variables to predict Con todo, cabe concluir que en lo que a enseñanza de pronunciación se refiere, nunca han estado ausentes del aula la práctica a base del drill y la práctica de pares mínimos (A. Brown, 1995; E. Grimbetiére, 2001). the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- Major, R.C. & Kim, E. (1999). The Similarity Differential Rate Hypothesis. En Leather, J. (Ed.) *Phonological issues in language learning* (pp.151-184). Blackwell: Oxford.
- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. En D. Mendelsohn y J. Rubin (Eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 132-150). San Diego: Dominie Press.
- Milroy, L. (1994). Sociolinguistics and second language learning. En Brown, G., Malmkjaer, K., Pollit, A. y Williams, J. (Eds.) *Language and Understanding*. Oxford: O.U.P.
- Monroy, R. (1992). Procesos universales y marcos contextuales en el dominio fonológico de una lengua extranjera por adultos. *Actas VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. San Sebastián: Universidad de País Vasco.
- Monroy, R. (2000). Paradigmas de investigación y su incidencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Ruiz, J.M. , Sheering, P.H. y Estébanez, C. (Eds.) *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa* (págs. 41-62). Universidad de Valladolid.
- Monroy, R. (2001). Profiling the Phonological Processes Shaping the Fossilised IL of Adult Spanish Learners of English as a Foreign Language. Some Theoretical Impl--ications. *International Journal of English Studies*, vol. 1, num. 1, Monografía sobre *Perspectives on Interlanguage Phonetics and Phonology*. Págs. 157-217.

- Oller, J. & Ziahosseiny, S. (1970), 'The contrastive analysis hypothesis and spelling errors', *Language Learning*, 20, 183-89.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 21, 3-11.
- Roach, P. (1995). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: C.U.P.
- Rogers, C. (1951) *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, 245-253.
- Sharwood Smith, M. (1999). *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman
- Schumann, J.H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Schumann, J.H. (1982). Simplification, transfer and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. *Language Learning*, 32, 337-366.
- Tarone, E. (1980). Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology. *International Review of Applied Linguistics*, 16, 143-163.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies. *Language Learning*, 25, 23-35.
- Taylor, D. (1993). Intonation and accent in English: what teachers need to know. *International Review of Applied Linguistics*, 31, 1, 1-21.
- Terrell, T.C. (1977) A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal*, 61, 325-337.
- Twaddle, F. (1935). On Defining the Phoneme. Num. 116 *Language Monograph*.
- Ufomata, T. (1990). Acceptable models for TEFL (with special reference to Nigeria). En S. Ramsaran (Ed.) *Studies in the Pronunciation of English: A Commemorative Volume in Honour of A.C. Gimson* (pp. 212-216). London: Routledge.
- Walsh, T.M y Diller, K.C. (1981). Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. En K.C. Diller (Ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Attitude*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Wardhough, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *Tesol Quarterly*, 4, 123-130.
- White, L. (1984). Markedness and Parameter Setting: Some Implications for a Theory of Adult Second Language Acquisition. Mimeograph, McGill University.
- Widdowson, H.G. (1991). The description and prescription of language. En J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, Language, Communication and Social Meaning*. Washington DC: Georgetown University Press.