



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La edad como elemento crucial en la adquisición de
una segunda lengua.

Autor

Katherine Elisa Velilla García

Director

Claus-Peter Neumann

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

Índice

1. Introducción y justificación.....	5
2. Introducción a la Adquisición de una segunda lengua.....	6
3. Teorías de Adquisición del Lenguaje.....	8
3.1. Conductismo.....	8
3.1.1. Transferencia e Interferencia.....	10
3.2. Innatismo.....	11
3.3. Interaccionismo Social.....	12
3.3.1. Input versus Intake.....	14
3.4. Teoría de los Sistemas Dinámicos.....	15
3.4.1. La Jerarquización de los Sistemas Complejos.....	16
3.4.2. Características principales de los sistemas dinámicos.....	16
3.4.3. Observaciones finales.....	18
4. La Perspectiva Innatista.....	18
4.1. Interlenguaje.....	21
4.2. Adquisición versus Aprendizaje.....	24
4.3. El Período Crítico.....	23
4.4. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores.....	32
4.4.1. Clasificación de los Errores.....	34
4.5. Investigación.....	35
4.5.1. Análisis de Errores: Grupo A.....	37
4.5.2. Análisis de Errores: Grupo B.....	41
4.5.3. Tablas de Errores: Grupo A y Grupo B.....	42
4.5.4. Tabla comparativa: Grupo A versus Grupo B.....	43
5. Conclusiones y Valoración personal.....	44
6. Referencias Bibliográficas.....	46
7. Anexos.....	48

La edad como elemento crucial en la adquisición de una segunda lengua.

- Elaborado por Katherine Elisa Velilla García.
- Dirigido por Clause-Peter Neumann.
- Depositado para su defensa el 19 de OCTUBRE de 2014.

Resumen.

La consideración de “cuanto antes, mejor” para la adquisición de una segunda lengua ha llevado a numerosas teorías sobre la edad ideal en la que la segunda lengua debe comenzar a adquirirse, con el fin de conseguir un dominio de esta como la de un nativo, especialmente a nivel fonológico.

En el presente trabajo se evalúa la Hipótesis del Período Crítico para la adquisición de una segunda lengua en individuos nativos hispanohablantes aprendices de inglés. El estudio se basa en el análisis fonológico de los participantes, quienes difieren según el momento de adquisición de dicha segunda lengua. Para llevar a cabo este estudio, nos basamos en una de las tres visiones existentes sobre esta hipótesis: la visión moderada en la que la edad máxima de adquisición de una segunda lengua, que asegura una adquisición fonológica de los niveles de un hablante nativo, es los siete años. De esta manera, gracias a la participación de veinte sujetos, se hizo un estudio con el fin de averiguar la veracidad de dicha visión de la Hipótesis del Período Crítico.

Palabras Clave:

Adquisición; Período Crítico; Segunda Lengua; Edad; Fossilización; Input.

Summary.

The consideration of “the sooner the better” for second language acquisition has led to numerous theories about the ideal age at which second language should be acquired in order to get a native-like domain of it, specially at a phonological level.

The present work evaluates the Critical Period Hypothesis for second language acquisition on native speakers of Spanish who are learning English. The study is based on phonological analysis of participants who differ according to the moment of acquisition of the second language. To carry out this study, we rely on one of the three existing views on this hypothesis: the moderate view in which the maximum age of acquisition of a second language, which favors a phonological native-like level, is seven years. Thus, thanks to the participation of twenty individuals, we made a study in order to determine the veracity of this view of the Critical Period Hypothesis.

Key Words.

Acquisition; Critical Period; Second Language; Age; Fossilization; Input.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El motivo de elección de este tema, es personal. Cursé el grado en Maestro en Educación Infantil con mención en Educación Bilingüe, donde asistí a la asignatura *Learning and Teaching EFL*, en la cual se exponían diversas teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Esta asignatura despertó mi interés en cuanto a las diferentes maneras existentes y los problemas principales de adquirir una segunda lengua.

Dado que, como bien sabemos, el principal problema de los españoles estudiantes de inglés no es una correcta adquisición de la gramática o del vocabulario – aunque también presentan dificultades en estos aspectos –, sino de la pronunciación, me pareció interesante, cuando se expuso en clase el tema del Período Crítico, llevar a cabo un estudio basándonos en dicho este para conocer si el verdadero problema de adquisición de la fonología inglesa radicaba en la edad de inicio de su adquisición.

De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo averiguar, a través de un estudio llevado a cabo con nativos hispanohablantes, la veracidad de las hipótesis que plantean el factor de la edad de inicio en la adquisición de una segunda lengua, como elemento fundamental para una correcta adquisición fonológica.

Para poder llevar a cabo este estudio, es necesario situarnos dentro del contexto de la adquisición de una segunda lengua, propiciando una breve introducción a la misma en la cual encontraremos las definiciones básicas necesarias para comprender el tema tratado, como podremos ver en el apartado tres.

Seguidamente, dado que el tema de un período crítico como factor clave en la adquisición de una segunda lengua, es un hipótesis que surge dentro de una de la teorías de adquisición de una lengua, explicaremos en el apartado número cuatro, las cuatro más influyentes: el conductismo, el innatismo, el interaccionismo social y la teoría de los sistemas dinámicos.

Una vez hemos visto los aspectos más relevantes de cada teoría del aprendizaje nos encontraremos, en el apartado cinco, en la escuela de la cual surge el tema principal de nuestro trabajo: la escuela innatista, la cual será desarrolla de forma más explícita. Dentro

de este apartado encontraremos términos como Interlenguaje, Adquisición, Aprendizaje y Errores, que serán definidos y explicados de forma extensa, pues estos términos son elementos fundamentales para comprender el tema tratado en este trabajo.

Cada vez nos iremos acercando más al tema principal, la Hipótesis del Período Crítico, desarrollada de forma extensa y que cuenta con un estudio que confirmará o refutará – dependiendo de los resultados – una de las visiones centradas en la adquisición de la fonología de una segunda lengua a una determinada edad. De esta manera, finalizaremos el estudio con tablas comparativas donde podremos concluir si la hipótesis planteada por el período crítico es cierta o no.

Finalizaremos este trabajo con el apartado seis en el que se expondrán las conclusiones obtenidas tras su realización así como una valoración personal del trabajo.

2. INTRODUCCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

En el momento en que nacemos nos rodeamos de factores que interactúan con nosotros de tal manera que nos ayudan a adquirir al menos una lengua – conocida como L1 por los lingüistas – la cual, probablemente, hemos interiorizado con poco esfuerzo y sin ser conscientes de ello. Desde ese momento, muchas personas también han adquirido una lengua adicional – conocida como L2 por los lingüistas –, probablemente, en el curso natural del uso de la misma a nuestro alrededor, pero es más probable que haya sido con el mismo esfuerzo consciente necesario con el que son adquiridos otros dominios del conocimiento.

El estudio de la adquisición de una segunda lengua – Second Language Acquisition (SLA) en inglés – se refiere al estudio de personas, tanto de manera individual como grupal, que se encuentran adquiriendo un idioma posterior a su primera lengua (L1) y al proceso de adquirir esa lengua. Esta lengua adicional, como hemos mencionado al principio, se denomina segunda lengua (L2), incluso si se trata en realidad, según Muriel Saville-Troike (2012, p. 2) de la tercera, la cuarta, la quinta, o la décima en adquirir. También se conoce comúnmente como Target Language (TL) en inglés – que traducido al

castellano sería “lengua de objetivo” – y se refiere a cualquier idioma que se establece como un objetivo o meta para aprender.

La adquisición de una L2 se puede dar de manera informal lo que implica que se adquiere en un contexto naturalista, de manera formal llevándose a cabo en aulas, o también se puede adquirir mezclando los dos anteriores, como podemos observar en la siguiente cita: “The scope of SLA includes informal L2 learning that takes place in naturalistic contexts, formal L2 learning that takes place in classrooms, and L2 learning that involves a mixture of these settings and circumstances” (Saville-Troike, 2012, p. 2). De esta manera, la adquisición informal de una segunda lengua se llevaría a cabo, por ejemplo, si un niño de Nicaragua, por diversas circunstancias, se traslada a los Estados Unidos y “absorbe” el inglés a través del colegio donde interaccionaría con niños nativos-estadounidenses sin ninguna especializada instrucción de lenguaje, o cuando un Español es inmigrante en Australia y aprende inglés como resultado de su interacción con nativos o con compañeros de trabajo cuya L1 no es el inglés pero lo hablan como segunda lengua. La adquisición formal ocurre cuando, por ejemplo, un estudiante de bachiller en Corea tiene alguna asignatura en inglés, cuando un estudiante universitario en Rusia recibe un curso de árabe, o cuando un abogado en Francia recibe clases de alemán en una academia. Finalmente, una combinación de los dos anteriores se da cuando un estudiante de los Estados Unidos recibe clases de Chino en Hong Kong o Pekín, a la vez que utiliza dicho idioma fuera del aula con el fin de relacionarse así como para experiencias de la vida diaria, o con el fin de interaccionar con los compañeros de trabajo u otros residentes del país.

Aunque nos hemos referido a adquisición de una “segunda lengua”, es importante diferenciar este término del vocablo “lengua extranjera” ya que, a partir de ahora, nuestro trabajo se basará en la adquisición de una lengua extranjera:

According to the traditional definition, second language acquisition typically takes place in a setting in which the language to be learned is the language spoken in the local community ... Foreign language acquisition takes place in a setting in which the language to be learned is not the language spoken in the local community ... In most cases, foreign language acquisition takes place in a setting with formal language instruction.

(De Bot et al., 2006, p. 7)

De acuerdo con De Bot et al., la adquisición de un segundo idioma suele llevarse a cabo en un entorno en el que dicho idioma a adquirir, es el dominante en la comunidad local. Por otro lado, la adquisición de una lengua extranjera se lleva a cabo en un entorno en el que dicho el idioma no es el que domina en la comunidad, por tanto, lleva a cabo mayormente en un entorno donde se enseña de manera formalizada.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 3) “For SLA ... a person’s knowledge of a language (first, second, third and so on) is never stable and keeps developing when used. When not used, there is a stagnation and ultimately a loss of skills”. De esta manera, dado que para SLA la adquisición de una lengua es un proceso dinámico, es necesario emplearla continuamente para evitar que haya un estancamiento y una pérdida en sus habilidades, pues continua desarrollándose a medida que se usa. Este continuo crecimiento y continua pérdida, están influenciados, entre otros, por un conjunto de factores individuales como la edad, la actitud, la motivación, la inteligencia, y el aprendizaje: “not only the type and amount of contact with a language, but also individual factors such as age, attitude, motivation, intelligence, and earlier learning experience are important” (De Bot et al., 2006, p. 3).

Otro aspecto a tener en cuenta es que, dado que todos estos factores interaccionan, es imposible determinar el efecto que producirá cada uno de estos factores de manera individual en un sujeto en particular, y tampoco podemos determinar en qué medida puede influenciar cada uno de estos factores el desarrollo de dicho idioma.

3. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE

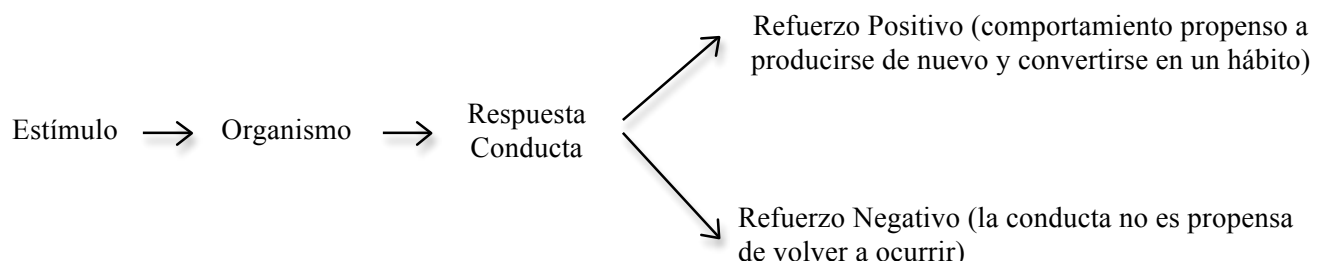
Una teoría general de la adquisición de una segunda lengua debe considerar que su adquisición se lleva a cabo por aprendices con una variedad de características en una variedad de contextos. A continuación, se hará una breve explicación de cuatro importantes Teorías de la Adquisición del Lenguaje que se han ofrecido.

3.1. Conductismo.

El conductismo es una teoría del aprendizaje que fue influyente en la década de 1940 y 1950, especialmente en Estados Unidos. En relación con el aprendizaje de una lengua, el autor más conocido de esta teoría psicológica fue B. F. Skinner (1957).

Como mencionan Richard & Rodgers (1986, p. 50), para los conductistas, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas como consecuencia de tres elementos: “*stimulus ... a response ... and reinforcement*”. Es decir, las conductas son consecuencia de un *estímulo*, encargado de provocar la conducta; una *respuesta* producida por un estímulo; y un *refuerzo* que clasifica la respuesta como adecuada o inadecuada, y dependiendo de cómo se haya clasificado la respuesta, se propiciará su repetición o supresión en el futuro.

A continuación mostramos un pequeño esquema que representa lo explicado anteriormente, sacado de Richard y Rodgers (1986, p. 50).



Reinforcement is a vital element in the learning process because it increases the likelihood that the behaviour will occur again and eventually become an habit. To apply this theory to language learning is to identify the organism as the foreign language learner, the behaviour as a verbal behaviour, the stimulus as what is taught or presented to the foreign language, the response as the learner's reaction to the stimulus, and the reinforcement as the extrinsic approval and praise of the teacher or fellow students or the intrinsic self-satisfaction of target language use. Language mastery is represented as acquiring a set of appropriate language stimulus-response chains.

(Richard & Rodgers, 1986, p. 50)

Como bien mencionan Richard y Rodgers, el refuerzo – capaz de aumentar la probabilidad de que la conducta se repita y, finalmente, se convierta en un hábito – es un elemento vital en el proceso de adquisición, donde el dominio del lenguaje es representado como la adquisición de un apropiado conjunto de estímulos-respuestas del lenguaje.

Según Lightbown y Spada (2013, p. 15), el conductismo tradicional hipotetizó que los niños recibían un “refuerzo positivo”- en forma de alabanza o solo de comunicación con éxito – en sus intentos de imitar el lenguaje que escuchaban a su alrededor. De manera que animados por su entorno, los niños seguirían imitando y practicando estos sonidos y patrones hasta formar los hábitos del correcto uso del lenguaje. De acuerdo con este punto de vista, el comportamiento lingüístico del niño está formado tanto por la calidad y cantidad del lenguaje escuchado por el niño, como por la consistencia del refuerzo ofrecido por otros en el entorno.

3.1.1. *Transferencia e interferencia.*

Dos términos importantes a tener en cuenta y que surgieron con la teoría conductista del aprendizaje, son “transferencia” e “interferencia”.

Se cree que la adquisición de una segunda lengua está muy influenciada por la L1 del aprendiz, pues esta afecta todos los niveles de la adquisición de la L2, es decir, la pronunciación, el vocabulario y la gramática.

La L1 de una persona interfiere en el proceso de adquisición de la L2 de manera que los rasgos de dicha lengua materna se transfieren a la segunda lengua. A esta interferencia también se le conoce como transferencia negativa. Un ejemplo de este tipo sería que una persona dijese “Education Physic” en lugar de “Physical Education” puesto que en su L1 – en este caso el Castellano – se dice “Educación Física” y por tanto transfiere a su L2 la estructura adquirida de su L1.

Como bien sabemos, los conductistas consideran el proceso de adquisición como la formación de hábitos en el aprendiz a través de la imitación, el refuerzo y la repetición de conductas, de manera que, con la suficiente práctica, los hábitos acaban formándose en el sujeto.

De acuerdo con los conductistas, en la adquisición de una segunda lengua interfieren los hábitos de la primera lengua – los hábitos serían las estructuras, la pronunciación, etc. Este proceso es la principal causa de los errores de manera que los conductistas consideran que los errores son la interferencia de los hábitos de la L1 en la adquisición de los hábitos L2.

De acuerdo con los conductistas, la interferencia es el resultado de lo que ellos denominan “inhibición proactiva” – conocida en inglés como “Proactive Inhibition”–, que supone que alguna de las adquisiciones ya almacenadas impide, al interferir, que los contenidos de nuevas adquisiciones sean retenidos y almacenados.

Sin embargo, no todos los contenidos y estructuras de la L1 son diferentes a los de la L2, de manera que puede haber interferencias positivas. Este tipo de interferencia se conoce como transferencia positiva. Por ejemplo, la transferencia del morfema *-s* al final de una sustantivo para convertirlo en plural siendo *languages* en inglés y *lenguajes* en castellano.

Como resumen, hemos observado que los conductistas consideran que la transferencia ocurre de la primera lengua a la segunda. Por un lado, la transferencia será negativa si hay inhibición, de manera que los resultados serán errores cometidos por los aprendices en el proceso de adquisición de la L2 – los conductistas, como consecuencia, consideran los errores como algo indeseable puesto que son la evidencia del anti-aprendizaje y, por tanto, han de ser eliminados desde el principio para que no se conviertan en un hábito. Por otro lado, la transferencia será positiva cuando los hábitos de la L1 y la L2 sean los mismos.

3.2. Innatismo.

Fundado por Noam Chomsky, el innatismo hace alusión a la capacidad mental para aprender idiomas, razón por la cual es también conocido como Mentalismo. Esta corriente afirma que los niños tienen un conocimiento innato sobre cómo funcionan los idiomas. Nacen con una habilidad especial para descubrir, ellos mismos, las reglas de estos como consecuencia de un conjunto de principios comunes a todas las lenguas – lo que es lo mismo, universales – que les posibilita decidir lo que es gramaticalmente posible e imposible. Chomsky llamó a este conocimiento innato que poseemos desde el momento en

que nacemos: Gramática Universal – conocida en inglés como Universal Grammar (UG) (Lightbown y Spada, 2013, p. 20).

Otro término relacionado, que Chomsky utilizó anteriormente al desarrollo del término “Gramática Universal”, es el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje: un mecanismo innato que da a los niños la capacidad de formular hipótesis, de manera inconsciente, sobre la estructura del lenguaje, a pesar de encontrarse expuestos a ejemplos del lenguaje confusos, incompletos y sin conexión que, de otra manera, podría interpretar como ruido.

La hipótesis que el niño crea y perfecciona con el tiempo, constituye su gramática individual, la cual ha recibido el nombre de Gramática Interna.

Cuanto más correcto sea el uso del lenguaje, más cerca se encontrará el aprendiz de la competencia: “La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa ... Una gramática generativa es una teoría de la competencia” (Chomsky 1957, p. 6) , “Competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua ...” (Chomsky 1965, p. 6).

La corriente innatista será desarrollada más adelante de forma más explícita, pues es la teoría de la adquisición de una lengua de la cual surge el tema principal de nuestro trabajo.

3.3. Interaccionismo Social.

El psicólogo Jerome Bruner, sostiene que si bien puede haber, como sugiere Chomsky, un Dispositivo de Adquisición del Idioma – o Language Acquisition Device (LAD) en inglés –, también debe haber un Sistema de Apoyo para la Adquisición de una Lengua – o Language Acquisition Support System (LASS) en inglés. Se refiere a la familia y al entorno del niño.

Los adultos que se encuentran alrededor del niño, interactúan constantemente con él brindándole oportunidades para que adquiera su lengua materna, a través de escenarios ritualizados – como el momento del baño, la hora de comer, de vestirse, o de jugar un juego – en el que las fases de interacción son rápidamente reconocidas y predichas por el bebé.

Es dentro de esos contextos claros y con carga emocional que el niño se hace consciente por primera vez de la manera en que se utiliza el lenguaje. Las expresiones de la madre o del padre son ritualizadas por ellos mismo, y acompañan a la actividad de forma predecible y comprensible. Poco a poco, el niño se mueve desde una posición pasiva a una activa, asumiendo el control de los movimientos, y, con el tiempo, del lenguaje también.

Existen dos versiones de esta perspectiva. La versión más leve argumenta que la interacción ayuda a tener una mejor adquisición del lenguaje y a interiorizar mejor el idioma, pero que, si no hay interacción, la adquisición de la lengua no será deficiente. Por otro lado, la versión más sólida afirma que la interacción es un requisito para la adquisición de una lengua ya que, sin interacción, la adquisición del lenguaje no fluiría.

En Lightbown y Spada (2013, p. 27) encontramos un estudio sobre el desarrollo del lenguaje llevado a cabo por Sachs, Bard y Johnson en 1981 con un niño al cual llamaron Jim, de tres años y nueve meses de edad. Los padres de este infante eran sordo-mudos y no le enseñaron a su hijo, quien era oyente, el lenguaje de los signos, por tanto, se comunicaban con él a través de gestos. Así pues, el lenguaje adquirido por Jim era obtenido a través de la televisión y como consecuencia poseía un nivel lingüístico bajo. De acuerdo con Sachs et al., una evaluación del lenguaje a los tres años y nueve meses indicó que Jim estaba muy por debajo de nivel de edad en todos los aspectos del lenguaje. A pesar de que trataba de expresar ideas apropiadas para su edad, utilizaba palabras inusuales y de orden gramaticalmente erróneo.

De acuerdo con Sachs et al., las habilidades expresivas de Jim comenzaron a mejorar gracias a las sesiones llevadas a cabo, basadas en la interacción de el niño con un adulto, es decir, sesiones conversacionales. A la edad de cuatro años y dos meses, Jim había reemplazado la mayoría de los patrones inusuales del habla por un lenguaje más propio de su edad. De esta manera, gracias a las sesiones basadas en las interacciones uno-a-uno de Jim con un adulto, mostró una rápida adquisición del Inglés.

Las fuentes impersonales de la lengua, como la televisión o la radio por sí solas no son suficientes, y es por este motivo que Jim no había podido adquirir el lenguaje de forma normal antes de esta experiencia. De esta manera, las interacciones establecidas entre los

niños con un adulto, permiten el acceso a la lengua que se ajusta a su nivel de comprensión y, como bien sabemos, la televisión no proporciona ningún tipo interacción.

Saville-Troike afirma que desde un punto de vista social, la interacción es necesaria en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que esta proporciona una gran cantidad de inputs lingüísticos de calidad, necesarios para alcanzar un nivel superior al nivel actual de su competencia lingüística. Además, el aprendizaje de idiomas es visto como esencialmente un proceso social que se basa en escenarios socioculturales:

Social approaches ... consider the nature and role of interaction in acquisition ... From a social perspective, interaction is generally seen as essential in providing learners with the quantity and quality of external linguistic input which is required for internal processing, in focusing learner attention on aspects of their L2 which differ from target language norms or goals, and in providing collaborative means for learners to build discourse structures and express meanings which are beyond the current level of their linguistic competence.

(Saville-Troike, 2012, p. 112)

Existen dos consecuencias de la versión más fuerte de esta perspectiva:

1. El input es necesario pero no suficiente ya que es imprescindible utilizar el idioma en la comunicación para establecer conexión entre la lengua y la experiencia.
2. No todo input es útil:
 - a. Por un lado, debe estar adaptado al nivel del aprendiz.
 - b. Por otro, el lenguaje debe proporcionar la oportunidad para la retroalimentación que se consigue a través de la interacción.

En relación con esto último, es necesario hacer una distinción entre dos términos que serán utilizados en el presente trabajo.

3.3.1. *Input versus Intake.*

Como podemos observar, nos referimos a dos términos en el idioma inglés puesto que no existe una traducción de ambos que se ajuste adecuadamente al castellano. Así pues, y

según De Bot et al. (2006, p. 8), *input* – fuente principal de información para el aprendizaje – es el lenguaje del entorno al que el aprendiz se encuentra expuesto; y el *intake* – necesario para el aprendizaje – es aquello a lo que se le presta atención. Sin embargo, no todo *input* se convierte en *intake*.

Para el *intake*, debe llevarse a cabo al menos un mínimo nivel de procesamiento, esto quiere decir, que se trata de un proceso consciente en el que el sujeto debe determinar qué información es relevante de manera que el sistema del lenguaje lo incorpore. De esta manera, podemos decir que el *intake* es todo aquel *input* que se almacena en la memoria a largo plazo.

3.4. Teoría de los Sistemas Dinámicos

Dado que, como hemos mencionado en el apartado dos, la adquisición de una segunda lengua es un proceso dinámico, es importante considerar la Teoría de los Sistemas Dinámicos – conocida en inglés como Dynamic Systems Theory (DST).

Para iniciar este apartado definiremos qué es un sistema desde el punto de vista de Paul Van Geert. Las dos principales propiedades de los sistemas dinámicos son que todas las variables interactúan y que esta continua interacción hace que el sistema se mantenga cambiando como un todo con el tiempo. La siguiente cita define qué es un sistema y cuáles son sus principales características.

A system ... is more than just a collection of variables or observables we have isolated from the rest of the world. It is a system primarily because the variables mutually interact. That is, each variable affects all the other variables contained in the system and thus also affects itself. This is a property we may call complete connectedness and it is the default property of any system. The principal distinctive property – compared to a constant – is that it changes over time. Consequently, mutual interaction among variables implies that they influence and co-determine each other's changes over time. In this sense, a system is by definition, a dynamic system and so we define a *dynamic system* as a set of variables that mutually affect each other's changes over time.

(Van Geert, 1994, p. 50)

De acuerdo con este autor, un sistema es un conjunto de variables que interaccionan entre sí afectándose mutuamente. Denomina a esta propiedad que poseen los sistemas “Conectividad Completa”. Dado que las variables que conforman el sistema interaccionan, un sistema es, por consiguiente, un sistema dinámico. De esta manera, según Van Geert, un sistema dinámico es un conjunto de variables que afectan a sus propios cambios en el tiempo.

3.4.1. *La jerarquización de los sistemas complejos.*

De acuerdo con Briggs y Peat (1989), citado en De Bot et al. (2006, p. 15), cada sistema complejo es una parte cambiante de un todo mayor, de un agrupamiento o de conjuntos más grandes que finalmente conducen al sistema dinámico más complejo de todos.

En lo que a la lengua se refiere, podemos detectar todo un sistema de sistemas anidados: cada individuo tiene su propio sistema de la lengua, que puede contener diferentes subsistemas, como los diferentes idiomas, variedades, registros, cada uno con sus propios sistemas fonológico, léxico y gramatical.

3.4.2. *Características principales de los sistemas dinámicos.*

- Los estados atractores

Como hemos visto, en un sistema complejo todos los componentes se encuentran conectados, ya sea directa o indirectamente, de manera que se encuentran cambiando y auto-organizándose constantemente. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de variación y cambios en el tiempo, hay tiempos de estabilidad más o menos inherentes. Un momento en el que hay una profusión de variación interna suele ser una señal de que el sistema está en el proceso de cambiar rápidamente, pero un tiempo de poca variación interna es una señal de que el sistema es relativamente estable. En tal caso, sólo las fuerzas externas más fuertes cambiarán el sistema en gran medida. Los estados de menor variación se llaman “estados atractores”.

Así pues, un ejemplo no lingüístico de un estado atractor propuesto por De Bot et al. (2006, p. 17) es un péndulo de un reloj oscilante. En un primer momento, se da cuerda a un

reloj y el péndulo es empujado. Después de unos pocos segundos de gran variación interna, el péndulo encontrará su camino natural, que dependerá de su longitud y la cantidad de fricción que reciba. El péndulo después se columpiará en este camino natural por un tiempo hasta que alguna fuerza externa – como el mecanismo interno del reloj o la mano de alguien – lo detenga. Por lo general, la completa parada está de nuevo precedida por una gran cantidad de variación interna, ya que el péndulo no se detendrá bruscamente.

En un ejemplo proporcionado por De Bot et al. (2006, p. 17), afirman que la adquisición de los subsistemas del lenguaje de un niño pasa por diferentes etapas, cada una de las cuales es un estado atractor. De esta manera, un subistema del lenguaje sería la formación del tiempo pasado – en este caso de un niño cuya lengua materna es el inglés. De acuerdo con estos autores, el niño puede aprender primero que el tiempo pasado de *get* es *got* y usar *got* un durante un tiempo. Seguidamente, el niño puede ver que la mayoría de los tiempos pasados se forman añadiendo la terminación *-ed* a los verbos y por analogía el niño añade *-ed* al verbo *get* llegando a decir *getted* o incluso *gotted*. Más tarde otra vez, el infante puede descubrir que a pesar de que a la mayoría de los verbos se le añade la terminación *-ed* para construir su tiempo pasado, algunos verbos no lo hacen, y puede usar la forma irregular *got* de nuevo correctamente. Con el tiempo, todas las formas anteriores se utilizan correctamente y se puede decir que el subsistema del formación del pasado está en un estado atractor que es poco probable que cambie mucho de nuevo. De esta manera, De Bot et al. demuestran que también posible reconocer los estados atractores en el proceso de desarrollo de la L1.

De acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 17), para muchos aprendices de una L2, numerosos subsistemas se estabilizan antes de haber adquirido, especialmente en la pronunciación. De esta manera, el establecimiento ‘incorrecto’ de las formas es un signo de ‘fossilización’¹.

Así pues, la fossilización es un estado que el sistema tiende a preferir sobre otros estados, siendo así es un ejemplo perfecto de un estado atractor en la Teoría de los Sistemas Dinámicos.

¹ Definición de Fossilización en apartado 4.1.

- Constante reorganización.

De acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 22), cada usuario de la lengua posee un sistema del lenguaje que tiene todas las características de un sistema dinámico. Los componentes de este sistema se encuentran interconectados de manera que se trata de un sistema complejo que se encuentra en constante cambio y auto-organización.

- Sistemas de interacción.

De acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 22), dado que las diferentes lenguas que una persona conoce forman parte de un sistema dinámico, las lenguas interaccionan, de manera que, cuando una persona adquiere una L2, tanto su L1 como su L2 pueden ser afectadas. De esta manera, si vemos la SLA como un sistema dinámico, veremos que tanto la L1 como L2 del alumno son parte del sistema y por tanto interactúan entre sí. Esto, según De Bot et al. (2003, p. 23) significa que la incluso la L1 puede verse afectada por la adquisición de la L2.

3.4.3. *Observaciones finales.*

En este apartado hemos podido ver las principales características de los sistemas dinámicos, las cuales son: en primer lugar, todas las partes del sistema están interconectados; en segundo lugar, el sistema está en constante cambio ya sea a través de inputs externos o a través de una reorganización interna; y en tercer lugar, el crecimiento y el declive del conocimiento son características normales de un sistema. El desarrollo es discontinuo y ‘salta’ de un estado atractor al siguiente.

4. LA PERSPECTIVA INNATISTA

Como hemos mencionado en el apartado 3.2, la perspectiva Innatista es la teoría de la adquisición de una lengua de la cual surge el tema principal de nuestro trabajo. Por este motivo, podremos observar un desarrollo más explícito de esta que el de las otras teorías de la adquisición anteriormente mencionadas.

La perspectiva Innatista está relacionada con la hipótesis de Chomsky de que todas las lenguas humanas se basan en principios universales innatos.

En 1959, Chomsky, quien tomó una postura “mentalista” sobre la lingüística, escribió una reseña muy crítica del libro *Conducta Verbal* de B. F. Skinner. De acuerdo con Lightbown y Spada (2013, p. 20), en ella Chomsky cuestionó la explicación conductista para la adquisición del lenguaje, pues argumentó que el desarrollo del lenguaje es un proceso biológico – los niños están biológicamente programados para él – que se realiza de la misma forma en que otras funciones biológicas lo hacen. Con el fin de comprender lo dicho, Lightbown y Spada (2013, p. 20), nos proporcionan el siguiente ejemplo: sin necesidad de ser instruido, cada niño aprende a caminar – siempre que se proporcionen los elementos necesarios, como una adecuada alimentación y libertad de movimiento. La mayoría aprenden alrededor de la misma edad, siendo esta acción similar en todos los seres humanos. De acuerdo con Lightbrow y Spada (2013, p. 20), para Chomsky, la adquisición del lenguaje es muy similar, pues al tratarse de un proceso biológico, el niño será quien lleve a cabo el desarrollo de su propio lenguaje, dejando al entorno en segundo plano, pues considera que contribuye en este proceso únicamente de forma básica.

Chomsky, como bien indican Lightbown y Spada (2013, p. 20), argumentó que la teoría conductista no tuvo en cuenta el “problema lógico de la adquisición del lenguaje” – afirma que los niños conocen más sobre la estructura de su lengua de lo que se puede esperar, de manera que el conocimiento del niño acerca del lenguaje va más allá de lo que podrían aprender del input que reciben.

Este “problema” se refiere de forma específica a los fenómenos sintácticos. Este punto de vista ha sido apoyado, como se ve en Saville-Troike (2012, 22 p.), con argumentos como los siguientes:

Por un lado encontramos el argumento de la pobreza del estímulo. De acuerdo con este, los niños a menudo oyen expresiones que son incompletas o gramaticalmente incorrectas junto con input gramaticalmente correcto, y sin embargo, son capaces de filtrar el lenguaje que escuchan de manera que el input gramaticalmente incorrecto no se incorpora en el sistema de su L1. Además, son capaces de abstraer, de lo que escuchan, los principios y restricciones generales que les permiten interpretar y producir un número infinito de oraciones que nunca antes habían escuchado, pues la competencia lingüística de los niños incluye el conocimiento de cuáles oraciones son correctas y cuáles no, aunque el input que

reciben no les proporcione esta información. Casi todo el input lingüístico de la L1 para los niños es una prueba positiva – todo aquello que los niños escuchan, todo lo que se requiere para la adquisición se produzca, es decir, el input que reciben. Sin embargo, por otro lado, rara vez reciben alguna evidencia negativa – toda información sobre lo que no es posible en la lengua objetivo.

Por otro lado, encontramos el argumento que se basa en que las restricciones y los principios del lenguaje no se pueden aprender. Las restricciones del lenguaje son todos aquellos elementos que no se pueden decir en un idioma. Por ejemplo, en el idioma Inglés, siempre que en una palabra tenemos la letra “k” seguida de la letra “n”, debemos saber que la “k” es muda, de manera que solo se pronuncia la letra “n” y nunca la “k”. Este tipo de restricciones – cada lengua tiene sus propias restricciones – no se enseñan y, por tanto, los niños deben saber cuáles son las de su propia lengua, pues estas restricciones afectan a los diferentes niveles del lenguaje – gramatical, fonológico... –. De alguna manera, los niños tienen acceso a estas restricciones y principios generales que rigen el lenguaje, y es probable que se deba a que poseen un conjunto de principios innatos que les permiten organizar el input que reciben de una manera determinada. Además de la falta de evidencia negativa, estas restricciones y estos principios que rigen el lenguaje no se pueden aprender con instrucción ya que se encuentran fuera del alcance de la comprensión de los niños, es decir, estos aprendices se encuentran en una etapa en la cual dichas abstracciones están más allá de su comprensión.

Chomsky, en Lightbown y Spada (2013, p. 20), llegó a la conclusión de que las mentes de los niños no son pizarras en blanco que deben llenarse a través de la imitación de lenguaje que escuchan en el entorno, sino que los niños nacen con una habilidad específica innata para descubrir por sí mismos las reglas subyacentes de un sistema del lenguaje. Esta capacidad innata que, como hemos visto en el apartado 3.2, se conoce como gramática universal (UG), posibilita a los niños decidir lo que es gramaticalmente posible e imposible.

Otro término relacionado que Chomsky había utilizado antes de la idea de una UG es la de un dispositivo de adquisición del lenguaje – en inglés Language Acquisition Device, LAD –: un mecanismo innato que le da al niño la capacidad de formular inconscientemente hipótesis sobre la estructura de la lengua, a pesar del hecho de que éste está expuesto a

ejemplos confusos, incompletos e inconexos de la lengua que de lo contrario podría interpretar como sólo ruido.

Las hipótesis que el niño crea son, en principio, simplificaciones e incluso pueden estar equivocados. Pero el niño es capaz de refinarlos y corregirlos progresivamente sin obtener retroalimentación negativa o cualquier otra forma de corrección de sus padres.

A medida que el niño crece, las hipótesis contenidas en su gramática interna² son refinadas y desarrolladas y progresivamente cada vez más complejas – los investigadores que estudian la adquisición del lenguaje desde la perspectiva Innatista argumentan que tal gramática compleja nunca podría ser adquirida puramente a través de la imitación y de la práctica de frases proporcionadas por el input –, y poco a poco su discurso se acerca cada vez más al modelo adulto al que se encuentran expuestos. Con el tiempo, la gramática interna de cada niño se convierte en la gramática completa de un hablante nativo adulto.

Cada niño alcanza diferentes niveles de vocabulario, creatividad y así sucesivamente, pero prácticamente todos alcanzan la capacidad de utilizar los patrones de la lengua o lenguas a las que se encuentran expuestos.

4.1. Interlenguaje.

Como menciona Saville-Troike (2012, p. 43), Larry Selinker introdujo el término Interlenguaje – al cual nos referiremos, a partir de ahora, con las iniciales “IL” – para referirse al sistema lingüístico utilizado por los estudiantes de una L2 que se encuentra influenciado por la L1. Es decir, se refiere al estado en el que la lengua objetivo, durante su proceso de adquisición, no se ha adquirido por completo todavía, y se encuentra muy influenciada por la L1: “‘intermediate stages (or interim grammars) of a learner’s language as it moves towards the target L2’”. Selinker y otros que toman este enfoque, consideran el desarrollo de la IL un proceso influenciados tanto por la L1 como por la lengua objetivo.

² Término explicada en el apartado 3.2.

Selinker subraya que existen diferencias entre el desarrollo de la interlengua de los niños en la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de una primera lengua, incluidos los diferentes procesos cognitivos implicados:

... there are five central processes (and perhaps some additional minor ones), ... I consider the following to be processes *central* to second-language learning: first, *language transfer*; second, *transfer-of-training*; third, *strategies of second-language learning*; fourth, *strategies of second-language communication*; and fifth, *overgeneralization of TL linguistic material*.

(Selinker, 1972, p. 215, Cursiva en original)

En la cita anterior, el autor habla de que existen cinco procesos centrales y que son brevemente explicados por Saville-Troike (2012, p. 44):

- Transferencia de la lengua de la L1 a la L2.
- Transferencia de la formación, es decir, cómo se enseña la L2.
- Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, o cómo los alumnos se acercan a los materiales de la L2 y a la tarea de aprendizaje de la L2.
- Estrategias de comunicación de una segunda lengua, o las formas en las que los alumnos tratan de comunicarse con los demás en la L2.
- Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua objetivo, en la cual las reglas de la L2 aprendidas se aplican de manera muy generalizada.

También, a diferencia de la adquisición de la L1, existe una gran posibilidad de que los estudiantes de una L2 se fosilicen. Según Selinker (1972), el factor de distinción más importante relacionado con la adquisición de una segunda lengua, es el fenómeno de la fosilización, la cual define de la siguiente manera:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [Native Language, es decir, la lengua materna] will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

(Selinker, 1972, p. 215)

Selinker define la fosilización como la pérdida de progreso en la adquisición de una L2 por parte de un aprendiz, a pesar de estar expuesto a continuo input y de interaccionar con esta. Se trata de una paralización definitiva en el aprendizaje de la L2 antes de que el alumno haya alcanzado las normas de la lengua objetivo en todos los niveles de la estructura lingüística y en todos los dominios del discurso.

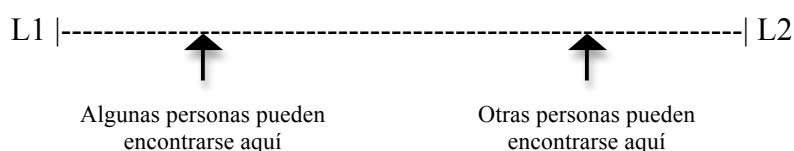
Saville-Troike (2012, p. 44), da importancia a la edad de aprendizaje afirmando que aquellos estudiantes de L2 de una edad más avanzada tienen más posibilidades de fosilizarse que los más jóvenes. Este fenómeno – relacionado con la edad – da lugar a la cuestión fundamental de por qué algunos estudiantes tienen más éxito que otros – introduciendo así el punto central de nuestro trabajo.

Así pues, de acuerdo con Saville-Troike, el nivel del éxito relativo puede definirse en este enfoque como el nivel de desarrollo del IL alcanzado antes de que el aprendizaje se detenga:

“Relative success” can be defined in this approach as the level of IL development reached before learning stops.

(Saville-Troike, 2012, p. 44)

Cada persona tiene un Interlenguaje diferente y, para entender mejor este concepto, presentamos a continuación un esquema:



El desarrollo del IL tiene que ser un proceso creativo, conducido por fuerzas internas que interaccionan con factores ambientales, y que se encuentran influenciadas tanto por la L1 como por el input recibido de la lengua objetivo.

El desarrollo puede fosilizarse o dejar de evolucionar en cualquiera de sus etapas de desarrollo. El fenómeno de la fosilización puede darse debido a la satisfacción – es decir, que el aprendiz desee detener su aprendizaje en un determinado punto – o la incapacidad de superar los obstáculos para adquirir el dominio nativo en la lengua objetivo.

Como hemos podido observar, al hablar de fosilización nos referimos a la adquisición de la lengua objetivo y no a su aprendizaje, ya que el término al que nos referimos, suele darse a nivel de adquisición. Por ello es importante que diferencemos estos dos conceptos.

4.2. Adquisición versus Aprendizaje.

Como podemos observar, nos hemos referido exclusivamente a la adquisición de una lengua en lugar de referirnos al aprendizaje de la misma. Esto se debe a que existe distinción particularmente difícil entre los términos “Adquisición” y “Aprendizaje”. Esta hipótesis, planteada por Stephen Krashen, afirma que existen dos maneras de desarrollar la competencia en una segunda lengua.

El proceso de *adquisición* de una lengua, según afirma Krashen (1982, p. 10), es un proceso subconsciente en el que los aprendices únicamente son conscientes del hecho de que están usando el lenguaje, pero no de que lo están adquiriendo. Krashen compara el proceso de adquisición de una lengua con la forma en que los niños desarrollan la competencia en su L1. De esta manera, en la adquisición los interlocutores mantienen una interacción significativa, pues se da más importancia a los mensajes que se transmiten y a su comprensión, en lugar de centrarse en la forma de sus declaraciones. El resultado de la adquisición de la lengua también es subconsciente, lo que significa que el aprendiz no es consciente de las reglas del lenguaje que ha adquirido y por tanto se guía por lo que para él “suena bien” o lo que “siente” que es correcto, de la misma manera que con los errores.

De acuerdo con Krashen, el proceso de *aprendizaje* de una lengua es un proceso consciente en el que los aprendices conocen las reglas, es decir, tienen conocimiento consciente de la nueva lengua y pueden hablar de ese conocimiento – son conscientes de las reglas así como capaces de hablar sobre ellas.

A pesar de la creencia de algunos teóricos sobre la imposibilidad de los adultos de adquirir, pues únicamente pueden aprender – a diferencia de los niños que sí adquieren –, Krashen (1982, p. 10) afirma que esta teoría considera que los adultos también pueden adquirir, puesto que la habilidad de adquisición de una lengua no desaparece con la pubertad – lo que significa que pueden acceder al mismo dispositivo natural de adquisición del lenguaje que utilizan los niños – pero no siempre podrán alcanzar niveles como los de un nativo en una segunda lengua.

La corrección de los errores es útil en el proceso de aprendizaje pero no en el de adquisición. Esta corrección de errores supone al estudiante una ayuda para inducir o darse cuenta de las formas correctas de las reglas, lo que supone una consciente representación mental de las reglas, algo que no sucede en la adquisición.

Como podemos observar en De Bot et al. (2005, p. 8), Krashen afirma que el aprendizaje de las reglas no puede conducir a un uso automático de la lengua como en la adquisición.

4.3. El Período Crítico

Existe una gran diferencia entre los aprendices de una lengua extranjera. Estos pueden haber adquirido idiomas adicionales, pueden haber iniciado la adquisición de una lengua extranjera en diferentes momentos y edades, pueden estar más o menos motivados, y pueden tener mayor o menor aptitud para ello.

- Aptitud. De Bot et al. (2006, p. 69) definen la aptitud para la adquisición de idiomas como la capacidad inherente que posee una persona para adquirir un segundo idioma. De Bot et al. (2006, p. 69) y Saville-Toikey (2012, p. 90), citando a Carroll (1958), sostienen que la aptitud se describe generalmente como una combinación de cuatro factores:

- la capacidad de identificar y recordar los sonidos de la lengua extranjera;
- la capacidad de reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las oraciones;
- la capacidad de inducir reglas gramaticales a partir de ejemplos del lenguaje; y
- la capacidad de reconocer y recordar las palabras y frases.

- Motivación. De acuerdo con Saville-Troike (2012, p. 91), la motivación es otro factor frecuentemente usado para explicar por qué algunos de los aprendices de una segunda lengua tienen más éxito que otros. La motivación determina en gran medida el nivel de esfuerzo que los aprendices dedican durante el proceso de desarrollo de su L2.

La motivación se refiere a las elecciones que los aprendices hacen en cuanto a qué experiencias o metas que se aproximarán y cuáles evitarán, así como el grado de esfuerzo que van a ejercer en este sentido.

De esta manera, Saville-Troike, concibe la motivación como un concepto que incluye al menos los siguientes componentes:

- Meta o necesidad significativas.
- Deseo de alcanzar la meta.
- Percepción de que el aprendizaje de la L2 es relevante para el cumplimiento de la meta o la satisfacción de la necesidad.
- Creencia en el probable éxito o fracaso del aprendizaje de la L2.
- Valor de los potenciales resultados / beneficios.

Según sostiene Saville-Troike, los tipos de motivación más reconocidos son los que provienen de una definición muy influyente, reflejada en De Bot et al. (2006, p. 72), dada por Gardner y Lambert en 1972: La motivación integradora se basa en un interés en la segunda lengua y su cultura, queriendo formar parte de ella. La motivación instrumental se basa en una necesidad más práctica para comunicarse en el segundo idioma – el alumno quiere aprender la segunda lengua para obtener, o ganar, de ella algo de forma inmediata.

Aunque, como hemos visto, existen una multitud de factores que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, en este apartado daremos mayor importancia a la edad en que los aprendices de estas lenguas adicionales las adquieren.

Existe una posición que se encuentra estrechamente relacionada al tema de la edad: la Hipótesis del Período Crítico – conocida en inglés como Critical Period Hypothesis, y hacia

la cual nos referiremos a partir de ahora con las siglas “CPH” –, formulada por Eric Lenneberg en 1967. Esta hipótesis propone que “la capacidad de adquisición del lenguaje está íntimamente relacionada con la historia madurativa peculiar del hombre y con el grado único de lateralización de funciones” (Lenneberg, 1967, p. 212). Así vemos que la CPH sostiene que no es posible adquirir un nivel de dominio de una lengua extranjera como la de un nativo, si el aprendizaje de esta inicia después de un período crítico, que normalmente está asociado con la pubertad – como podemos observar en la siguiente cita:

... la disposición para el lenguaje es de duración limitada. Comienza alrededor de los dos años y declina con la madurez cerebral de los primeros años posteriores a la decena.

(Lenneberg, 1967, p. 419)

A continuación se expondrán diversas posturas sobre la CPH las cuales serán desarrolladas de manera más detallada basándonos en las explicaciones de De Bot et al., donde podremos analizar las tres visiones más importantes sobre esta hipótesis.

Una explicación influyente sobre la CPH, según mencionan De Bot et al. (2006, p. 67), es la iniciada por Lenneberg (1967). La explicación de Lenneberg se basó en el desarrollo neurológico: “En el caso del lenguaje, los factores limitativos ... son la inmadurez cerebral por un extremo y la terminación de un estado de plasticidad organizativa ligada a la lateralización³ de funciones por el otro extremo del período crítico” (Lenneberg, 1967, p. 206).

La existencia o inexistencia de un periodo crítico, ha sido un tema muy debatido. De acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 66), los defensores del CPH han demostrado en varios estudios empíricos que es difícil, si no imposible, adquirir un dominio de una lengua extranjera como el de un nativo cuando el aprendizaje es iniciado después de la infancia.

Johnson and Newport (1989) found a clear effect of age of arrival in the United States on a grammaticality judgement task, which they administered to 46 native

³ Término acuñado por Eric H. Lenneberg (1967, p. 89) para hacer referencia a “la presencia de dominancia hemisférica [del cerebro] o especialización del lenguaje”.

speakers of Chinese and Korean who had lived in the United States for at least five years. Especially for the subjects who arrived between age 6 and age 17, a very strong negative correlation ... was found between their score and their age: the higher the age, the lower their score.

(De Bot et al., 2006, p. 66)

Johnson y Newport llevaron a cabo un estudio con cuarenta y seis nativos Chinos y Coreanos que habían vivido en los Estados Unidos al menos durante cinco años. En este estudio sobre juicios de gramaticalidad – en lingüística, hace referencia a la conformidad de una oración con las reglas definidas por una gramática específica de un idioma (también se conoce como “la buena formación”) –, se encontró una fuerte correlación negativa entre la puntuación obtenida y la edad, especialmente en aquellos individuos que llegaron a los Estados Unidos entre los seis y los diecisiete años, de manera que cuanto más mayores eran los participantes, menor era la puntuación obtenida.

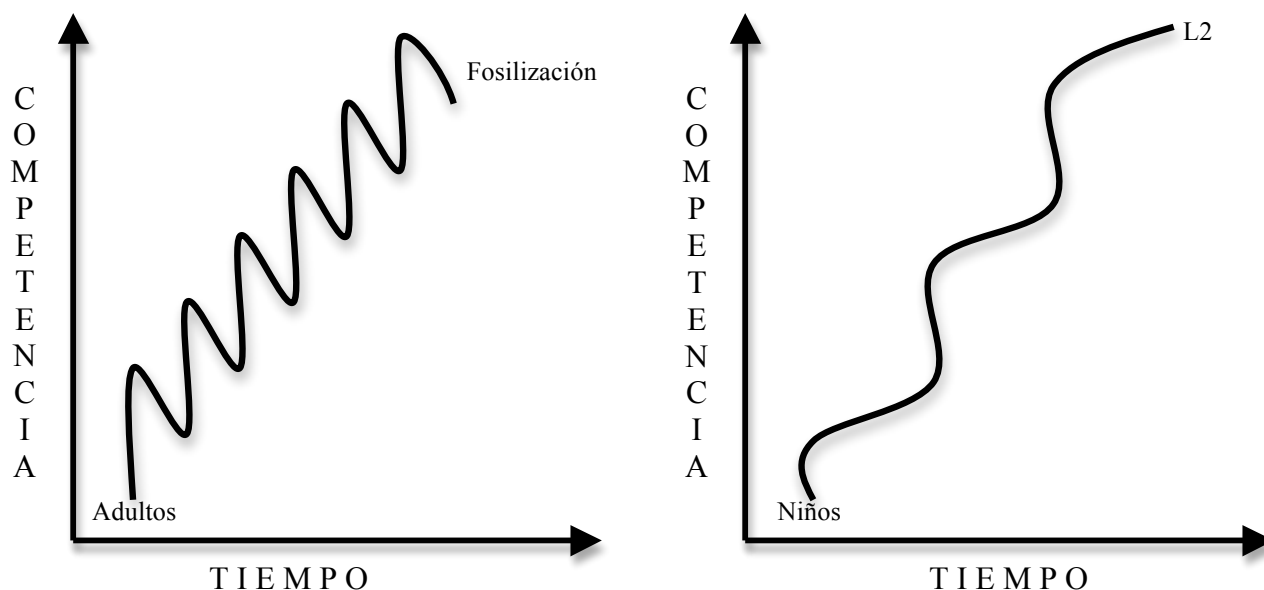
Como es mencionado por De Bot et al. (2006, p. 66), un punto de crítica expuesto por Kellerman en 1995 es que el estudio llevado a cabo se concentró en los idiomas Chino e Inglés, dos lenguas muy diferentes, de manera que argumentó que los resultados pueden ser diferentes cuando se utilizan idiomas relacionados. De la misma manera que en el caso anterior de lenguas diferentes, se encontraron efectos de la edad en Franceses estudiantes de Inglés y en Franceses e Ingleses estudiantes de Italiano. Así pues, estos estudios demostraron que, a pesar de las diferencias o relaciones existentes entre las lenguas, aquellos que inician dicho aprendizaje pronto tienen mejores resultados que los que los inician de forma tardía, según los proponentes, como consecuencia de la imposibilidad de, una vez pasado el período crítico, acceder al UG y al LAD. A pesar de esto, la duda sigue existiendo en si la diferencia entre jóvenes aprendices y adultos aprendices se debe al período crítico ya mencionado.

Así pues, encontramos tres argumentos en contra de esta posición. El primero hace referencia a que la diferencia podría simplemente ser causada por el hecho de que los jóvenes estudiantes tienen más tiempo y una mayor exposición para lograr el dominio de la L2. El segundo es que resulta muy difícil, si no imposible, determinar los límites de un

período crítico. En tercer lugar, a pesar de la dificultad para la mayoría de los adultos para lograr un dominio de la L2 al igual que un nativo, algunos sí lo consiguen, como expone Selinker (1972, p. 212): “This absolute success in a second language affects, as we know from observation, a small percentage of learners – perhaps a mere 5%”. Dicho autor, argumenta que no más del 5% de todos los estudiantes de L2 adulto alcanzará competencia similar a la nativa, lo que significa que, aunque sea un porcentaje muy bajo, no es imposible que los que inician el aprendizaje de una lengua extranjera, lleguen a tener dominio total, lo que debilita considerablemente la posición del CPH: el efecto de lo que parece ser un período crítico será entonces una cuestión de diferencias individuales distintas de la edad. Por lo tanto, varios estudios se han concentrado en los estudiantes que han empezado más tarde y que sin embargo han logrado un dominio de la L2 similar a la de un nativo.

La evidencia de la CPH es mixta. Existe amplia evidencia de que la mayoría de los alumnos que comienzan tarde en la adquisición de su L2 nunca alcanzan el dominio nativo. Por otro lado, muy buenos aprendices llegan a ese nivel.

Otro punto en relación con la hipótesis del período crítico, es los resultados sobre una mayor probabilidad de alcanzar el pleno dominio de una segunda lengua por parte aquellos aprendices que inician de forma temprana la adquisición de una lengua extranjera, no dice nada acerca de la velocidad con que aprenden ese idioma. De hecho, como exponen De Bot et al. (2006, p. 69), varios estudios han demostrado aquellos individuos que inician de forma tardía el aprendizaje de una L2, lo hacen más rápido que los estudiantes que lo inician en edades tempranas, dada la misma cantidad de tiempo, lo cual puede ser debido a que sus habilidades cognitivas se encuentran más plenamente desarrolladas. Según comentan De Bot et al., lo que parece ser una ventaja para los aprendices tardíos se ha tomado como evidencia contraria a la CPH. Sin embargo, la tasa hecha por los defensores del período crítico supone que al final los que inician el aprendizaje de una lengua extranjera de forma tardía, son alcanzados por los que inician de forma temprana, como podemos ver en el siguiente gráfico:



Volviendo a la línea sobre la explicación del desarrollo neurológico, Lenneberg afirmó que, a medida que el cerebro madura poco a poco, pierde su plasticidad de manera que una vez completado el proceso de maduración, el cerebro ya no es capaz de adquirir un nuevo sistema de una lengua. Se asume que la finalización de lateralización, como hemos mencionado con anterioridad, ha de coincidir con el comienzo de la pubertad. Sin embargo, según De Bot et al. (2006, p. 67), afirma que estudios posteriores concluyen que el proceso de lateralización se completa mucho antes de la pubertad – en torno a los cinco años. En este punto nos encontramos con dos visiones: una explicación lingüística general, que pretende dar cuenta del período crítico en el dominio de la gramática, y una explicación que es específica de los dominios de la fonología.

En el dominio de la fonología, existe un supuesto similar. Según podemos observar en De Bot et al. (2006, p. 68), Flege (Flege et al., 1999) considera que la insuficiencia de pronunciación de los aprendices tardíos de la L2, es debido a sus capacidades perceptivas. Cuando los niños aprenden los sonidos de su lengua materna, perciben los sonidos en lo que Wode (1994), citada en De Bot et al. (2006, p. 68), llama el “modo continuo”: un sistema en el que todos los sonidos son percibidos y cualificados por igual, y que posibilita discriminar ligeras diferencias entre sonidos, es decir, permite distinguir sonidos y alófonos – cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, dependiendo de su posición en la palabra o sílaba – entre sí. Sin embargo, una vez que los

niños ya han establecido un sistema de sonidos pertenecientes a su lengua materna, empiezan a clasificar los nuevos sonidos del habla que escuchan en términos de los sonidos que ya saben y que ya han establecido – a esto se le conoce como 'percepción categórica' como es reflejado en De Bot et al. (2006, p. 68) –, es decir, se trata de una forma de percepción del lenguaje que clasifica la categoría fonológica a la que pertenece un sonido. A partir de ese momento – alrededor de los 7 años –, todos los sonidos de la L2 que son similares a los sonidos de la L1 serán categorizados como suenan en la L1, por lo que no se crean nuevas categorías para sonidos “similares”, lo que significa que en la práctica, aquellos sonidos de la L2 similares a los de la L1, serán pronunciados exactamente como en la L1, pues el sistema fonético de su lengua materna interferirá en los nuevos fonemas de la L2, imposibilitando su correcta adquisición. Esto explicaría el hecho de que los sonidos de la L2 que son fonéticamente similares a los sonidos de la L1 son los más difíciles de alcanzar.

De acuerdo con De Bot et al. (2006, p. 68), se creará una nueva categoría fonológica para todos aquellos sonidos de la L2 que son diferentes de los de la L1 y por tanto no se pueden clasificar en términos de sonidos de la L1.

Bever (1981) proposed that the phonological learning in the L1 reaches completion sooner than does morphosyntactic learning (so that a critical period for phonology ends sooner than does one for morphosyntax).

(Flege et al., 1999, 41 p. 98)

En la cita anterior, se hace referencia a la propuesta de Bever (1981) el cual sugiere que la adquisición fonológica de la primera lengua finaliza antes que la adquisición morfosintáctica de la misma, y es por tal motivo que el período crítico de la fonología en la adquisición de una lengua finaliza antes que el de la morfosintaxis. Así pues, como se expone en la siguiente cita textual, la edad limita en mayor medida al aprendizaje de la fonología de la L2 que al aprendizaje de su morfosintaxis: ... “age constrains the learning of L2 phonology to a greater extent than it does the learning of L2 morphosyntax.” (Flege et al., 1999, 41 p. 98).

Así pues, podemos observar que existen tres visiones respecto a la Hipótesis del Período Crítico.

La de los que están a favor de esta teoría que afirman que hay evidencia en que un gran número de aprendices de una lengua extranjera se fosilizan en todos los aspectos del lenguaje, debido a que inician el aprendizaje de la misma después del período crítico – para ellos, los doce años de edad – ya que a partir de entonces es imposible para estos acceder a la UG y a la LAD.

La de los que están en contra de esta visión – como Selinker – que afirman que puede haber otras razones por las que estos aprendices se fosilizan más allá de la edad como la presión de grupo o la poca motivación.

Por último encontramos una visión más moderada que considera que existe un período crítico – establecido a los siete años de edad – en la que los aprendices tardíos de una lengua extranjera se fosilizan: estos aprendices pueden adquirir la gramática y el vocabulario de dicha lengua como un nativo, pero la fosilización se da en el ámbito de la pronunciación dado que, después de la edad que ellos establecen como período crítico, los aprendices ya han adquirido el sistema fonético de su L1 desarrollando la percepción categórica en la que han establecido las categorías propias del sistema lingüístico de esta L1, dificultando así el acceso a un nuevo sistema fonético sin asociarlo con el ya establecido por su lengua materna.

Con el fin de comprobar la CPH, se presenta a continuación un estudio donde analizaremos la pronunciación de estudiantes de una lengua extranjera – en este caso la inglesa – que han iniciado su aprendizaje antes de los siete años de edad y estudiantes que lo han iniciado después de este período. Nos centraremos en la visión moderada de esta hipótesis, pues el análisis se basará únicamente en el ámbito fonológico.

4.4. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores

El Análisis Contrastivo – conocido en inglés como Contrastive Analysis (CA) – es un enfoque perteneciente a la corriente innatista que se fundamenta en la comparación de los sistemas lingüísticos de una L1 y una L2 que un estudiante se encuentra adquiriendo, con el fin de determinar qué tienen en común y en qué difieren la una de la otra. Como bien

menciona Saville-Troike (2012, p. 36), esta comparación se lleva a cabo en todos los niveles del lenguaje y, generalmente, contrastando en primer lugar la fonología de ambas lenguas, después la morfología, seguida por la sintaxis, y recibiendo menor atención el léxico y las estructuras no verbales – las expresiones faciales, la mirada, los gestos, la posición del cuerpo y la orientación espacial, son estructuras no verbales, es decir, elementos que contribuyen al significado del lenguaje cuando los interlocutores son visibles.

Tras el Análisis Contrastivo surgió, a lo largo de los años 70, un nuevo enfoque para analizar los errores de los aprendices, conocido como Análisis de Errores – en inglés Error Analysis (EA).

Este nuevo enfoque resultó ser diferente del Análisis Contrastivo ya que su principal cometido no era predecir los errores sino descubrir y describir los diferentes tipos de errores con el fin de comprender cómo los aprendices de la L2 procesan los datos del lenguaje que están adquiriendo. Esta idea la podemos ver reflejada en Lightbown y Spada (2013, p. 45): “... error analysis has the advantage of describing what learners ... do rather than what the might do ...”.

Como podemos ver en Corder (1974, p. 125): “The study of error is part of the investigation of the process of language learning ... In this respect, error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning”. Este autor, defensor de este nuevo enfoque, afirma que los errores de la L2 al igual que los de la L1 permiten penetrar en el proceso de adquisición de dichas lenguas.

Corder hace una distinción entre los términos “error” y “lapsus”. Los “errores” son la evidencia de que los alumnos no han internalizado correctamente una regla determinada de la lengua objetivo, por tanto se utiliza el término “error” para referirnos a todas aquellas expresiones inapropiadas que resultan de la falta de conocimiento de L2 por parte del aprendiz. En contraste, los “lapsus” son la producción inapropiada del lenguaje que resulta de algún tipo de fallo de procesamiento como un desliz o un descuido en la memoria, un uso incorrecto del estilo, etc. Los lapsus son también producidos por los hablantes nativos de manera que, como podemos observar, los lapsus no se producen como consecuencia de

incorrecta internalización de la lengua objetivo, son un desliz al utilizar un sistema conocido correctamente. A diferencia de los errores – que no son reconocibles por los alumnos –, los lapsus se pueden corregir una vez que se hace al aprendiz consciente de su fallo.

4.4.1. *Clasificación de los errores.*

El análisis de errores afirma que no todas las nociones incorrectas sobre la lengua que los alumnos se encuentran adquiriendo son resultado de la transferencia de las reglas de su L1 a la L2, como afirma el conductismo, sino que muchas de estas nociones incorrectas se pueden explicar a través de la propia lengua objetivo. A continuación exponemos dos tipos de errores:

- Errores Interlinguales. Este tipo de errores se producen debido a una transferencia de la L1 del alumno a la L2 como una tendencia del alumno de aplicar las reglas gramaticales de su primera lengua a su lengua objetivo, como vimos en el apartado 3.1.1. Por este motivo, estos errores también se conocen como Transferencia Negativa.

- Errores Intralinguales. Son los producidos como consecuencia de un aprendizaje deficiente o parcial de la lengua objetivo. Este tipo de errores son independientes de la L1 y suelen relacionarse con los errores evolutivos o de desarrollo de la lengua que el alumno está adquiriendo, lo que significa que representan una incompleta adquisición de las reglas de la L2 o una generalización excesiva de las mismas. De esta manera encontramos:

- Simplificación. El alumno, en su intento de controlar el conjunto de hipótesis que construye en el proceso de adquisición de una L2, reduce la formación de las hipótesis a otras más sencillas que facilitarán la comunicación. En definitiva, este error es producto de un incorrecto uso de las palabras o de las reglas gramaticales. Un ejemplo de este tipo de error se daría cuando un estudiante de Inglés, omite el uso de la tercera persona del singular mediante la eliminación de la terminación -s o -es al final de dichas palabras.
- Sobregeneralización: Este tipo de error es el resultado de usar una regla o un patrón adquirido en un contexto al que no pertenece. Un ejemplo de este tipo de errores se produciría si un aprendiz del Inglés ha interiorizado que el pasado de

los verbos regulares se constituyen añadiendo las terminaciones *-d* o *-ed*, y aplica esa misma regla a los verbos irregulares, convirtiendo, por ejemplo, el verbo irregular “buy” – cuyo pasado es “bought” – en “buyed”.

4.5. Investigación.

Como podremos recordar, la Hipótesis del Período Crítico considera los primeros años de vida como una etapa fundamental en la cual el lenguaje se desarrolla rápidamente. Tres visiones existen al respecto de esta teoría: los que están a favor que consideran que la fosilización de los que adquieren una L2 tras el período crítico – para ellos los doce años – se da en todos los aspectos del lenguaje; los que están en contra de esta hipótesis, que afirman que existen otras razones por las cuales los aprendices se fosilizan; y finalmente, una visión moderada que afirma que la fosilización tras el inicio tardío en una L2 – para ellos los siete años – se da pero únicamente a nivel fonológico.

Así pues, centrándonos en la visión moderada, si es cierto que una persona que comienza a adquirir antes de los siete años de edad una L2 no se fosiliza a nivel fonológico, su pronunciación se encontrará cerca, si no al mismo nivel, de los niveles de un hablante nativo. Por el contrario, si un aprendiz de una L2 inicia su adquisición después del citado período, su pronunciación se encontrará lejos de los niveles de un hablante nativo, es decir, se habrá fosilizado.

Con el fin de confirmar o refutar esta hipótesis, hemos llevado a cabo un estudio con veinte personas hispanohablantes de entre veintidós y cincuenta años de edad. Diez de estas veinte personas iniciaron la adquisición de una L2 después del período crítico y las otras diez, antes de este.

El estudio se basó en analizar la pronunciación de cada uno de estos sujetos, proporcionándoles un texto sencillo – formado por 180 palabras –, que debían leer en voz alta, de manera individual, a la vez que eran grabados para ser analizados posteriormente. El texto proporcionado fue el siguiente:

Hi! I'm Jennifer! I am 9 years old. I live in Houston, Texas with my mother, father, and two brothers. I like going to school but I hate doing homework and taking exams. At school

I study English, Spanish, Science, Social Studies and Mathematics. I love going to school and seeing my friends and teachers every day. I also like to play baseball after school. I don't have any sisters but my best friend, Olga, is just like my sister. We tell each other everything. We also study and watch TV together. When I grow up I'm going to be a nurse and take care of sick people.

A continuación, presentaremos y analizaremos los errores de pronunciación cometidos, dividiendo a los participantes en dos grupos: el Grupo A lo forman aquellas personas que comenzaron la adquisición de la L2 después del período crítico y el Grupo B aquellos que comenzaron antes de este. De esta manera, los errores serán a analizados por separado.

Para un mayor entendimiento del siguiente análisis, es necesario tener en cuenta la fonética del idioma inglés – nos centraremos en la transcripción fonética americana pues el análisis de los errores se llevó a cabo a través de esta –, de manera que, a continuación presentaremos un breve resumen de ella.

Basándonos en el IPA – International Phonetic Alphabet, cuya traducción al castellano es Alfabeto Fonético Internacional (AFI) – es un sistema alfabético de notación fonética ideado por la Asociación Fonética Internacional con el fin de representar de forma estandarizada los sonidos del lenguaje oral.

- Vocales. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española⁴, es “un sonido del lenguaje humano en cuya emisión el aire espirado, con vibración laríngea y timbre modificable por la posición de los órganos de la articulación⁵, no encuentra obstáculos (véase tabla 1).
- Consonantes. Según el diccionario de la Real Academia Española⁶, es todo “sonido en cuya pronunciación se interrumpe en algún punto del canal vocal el paso del aire espirado, como en *p*, *t*, o se produce una estrechez que lo hace salir con fricación, como en *f*, *s*, *z*”.

⁴ Vigésimo segunda edición (2001).

⁵ Anexo 1. Diagrama de los órganos del lenguaje.

⁶ Vigésimo segunda edición (2001).

Tabla 1. Representación fonética de las vocales

Vocales Cortas		Vocales Largas (: indica longitud)		Diptongos	
/a/	c <u>a</u> t	/ɑ:/	<u>a</u> rm	/ʌɪ/	my
/ɛ/	b <u>e</u> d	/ɛ:/	h <u>a</u> ir	/aʊ/	how
/ə/	<u>a</u> go	/ə:/	h <u>e</u> r	/eɪ/	day
/ɪ/	s <u>i</u> t	/i:/	s <u>ee</u>	/əʊ/	no
/i/	cos <u>y</u>	/ɔ:/	s <u>a</u> w	/ɪə/	near
/ɒ/	h <u>o</u> t	/u:/	t <u>oo</u>	/ɔɪ/	boy
/ʌ/	r <u>u</u> n			/ʊə/	poor
/ʊ/	p <u>u</u> t			ʌɪə	fire
				aʊə	sour

Tabla 2. Representación fonética de las consonantes

Consonantes	Ejemplos
/p/	<u>p</u> ig
/t/	<u>t</u> art
/k/	<u>c</u> url
/f/	<u>f</u> ile
/s/	<u>s</u> eal
/ʃ/	ru <u>ch</u> e
/θ/	<u>th</u> igh
/tʃ/	<u>ch</u> in
/m/	wh <u>im</u>
/n/	w <u>in</u>
/ŋ/	w <u>ing</u>
/w/	<u>w</u> ail
/h/	<u>h</u> ail
/j/	<u>Y</u> ale
/r/	r <u>a</u> te
/l/	<u>l</u> ate
/b/	<u>b</u> ig
/d/	<u>d</u> art
/g/	<u>g</u> irl
/v/	<u>v</u> ile
/z/	<u>z</u> eal
/ʒ/	rou <u>g</u> e
/ð/	<u>th</u> y
/dʒ/	<u>g</u> in

Una vez hemos conocido la fonética inglesa, procedemos al análisis de los errores de los diferentes grupos.

4.5.1. Análisis de errores: Grupo A.

Encontramos dentro de este grupo una gran cantidad de errores que se repiten en varios sujetos. Sin embargo, la mayoría son errores idiosincrásicos, es decir, errores que cometieron alguno de los sujetos y que no fueron cometidos por los demás, o únicamente se repitieron en uno o dos individuos.

Uno de los errores más comunes entre los hispanohablantes estudiantes Inglés es la inserción de lo que se conoce como la “vocal epentética” – la inserción de una vocal o

consonante en una palabra para hacer más fácil su pronunciación – en la fonética antes de las palabras que empiezan con /s/ seguida de otra consonante. Así pues, encontramos errores de pronunciación frecuentes como los cometidos por los sujetos analizados.

La palabra “school” cuya transcripción fonética es /skul/, la encontramos quince veces erróneamente pronunciada como /eskul/. Esto se debe a que los individuos han insertado la vocal “e” al principio de la palabra con el fin de facilitar su pronunciación puesto que en el idioma castellano, el fonema /s/ nunca va seguido de otra consonante al principio de una palabra – esto un ejemplo de restricción del lenguaje, término que vimos en el apartado cuatro –, de manera que realizan una transferencia negativa pronunciando las palabras que inician por “s + consonante” como aquellas palabras parecidas en su idioma, tales como “escuela”, “estudiar” y “español”. De la misma manera encontramos este mismo tipo de error en las palabras “study” – cuya transcripción fonética es /'stʌdi/ –, “spanish” – /'spæniʃ/ – and “studies” – /'stʌdiz/ –. Así pues, dado que estos errores son consecuencia de una transferencia negativa llevada a cabo por el sujeto, se clasificarían como errores Interlinguales.

Un error muy común, y que únicamente ocurre entre los hispanohablantes Españoles, es el caso de la pronunciación de el fonema inglés /h/ – un sonido normalmente suave, representado por la consonante “j” – como el fonema castellano /x/ – el representado por la consonante “j”. El error se produce cuando los sujetos mueven la parte trasera de la lengua hacia el velo estrechando el paso de aire considerablemente. En Inglés, la pronunciación del fonema /h/, se hace mediante la relajación completa de la lengua y dejando que el flujo de aire salga de la boca sin la interferencia de esta. Este tipo de error ocurre comúnmente cuando encontramos el fonema /h/ al principio de las palabras, como ocurrió en nuestro análisis con las palabras: “hate” – cuya transcripción fonética es /hert/ –, “have” –/hæv/–, “Hi” –/hai/– y “Houston” – fonéticamente /'hjuːstən/.

Otro error muy común entre los hispanohablantes es la pronunciación del fonema inglés /r/, en especial cuando se trata de una pronunciación estadounidense del sonido /r/, puesto que en la británica, dicho fonema no se pronuncia cuando se encuentra al final de las palabras. El fonema inglés /r/ es un sonido más débil y más suave que los valores españoles para la letra “r”. La /r/ española se produce como consecuencia de mantener la punta de la

lengua muy cerca del alvéolo, moviéndose tan rápido que crea vibraciones de sonido. Así pues, esto ocurrió en nuestro estudio con las palabras “years” –cuya transcripción fonética es /jɪrz/, “after” –/’æftər/, “nurse” –/nɜrs/, “sister” –/’sɪstər/, “other” –/’ʌðər/, “together” –/tə’geðər/ y “Jennifer” – fonéticamente /’dʒenəfər/.

Encontramos también, dentro de los errores Interlinguales por Transferencia negativa, palabras inglesas con terminaciones inexistentes en castellano como la terminación -m. De esta manera, varios sujetos cometieron un error de transferencia negativa en las palabras “am” cuya transcripción fonética es /æm/ y “I’m” cuya transcripción fonética es /aɪm/, mediante la sustitución de la terminación -m por una similar existente en su L1, en este caso, la terminación -n, como en las palabras “cantann” y “bailann”. Lo mismo sucede con la terminación -ng en la palabra “seeng” cuya transcripción fonética es /’siŋ/ y en la cual se sustituyó dicha terminación por la terminación -n, como en “sillín” y “saltarín”.

Otro error similar al anterior – y por tanto clasificado como error Interlingual por transferencia negativa – es aquel en el que la transferencia no se da únicamente entre uno o dos fonemas de una palabra, sino en la palabra entera. Muchos participantes pronunciaron ciertas palabras del texto exactamente como se encontraban escritas en él como la palabra “years”, cuya transcripción fonética es /jɪrz/, fue erróneamente pronunciada, en varias ocasiones, como /jeʌrs/; “social” –/’soʊʃəl/– fue dos veces pronunciada como /soθɪəl/; “study” –/’stʌdi/– como /estudi/ encontrando aquí también la “vocal epentética” como en los casos mencionados en el primer punto; “doing” –/’duɪŋ/– como /doɪŋ/; “seeng” – /’siŋ/– como /seɪŋ/; “english” –/’ɪŋɡlɪʃ/– como /englɪʃ/, “friends” –/frɛndz/– como /frɛnds/; “Houston” –/hjuːstən/– como /xouston/ encontrando aquí también uno de los errores mencionados en el punto dos, relacionados con la pronunciación de la consonante “h” en inglés; “also” –/’ɔlsoʊ/– como /ʌlso/; y finalmente “every” –/’evəri/– como /everi/.

Un tipo de error Interlingual por transferencia negativa que se dio en menor cantidad entre los participantes, fue aquel cometido en las palabras “hate” –/heit/– pronunciada como /hʌt/ y “care” –/kɛr/– como /kʌr/. Aquí podemos observar que, a pesar de que el sujeto ha adquirido la regla que establece que la vocal “e” no se pronuncia cuando se encuentra al final de una palabra, no ha adquirido correctamente la pronunciación del

diptongo /ei/ y del fonema /ɛ/, llevando a estos individuos a un error Interlingual de transferencia del sistema fonético de su L1 en la L2, pronunciado la vocal “a” como en su lengua materna.

Como afirma la visión moderada de la CPH y como vimos en el apartado 4.3, partir de una edad determina, las personas ya establecido el sistema fonético de su L1, desarrollando lo que se conoce como “Percepción Categórica” que hace que, cuando se adquiere un segunda lengua, el sistema fonético de su L1 interfiera en los nuevos fonemas de la L2, de manera que pronuncian fonemas de la L2 que no han adquirido correctamente, como los ya establecidos en la L1. Es por este motivo que se lleban a cabo errores Interlinguales, pues los aprendices de la L2 realizan transferencias negativas por interferencia de la primera lengua en la lengua objetivo.

La mayoría de los errores Intralinguales cometidos por los participantes fueron de Simplificación, es decir, errores en los que los sujetos omitieron la pronunciación de uno o varios fonemas de algunas palabras, como sucedió con: “years”, “is”, “sisters”, “Texas”, “brothers”, “teachers”, “studies” y “exams” en las cuales omitieron el fonema /z/, y /s/ en “mathematics” y “just”; “homework” donde no pronunciaron el fonema /m/; “taking” donde omitieron la terminación -ing representada fonéticamente como /ɪŋ/; “like” donde omitieron el fonema /k/; y finalmente “watch” en la cual eliminaron el fonema /t/ de manera que sonó igual que la palabra “wash” – cuyo significado es “lavar” –.

Encontramos únicamente un error Intralingual de Sobregeneralización, es decir, un error en el que los sujetos han adquirido una regla de la L2 pero la aplican de manera incorrecta o en un contexto inadecuado, como es el caso de la palabra “tell” cuya transcripción fonética es /tɛl/. En este caso, el sujeto ha adquirido correctamente que la el fonema /i/ corresponde a la vocal “e”, sin embargo, a pesar de haberlo adquirido, no ha interiorizado la regla correctamente, pues dicha vocal no siempre se pronuncia de tal manera, por tanto el sujeto aplica la pronunciación de la vocal “e” en un contexto al que no pertenece.

Otros tipo de errores cometidos por los sujetos analizados, han sido etiquetados como errores “no clasificables”, es decir, no entran dentro de las categorías anteriormente

nombradas – errores Inter e Intralinguales –. Dentro de los errores no clasificables encontramos “taking” – fonéticamente /'teɪkɪŋ/– pronunciada como /'tɒkɪŋ/, “science” – representada fonéticamente como /'saɪəns/– pronunciada erróneamente como /sɑnsɪ/, “but” –/bʌt/– pronunciada como /bet/, “hate” –/heɪt/– pronunciada como /het/, “baseball” –/'beɪsbɔːl/– como /'besbɔːl/, “two” –/tu/– como /ʃu/, “grow” –/ɡrɒʊ/– como /gru/, y “each” –/iʃ/– erróneamente pronunciado como /eɪx/. Estos errores idiosincrásicos, surgen como consecuencia de que el sujeto no ha adquirido correctamente un fonema determinado de manera que lo pronuncia según su parecer. Esto podría deberse a que el sujeto, como en los errores en general, está adquiriendo determinadas reglas de la L2 "a su manera".

Un caso especial, dentro de los errores no clasificables, ocurre con la palabra “nurse” cuya transcripción fonética es /nɜːrs/, la cual fue pronunciada por uno de los sujetos como /nɜːrs/. Este tipo de error es muy común entre los hispanohablantes aprendices de inglés en europa, quienes adquieren dicho idioma con una pronunciación británica. En este caso, en palabras con la terminación -r + consonante, se elimina la pronunciación de /r/ y se alarga el sonido de la vocal que va antes de la misma, como sucede con las palabras “turn” y “burn” quedando /tɜːn/ y /bɜːn/ respectivamente, de manera que la alargación del fonema /ɜː/, para un hispanohablante que no ha desarrollado una correcta percepción de los sonidos de la L2, suena muy parecido al fonema /ʌ/.

4.5.2. *Análisis de errores: Grupo B.*

Un tipo de error Interlingual por transferencia negativa muy frecuente en este grupo fue, al igual que en el grupo A, la inserción de la vocal epentética antes de las palabras que empezaban con /s/ seguida de otra consonante como ocurrió con las “school”, “studies” y “spanish”, donde insertaron la vocal “e” al principio.

Otro tipo de error Interlingual se dio con las palabras “friends”, “years”, “Houston” e “english”, pronunciadas exactamente como se encontraban escritas en el texto, de manera que la transferencia negativa no se dio únicamente entre uno o dos fonemas de una palabra, sino en la palabra entera.

Dentro de los errores Intralinguales por simplificación, encontramos la eliminación del fonema /z/ en las palabras “exams”, “friends”, “studies”, “teachers” y “sisters”; del fonema /s/ en “best” y del inicio /'hj/ en “Houston”.

Los errores Intralinguales por Sobregeneralización se llevaron a cabo en las palabras “tell” la cual fue erróneamente pronunciada como /tɪl/, en “live” fonéticamente /lɪv/ y erróneamente pronunciada como /lɪv/ y en “have” cuya transcripción fonética es /hæv/, erróneamente pronunciada como /herv/.

Dentro de los errores no clasificables encontramos, al igual que sucedió con el grupo A, las palabras “taking” – erróneamente pronunciada como /'tɒkɪŋ/ – y “hate” – pronunciada como /het/.

4.5.3. Tablas de errores: Grupo A y Grupo B.

A continuación presentaremos dos tablas, una para cada grupo, donde pondremos, la cantidad de veces que cometieron un error. Cada vez que se comete un error cuenta como uno diferente, aunque haya sido cometido por el mismo sujeto numerosas veces

Tabla 3. Errores Grupo A

TIPO DE ERROR		NÚMERO DE VECES COMETIDO
Interlingual / Transferencia Negativa		/jɪrɪz/ (x3), /jeɪɹs/ (x3), /esku/ (x20), /soθɪəl/ (x2), /'æftər/ (x1), /estudɪ/ (x3), /estɒdi/ (x11), /nɜːrs/ (x3), /æn/ (x1), /doɪŋ/ (x3), /espæniʃ/ (x5), /seɪŋ/ (x3), /'sɪm/ (x1), /'sɪstər/ (x4), /hæt/ (x1), /xeɪt/ (x3), /xæv/ (x3), /kɪr/ (x1), /'lɒðər/ (x1), /tə'ɡeðər/ (x1), /'dʒenəfər/ (x2), /ɡuen/ (x1), /xai/ (x5), /englɪʃ/ (x1), /frɪends/ (x1), /xouston/ (x1), /ɒlso/ (x2), /estɒdɪz/ (x6), /everɪ/ (x1)
Intralingual	Simplificación	/jɪr/ (x1), /'hoʊwɜːrk/ (x1), /'teɪk/ (x1), /ɪ/ (x2), /laɪk/ (x1), /'sɪstər/ (x1), /wɒʃ/ (x2), /,mæθə'mætɪk/ (x3), /'teksə/ (x1), /'brʌðər/ (x1), /'stɒdi/ (x1), /'tɪfʒər/ (x1), /dʒæt/ (x1), /ɪɡ'zæm/ (x1)
	Sobregeneralización	/tɪl/ (x1)

No Clasificables	/tokɪŋ/ (x4), /nʌrs/ (x1), /'besbəl/ (x1), /bet/ (x1), /het/ (x1), /ʃu/ (x1), /gru/ (x1), /ɛɪx/ (x1)
-------------------------	--

Tabla 4. Errores Grupo B

TIPO DE ERROR		NÚMERO DE VECES COMETIDO
Interlingual / Transferencia Negativa		/ˈhoustən/ (X1), /eskul/ (X7), /estudɪs/ (x5), /frɪends/ (x2), /ˈspæɪŋf/ (x2), /jeɪrs/ (x1), /enɡlɪʃ/ (x1)
Intralingual	Simplificación	/ʊstən/ (x1), /ɪgˈzæm/ (x1), /ˈstʌdi/ (x1), /frɛnd/ (x1), /ˈtɪfʒr/ (x1), /ˈsɪstər/ (x1), /best/ (x1)
	Sobregeneralización	/lʌɪv/ (x1), /tɪl/ (x2), /heɪv/ (x1)
No Clasificables		/tokɪŋ/ (x1), /het/ (x1)

4.5.4. Tabla comparativa: Grupo A versus Grupo B.

Presentamos a continuación una tabla comparativa en la que se exponen el total de errores cometidos por cada grupo.

Tabla 5. Grupo A vs. Grupo B

	Errores Interlinguales	Errores Intralinguales	Errores No Clasificables	Total de errores cometidos
Grupo A	97	20	12	129
Grupo B	19	11	2	32

Como podemos observar en la tabla comparativa, existe una enorme diferencia en cuanto a la cantidad de errores cometidos por el Grupo A y los cometidos por el Grupo B. Si hacemos la media de errores por persona en cada grupo, encontraremos cuántos errores se cometen por cada ciento ochenta palabras – cantidad del palabras del texto proporcionado a los sujetos para el estudio:

- Grupo A: 129 errores / 10 personas = 12.9 errores por persona.

- Grupo B: 32 errores / 10 personas = 3.2 errores por persona.

Así pues, cada participante dentro del grupo A cometió una media de 12.9 errores por cada 180 palabras, y cada participante del grupo B cometió una media de 3.2 errores por cada 180 palabras. Como hemos podido comprobar, el 80% de los errores fueron cometidos por aquellos sujetos cuyo inicio en la adquisición de una L2 se realizó tras el período crítico, mientras que aquellos sujetos cuyo inicio en la adquisición de una L2 se llevó a cabo antes del citado período, cometieron tan solo 20% de errores de pronunciación.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

Como podremos recordar, en este trabajo hemos hablado de tres visiones importantes consideradas por la Hipótesis del Período Crítico, según la cual los primeros años de vida son una etapa fundamental en la que el lenguaje se desarrolla rápidamente. Dos de estas tres visiones consideran la existencia de un período tras el cual la adquisición de una L2 no será eficiente pues se fosilizará. Así pues, con respecto a la edad, podemos concluir que hay una diferencia general entre aquellos que inician su adquisición antes y aquellos que la inician después de un determinado período.

La edad de iniciación en una segunda lengua es crucial para conseguir que los aprendices lleguen a adquirir una pronunciación que se encuentre a un nivel cercano o igual que el de un nativo. Esto se ha podido comprobar gracias al estudio llevado a cabo con veinte personas hispanohablantes, los cuales fueron divididos en dos grupos distintos – el grupo A, formado por quienes iniciaron la adquisición de la lengua inglesa después de los siete años, y el grupo B, formado por quienes lo iniciaron antes del dictado período –. Tras este estudio y análisis de los errores de pronunciación cometidos por cada grupo, podemos concluir, basándonos en el porcentaje de errores, que el grupo A cometió más errores que el grupo B, llevándonos a confirmar la versión moderada de la Hipótesis del Período Crítico en la que se produce una fosilización en la pronunciación de aquellos aprendices que inician su adquisición en la lengua inglesa, su L2, después de los siete años. Esto se debe, como hemos mencionado, a que la adquisición del sistema fonológico de una L2 es más eficaz antes del citado período, pues antes de este los niños perciben los sonidos del habla

de un modo continuo, mientras que después, los aprendices ya han adquirido el sistema fonético de su L1 y desarrollado la Percepción Categórica, lo que significa que ya han establecido categorías correspondientes al sistema de su L1, lo que supone una interferencia en el sistema fonético de la L2.

No obstante, hemos podido ver que, a pesar de que cometieron menos, los participantes del grupo B consumaron errores similares a los cometidos por los del grupo A – como la inserción de la vocal epentética –, lo que pude ser debido a otros factores a parte de la edad, como el tipo de enseñanza recibida, si se basó en una adquisición o en un aprendizaje, e incluso el nivel de competencia del docente. Esto quiere decir que, a pesar de que la edad de inicio en la adquisición de una lengua es crucial para alcanzar un dominio del lenguaje como un hablante nativo, son también importantes otros factores como los mencionados.

A pesar de tratarse de un pequeño estudio realizado con un escaso número de participantes, me considero personalmente a favor de la visión moderada de la Hipótesis de Período Crítico tras los resultados obtenidos. Sin embargo, lo que encuentro aún más interesante y que, por consiguiente estoy a favor, es la diferencia establecida entre Adquisición y Aprendizaje. De manera que al igual que la edad, considero imprescindible la forma en la que se recibe una enseñanza, pues en mi caso en particular, tengo una pronunciación de la L2 situada al mismo nivel que la de un nativo, y soy producto de haber adquirido una segunda lengua. El hecho de haberla adquirido en lugar de haberla aprendido, se debe principalmente al método en el que los docentes enfocaban su enseñanza en los colegios e institutos, pues la asignatura de Inglés se basaba en sesiones de comunicación oral entre los alumnos y el profesor o entre alumnos, de manera que desarrollábamos el lenguaje con un fin comunicativo, como bien mencionamos en el apartado 4.2, sin ser conscientes de que, a su vez, nos encontrábamos adquiriendo el lenguaje. De esta manera, y como bien se explica en dicho apartado, no conozco en profundidad las reglas gramaticales ni sé por qué son de una determinada manera, pues me guió por lo que considero o “siento” que es correcto. Es decir, mi caso es una prueba a favor de la hipótesis de Krashen sobre el hecho de que la adquisición y el aprendizaje son procesos de conocimiento de una lengua completamente distintos.

De esta manera, dado que mi segunda lengua es producto de una adquisición y de haberme iniciado en ella antes de los siete años, que considero que los dos factores cruciales para un óptimo dominio de una L2 son la edad y la adquisición por encima del aprendizaje.

6. REFERENCIAS.

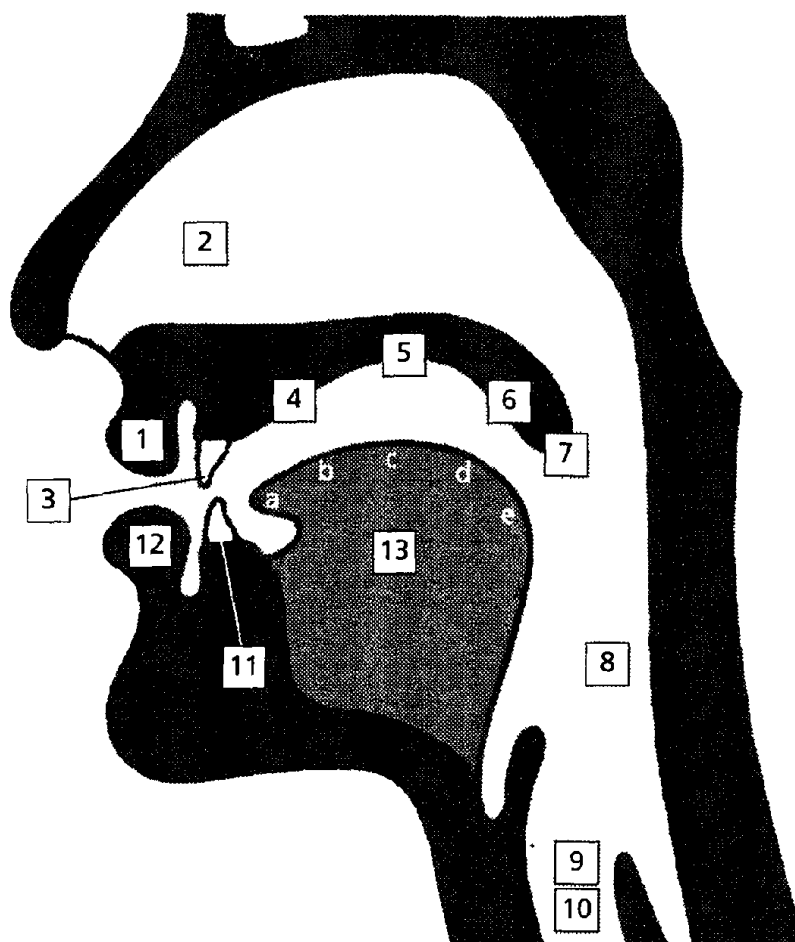
- Briggs, J. & Peat, F. (1989). *Turbulent mirror: An illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. Nueva York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Corder, S. P. (1974). *Error analysis*. En J. P. B. Allen & S. P. Corder (1974). *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2006). *Second language acquisition : an advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Finch, D. F. & Héctor Ortiz Lira (1982). *A course in English phonetics for Spanish speakers*. Londres: Heinemann Educational.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78–104.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (4º Ed.). (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Richard, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, M. (2º Ed.). (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). *Rediscovering interlanguage*. New York: Longman.
- Van Dijk, M. (2003). *Child language cuts capers. Variability and ambiguity in early child development*. Groningen: University of Groningen.

La edad como elemento crucial en la adquisición de una segunda lengua.

- Van Geert, P. (1994). *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.

ANEXOS

ANEXO 1. Órganos del lenguaje.



1. Labio superior

2. Cavidad nasal

3. Labio superior

4. Alveolo

5. Paladar duro

6. Paladar blando

7. Campanilla

8. Faringe

9. Glotis

10. Laringe

11. Dientes inferiores

12. Labio inferior

13. Lengua

a. punta

b. parte frontal

c. parte delantera

d. parte central

e. parte trasera