

ADQUISICIÓN DE LA PROSODIA

2.1. Punto de partida: el caso de la L₁

Cuestiones clave

- ¿Cómo aprendemos a pronunciar en nuestra lengua nativa²⁸?
- ¿Cómo aprendemos a acentuar en nuestra lengua nativa?
- ¿Cómo aprendemos a entonar en nuestra lengua nativa?

¿Cómo aprendemos a pronunciar en nuestra lengua nativa?

El método básico que emplea el niño en la adquisición de la pronunciación en su lengua nativa (L₁) es la **imitación** de sus interlocutores: madre, padre, hermanos, abuelos... Ahora bien, la repetición del niño no es indiscriminada o sistemática (como la de una máquina), sino selectiva: el niño se fija en aquellos aspectos propios de su etapa de desarrollo lingüístico. No basta con que el niño oiga hablar su lengua nativa (p. ej., en la radio o en la televisión). Para aprenderla, es preciso que hable con otros miembros de su comunidad lingüística, quienes (contrariamente a esos aparatos) le piden y le ofrecen aclaraciones o reajustes lingüísticos (Lightbown y Spada, 1993: 14). Este tipo de negociación y de retroalimentación (*feedback*) constituye un valioso instrumento para el progreso lingüístico tanto en la L₁ como en una LE. Por ello, las fuentes impersonales de lengua –casete, vídeo, ordenador...– en modo alguno pueden ser sustitutos de los nativos, aunque, eso sí, son ventajosos complementos en el aprendizaje de una lengua.

Tanto el discurso dirigido a los nativos de corta edad (*baby talk*) como el dirigido a los extranjeros (*foreigner talk*) se caracterizan por una serie de **modificaciones**, cuyo objetivo común es facilitar la comu-

²⁸ En esta obra empleamos el término *lengua nativa* para referirnos a la primera lengua (L₁) que aprende un ser humano y que comúnmente se conoce como *lengua materna*.

nicación con los interlocutores. He aquí algunos de los aspectos modificados en el ámbito fónico (v. Larsen-Freeman y Long, 1991):

- esmero en la articulación y vocalización,
- ralentización del tempo de elocución (habla más lenta),
- pausas más abundantes y más largas,
- acentos más marcados,
- exageración en las curvas de entonación,
- un registro más alto, es decir, una voz más aguda.

¿Cómo aprendemos el sistema de acentuación en nuestra lengua nativa?

Probablemente, lo que aprendemos de niños no es la posición del acento en cada palabra, sino más bien una serie de **reglas**. Claro que ese proceso debe partir de datos concretos, es decir, precisamos escuchar un número suficiente de palabras para ir descubriendo analogías, generalizar, formular hipótesis, confirmarlas, desecharlas, reformularlas, etc. El primer paso es detectar la vocal prominente (acentuada) en cada palabra fónica, o sea, discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas. Aproximadamente a la edad de tres años los hispanohablantes nativos ya hemos adquirido las reglas de acentuación en nuestra L₁ (cfr. Hochberg, 1988).

¿Cómo aprendemos el sistema de entonación en nuestra lengua nativa?

Por lo general, se estima que la adquisición de la prosodia es previa a la de los sonidos, es decir, que la prosodia es el primer componente lingüístico que adquirimos en nuestra L₁. Ello parece lógico, habida cuenta de que la entonación desempeña un papel primordial en la comunicación: contribuye de forma decisiva a la fragmentación del discurso en unidades semánticas menores, con el fin de facilitarle al receptor el procesamiento del mensaje. No obstante, al hablar de adquisición, conviene puntualizar si se trata de capacidad de producción o sólo de percepción, si la adquisición de un aspecto determinado ya se ha completado o sólo han aparecido los primeros indicios, etc. Es cierto que a una edad temprana los niños ya tienen un cierto dominio de los entonemas de su L₁ (las formas lingüísticas), pero para la adquisición de la amplia gama de funciones asociadas a ellos son precisos varios años más (v. Cruttenden, 1986: 173).

La razón de que los múltiples aspectos de la entonación se vayan adquiriendo progresivamente es lógica: el fenómeno de la entonación viene determinado por factores lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos... Por supuesto, un niño de tres o cuatro años ya sabe enunciar, preguntar y exclamar. Sin embargo, estas funciones básicas de la entonación se implementan de modo distinto, según la situación de habla (una fiesta familiar, una reunión profesional, una conferencia, etc.). Existen funciones lingüísticas que, de ordinario, un niño no cumple (p. ej., reservar una habitación de hotel), actos de habla en los que no participa (p. ej., preguntar las tarifas de cada temporada) y relaciones que no experimenta (p. ej., recepcionista - cliente). Debido a los ámbitos comunicativos limitados en que el joven hablante se desenvuelve, todavía no tiene ocasión de practicar determinados contornos entonativos (p. ej., de cortesía).

Ciñéndonos al caso de la entonación española, y basándonos el experimento de Cortés Moreno (2001c), sostenemos que la entonación no es un fenómeno lingüístico fácil y rápido de adquirir en la L1. Admitimos que su adquisición se inicie a una edad temprana (menos de un año), pero en el experimento mencionado se constata que la capacidad de percibir la entonación en la L1 sigue progresando (completándose) incluso después de los veinte años de edad. Así, no es de extrañar que sea uno de los componentes que mayores dificultades le plantean al adulto en el aprendizaje de una LE.

En suma, conviene revisar la hipótesis de que los niños adquieren a una edad temprana y con suma facilidad los fenómenos suprasegmentales. No todas las afirmaciones en este sentido están basadas en datos empíricos; en varios casos se fundamentan en observaciones impresionistas de un único informante.

2.2. Diferencias entre niños y adultos en la adquisición fónica

Cuestiones clave

- **¿Es verdad que los niños tienen más facilidad que los adultos para aprender los distintos sonidos de una LE?**
- **¿Y para aprender la acentuación y la entonación de la LE?**

Generalmente, se acepta que existe un **período crítico** para la adquisición del componente fónico en la LE, aunque la edad en que concluye dicho período es objeto de discrepancias. Uno de los pilares en que se sustenta la hipótesis del *período crítico* (o *sensible*) es el concepto de la lateralización cerebral (Lenneberg, 1967). Aquí no vamos a entrar en los pormenores ni en polémicas al respecto, basta con señalar el diferente procesamiento de que es objeto el lenguaje adquirido en los primeros años de la vida y después de una cierta edad. Para ello nos remitimos al estudio de Kim et al. (1997), quienes, sirviéndose del sistema de conversión de resonancias magnéticas en imágenes (*magnetic resonance imaging*), determinan el espacio físico que ocupan en la corteza cerebral la L1 y la L2 en una serie de bilingües (de diferente L1 y L2 en cada caso). Los resultados muestran que en los bilingües precoces (quienes han aprendido ambas lenguas en la infancia) las dos lenguas comparten prácticamente el mismo espacio en el área de Broca (lóbulo frontal), mientras que en los bilingües tardíos (quienes han aprendido la L2 después de la infancia) cada lengua ocupa un espacio diferenciado, con una zona mínima de solapamiento. Sin embargo, en el área de Wernicke (lóbulo temporal) no se observa ninguna diferencia significativa entre ambos tipos de bilingües: una única zona compartida por las dos lenguas.

Por regla general, cuando los adultos aprenden una LE, son incapaces de desprenderse de determinados rasgos fónicos de la L1, causa del **acento extranjero**. Ahora bien, es probable que ello no se deba exclusivamente a factores fisiológicos (lateralización cerebral, merma de la capacidad sensorio-motriz, etc.), sino también a otros factores, tales como la motivación por el aprendizaje de la LE, la voluntad de integración en la otra comunidad lingüística (la de la LE en cuestión), el tiempo disponible para la práctica y/o el estudio de la LE, el tipo de interlocutores nativos dispuestos a cooperar con ellos en el aprendizaje, etc.

Los niños suelen tomar sin prejuicios el habla en la LE, interpretando las unidades fónicas de un modo similar a como lo hacen en la L1. Los adultos, por el contrario, tienden a basarse en el sistema fónico (incluida la prosodia) de la L1, es decir, emplean el sistema de la L1 como una **criba**²⁹, por donde filtran el habla de la LE. Así, deben aprender nuevos rasgos fónicos, desaprender algunos rasgos propios de la L1 y reajustar otros rasgos existentes en ambas lenguas pero emplea-

²⁹ La teoría de la criba fonológica la plantea Trubetzkoy (1958:47).

dos de forma distinta. También es importante tener en cuenta que muchos de los adultos que aprenden una LE ya saben leer y escribir en la L1, mientras que los niños pequeños todavía no han tenido tiempo de desarrollar esa capacidad. En principio, cuanto más leído sea el alumno (sea adulto, sea niño), tanto más posible es que se produzcan interferencias lecto-escritoras. A pesar de todo, los adultos también pueden lograr una buena pronunciación en la LE, siempre y cuando la enseñanza fónica se inicie a su debido tiempo, siempre y cuando los métodos sean lo suficientemente flexibles como para amoldarse a los múltiples estilos cognitivos de los alumnos (v. Elliott, 1997: 95).

Una de las diferencias clave entre el niño y el adulto en la adquisición de la entonación es la siguiente. El niño oye su propia voz igual que la oyen las demás personas. En cambio, la voz del adulto es bastante más grave, lo que da lugar a unas **resonancias** en los huesos que hacen que el adulto perciba su propia voz distorsionada. Ello le dificulta comparar su producción oral con la que oye de los nativos. Luego, si no puede percibir claramente las diferencias, también le resultará difícil detectar sus errores (v. Iruela, 1997: 33).

Centrándonos en el caso específico de la prosodia española, en Cortés Moreno (1999a) se comprueba cómo también después de la pubertad, los sinohablantes mejoran su competencia acentual y entonativa en ELE. Recapitulando, la hipótesis del período sensible es verosímil, pero no puede aplicarse indiscriminadamente a cualquier estudiante adulto de una LE.

2.3. ¿La entonación es un componente más de la lengua?

Cuestiones clave

- **¿Por qué muchos extranjeros que han alcanzado un nivel excelente de gramática, léxico, etc., en español, no se desprenden de su acento extranjero?**
- **¿En el cerebro se procesan juntos los sonidos, los acentos y los contornos entonativos?**
- **¿Cómo reaccionan los nativos ante los errores de entonación de los extranjeros?**

¿Qué tiene la entonación que la hace tan especial en el aprendizaje de una LE?

Cada individuo tiene su propio idiolecto en su L₁. Ese modo personal de hablar forma parte de su propia identidad, que va ligada a la de una colectividad, la de su propia L₁. Salvo en contadas ocasiones, quienes aprenden una LE conservan, en mayor o menor medida, rasgos fónicos –segmentales y suprasegmentales– característicos de la L₁, aun cuando sean capaces de alcanzar un nivel supremo en otros niveles de la LE (léxico, gramatical, estilístico, pragmático, etc.). Podría decirse que la pronunciación es el componente más *íntimo* de la identidad lingüística.

Y de entre los subcomponentes de la pronunciación, probablemente sea la entonación el más *íntimo*, dada la estrecha relación existente entre el componente entonativo y el afectivo. Y es que la entonación revela una información sumamente personal: actitud, estado de ánimo, sentimientos, emociones... Tanto es así, que para la mayoría de los estudiantes la adopción de los hábitos prosódicos de la LE supondría prácticamente la renuncia a la propia identidad. Al respecto, comenta Navarro Tomás (1944: 8-9), refiriéndose concretamente a los alumnos de ELE: "Hay personas particularmente reacias a aprender cualquier acento [...] se oponen con tenaz resistencia a imitar inflexiones de entonación a las que no están acostumbradas [...] El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua extranjera tiene en la entonación su más fuerte reducto".

¿En el cerebro se procesan juntos los sonidos, los acentos y los contornos entonativos?

Desde una **perspectiva fisiológica y neurobiológica**, también parece justificable considerar la entonación como un aspecto especial. Generalmente (90-95% de las personas), los centros del habla se hallan ubicados en el hemisferio cerebral izquierdo³⁰ –que opera en sentido analítico y lineal–; no obstante, el hemisferio derecho –que opera en sentido sintético y en paralelo– también interviene en el procesamiento del habla. La acentuación se reconoce y se produce preponderantemente en el hemisferio izquierdo (Baum, 1998), pero la entonación (al

³⁰ Provins (1997: 565) explica: las destrezas motoras básicas y el lenguaje se desarrollan en paralelo durante la infancia; si al niño se le enseña a manipular con la mano derecha, "asociada con lo correcto en el pensamiento primitivo", las destrezas motoras y el lenguaje se procesarán en el hemisferio izquierdo.

igual que las relaciones espaciales, el movimiento, el color, la música y las emociones) se procesa en el hemisferio derecho (cfr. Taylor, 1993: 91). Siendo, pues, que los distintos tipos de información fónica –segmental, acentual, entonativa, etc.– son objeto de un procesamiento por separado (cfr. Frazier, 1995: 20), sólo la coordinación de ambos hemisferios permite que podamos codificar y decodificar mensajes orales. En consecuencia, la enseñanza ideal es aquella que va dirigida a ambos hemisferios, explotando tanto los recursos verbales como los no verbales. Así explica la cuestión Gilbert (1978: 309): "Dado que la pronunciación es, en esencia, una tarea espacial –y melódica, en el caso de la entonación–, quizá las explicaciones verbales no vayan dirigidas al hemisferio oportuno [...] el soporte visual y musical no debe entenderse como un complemento decorativo, sino como un instrumento didáctico primordial".

Blumstein (1995: 351) señala otra diferencia sustancial entre el componente prosódico y el segmental: en los casos de afasia, la acentuación y la entonación de los pacientes quedan notablemente menos afectados que los sonidos de la lengua.

Por otra parte, la entonación (más en concreto, la F_0) se manifiesta en una banda de frecuencias bajas (generalmente por debajo de los 300 Hz). Es precisamente a las bajas frecuencias a las que el cuerpo humano es más sensible (cfr. Vuletić y Cureau, 1976: 41, 89). Así, la entonación la percibimos no sólo por **vía aérea** (por fuera), sino también en buena medida por **vía ósea** (por dentro): otra diferencia clave con respecto de los sonidos de la lengua.

¿Cómo reaccionan los nativos ante los errores de entonación de los extranjeros?

Va quedando claro que la entonación no es un componente más en la adquisición de una LE, como tampoco lo es desde el punto de vista del nativo que conversa con un extranjero. Por regla general, los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática, de pronunciación de los segmentos o de posición del acento que cometen los extranjeros cuando hablan nuestra lengua: nos hacemos cargo de las dificultades que deben afrontar y del esfuerzo que deben realizar para superarlas. Por el contrario, tendemos a ser **intransigentes** en el ámbito de la entonación. Ello tiene graves consecuencias: no pocas veces, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario, toma-

mos una falta de entonación por una falta de educación. En efecto, con frecuencia olvidamos que la entonación es también un componente lingüístico (de suma complejidad), que el extranjero necesita aprender, como también aprende las conjugaciones verbales, el significado y la pronunciación de cada palabra, etc. Sólo si recordamos este punto, repararemos en que probablemente nuestro interlocutor no tiene mala intención, sino mala entonación, y su supuesta falta de educación probablemente no sea más que una falta de entonación.

2.4. Adquisición de la prosodia en el marco del análisis contrastivo

Cuestiones clave

- ¿Qué aporta el Análisis Contrastivo a la enseñanza de la LE?
- ¿Qué vigencia tiene hoy en día un modelo de hace más de medio siglo?

Tres teorías relevantes en el ámbito de la didáctica de la LE son: (1) el Análisis Contrastivo, centrado en la transferencia de la L₁ a la LE; (2) el Análisis de Errores, que también tiene en cuenta los mecanismos intralingüísticos –sobregeneralización, simplificación, etc.– y (3) la Hipótesis de la Interlengua, que compagina las dos teorías anteriores.

Un Análisis Contrastivo (AC) consiste en una **descripción** de la L₁ y de la LE y una **comparación** entre ambas. Desde la publicación en 1945 de *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Fries, se viene teniendo muy en cuenta el papel que la L₁ desempeña en la enseñanza/aprendizaje de la LE. *Linguistics across Cultures* de Lado (1957) marca el comienzo de una nueva etapa en el AC, que madura en los años 60 y se presenta como un modelo prometedor tanto para la lingüística teórica como para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras.

Mas no tarda en surgir el desencanto, al constatar que el modelo sólo es capaz de predecir y dar cuenta de una fracción de los errores en la adquisición de una LE: la panacea no es tal. El porcentaje de errores originados por la interferencia varía de unos estudios a otros; por ejemplo, Richards (1971) cuantifican la proporción de errores de origen

interlingüístico (por interferencia de la L1) en algo más del 50% y la de los de origen intralingüístico (o *de desarrollo*³¹, análogos a los de un nativo en la adquisición de su L1), alrededor del 30%. Como es lógico, el porcentaje de errores debidos a la interferencia de la L1 va disminuyendo conforme va mejorando el nivel de LE de los estudiantes. Es asimismo posible que determinados errores sean el fruto de una interacción entre un proceso intralingüístico y otro interlingüístico. (Para un estudio riguroso y exhaustivo sobre este tema, v. la obra de Fernández, 1997.) De que el AC por sí solo no es capaz de predecir todos los errores en la adquisición de una LE ya es consciente el propio Lado (1957: 72): "La lista de problemas resultante de la comparación entre la LE y la L1 [...] debe considerarse una lista de **problemas hipotéticos**, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos". Lo que se predice con el AC, pues, son sólo errores potenciales. Lógicamente, los alumnos, los profesores, los diseñadores de materiales didácticos... reaccionan e intentan remediarlos. Únicamente cuando no se logra evitarlos, a pesar del empeño puesto por todos ellos, es cuando salen a flote los errores reales. Entonces, para descubrir los errores reales de percepción y producción, no basta con formular hipótesis; es preciso llevar a cabo análisis del habla de los alumnos, ya sea de una manera informal, o bien mediante experimentos³².

Si bien el AC nace en el marco del estructuralismo y del conductismo, posteriormente se concibe otros modelos (Santos, 1993: 46-51): AC generativo, AC psicolingüístico y AC mixto. El AC puede implementarse en **varios niveles**: fonológico, gramatical (morfología y sintaxis), léxico, sociolingüístico, sociocultural, etc. Es precisamente en el nivel fónico donde las predicciones del AC resultan más efectivas. En cualquier caso, no basta con estudiar las formas lingüísticas; es preciso, además, tener en cuenta el significado, la función y el valor pragmático de las formas en cuestión. Aquí nos ceñiremos, claro está, al ámbito de la fonología contrastiva³³. El **análisis fonológico contrastivo** proporciona una información valiosa sobre las dificultades potenciales con que se enfrentará un grupo de estudiantes con una L1 y una LE específicas (v., p. ej., Cortés Moreno, 1998, 1999b, 2000b, 2001b, 2001c). Además de su utilidad teórica, esa información es idónea para la elaboración de **materiales didácticos**. Los AACC realizados en el ámbito fónico se han centrado

³¹ Aunque Richards aborda por separado los errores intralingüísticos (*intralingual*) y los de desarrollo (*developmental*), aquí prescindimos de tal distinción.

³² Ejemplos: Cortés Moreno (1998, 1999b, 2000b, 2001b, 2001c).

³³ Nacida en Estados Unidos en el *Center of Applied Linguistics*.

mayormente en los aspectos segmentales, pero un AC completo también debe dar cuenta de los aspectos suprasegmentales. Por otra parte, la labor de la fonética contrastiva tarda tiempo en verse plasmada en los métodos de enseñanza y en los materiales didácticos.

Centrándonos en el caso concreto de la didáctica de la entonación del ELE, García Riverón (1996: 69) aboga por el AC: "Por las **implicaciones prácticas** que tiene para la enseñanza del ELE, es imperiosa la necesidad de comenzar el estudio comparativo con otras lenguas". De hecho, ya se han dado los primeros pasos³⁴. Veamos, a modo de ejemplo, el cuadro de Mills (1969: 257), en el que se compara el inglés y el español. Los números que aparecen en la columna "patrón" corresponden a la altura tonal, algo así como un pentagrama o, más apropiadamente, un tetragrama, en el que "1" representa el tono más bajo o grave y "4", el tono más alto o agudo. Con las flechas se relacionan los patrones de entonación que coinciden formalmente, pero que están dotados de un valor comunicativo distinto en una y otra lengua.

INGLÉS

ESPAÑOL

<i>Descripción del patrón y ejemplo</i>	<i>patrón</i>	<i>patrón</i>	<i>Descripción del patrón y ejemplo</i>
Enfado, desinterés WHAT'S THE MATTER? (¿Qué pasa?)	211		
Enunciado declarativo I'M FROM MONTEVIDEO.	231	211	Enunciado declarativo SOY DE MONTEVIDEO.
Enunciado enfático (NO, I'M NOT FROM RÍO.) I'M FROM MONTEVIDEO.	241	231	Enunciado enfático (NO, NO SOY DE RÍO.) SOY DE MONTEVIDEO.
Preguntas absolutas WERE THERE MANY?	233	222	Preguntas absolutas ¿HABÍA MUCHOS?
Modificadores de frase YES, THANK YOU.	222	111	Modificadores de frase SÍ, MUCHAS GRACIAS.
Descortesía YES, SIR. (Sí, señor.)	111		

Comparación de la entonación inglesa y la española (adaptado de Mills, 1969).

³⁴ Ejemplos: Mills (1969), español e inglés; Saussol (1983), español e italiano; Cantero (1988), español y nueve lenguas; Quilis (1988), español y portugués; Cortés Moreno (1998, 1999a, 1999b, 2000b, 2001b, 2001c) español y chino.

De ordinario, se estima que los puntos de **coincidencia** entre la L1 y la LE no causan tantas dificultades como los puntos de **divergencia**, pero la realidad es que ni los elementos diferentes son invariablemente difíciles ni los elementos parecidos son invariablemente fáciles de aprender. Un ejemplo de este segundo caso lo tenemos en la proximidad en chino y en español del entonema típico de la entonación declarativa. Probablemente sea esa proximidad la que induce a los sinohablantes a transferir de su L1 al ELE: una transferencia negativa en la producción, pero positiva en la percepción.

2.5. Adquisición de la prosodia en el marco del análisis de errores

Cuestiones clave

- ¿Qué aporta el Análisis de Errores a la enseñanza de la LE?
- ¿El Análisis de Errores es una reacción al Análisis Contrastivo?
- ¿Son dos modelos incompatibles?

A diferencia del AC, en el Análisis de Errores (AE) no se analizan dos lenguas (L1 y LE) en paralelo, sino sólo la LE. La hipótesis vertebral del AE es que existe una estrecha correlación entre la proporción de errores en un aspecto determinado y la dificultad en el aprendizaje de dicho aspecto. En consonancia con ese principio, el modo de proceder es: **recopilación** y **clasificación** sistemática de errores, con los que determinar el grado de **dificultad** de cada aspecto. En realidad, el AE se concibe inicialmente en Estados Unidos entre 1915 y 1933 para la didáctica de la L1. A finales de los años 60 se aplica a la didáctica de la LE, como un intento de subsanar las limitaciones del AC. El AE no rechaza taxativamente el AC. El propio Richards (1971: 214) admite el valor de este modelo aplicado a la didáctica de la LE, habida cuenta de que la interferencia de la L1 es "una fuente primordial de dificultades".

Uno de los cambios más significativos en esta etapa es la concepción del **error** no como un fenómeno indeseable, sino como una señal

de que el proceso de adquisición de la LE está en marcha, un indicio de que el extranjero está poniendo a prueba sus hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo. Si bien en la etapa inicial el AE se limita a la competencia lingüística, posteriormente amplía su marco de acción al conjunto de la competencia comunicativa (v. Santos, 1993: 99).

Probablemente, una de las **limitaciones** más patentes tanto del AE como del AC sea no poder dar cuenta de los procesos positivos –sino sólo de los negativos– de los estudiantes. En efecto, ninguno de ellos es capaz de ofrecer una imagen de conjunto completa. Para ello sería necesario un tipo de análisis complementario, realizado desde una óptica opuesta, un *Análisis de Aciertos*, por así decirlo. Claro que, desde el punto de vista didáctico, las producciones correctas no son en absoluto preocupantes, sino todo lo contrario. Quizá por ello hayan resultado menos atractivas para los estudiosos de la adquisición del lenguaje (L1 o LE). Por otra parte, quizá sean más difíciles de explicar que los propios errores. En Cortés Moreno (1999a) sí se aborda el proceso de adquisición desde las dos perspectivas complementarias, p. ej., se analiza tanto los errores como los aciertos de los extranjeros. Asimismo, se tiene en cuenta la transferencia positiva, no sólo la negativa.

2.6. Adquisición de la prosodia en el marco de la interlengua

Cuestiones clave

- ¿Qué aporta el concepto de interlengua a la enseñanza de la LE?
- ¿Qué papel se atribuye a los errores en el marco de la interlengua?

El término **interlengua** (*interlanguage*) lo acuña Selinker (1969) para referirse a un sistema lingüístico estructurado y organizado, propio de una etapa determinada en el aprendizaje de una LE; es un *idiolecto natural en una LE*, la versión particular y provisional que de la LE tiene el alumno, "un sistema intermedio entre la lengua nativa y la lengua meta; de ahí el término *interlengua*" (Corder, 1992: 21). En la configuración de la interlengua intervienen, principalmente, la transferencia de la L1,

errores de aprendizaje (esporádicamente, también errores de enseñanza), estrategias de aprendizaje, de comunicación y de sobregeneralización.

Major (1987) propone un modelo de adquisición fónica –*ontogeny model*– que atiende tanto a los procesos de interferencia como a los de desarrollo. La hipótesis del autor (op. cit.: 102) es que en la **etapa inicial** de adquisición fónica de una LE los procesos de interferencia son mucho más frecuentes que los de desarrollo. A medida que avanza el aprendizaje de la LE, van disminuyendo paulatinamente los procesos de interferencia; los de desarrollo, en cambio, alcanzan un grado de máxima frecuencia en las **etapas intermedias** y a partir de ahí van disminuyendo.

Los alumnos adquieren un elemento de la LE sólo cuando su interlengua ha alcanzado el nivel de **madurez** suficiente para asimilar el elemento en cuestión. La instrucción formal facilita y acelera la maduración, pero no parece que pueda alterar el orden natural de adquisición (cfr. Archibald, 1993: 154). Los resultados de Cortés Moreno (1998), un experimento realizado en un contexto mixto (natural + formal) de aprendizaje, y de Cortés Moreno (2000b), otro experimento realizado en un contexto formal de aprendizaje, corroboran esta hipótesis y nos permiten establecer unas **etapas de desarrollo** acentual y entonativo en ELE.

En el marco de la Interlengua los **errores** no son considerados como *horrores*, sino como un indicador de la etapa en que se halla en un momento dado el alumno en su camino de aprendizaje. En cualquiera de las etapas o interlenguas por las que va pasando, el alumno tiene en su mente unos esquemas de conocimiento y una serie de reglas con las que opera en la LE. Ciertamente, esos esquemas y esas reglas difieren de las que tienen los hablantes nativos de la LE en cuestión. Es por ello que las producciones lingüísticas del alumno, por el momento, son distintas de las de los hablantes nativos. La postura tradicional ha sido considerar esas producciones distintas como un fenómeno negativo e indeseable. En el marco teórico de la Interlengua, sin embargo, se aborda la cuestión desde el lado positivo. Cometer errores demuestra que el alumno está formulando hipótesis (aunque a veces éstas no sean acertadas) y se está esforzando por aprender, arriesgándose más allá de sus conocimientos actuales, es decir, más allá de su interlengua actual. De ese modo es como podrá llegar a una etapa superior (interlengua + 1) y después a otra (interlengua + 2) y así sucesivamente,

aproximándose cada vez más a un buen dominio de la LE. Si se admite que esas etapas son necesarias, entonces, no queda más remedio que aceptar los errores como un fenómeno natural en el proceso de aprendizaje de la LE (v. Fernández, 2000: 135). En efecto, como docentes y como discentes de una LE, aprendemos a aceptarlos, lo que no significa que nos despreocupemos de ellos. Es cierto que *errare humanum est*. Ahora bien, no es menos humano y natural el instinto del alumno de autosuperación y autocorrección, así como el esfuerzo del profesor y del elaborador de materiales didácticos por ocuparnos de ellos cuando sea preciso, con el fin de ayudar al alumno a ir superando una a una sus etapas de interlengua.

2.7. Transferencia prosódica de la L1 a la LE

Cuestiones clave

- ¿Por qué aparecen en el habla de los extranjeros en ELE rasgos fónicos de su L1?
- ¿La transferencia prosódica de la L1 a la LE siempre es negativa?

Lado (1957: 2) caracteriza la transferencia en estos términos: "los individuos tienden a transferir de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras las formas y los significados, así como la distribución de aquéllas y de éstos, tanto en la producción, al intentar hablar la lengua y actuar en la cultura, como en la percepción, al intentar captar y entender la lengua y la cultura". En efecto, en el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea. El objetivo de esta estrategia de comunicación y de aprendizaje es **compensar las limitaciones** conceptuales o procesales en la LE.

Con el ánimo de evitar las connotaciones conductistas de los tradicionales **términos** de *transferencia*³⁵ y sobre todo de *interferencia*, algu-

³⁵ Tras la avalancha de críticas -durante la década de los 70- contra la hipótesis de la transferencia, llega una nueva etapa de sosiego -a partir de los 80-, en la que se somete a revisión el fenómeno. En estos últimos años sigue considerándose (p. ej., Ellis, 1994: 29) que la transferencia es un fenómeno primordial en el proceso de adquisición de una LE.