

Interfonología

Boffi, Adriana G.

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata

Profesora titular ordinaria FHCE con especialización en Fonética del Inglés y Experimental de University College London. Profesora de Dicción Inglesa en las carreras de Lenguas Modernas FHCE, UNLP

aboffi@fahce.unlp.edu.ar

adrianaboffi@yahoo.com.ar

Palabras clave: interfonología – procesos fonológicos – pronunciación

Resumen

Este trabajo aborda algunas cuestiones teóricas y pedagógicas en torno de la fonología de lenguas segundas o extranjeras entendiendo que los modelos teóricos que enfocan la interfonología como un proceso de complejidad equivalente al desarrollo de la lengua materna complementan y enriquecen el estudio comparado.

Al docente, estas herramientas le permiten acompañar los logros y dificultades de sus estudiantes desde una perspectiva más amplia; diseñar actividades para distintos niveles de dificultad y grupos heterogéneos; desarrollar flexibilidad frente a la producción de los hablantes; establecer prioridades y promover una actitud crítica frente a los temas de la edad de los hablantes y la fosilización en L2 y LE.

Interfonología

En este trabajo abordaré algunas cuestiones teóricas y pedagógicas en torno de la fonología de lenguas segundas y extranjeras.

El estudio comparado de la fonología de la lengua materna y la lengua meta ocupó durante décadas un lugar central tanto en la descripción de los procesos de aprendizaje como en el análisis de los errores. Por un lado, la llamada versión fuerte de esta teoría (Lado: 1957, Celce-Murcia et al: 1996-2005, Eckman: 1989) afirma que es posible predecir los errores que los hablantes de una lengua materna harán al aprender una determinada segunda lengua. La versión atenuada de esta teoría no intenta predecir los errores, sino explicar aquellos que se observan.

En ambos casos, las similitudes y diferencias entre la lengua de partida y la lengua meta son parámetros para explicar los logros –transferencia positiva- o los errores y dificultades – transferencia negativa o interferencia.

Otros modelos explicativos del desarrollo de la fonología en lenguas segundas contemplan la incidencia / reaparición de los procesos en la adquisición de la lengua materna (Macken, M y Ferguson: 1989) como la sustitución, inserción, elisión,

asimilación, sobregeneralización, reduplicación, aproximación, esquivamiento (Fig 1) y los procesos que afectan la estructura de la sílaba como simplificación de grupos consonánticos, ya sea por omisión o inserción de vocales. (Tarone: 1989). Estas investigaciones muestran el alto impacto de la interferencia en los niveles iniciales y el surgimiento de procesos de desarrollo en etapas intermedias.

En efecto, si comparamos por ejemplo las dificultades para hablantes de 17 lenguas y tres grupos de lenguas en el aprendizaje del inglés (Swan y Smith: 1996), nos encontramos con sorprendentes semejanzas para hablantes de lenguas tan dispares como el español, el japonés y el swahili. En las tres lenguas, los aprendientes insertan vocales para la simplificación de grupos consonánticos. Según Tarone, esta preferencia por la sílaba CV claramente opera con independencia de la transferencia.

Lejos están todos de suponer que la fonología de L2 es una mera imitación de la lengua meta y dan evidencia de que la fonología de segundas lenguas es de complejidad equivalente a lenguas primarias.

Major (1989) propone un modelo ontogénico de adquisición de la fonología de lenguas segundas integrando cambios temporales y estilísticos. Según este modelo, la interferencia predomina en las etapas iniciales de la adquisición. En las etapas intermedias, surgen los procesos de desarrollo y todos decrecen en frecuencia en los niveles avanzados. (Fig 2) y sugiere que no hay diferencias sustanciales entre los mecanismos de niños y adultos.

De la misma manera, la interferencia es más evidente en situaciones informales mientras que disminuyen en situaciones de mayor formalidad o ritualización: lectura en voz alta, imitación de palabras o frases. (Fig. 2).

A partir de esta interrelación entre procesos de interferencia y de desarrollo, Major especula que el grado de acento extranjero también puede establecerse de la misma manera, es decir que cuanto más fuerte sea el acento extranjero, mayor será la interferencia, mientras que los procesos de desarrollo prevalecerán en acentos moderados y a nivel avanzado es más difícil identificar la lengua materna del hablante. (Fig. 3)

Eckman (1989) reinterpreta el estudio comparado a la luz de principios universales que permiten predecir el grado de dificultad a partir del análisis del rasgo marcado/ no-marcado en el sistema fonológico. El elemento no-marcado es considerado más natural,

básico y más frecuente (Ellis:1997). Así, por ejemplo, el rasgo sonoridad es más marcado, y la existencia de consonantes sonoras presupone la existencia de sordas. Para algunos investigadores, el grado de marcación determina el orden de adquisición. Por lo tanto las consonantes sonoras ofrecerán mayor dificultad a los aprendientes. De la misma manera, la posición final es más marcada que la media y la inicial y esto explicaría por qué aún en el nivel avanzado, los estudiantes de inglés tienden a ensordecen las oclusivas finales. (Fig. 5)

Eckman propone la siguiente hipótesis:

“Las áreas de dificultad pueden ser predecidas sobre la base de la comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua meta y las relaciones de marcación en la gramática universal, de manera que:

El grado relativo de dificultad de las áreas de de la lengua meta que son más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcación.

Aquellas áreas de de la lengua meta que difieren de la lengua nativa pero no son más marcadas que la lengua nativa no serán difíciles”¹.

Sin embargo, el grado de dificultad no es el único factor que incide en la adquisición, ya que la alta frecuencia de un ítem marcado hace que los hablantes lo adquieran antes que un ítem no-marcado infrecuente.

Cuestiones pedagógicas

1. Proceso

La norma descrita en los diccionarios y textos de referencia es la norma adulta y madura. Una excepción es el diccionario de pronunciación del inglés de J.C. Wells (2008). En este diccionario, para muchas palabras hay una forma denominada *principal* que es la recomendada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, el diccionario incluye también variaciones regionales, no solamente del inglés estadounidense, algunas formas estigmatizadas y asimismo informes de opinión y estadísticas de preferencia y por edad. (Fig.6) Asimismo en su libro sobre entonación, Wells (2006) hace recomendaciones para el uso de la entonación ascendente en emisiones afirmativas según la edad de los hablantes (nacidos antes o después de 1980).

¹ mi traducción

Desde hace tiempo los contenidos de los libros de texto están direccionados a los objetivos de los estudiantes, ya sea la lengua general, de los negocios o con fines académicos. Los libros de texto incluyen temas de interés para distintos grupos etarios y atienden aspectos interculturales. Si bien las grabaciones de audio y video y otros materiales con actividades incluyen algunas variedades, incluso hablantes no bilingües con marcado acento extranjero, la enseñanza de la pronunciación está generalmente anclada a la norma de elección del profesor.

La realidad de los estudiantes, por otra parte, es hoy muy diferente, no solamente para estudiantes en un ámbito endolingüe. El input de la clase es, en el mejor de los casos, una pequeña parte del input disponible y de la exposición posible a través de los medios, donde los estudiantes encuentran la diversidad y variedad del mundo real con la cual establecen relaciones verdaderas de identificación y comunicación. Así, por ejemplo, hasta hace pocos años, los profesores de inglés confrontaban la transferencia de la entonación rioplatense, o cordobesa. Hoy confrontan la entonación del inglés de MTV.

Desde mi punto de vista, el intento de modificarla no solamente es una batalla perdida, sino innecesaria. Creo que el profesor debe respetar esas elecciones, sin perjuicio de recordar a sus estudiantes jóvenes que los usos apropiados varían según los contextos y que esa entonación podrá no ser, en el futuro de ese hablante, la más adecuada para un su rol profesional o el ámbito de uso, por ejemplo de negocios o académico.

Sin duda, en la práctica de la clase, los rasgos de la pronunciación pueden ser aislados y analizados como unidades independientes del hablante individual y del contexto, con propiedades específicas – determinadas curvas de entonación, lugar y modo de articulación de sonidos - que están organizadas en contexto y conectadas por reglas. Si bien este enfoque es útil para desarrollar hábitos o analizar la producción de los estudiantes, supone “saltos cualitativos” en el desarrollo y no contempla etapas de transición.

El carácter dinámico de la interlengua y por ende de la interfonología permite abordar la complejidad e inestabilidad de la fonología de lenguas segundas como sistemas

dinámicos. Algunas de las principales características (Dörnyei, 2009) de estos sistemas que entiendo pueden informar nuestra práctica son:

Desarrollo no-linear. Un cambio en un rasgo no produce un cambio proporcional en otros. A modo de ejemplo, la aspiración de la oclusiva alveolar en posición inicial acentuada en inglés no implica que el estudiante pueda hacerlo también en las oclusivas bilabial y velar.

Sensibilidad a condiciones iniciales. Pequeños cambios en las condiciones pueden crear grandes modificaciones: la asignación de prominencia para establecer contraste – el caso más sencillo de tonicidad marcada - puede generar sensibilidad para otros casos.

Autoorganización. Los sistemas se organizan más allá del control exterior: las aproximaciones vocálicas difíciles de sistematizar.

Acomodación. El proceso de co-adaptación y ajuste a los interlocutores, más notorio a nivel lexical o gramatical, pero no ausente en la pronunciación.

Naturaleza individual del cambio. Las etapas del desarrollo de los individuos reflejan tantas diferencias como semejanzas.

Estadios de atracción y rechazo. Hay momentos grandes cambios y otros de estabilización o aparente retroceso o fosilización.

Prioridades

A diferencia de los contenidos funcionales, gramaticales o lexicales, sobre los cuales el profesor puede ejercer algún control al menos en el currículo, la pronunciación no permite gradualidad alguna: los tres niveles, sistema de entonación, sistema de acentuación y sistema segmental, operan en su totalidad desde el primer momento.

Los profesores deben entonces, seleccionar los rasgos distintivos, contrastes, dificultades a abordar en las clases y establecer prioridades.

¿Cómo identificar estas prioridades? Según Jenkins (2000), el punto de partida es la inteligibilidad. Jenkins refiere a los enfoques de Bamgbose, Nelson y Smith y otras investigaciones recientes que tienden a desplazar el foco de la discusión del hablante hacia el oyente. Si bien no parece haber acuerdo en la definición de inteligibilidad, investigaciones recientes apuntan tanto al reconocimiento de la palabra o emisión, la comprensión del significado semántico como así también del pragmático.

Jenkins identifica prioridades para el inglés como lengua internacional que denomina Lingua Franca Core (centro, meollo, núcleo de la lingua franca). El objetivo de

establecer un núcleo fonológico común, cita Jenkins, tiene su antecedente en trabajos de Charles Hockett (1958) aunque estos estaban referidos a dialectos del inglés. Jenkins lo aborda tanto para hablantes nativos como para los no-nativos que demuestran algún nivel de bilingüismo, definido en un sentido amplio.

A nivel prosódico, señala que las prioridades para la comprensión internacional del inglés son la división del habla en grupos tonales y la identificación / distribución del acento tónico en el grupo tonal. La segmentación del habla en grupos tonales parece ofrecer menor dificultad. Por otro lado, tanto la comprensión como la producción de la tonicidad marcada presentan problemas.

A nivel segmental, Jenkins identifica a la mayoría de las consonantes como centrales para la inteligibilidad de la emisión, sin simplificación de grupos consonánticos en posición inicial de palabra y con simplificación de grupos consonánticos en posición media o final de palabra.

El peso relativo de las consonantes en la construcción del significado está también convalidado por la estabilidad histórica (Gimson: 1980) y en variedades regionales (Kirkpatrick: 2007). Por otra parte, hay inestabilidad en la adquisición y en variedades estigmatizadas.

En cuanto a las vocales, Jenkins identifica a la duración de las vocales como el rasgo de mayor peso informativo. Esta prioridad incluye también la reducción en sílabas cerradas por consonantes fuertes sordas.

En cuanto a la calidad de las vocales, la inteligibilidad depende de la presencia de contrastes más que de valores cercanos al target articulatorio-perceptual.

Estas prioridades identificadas por investigaciones bien pueden constituir un mapa para la identificación de aspectos a desarrollar y/o errores a prevenir.

Pero tanto el profesor, como el evaluador, deberán atender asimismo a prioridades contextuales.

Si a la pregunta: ¿Qué hacés los fines de semana?, el hablante de inglés LE contesta: “I pray” (rezo), y si este hablante es de nacionalidad japonesa, la atención del evaluador seguramente se desviará a pensar si es un error de pronunciación o si efectivamente reza los fines de semana. Si, por otro lado, el hablante dice: “I pray football”, el error confirmado no interfiere en la comunicación.

Igualmente, en español LE “Dame un paso / vaso” no generan incomunicación pero “Dame un peso / beso.” puede ser un error de alto riesgo.

Conclusiones

1. Los modelos teóricos que enfocan la interfonología como un proceso de complejidad equivalente al desarrollo de la lengua materna, por un lado, complementan y enriquecen el estudio comparado. Asimismo, proporcionan herramientas de mayor poder explicativo para los procesos en los niveles avanzados, donde la interferencia no es el factor principal.
2. La investigación orientada a los procesos concebidos como sistemas dinámicos permiten dar cuenta de desarrollos en los cuales las relaciones de causa y efecto no son caprichosas, pero tampoco totalmente predecibles.

Al docente, estas herramientas le permiten:

1. Acompañar los logros y dificultades de sus estudiantes desde una perspectiva más amplia, aún sin conocimiento acabado de la fonología de la L1 de cada uno de ellos.
2. Diseñar actividades para distintos niveles de dificultad.
3. Diseñar actividades para grupos heterogéneos.
4. Desarrollar flexibilidad frente a la producción de los hablantes y comprensión del desarrollo en un continuo no siempre fácil de catalogar.
5. Establecer prioridades para facilitar la comunicación y ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de pronunciación y entonación claras y naturales (B2) y variación de la entonación y el énfasis de la oración para expresar matices sutiles de significado. (C1 y C2) (MCER: 2001)
6. Promover una actitud crítica frente a los temas de la edad de los hablantes y la fosilización en L2 y LE, ya que “cuando más joven, mejor” está documentado en ámbitos naturales de aprendizaje, pero es objeto de debate en ámbitos de instrucción guiada. En cuanto a la fosilización, no deja de ser una metáfora y resulta más provechoso pensar en errores *fosilizables*.

Cierre

Nuestros alumnos son una fuente inagotable de datos para la investigación. También la percepción de Nik, humorista, no-especialista en fonética, pero buen escucha, quien nos regala ejemplos de tres procesos en boca de Gaturro (Fig. 7)

Bibliografía citada

- Celce-Murcia, M., Brinto, D. & J. Goodwin 1996: *Teaching Pronunciation*. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages. CUP
- Council of Europe. 2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. CUP
- Dörnyei, Z 2009 *The Psychology of Second Language Acquisition*. OUP
- Ellis, R. 1997 *Second Language Acquisition*. OUP
- Eckman, F Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. En Ioup & Weinberger (ed.) 1989 *Interlanguage Phonology*. Newbury House.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. OUP
- Kirkpatrick, A. 2007 *World Englishes*. CUP
- Macken, M y Ferguson, C Phonological Universals in language Acquisition. En Ioup & Weinberger (ed.) 1989 *Interlanguage Phonology*. Newbury House.
- Major, R A Model for Interlanguage Phonology. En Ioup & Weinberger (ed.) 1989 *Interlanguage Phonology*. Newbury House.
- Pericón, G y Digistani, E 2008 *Los niños tienen la palabra*. Homo Sapiens Ediciones
- Soler, L. et al (compiladores) 2007. *Fonética y Fonología Hoy*. Córdoba, Comunicarte.
- Swan, M y Smith, B. 1997. *Learner English*. CUP
- Tarone, E The Phonology of Interlanguage. En Ioup & Weinberger (ed.) 1989 *Interlanguage Phonology*. Newbury House.
- Wells, J.C. 2006 *English Intonation*. CUP
- Wells, J.C. 2008 *Pronunciation Dictionary*. Longman