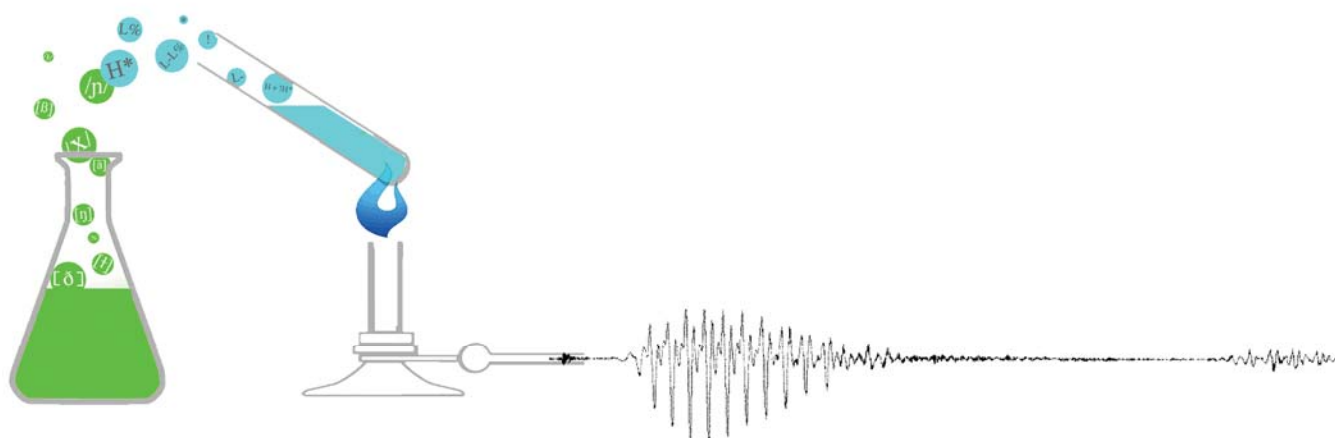


Perspectivas actuales en el

análisis fónico del habla

Tradicición y avances en la fonética experimental



Editado por

Adrián Cabedo Nebot

PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL ANÁLISIS FÓNICO DEL HABLA:
TRADICIÓN Y AVANCES EN LA FONÉTICA EXPERIMENTAL

Editor: Adrián Cabedo Nebot
ISBN: 978-84-606-8969-0

Anejo núm. 7 de Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos
[Recibido: 31 de enero de 2015. Evaluado: marzo de 2015. Aceptado: abril de 2015.]

© del texto: los autores

www.uv.es/normas
(ISSN: 2174-7245)
Departamento de Filología Española
Universitat de València

Libro electrónico de acceso gratuito

Texto en línea:
<https://ojs.uv.es/index.php/normas/pages/view/anejos>.

Monografías científicas
Maquetación: Tecnolingüística S. L.

La presencia de la lengua escrita en los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera: ¿podríamos hablar de interferencia?

GIRALT LORENZ, MARTA; CANTERO SERENA,
FRANCISCO JOSÉ

1 Introducción

Los procesos que acontecen en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera en un contexto formal instruccional de enseñanza, suelen estar circunscritos a enfoques pedagógicos en los que se trabaja con la lengua oral y la lengua escrita como medios lingüísticos para conseguir que los aprendices desarrollen y alcancen una competencia comunicativa de la lengua que están aprendiendo.

A pesar de que el aprendizaje de la lengua oral y la adquisición de las competencias fónicas se trabajan principalmente mediante la oralidad, la lengua escrita siempre está presente en dichos procesos. Así, nuestro estudio presenta datos de una investigación que se realizó con aprendices de español lengua extranjera de nivel inicial que siguieron un enfoque oral en un contexto formal

de instrucción desde el inicio de su proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua.

Los datos con los que contamos (grabaciones de los alumnos en distintos momentos de su proceso de aprendizaje y adquisición de la pronunciación) muestran evidencias sobre el desarrollo de las competencias fónicas de los alumnos, así como de factores relacionados con el aprendizaje de la pronunciación. A partir del análisis de las grabaciones y de su comparación, puede testimoniarse si existe o no una interferencia de la lengua escrita durante los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación, al mismo tiempo que se establecen evidencias sobre los procesos de adquisición de la pronunciación en E/LE.

Así, las dos preguntas de investigación que nos planteamos al iniciar el estudio son las siguientes:

- ¿Qué procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación en E/LE se dan cuando se sigue un enfoque pedagógico basado en la oralidad?
- ¿Existe alguna diferencia en las producciones orales de los estudiantes cuando se ha seguido un enfoque oral y cuando se ha seguido un enfoque en el que se usa la lengua escrita?

1.1 Factores de aprendizaje y adquisición de la pronunciación

Al hablar de los mecanismos que entran en juego en la adquisición de una lengua debemos mencionar la reestructuración, la precisión y la fluidez (ritmo y entonación). En la enseñanza de la pronunciación mediante un enfoque oral, el énfasis recaería en la fluidez y por tanto, nos encontraríamos ante actividades y tareas de aprendizaje que orientarían al alumnado hacia el desarrollo de la fluidez, aunque no por eso abandonaríamos los mecanismos de precisión, o lo que es lo mismo, las tareas orientadas hacia el desarrollo de la corrección. La corrección y la fluidez no son contrarios sino complementarios (Brumfit, 1984; Skehan, 1993).

Un enfoque basado en la oralidad va a perseguir el desarrollo de la fluidez. Los aprendices necesitan la oportunidad de comunicarse para poder desarrollar su fluidez oral (Ellis, 1990). Siendo la fluidez uno de los mecanismos al que debe darse más énfasis en el proceso comunicativo para la adquisición y aprendizaje de la lengua oral, la destreza de la expresión oral será la que cobre prioridad sobre las otras cuando trabajemos mediante un enfoque oral.

El desarrollo de la fluidez puede considerarse uno de los primeros logros en los estadios iniciales del aprendizaje de la pronunciación y la lengua oral, mientras que la precisión y la corrección pueden alcanzarse una vez el aprendiz tenga la posibilidad de prestar atención a la forma de los elementos gramaticales, fonológicos y discursivos en sus propias producciones orales (Douglas Brown, 2001).

Si nos remitimos a las teorías de adquisición de segundas lenguas, ya Krashen y Terrell, en 1983, intuían que para la adquisición de la pronunciación, ésta no debía enseñarse a partir de un sistema de reglas sino que precisamente la práctica oral es lo que permite la adquisición en pronunciación, teniendo en cuenta que, primeramente, los estudiantes reciben un *input* comprensible y que, después tienen la oportunidad de practicar oralmente con la lengua:

Toda la práctica oral que se realice al trabajar mediante un enfoque oral va a estar siempre exclusivamente basada en la oralidad, es decir, se va a prescindir de la lengua escrita. Algunos autores (Celce-Murcia, 1996) ya apuntan que para

coger fluidez debe practicarse con actividades sin lengua escrita. A partir de la oralidad se potencia no solo la producción oral en los aprendices sino que también se desarrollan las estrategias de percepción, es decir, las estrategias de comprensión oral. Sabemos que en el proceso de comprensión oral el hablante / oyente (en su L1 y por consiguiente en L2) realiza un proceso de restitución para entender los enunciados del discurso oral. Esta restitución por un lado se apoya en el contexto (Poch, 2000) pero, por otro, se apoya en la representación mental de la forma escrita de las palabras que los hablantes / oyentes poseen. A consecuencia de todo esto, la percepción auditiva está fuertemente mediatizada por la escritura (Cantero, 1997). Trabajando sin la lengua escrita y mediante la oralidad, no solo evitaremos la interferencia sino que será posible desarrollar estrategias de comprensión en los hablantes / oyentes que aprenden español.

Asimismo, también es necesario apuntar que la interacción es un elemento crucial en todo el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua oral y la pronunciación. La interacción es la actividad comunicativa más importante puesto que la adquisición de la lengua es producto, esencialmente, de la interacción comunicativa entre dos interlocutores (Cantero, 2008). Así, la competencia interactiva que los alumnos vayan desarrollando va a ejercer de eje y motor de las competencias comunicativas específicas (competencia lingüística, competencia discursiva, competencia cultural y competencia estratégica) constituyendo el formato básico de la comunicación oral. A las dimensiones fónicas de cada una de estas competencias se les ha llamado competencias fónicas (Cantero, 2014), siendo estas, unas de las competencias que tienen un papel central al hablar del aprendizaje y adquisición de la pronunciación mediante un enfoque oral.

1.2 La mediación de la lengua escrita como factor crítico

Entendemos la mediación de la lengua escrita como un elemento que interfiere de manera negativa en la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, en nuestro caso el español. Nótese aquí una cuestión de cierta importancia. Consideramos que la mediación de la lengua escrita como medio lingüístico es un factor crítico para la enseñanza y el aprendizaje / adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera pero no lo es para el de otras destrezas lingüísticas.

Convendría hacer mención también de la llamada competencia ortoépica, competencia que se basa en el aprendizaje de las reglas de las correspondencias entre grafías y sonidos. Las distintas perspectivas que se han preocupado de atender el tema de la adquisición fónica y de los procesos que intervienen en ésta nunca han tenido en cuenta la forma en que se realiza el aprendizaje que va a conducir a la adquisición fónica y, por tanto, ninguna de ellas ha contemplado la posibilidad de que el factor que influye negativamente en la adquisición fónica sea algo externo al aprendiz (Cantero, 1999).

En el aprendizaje de una lengua extranjera se ha usado siempre como mediación la lengua escrita, es decir, los alumnos no suelen estar expuestos únicamente a la lengua oral. Como afirma Torremocha (2004), en la mayoría de libros de texto de *e/le*, la lengua oral suele presentarse mediante un texto escrito y la lectura de éste, al mismo tiempo que se escucha.

Los hablantes nativos de una lengua acostumbran a relacionar los sonidos de su propia lengua con el código escrito y sistema de reglas ortográficas de ésta (Port, 2007), así como también lo hacen en el momento de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera (Zampini, 1994; Stokes, 2001). En este

contexto de aprendizaje y de adquisición es donde hablaríamos de competencia ortoépica.

Además de estas cuestiones que ponen de relieve la relación grafía-sonido, la aproximación a la lengua oral y pronunciación mediante el código escrito inhibe al aprendiz y no le deja espacio para el desarrollo de sus producciones orales y el desarrollo de su competencia discursiva. En los contextos formales de aprendizaje de una lengua extranjera la mediación de la lengua escrita puede actuar como refuerzo a la corrección, preponderando la forma sobre el significado. Los aprendices, especialmente cuando priorizan la corrección frente a la fluidez, suelen apoyarse en la lengua escrita en el momento en el que se disponen a realizar una intervención oral, hecho que deja entrever cómo la mediación de la escritura puede ser un pequeño obstáculo para la aparición de secuencias potencialmente adquisitivas. La lengua escrita ofrece al alumno de forma directa la forma lingüística de lo que quiere producir oralmente, sin posibilidad de llevar a cabo ningún tipo de estrategia cognitiva o de comunicación, impidiendo, además, la aparición de intercambios comunicativos espontáneos.

Consideramos por tanto que una de las grandes interferencias que sufre la interlengua fónica del aprendiz en el aprendizaje y la adquisición de la lengua oral, se produce a consecuencia del uso que se hace de la lengua escrita como medio y ruta de acceso a la oralidad en un contexto de aprendizaje formal.

2 Metodología

Para este estudio se han manejado datos de tipo cuantitativo, que enmarcamos dentro del paradigma de investigación *quasi-experimental*, los cuales se recogieron en las grabaciones que se realizaron de las pruebas orales. Para el análisis de los datos de las grabaciones y su valoración se han establecido 5 categorías de análisis.

Las cinco categorías que van a tenerse en cuenta para el análisis del desarrollo y adquisición de las tres competencias: productiva, perceptiva e interactiva, (MECR: 2001), son: inteligibilidad; fluidez; interacción; creatividad y pronunciación. Para cada uno de los criterios se han utilizado tablas de niveles de análisis. Esos niveles de análisis se han planteado en base a una escala graduada. De esta forma, la actuación de los alumnos se ubica en distintos puntos de un *continuum* en función de los 5 criterios mencionados.

2.1 Contextualización del estudio

La investigación-acción de donde proceden nuestros datos, se basa en una acción didáctica que se llevó a cabo durante un semestre con alumnos adultos de español del curso de Inicial 1 (principiantes absolutos). La acción se implementó en 4 grupos distintos, con un total de 50 alumnos. El número de horas de clase fue de 30 horas por grupo y la propuesta didáctica implementada siguió un enfoque oral durante las 10 primeras horas de clase de forma íntegra, mientras que en las 20 siguientes horas de clase se alternó entre sesiones en la que se trabajaba mediante un enfoque oral y sesiones en la que se hacía uso de la lengua escrita.

En cuanto a la recogida de datos, a lo largo del desarrollo de la acción didáctica se realizaron diferentes grabaciones de las producciones de los alumnos.

2.2 Corpus de datos

Las pruebas orales se efectuaron en los cuatro grupos de Inicial 1 en los que se llevó a cabo la acción didáctica. Al finalizar las seis primeras sesiones en las que no se usó el soporte escrito, se realizó una prueba oral para empezar a evaluar el nivel de lengua oral aprendido / adquirido durante las seis primeras sesiones. Esta prueba evaluadora consistió en una tarea final en la que los alumnos dramatizaron un diálogo en parejas, intercambiando la información personal de un personaje ficticio o famoso que ellos mismos habían creado. Se decidió tomar como muestra de registros orales la representación de un diálogo real puesto que se considera que el diálogo es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Se consideró que cada una de las intervenciones de los alumnos formaba una unidad dialogal (Calsamiglia & Tusón, 1999) con una interacción, una secuencia o episodio y un intercambio. Precisamente en este intercambio es donde se halla una de las formas más típica de los intercambios orales dentro del discurso oral: los pares adyacentes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), formato que se tuvo en cuenta en el momento de analizar las grabaciones y las intervenciones de los alumnos.

Para registrar los diálogos, los alumnos se sentaron de dos en dos y la profesora colocó una grabadora audio-digital frente a ellos, en la mesa, con lo que a medida que iban realizando el diálogo este quedaba registrado. La grabadora que se utilizó era de tipo digital con lo que los datos obtenidos fueron de gran calidad, sin ruido ambiental ni interferencias de ningún tipo.

La segunda prueba oral, también se registró en grabadora siguiendo el mismo procedimiento. Los alumnos de nuevo tenían que escenificar un diálogo, no solo intercambiando su información personal sino que podían intercambiar información sobre otros contenidos trabajados durante el curso. Estas segundas grabaciones se realizaron en la última sesión de curso y los alumnos escenificaron el mismo diálogo en los cuatro grupos.

3 Resultados

3.1 Análisis y comparación de las grabaciones

El análisis de las grabaciones constituye una comparación global entre las dos grabaciones tras haber aplicado las 5 categorías de análisis a cada una de las producciones de los alumnos en ambas grabaciones. Para llevar a cabo la comparación se ha tenido en cuenta la valoración global de las dos grabaciones desde el punto de vista de los valores que se ha otorgado a los distintos criterios de análisis. Por este motivo, iremos presentando la valoración general de cada uno de los cinco criterios. Esta comparación nos va a obligar a realizar comparaciones específicas: comparación de los distintos rasgos de interacción que los informantes llevan a cabo en la primera y en la segunda grabación; comparación de los distintos rasgos de creatividad que aparecen en sus discursos durante ambos registros; comparación de los fenómenos fonéticos, de transferencia de la L1 y L2, y de interferencia de la lengua escrita.

La inteligibilidad del discurso oral de los informantes es buena en la primera grabación, tras 5 sesiones de clase, y es total en la segunda grabación tras 15 sesiones de clase. La fluidez ha sido bien valorada tanto en la primera como en la segunda grabación. El único rasgo en detrimento de la fluidez, en sendas grabaciones, han sido las autocorrecciones y las autorreparaciones que los

aprendices han llevado a cabo. Este hecho, a pesar de repercutir en la fluidez, es considerado como un indicio de desarrollo de la competencia comunicativa y del proceso de desarrollo de adquisición de la lengua.

La interacción ha estado presente en las dos grabaciones, los aprendices han sido capaces de interactuar en los dos intercambios registrados. Han demostrado poseer estrategias de interacción y haber iniciado el proceso de desarrollo de la competencia interactiva. Presentamos a continuación la tabla 1 en la que puede compararse el uso de elementos y recursos para interactuar que los alumnos han utilizado en la primera y la segunda grabación. Puede apreciarse como en la segunda grabación, si tenemos en cuenta los 4 grupos, el uso de los recursos para interactuar y el de los marcadores discursivos es mayor. Los aprendices han ampliado el tipo de recursos utilizados, aunque la diferencia no sea demasiado grande.

PRIMERA GRABACIÓN		SEGUNDA GRABACIÓN	
ELEMENTOS UTILIZADOS (Marcadores discursivos)	RASGOS DE INTERACCIÓN	MARCADORES DISCURSIVOS UTILIZADOS	RASGOS DE INTERACCIÓN
	Toma del turno de palabra e iniciativa en los intercambios e intervenciones		Toma del turno de palabra y de la iniciativa en el intercambio
<i>muy bien, muy bien...</i>	Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor	repeticiones, vocalizaciones	Muestra de interés hacia lo que comunica el interlocutor
Repetición	Aclaraciones si el interlocutor no entiende	<i>muy bien, muy, bien, Ah! Sí, ¿sí?</i>	Preguntas de aclaración
Repetición para marcar que se ha entendido, <i>vale, vale, Ok; Oh ¡Sí!; vocalizaciones.</i>	Confirmación de que han entendido la información de su interlocutor		Confirmación de que se ha entendido
<i>Bien, bien; Ah! ¿Sí? Ahh!!; ¡qué bien!; entonaciones</i>	Muestra de interés e implicación en la conversación		Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor
<i>También; vocalizaciones.</i>	Marca de énfasis en las informaciones coincidentes		Marca de énfasis en las informaciones coincidentes
	Inclusión de preguntas para hacer que el intercambio sea más significativo		
<i>(¡Oh!Periodista!).</i>	Muestras de sorpresa		Muestras de sorpresa
			Colaboración ante un lapsus o bloqueo del interlocutor
<i>Encantado;</i>	Respeto de los guiones culturales en relación a los ofrecimientos y aceptación de éstos y en las presentaciones, sobre todo en el uso de elementos de cortesía.		Respeto de las normas sociales y de la cortesía.
(por ejemplo, no preguntar la edad)	Respeto a ciertos guiones culturales		

Tabla 1. Comparación del uso de los distintos recursos para interactuar

En ambas grabaciones los informantes presentan un perfil de interlocutores cooperativos y colaborativos, aunque es en la segunda cuando esto puede considerarse como un rasgo totalmente generalizado. En cuanto a la creatividad, puede afirmarse que se ha producido un avance desde la primera grabación a la segunda grabación, especialmente si se tiene en cuenta el número de alumnos que presentan rasgos de creatividad en su discurso, y los valores que han alcanzado en el análisis de este criterio.

A continuación vamos a mostrar en la tabla 2 elementos que reflejan la creatividad en los intercambios comunicativos de los aprendices. Cada una de

las listas corresponde a la primera y a la segunda grabación. De esta forma, podremos observar si el repertorio es mayor, menor o igual entre sendas grabaciones.

Rasgos de creatividad SEGUNDA GRABACIÓN	Rasgos de creatividad PRIMERA GRABACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Muestras de humor y de complicidad entre los interlocutores. - Entonaciones muy creativas para expresar sentimiento, emoción. - Intervenciones que están fuera del guión del intercambio que los alumnos han preparado. En algunos casos, los contenidos lingüísticos que usan los informantes se han trabajado en el curso pero existen otros casos en los que los aprendices están usando contenidos que no se han cubierto en clase. - La forma como llevan a cabo la interacción los aprendices se ha considerado también como un rasgo de creatividad puesto que es un reflejo de cómo se están poniendo en marcha muchos procesos de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido del humor. - Realización de entonaciones creativas. - Improvisaciones. - Comentarios e intervenciones que están fuera del guión. -Espontaneidad y naturalidad en las intervenciones.

Tabla 2. Elementos que reflejan creatividad

Tras la comparación, encontramos que los rasgos de creatividad que aparecen en los 4 grupos en la primera grabación y en la segunda grabación, son muy similares. La diferencia fundamental es que en la segunda grabación hay muchos más informantes que presentan rasgos de creatividad en su discurso y, por tanto, muchos más aprendices que demuestran sentirse muy cómodos realizando el intercambio comunicativo.

El último criterio que vamos a comentar es el de la pronunciación. Al comparar las dos grabaciones es posible hallar diferencias fundamentales. Por un lado, en la primera grabación no se ha detectado ninguna interferencia de la lengua escrita. En cambio, en la segunda grabación, algunos de los informantes presentaban en sus producciones orales interferencia de la lengua escrita.

INTERFERENCIA DE LA LE

Aspiración de la letra "h"

Realización de la [z] como [tʃ]: [z] <[tʃ]

Realización de la fricativa velar [j] como sonora: [c] < [ʒ].

Realización de la "e" como [i]: [e] < [i]

Realización de la [l] como [l̥].

Pronunciación de la "u" después de la "q": [kueres].

Tabla 3: Interferencia de la lengua escrita

Junto a esta interferencia, presente únicamente en la segunda grabación, se ha detectado también en la segunda grabación que algunos de los informantes poseían ciertas transferencias en la pronunciación de algunos sonidos que provenían de su L2, que en todos los casos era el francés. Concretamente la transferencia provenía de la pronunciación de las vocales. Sin embargo, en la primera grabación no se ha encontrado ningún ejemplo de esta transferencia. En cuanto a los fenómenos que se han dado en sendas grabaciones, puede hablarse de la transferencia de determinados rasgos de la L1 de los estudiantes, en el caso del inglés (aunque también existe algún informante con interferencia del francés como L1, el alemán o el polaco).

Estos rasgos en la pronunciación de los informantes son los predecibles desde la perspectiva de la fonética contrastiva y han aparecido tanto en la primera como en la segunda grabación. Podríamos establecer como fenómenos más repetidos en las muestras analizadas los que aparecen en la tabla 4.

Realización de la [r] retrofleja.
Diptongaciones.
Fricativización de los sonidos [b] y [t].
Realización de la “l” como “l̥”: [l̥] < [l].
Realización de la “ñ” como “n̥”: [n̥] < [n].

Tabla 4: Rasgos de pronunciación de los informantes

4 Conclusión

Como conclusión a los resultados del estudio presentado, podemos constatar que al seguir un enfoque oral, los alumnos aprenden a hablar y desarrollan los distintos elementos relacionadas con la pronunciación: fluidez; interacción; creatividad, al mismo tiempo que van adquiriendo una pronunciación inteligible y acurada sin interferencias de la lengua escrita. Se ha evidenciado como la interlengua de los aprendices no posee interferencias de la lengua escrita cuando se sigue un enfoque oral mientras que esas interferencias sí aparecen cuando se usa la mediación de la lengua escrita. Los procesos de aprendizaje que se activan en el aula al seguir un enfoque pedagógico basado totalmente en la oralidad, favorecen y promueven la iniciación de la adquisición de la pronunciación, sin que haya ninguna interferencia de la lengua escrita. En definitiva, un enfoque oral fomenta la adquisición de la lengua oral y la pronunciación, o lo que es lo mismo, pone en funcionamiento el desarrollo de la competencia fónica, como parte del engranaje de las competencias comunicativas específicas en una lengua extranjera.

5 Bibliografía

- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cantero, F. J. (1997). De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación, en F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F. J. (1999). La mediació lecto-escritora en l'ensenyament de llengües, en *Jornades sobre l'ensenyament de la llengua oral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n.º 1, 71-87.
- Cantero, F. J. (2014). Adquisición de competencias fónicas, en Y. Congosto, A. Salvador, M. L. Montero Curiel (eds.), *Fonética*

- experimental. Educación Superior e Investigación. Colección Bibliotheca Philologica. Madrid: Arco/Libros.*
- Casalmiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Council for Cultural Cooperation (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Douglas Brown, H. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Adison Wesley Longman: NY.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D., & Terell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Poch, D. (2000). Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. *CARABELA*, 49, 5-15, Madrid: S.G.E.L.
- Port, R. E. (2007). The graphical basis of phones and phonemes en Ocke-Schwen Bohn & Murria J. Munro (Eds.) *Language Experience in Second Language speech Learning*. Aarhus University/Simon Fraser University.
- Sacks, H., Schegloff, E. M., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Skehan, P. (1993). A Framework for the Implementation of Task-Based Learning. Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiado.
- Torremochó, I. (2004). Los textos orales en clase de ELE. *Glosas Didácticas*, 12, 121-126.
- Zampini, Mary L. (1994). The Rol of Native Language Transfer and Task Formality in the Acquisition of Spanish Spirantization. *Hispania*, 77: 470-81.