



HAL
open science

Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán

► To cite this version:

Guillaume Roux, Germana Carolina Soler Millán. Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante. Editorial Bonaventuriana. La Interdisciplinarietà en la Formaci3n del Licenciado en Lenguas Extranjeras, 2021, 978-958-5114-19-7. hal-04078720

HAL Id: hal-04078720

<https://hal.science/hal-04078720>

Submitted on 3 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CIFLEX)

Editores

Carolyn Louise Carpenter

Nolbert Alberto Loaiza Trujillo



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CARTAGENA**

**LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA
FORMACIÓN DEL
LICENCIADO EN LENGUAS
EXTRANJERAS
(CIFLEX)**

Editores

Carolyn Louise Carpenter
Nolbert Alberto Loaiza Trujillo



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CARTAGENA**

© Universidad de San Buenaventura

Primera edición: Cartagena de Indias, 2021



La interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CI-FLEX)

© Carolyn Louise Carpenter, Nolbert Alberto Loaiza Trujillo

Grupo de Investigación en Psicología -GIPSI
Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés

Universidad de San Buenaventura, Cartagena
Calle Real de Ternera, Diag. 32 No. 30-966
Teléfono: 653 5555

Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez, OFM
Rector

Álvaro Andrés Hamburger Fernández
Editor

Editorial Bonaventuriana
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
ISBN: 978-958-5114-19-7
Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000).

Los autores son responsables del contenido de la obra.
Impreso en Colombia - Printed in Colombia.

Índice

PRÓLOGO	7
CAPÍTULO 1 Listening to Hard-of-Hearing Students' Recommendations for EFL Instruction: A Case Study on inclusion Rigoberto Castillo, Ph. D ¹ Laura S. Florez-Martelo, B.A ²	9
CAPÍTULO 2 ELT Research Agendas: Second Language Teacher Education-Identit(ies), Power(s) and Inequalit(ies) Miguel Martínez Yi-Fen Liu Alejandro Dávila.....	23
CAPÍTULO 3 Teaching through Projects as a Pedagogical Tool to Strengthen the English Learning Process at Instituto San Jose de La Salle, Bucaramanga Amaury José Rodríguez Wilches.....	36
CAPÍTULO 4 Teaching English as a Second Language to children with Special Educational Needs Erika Julieth Diaz Angel.....	47
CAPÍTULO 5 Students' Personal Literacy Practices: How Are Students Expanding the Definition of Literacy in a Foreign Language Sonia Jerez Rodríguez.....	65
CAPÍTULO 6 Research experience in ELT education programs as critical thinking enhancer Olga Lucía Uribe Enciso	78
CAPÍTULO 7 High-school Students' Writing through the Afro-Colombian Identity Task ACIT Matrix Surjey del Carmen Montes Pérez.....	92
CAPÍTULO 8 Native-Speakerism: Its Perks and Flaws in the English Classrooms in Colombia Silvia Andrea Tarazona Ariza.....	116
CAPÍTULO 9 The Possible Identity and Recognition Changes that Students of English as a Foreign Language Seem to Have in the Monolingual Colombian Context Angie Paola Molina Realpe Laura Camila García Albarracín.....	131

CAPÍTULO 10 Trans-gressive Perspectives in ELT Classroom Formation Pedro Cabrejo.....	155
CAPÍTULO 11 Conceptualizing Arts-Based teaching and Learning in EFL Leidy M. Valbuena G. Nicolas Rocha B.....	172
CAPÍTULO 12 Animated sitcoms: A situated listening experience in an EFL classroom Óscar Julián González Carreño.....	191
CAPÍTULO 13 Video Essays: Enhancing Intercultural Productive Competences in an EFL Classroom.....	205
CAPÍTULO 14 The Influence of Ascribed and Acquired Individual Characteristics in the Learning Process of English as a Foreign Language among University Students Dayra Alejandra Medina Becerra	228
CAPÍTULO 15 Didactic Sequence for the Development of English Oral Expression in the New School of Modality Students Yider Xavier Torres Vega Carlos Alberto Jaimes Guerrero.....	238
CAPÍTULO 16 Week-end au lieu de fin de semaine ? Carlos Andrés Franco Avendaño.....	247
CAPÍTULO 17 Le français sous objectifs universitaires, Un outil clé pour les études supérieures en France Elda Patricia Cristancho Pinto	257
CAPÍTULO 18 L'ethnolittérature : une vision interdisciplinaire et interculturelle de la compréhension humaine Martha Isabel Muelas Hurtado.....	282
CAPÍTULO 19 Vers le développement de la compétence communicative-interculturelle (CCI) : des réflexions à partir du sujet migrant Diego Alejandro Cárdenas Lozano.....	307
CAPÍTULO 20 Ecole de Magie pour Apprendre le Français Diana Alejandra Torres Martinez Victor Hugo Nieves Herreño.....	326

CAPÍTULO 21 Una ideología lingüística de exclusión en Colombia: el ejemplo del FLE Germana Carolina Soler Millán Guillaume Bruno Roux.....	339
CAPÍTULO 22 Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante Guillaume Bruno Roux Germana Carolina Soler Millán...	360
CAPÍTULO 23 Semilleros de Investigación: Alternativa para la Mentoría de Nuevos Maestros Investigadores José Vicente Abad Isabel Acevedo-Tangarife.....	390
CAPÍTULO 24 Relación de la memoria de trabajo y aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto de primaria. Claudia Patricia Rivera Sánchez.....	400
CAPÍTULO 25 Promover la internacionalización del currículo: análisis en las licenciaturas de lenguas extranjeras Jaddy Brigitte Nielsen Niño.....	427
CAPÍTULO 26 Impacto del plan lector en la formación del pensamiento crítico para un enfoque global Maria Carolina Restrepo Builes.....	450
CAPÍTULO 27 El Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI) en la Uceva: Una mirada cualitativa de la perspectiva de los docentes. Fabio Nelson Giraldo Arcil.....	471
CAPÍTULO 28 Internalización como asignatura universitaria Dra.C.Ed. Yolanda Eugenia Ballesteros Senties Dra.C.E. María Estela Estrada Cortés.....	489
CAPÍTULO 29 Caracterización y mapeo del idioma francés en Colombia: primeros resultados Marcela Echeverri Amparo Caballero Edga Uribe Mónica Rolong Adriana Díaz Luisa Arroyave Jessica Montaña.....	505

CAPÍTULO 30 El Rol del Idioma Inglés en los Procesos Interculturales: Una Mirada desde la Decolonialidad. Jhon Eduardo Mosquera Pérez.....	523
CAPÍTULO 31 ¿Qué Espera Colombia de los Docentes de Inglés? Hacia una Formación Interdisciplinar del Licenciado de Idiomas del Siglo XXI. Jhon Eduardo Mosquera Pérez.....	537
CAPÍTULO 32 Acústicas discursivas: La canción, desarrollo de la lectura crítica Cesar Augusto Alvis Cruz Fabián Armando Merchán Castro.....	550
CAPÍTULO 33 ¿La Pedagogía y la Didáctica, Saberes Transversales Fundamentales en la Formación Posgradual de los Docentes de Lenguas Extranjeras en Colombia? Nadia del Carmen Morales Morales Irina Sysoeva.....	566
CAPÍTULO 34 <i>Walking together: Una propuesta pedagógica intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés</i> Danery Yolanda Rojas Divantoque Michelle Andrea Medina Estupiñan.....	577
CAPÍTULO 35 Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura Angie Faisuly Jiménez Rodríguez Valeria Martínez Berdugo.....	594
CAPÍTULO 36 Revisión documental sobre el podcast en la enseñanza del inglés como lengua extranjera Erika Milady Gonzalez Luisa Fernanda Sánchez.....	609
CAPÍTULO 37 The Use of CLIL to Promote Speaking Skills through Learning Styles-Based Lessons among 11th Grade Students at a Public High School Jesús David Pelufo Sierra ¹	627

Capítulo 22

Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante

Guillaume Bruno Roux⁵⁸
Germana Carolina Soler Millán⁵⁹
Universidad de Caldas

Resumen

Esta investigación aborda el interés del diálogo entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lengua a través del ejemplo del francés en un contexto hispanohablante. El aprendizaje de lenguas se ha desarrollado como una disciplina científica, basándose en las teorías y métodos de adquisición del lenguaje. Sin embargo, en vista de las importantes diferencias que se han revelado a lo largo del tiempo, el diálogo se ha reducido a unos pocos intentos, y las dos disciplinas han terminado teniendo una evolución cada vez más distinta. Sin embargo, los nuevos descubrimientos en materia de adquisición de lenguas permiten formular la hipótesis de que un diálogo más frecuente entre las dos disciplinas beneficiaría el aprendizaje de lenguas, por ejemplo, en lo que respecta a la noción de error. Para verificar esta hipótesis, este trabajo se basa en dos aspectos: el primero es una investigación empírica que muestra la importancia de la teoría de la complejidad en la adquisición del francés como lengua materna; el segundo es una investigación de acción llevada a cabo sobre la fonética francesa en un contexto hispano

58 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.

59 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.

hablante para demostrar que los aportes de la adquisición permiten afinar la categorización del error y mejorar las perspectivas didácticas.

Palabras claves: adquisición del lenguaje, aprendizaje de las lenguas, complejidad, error

Abstract

This research addresses the interest of the dialogue between language acquisition and language learning through the example of French in a Spanish-speaking context. Language learning has developed as a scientific discipline by drawing on theories and methods of language acquisition. However, in view of the important differences that have come to light over time, the dialogue has been reduced to a few attempts, and the two disciplines have ended up having an increasingly distinct evolution. Yet, new discoveries in language acquisition allow us to formulate the hypothesis that more frequent dialogue between both fields would benefit language learning, for example in terms of the notion of error. In order to verify this hypothesis, this work is based on two aspects: the first is an empirical research showing the importance of complexity theory in the acquisition of French as a mother tongue; the second is an action research carried out in French phonetics in a Spanish-speaking context to show that the contributions of acquisition allow us to refine the categorization of error and to improve didactic perspectives.

Keywords: language acquisition, language learning, complexity theory, error

Introducción

La adquisición y el aprendizaje la lengua son dos áreas distintas. Originalmente, el aprendizaje de lenguas se formó como una disciplina basada en las teorías y métodos de adquisición del lenguaje; de hecho, esta relación se fundamentaba en un proceso común de apropiación de una lengua, ya sea la lengua materna, lengua segunda o extranjera (Cook, 2010). Sin embargo, considerando el riesgo de reducir el aprendizaje de

lenguas a una subdisciplina de la adquisición del lenguaje mediante la imitación de sus teorías y métodos, y en vista de las diferencias que van surgiendo gradualmente entre las dos disciplinas, éstas se han distanciado. Además, según el estado del arte en este tema (Ibíd.), los intentos de diálogo entre los dos campos han sido escasos y distantes (por ejemplo, Cook, 1969; 1973; 2010; Sauvage *et al.*, 2012). Así, ¿debe considerarse que las dos disciplinas no pueden enriquecerse mutuamente? El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, mostrar el valor del diálogo entre adquisición y aprendizaje a la luz de los últimos avances en la adquisición del lenguaje.

1. Marco teórico

Históricamente, los intentos de diálogo entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas se han basado en los puntos comunes de las dos disciplinas, antes de destacar gradualmente las diferencias importantes (Cook, 1969; 1973; Stern, 1967; Ervin-Tripp, 1974).

1.1. *Puntos comunes*

1.1. 1. Teorías

El aprendizaje de lenguas se ha basado en las teorías de la adquisición del lenguaje en su constitución como disciplina científica. La teoría constructivista de Piaget (1937) sostenía que el lenguaje surge en relación con el desarrollo de otras facultades cognitivas como la inteligencia o el nivel sensoriomotor (Sinclair de Zwart, 1969; Cromer, 1974); esta idea se retoma en el aprendizaje del lenguaje, considerando que el aprendizaje moviliza un conjunto de facultades cognitivas ante una nueva situación (Piaget, 1966), por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera. El generativismo de Chomsky (1965; 1995) defendía la idea de un origen innato del lenguaje cuyas profundas facultades (Language Acquisition Device) permiten al niño generar nuevas afirmaciones a partir de un estímulo incompleto. Estas características han alimentado la idea de la gramática universal, y han considerado que la gramática de los niños debe ser concebida como distinta de la gramática de los adultos, de la cual es la base (McNeill, 1966; Brown, 1973). Así, en el apren-

dizaje de lenguas, el enfoque generativo de la noción de interlengua ha llevado a la opinión de que la lengua materna es necesaria como base para el aprendizaje de otra lengua (Kellerman, 1979; Andersen, 1983; Chomsky, 1986). El programa minimalista (Chomsky, 1995), expone que el niño infiere las reglas del lenguaje a partir de un simple ejemplo (Hauser *et al.*, 2002). El aprendizaje de lenguas se basa en un sistema similar (Cook, 2003a; Cook, 2010), por lo que se utiliza el minimalismo como base teórica para el aprendizaje de lenguas (Sorace, 2004). Para Vygotski (1934/1962; 1935/1978), el niño se desarrolla en interacción con el adulto, donde la imitación juega un papel central. Estas ideas se retoman en el aprendizaje de la lengua con el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, que considera la diferencia entre lo que el niño (o estudiante) puede hacer solo, y lo que podría hacer con la ayuda de un adulto (o profesor) (Lantolf, 2000; Gallaway y Richards, 1994). Esta teoría ha inspirado otras que se pueden encontrar en ambas disciplinas. Por ejemplo, Statistical Learning (Aslin *et al.*, 1998) considera que la adquisición/aprendizaje tiene lugar en función de la frecuencia de aparición de los elementos en el *input*. El modelo sociopragmático (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996) destaca la importancia del proceso de socialización en la apropiación del lenguaje. El modelo sociocognitivo (MacWhinney, 2003) es una síntesis del constructivismo y el interaccionismo, que considera tanto el desarrollo de las facultades cognitivas como la importancia de la interacción (Cook, 1979; Weeks, 1971). Por último, el neoconductismo (Skinner, 1957), junto con la teoría de refuerzo, se ha utilizado en las dos disciplinas.

1.1.2. Sistema lingüístico y cerebro

En el marco teórico, las primeras comparaciones se hicieron a través de teorías universalistas (Greenberg, 1966) y generativistas (McNeill, 1966; Brown, 1973) basadas en la proximidad de los niveles lingüísticos y el carácter neurocognitivo de la facultad del lenguaje. Todo lenguaje se basa en el concepto de un sistema evolutivo de signos relativos, abstractos, colectivos y sociales (Saussure, 1916). A nivel neurocognitivo, una lengua (ya sea materna, segunda o extranjera) requiere una facultad del

lenguaje (Ibíd.) que movilice las mismas áreas; a este nivel, la plasticidad del cerebro está involucrada como una reconstrucción y refuerzo permanente de las redes sinápticas (Scovel, 1969). Desde un punto de vista generativista, esta facultad es independiente de las demás (Chomsky, 2000), y, o bien es la misma que al nacer, dependiendo simplemente de la frecuencia de exposición (Deprez, 1994), o bien hay una maduración de esta facultad (Poepfel & Wexler, 1993).

1.1.3. Etapas de desarrollo/aprendizaje

El trabajo en la adquisición del lenguaje ha intentado identificar las etapas de desarrollo (Piaget, 1966; Bruner, 1966; Brown, 1973; Ingram, 1989). La idea de las etapas también se ha introducido en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas (Dulay y Burt, 1974; Major, 1994; Zobl y Licerias, 1994; Klein y Perdue, 1997; Wode, 1981), lo que ha confirmado la presencia de etapas comunes (Cromer, 1970; Cook, 1973; 2003a ; Ellis, 1994) como la etapa de silencio, la etapa de formulación que se refiere a la constitución de los hábitos lingüísticos (Krashen, 1982; Ellis, 1994), y la etapa de simplificación semántica y sintáctica. Cook (1973; 2003) añade que hay planos y estancamientos como en la adquisición del lenguaje. La justificación de estos puntos comunes dio lugar a la Hipótesis del Orden Natural (Krashen, 1982; 1985) y confirmó la hipótesis de la gramática universal (White, 2003; Lightbown & Spada, 2006). En el aprendizaje de lenguas, esta noción de etapas puede relacionarse con una serie de palabras como “sabir”, “pidgin”, “lengua franca” si se hace una analogía con, por ejemplo, la etapa de las palabras pivotantes y las frases de dos palabras (McNeill, 1965); también, por ejemplo, en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa, se utiliza el concepto de etapas (medido en las aptitudes).

1.1.4. La socialización y la interacción

La adquisición y el aprendizaje del lenguaje se basan en la socialización y la interacción. En las teorías sociales del lenguaje (Halliday, 1975), el lenguaje se considera entonces como un instrumento funcional que el

niño adquiere para relacionarse con los demás (función interpersonal), para transmitir ideas (función ideacional) y para vincular diferentes elementos lingüísticos (función textual), lo que también se encuentra en *Child Directed Speech* (Bellugi & Brown, 1964; Snow & Ferguson, 1977; Bruner, 1983). En el aprendizaje de lenguas, este enfoque está relacionado con el estudio de las interacciones entre el profesor y el alumno, por ejemplo mediante correcciones y reformulaciones (Lyster & Ranta, 1997; Han, 2002; Lightbown & Spada, 2006; Ellis, 1994). En el marco de la teoría basada en el uso, la descodificación de la intencionalidad permite al niño comprender las intenciones de comunicación del adulto (Trevvarthen, 1974; Tomasello, 2003); esto ha llevado al desarrollo de la teoría de la mente, que considera que el niño adquiere la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista durante la interacción (Tomasello, 1999; Bruner, 1983). En el aprendizaje de lenguas, el alumno ya posee esta facultad (Goetz, 2003; Gleitman, 1982), porque la experiencia adquirida por el niño no puede borrarse al aprender una lengua segunda o extranjera (Cook, 2010).

1.1.5. Métodos de investigación

Los métodos utilizados en el aprendizaje de lenguas se han basado en los métodos de adquisición del lenguaje (Cook, 1986), como el uso de corpúsculos naturales y enfoques longitudinales (Klein y Perdue, 1997), o el uso de datos controlados en la adquisición del lenguaje (Bellugi y Brown, 1964; Slobin y Welsh, 1973) y luego en el aprendizaje de lenguas (Cook, 1973; 1986; Dulay y Burt, 1974). Las herramientas analíticas desarrolladas también se utilizaron en ambas disciplinas, como el software Elan⁶⁰ para la dimensión gestual y el software Praat⁶¹ para la dimensión fonética. Por último, los datos naturales han sido objeto de análisis de errores (Corder, 1971) y de juicios gramaticales en la adquisición del lenguaje (McDaniel y otros, 1996) y el aprendizaje de lenguas (Hannan, 2004). El proceso de análisis de errores ha permitido categorizar los errores y sus orígenes.

60 <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

61 <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Estos aspectos han alimentado las nociones de interlengua e interferencia cuando se produce un error (Lightbown & Spada, 2006); el neoconductismo ha desempeñado un papel central con la teoría del refuerzo en la corrección de prácticas y la creación de hábitos (Brown, 1994; Williams & Burden, 1997). En este contexto, se han diferenciado los errores de las equivocaciones (Corder, 1967; Chomsky, 1965), y se han clasificado los tipos de errores (Norrish, 1983; Hendrickson, 1987; Richards y Schmidt, 2002; Corder, 1981). En aprendizaje de lenguas se han identificado dos categorías principales, los errores interlinguales (Jarvis & Pavlenko, 2008; Richards y Schmidt, 2002) relacionados con un cambio en la estructura de la superficie según los generativistas (Dulay et al., 1982), y los errores de intralinguales (Spillner, 1991). Desde este punto de vista, la propia lengua aprendida puede ser una causa de error por el mal uso o la mala comprensión de una regla, o el conflicto de reglas (Richard Richards y Schmidt, 2002; Alexopoulou, 2007). Este tipo de error se clasifica en generalizaciones excesivas, simplificaciones, errores de desarrollo, errores inducidos, errores de evitación, errores de sobreproducción (Ibíd.).

1.1. *Diferencias*

1.2.1. Teorías

A nivel teórico, cada campo disciplinario también ha desarrollado teorías que no se encuentran en el otro. En la adquisición del lenguaje, la teoría de la Optimidad (Prince y Smolenski, 1993) considera que el lenguaje está compuesto por reglas y restricciones que el niño debe adquirir. La teoría de la complejidad (Pinker, 1984) se basa, entre otras cosas, en el bootstrapping (o facilitador) que considera que un nivel lingüístico facilita la adquisición de otros niveles lingüísticos (cf. sección 1.3.2). En el aprendizaje de lenguas, el Aprendizaje Expansivo (o teoría de la actividad; Engeström; 1987) considera el aprendizaje a través de un objeto (por ejemplo, una actividad) y la importancia de la comunidad de trabajo (cada alumno participa en el aprendizaje de todos los demás). En consideración de las diferencias entre las dos disciplinas, Cook (2003b) ha desarrollado la hipótesis de la multi-competencia que considera que los

humanos poseen lenguas en diferentes estados mentales, y defiende un continuum desde la separación total hasta la integración total de la lengua aprendida. Esta es la razón que ha llevado a algunos investigadores a omitir métodos de adquisición, como el uso de la lengua materna como base para el aprendizaje de otra lengua, por ejemplo, haciendo un aula completamente monolingüe (Asher, 1986; Cook, 2007).

1.1.1. Sistemas lingüísticos y cerebro

A nivel neurocognitivo, algunos creen que todas las facultades adquiridas por el niño ya están presentes al aprender una lengua; así, las condiciones en las que se aprende otra lengua nunca pueden ser las mismas que en las que se adquiere la lengua materna (Cook, 2010), lo que confirma la distinción entre adquisición y aprendizaje (Krashen, 1982; 1985). Los estudiantes ya tienen una lengua en sus mentes mientras que los niños no lo tienen, lo que hace que el aprendizaje sea más difícil (Williams, 1975). También hay diferencias en la memoria y el tipo de memoria utilizado (Gathercole & Baddeley, 1993; Birdsong, 2005) y una lateralización de los hábitos cerebrales y motores (Brown, 1994). De hecho, los generativistas consideran que los principios de la gramática universal ya no pueden utilizarse para el aprendizaje de lenguas, puesto que ya se han utilizado para la lengua materna (Clahsen & Muysken, 1986), y que el aprendizaje de lenguas se basa en sus propias diferencias (Dulay & Burt, 1974). Así pues, cada una de las dos lenguas forma un sistema independiente del otro (Selinker 1972), y el aprendizaje de otra lengua implica necesariamente ambas lenguas (Cook, 2010).

1.1.2. El bilingüismo

Las investigaciones sobre el bilingüismo han evidenciado las diferencias, en particular con la noción de edad crítica. Así pues, hay un bilingüismo precoz con un límite de edad de unos 6/7 años (Garabédian, 1996), y hay un bilingüismo tardío con un límite de edad de 9/10 años (Titone, 1981; Genesee *et al.*, 1995). Esta edad se une a la noción de una edad crítica para la lengua materna, fijada en 9/10 años (Lenneberg, 1967). Este límite final de bilingüismo tardío y lengua materna marca entonces

el límite para el aprendizaje de una lengua extranjera (Brown, 1994). A nivel neurocognitivo se observan diferencias; el bilingüismo precoz considera entonces un estado neurocognitivo muy cercano o similar para ambas lenguas (Swain, 1972); el bilingüismo tardío comienza a mostrar diferencias entre las dos lenguas aunque las habilidades en la otra lengua sean cercanas a las de la primera, y la diferencia para el aprendizaje precoz de otra lengua es aún mayor (Singleton, 2001), lo que está relacionado con la lateralización y la especialización del cerebro (Brown, 1994).

1.1.3. Etapas de desarrollo/aprendizaje

En primer lugar, los adultos ya han completado su desarrollo por etapas (Tremaine, 1975). En segundo lugar, algunos generativistas cuestionan el argumento que les permitió hacer la conexión entre las dos disciplinas. Chomsky (1986) insiste en que lo importante no es el orden, sino la cantidad de información adquirida/aprendida. El orden podría entonces resumirse como la frecuencia de ocurrencia en el *input* (Cook, 2010). Además, Ingram (1989) destaca, en la adquisición, un gran número posible de etapas diferentes, lo que no corresponde a un proceso lineal, y cuestiona la pertinencia de la noción de etapa (Pienemann, 1998), observación ya hecha por Dulay & Burt (1974) en el aprendizaje de lenguas.

1.1.4. La socialización y la interacción

El niño adquiere su lengua materna en un contexto natural. Pero múltiples contextos están vinculados al aprendizaje de una L2, empezando por un contexto de aula, al que se pueden añadir contextos de migración, de trabajo en el extranjero, de necesidades profesionales, etc. (Brutt-Griffler, 2002; Norton, 2000). Estas consideraciones llevan a destacar las necesidades y motivaciones de cada uno (Krashen, 1982; Skehan, 1989; Dornyei, 2006; Brown, 1994). Tampoco debemos pasar por alto el tipo de aporte que es diferente en la adquisición y el aprendizaje de lenguas (Wells, 1981; Bruner, 1983; Krashen, 1982), y los estilos de los alumnos difieren de los de los niños, por ejemplo en cuanto a las reformulaciones o las estrategias aplicadas (Long, 1996; DeKeyser & Larson-Hall, 2005;

Krashen, 1985). Desde este punto de vista, la Zona de Desarrollo Próximo no puede ser utilizada de la misma manera en el aprendizaje de lenguas (Lantolf, 2000). En una lengua extranjera, no hay que olvidar el proceso de aculturación (Schuman, 1986). Las diferencias culturales se encuentran en las lenguas (Singy y Trudgill, 1997), considerando las diferentes formas de saludar, dirigirse al otro según la edad o la posición jerárquica. Por eso se desarrolla la interculturalidad, en la medida en que una lengua es inseparable de la cultura/culturas asociadas a él, y cada cultura tiene sus propias especificidades (Abdallah-Pretceille, 1996).

1.1.5. Diferencias de logro

La adquisición del lenguaje siempre es un logro, mientras que los resultados del aprendizaje de una lengua nunca están garantizados y varían mucho de un individuo a otro (Bley-Vroman, 1989; Ellis, 1994). Así, hay muchos factores que hacen que el estudiante de una lengua nunca alcance el nivel de un hablante nativo (Felix, 1987; Brown, 1994). Además, las habilidades de un estudiante son entonces diferentes en varios niveles, ya que aprende a traducir y a *switching* (Cook, 2010). Así, el aprendiz tiene un sistema más complejo. Por lo tanto, la lengua materna ya no debería ser el modelo para un estudiante en vista de todas estas diferencias (Cook, 2010; Bialystok, 1993).

1.2. *Hacia nuevos aportes*

Las diferencias han reducido el diálogo a pesar del papel que las teorías y métodos de adquisición han desempeñado en el aprendizaje. En consecuencia, es necesario superar las barreras ideológicas para seguir avanzando en estas disciplinas. Entre las teorías desarrolladas en adquisición del lenguaje que no han irrumpido en aprendizaje de lenguas está la Teoría de la Complejidad. En la adquisición de la lengua francesa, la Teoría de la Complejidad se ha aplicado principalmente a la organización fonológica de las primeras palabras. Durante este período, coexisten tres tipos de producciones, el balbuceo, las protopalabras y las palabras. Las protopalabras fueron destacadas por Menn (1976) y se definen como producciones significativas que aparecen en una situación

dialógica y con una intención comunicativa (dirección de la mirada, gesto de señalar, modalidad de la oración), pero sin una relación fonológica con una palabra de la lengua, y/o sin repetición de la producción (Veneziano, 1981; Dromi, 1999; Roux, 2012; 2014). Al mismo tiempo, las palabras aparecen entre los meses duodécimo y decimotercero con intención comunicativa, es decir (McCarthy, 1954), al menos una sílaba en común con una palabra de la lengua (Oller, 2000), en una situación dialógica (Davis *et al.*, 2002; Dromi, 1999), y con repetición de la producción (Vihman y McCune, 1994). La estructura de las protopalabras y las palabras generalmente consta de dos sílabas del tipo CVCV o VCV (McCune y Vihman, 1987; Menn, 1976). A nivel de la Teoría de la Complejidad, el enfoque de la prosodia fonológica (Selkirk, 1984) muestra que la organización fonológica de las primeras palabras permite categorizar en partes de discurso y determinar el orden de las palabras (Demuth, 1996; 2001); de hecho, esas producciones corresponden a una palabra fonológica, que corresponde a una frase completa, en la que la sílaba acentuada refleja una palabra léxica y la sílaba no acentuada representa una unidad llamada *filler* (Ibíd.; Veneziano y Sinclair, 2000). Así pues, estas obras relacionan varios niveles lingüísticos. Además, la sílaba acentuada lleva el acento primario, que aparece durante este mismo período, estabilizando una relación de 1.6 entre la longitud de la última sílaba y la sílaba precedente (Konopczynski, 1990). Sin embargo, todavía no se ha demostrado la relación concreta entre los tipos de producción y la adquisición del acento final.

Así pues, esta última consideración permite formular la hipótesis de que existe una relación entre el nivel lingüístico de la acentuación (acento primario) y las primeras palabras, es decir, entre dos niveles lingüísticos. Esta primera hipótesis permite hacer otra en el aprendizaje del lenguaje: en la categoría de los errores intralingüales, ¿es posible considerar la influencia de un nivel lingüístico sobre otro, en la imagen de la adquisición de la lengua, y proponer nuevos aportes para el diagnóstico y la corrección del error?

Metodología

En primer lugar, este trabajo se basa en la investigación empírica y el análisis de las producciones de cuatro niños franceses monolingües: Marie⁶², Madeleine et Théophile⁶³ y Elouan⁶⁴. Estos fueron filmados en un contexto natural, en casa: cada vídeo dura aproximadamente una hora; se analizaron 52 horas en total. Todos los videos fueron transcritos por el software CLAN (MacWhinney, 2000). Los datos se normalizaron la edad lingüística (Mean Length of Utterances-Brown, 1973; Le Normand, 1991) y se seleccionaron cuando todos los niños estaban en la Etapa I. Sólo se analizaron las producciones conversacionales del tipo VCV o CVCV, producidas de forma aislada de cualquier otra producción (rodeadas de pausas según el umbral de discriminación rítmica natural de 600 milisegundos; Fraise, 1967) y que corresponden a las definiciones de la protopalabra o de la palabra. Se seleccionaron las primeras 50 producciones de cada transcripción correspondiente a las definiciones descritas anteriormente, más 50 producciones para cada niño, antes y después de la estabilización de la longitud final, es decir, un total de 3000 producciones. La categorización en protopalabras/palabras fue verificada por una doble anotación de expertos (acuerdo entre jueces de Cohen Kappa; $k=0,72$). Tras un debate entre los dos anotadores, se revisó el cálculo ($k=0,84$). En estas unidades disílabas, la relación de duración final se midió según las características desarrolladas por Konopczynski (1990).

La segunda parte de este trabajo se basa en una investigación-acción llevada a cabo durante el curso de fonética francesa del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas, que corresponde al sexto semestre de la carrera, en tres semestres sucesivos, con 59 estudiantes (semestre 2019-1=22 estudiantes; semestre 2019-2=17 estudiantes; semestre 2020-1=20 estudiantes). Después de un período de explicación de los sonidos del francés y de ejercicios de discriminación y pronunciación,

62 Corpus NIMH de Lyon, sous la direction de Katherine Demuth et Harriet Jisa.

63 Projet CoLaJe de Paris, Projet ANR 2009-2012, sous la direction de Aliyah Morgenstern, <http://colaje.risc.cnrs>.

64 Corpus de Montpellier 2009-2012, sous la direction de Guillaume Roux.

se propuso una actividad a los estudiantes. Tenían que escuchar y escribir el siguiente texto: « *Un jour, quatre enfants, bons camarades de classe, sont partis dans les champs pour s'amuser. Ils se sont allongé dans l'herbe et ont écouté le bruit du vent. Un orage est arrivé. 'Ça me fait peur', dit l'un. Dans l'inquiétude générale, ils sont rentrés chez eux, à l'abri et rassurés.* » Luego tuvieron que transcribir el texto fonéticamente y grabarse leyéndolo individualmente. El trabajo consistía en hacer un autodiagnóstico de sus transcripciones y lecturas de acuerdo con la naturaleza de sus errores (Corder, 1973). El autodiagnóstico fue verificado por el profesor. Los errores se clasificaron en tres categorías: interlenguaje, intralenguaje e idiosincrásico. Sólo la categoría de errores intralanguares es de interés en esta investigación. Tras el trabajo realizado en la fonética correctiva, hacia el final del semestre, los estudiantes tuvieron que hacer la misma actividad con otro texto para comprobar su progreso. El texto trabajado se acerca al primero: « *Au début de l'été, avant d'aller en classe, quatre enfants se sont retrouvés au petit matin autour d'un lac pour discuter. Le bruit du vent leur faisait mal aux oreilles et, lorsqu'ils ont vu qu'ils étaient en retard pour leur contrôle, ça leur a fait peur et ils ont couru jusqu'à l'école.* »

Resultados

1.3. *Investigación 1*

El estudio de la evolución de la proporción de palabras y protopalabras indica una inversión de las proporciones en pocos meses (Figura 1). Por ejemplo, hay un 82% de protopalabras y un 18% de palabras a los 16 meses en Madeleine, y un 8% de protopalabras y un 92% de palabras a los 19 meses. Esta característica parece ser similar en los cuatro niños.

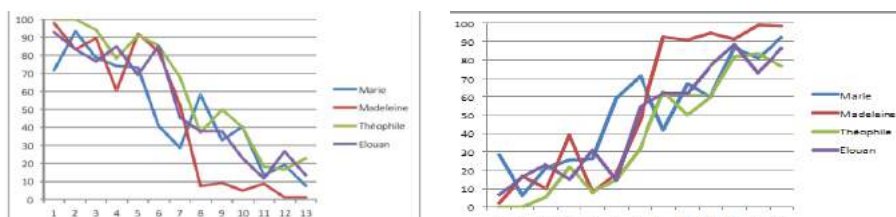


Figura 1: comparación de la evolución de las proporciones de las protopalabras (izquierda) y las palabras (derecha) en los 4 niños en porcentajes.

La evolución de esta proporción de palabras y protopalabras es bastante similar para los cuatro niños (regresión lineal - Figura 2, izquierda; $r^2=0.5711$; $df=50$; $p<0.0001$).

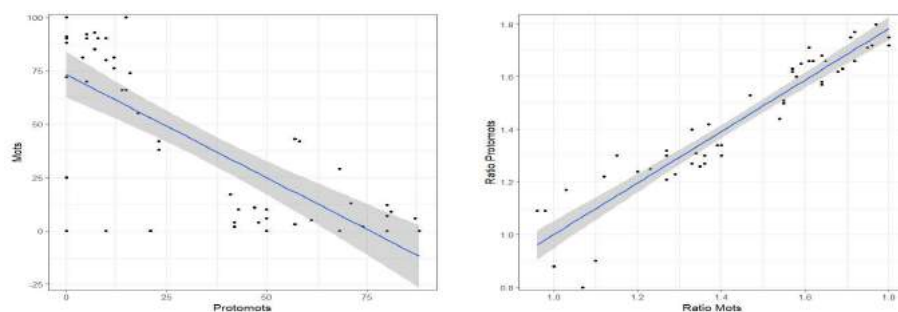


Figura 2: regresión lineal de la relación protopalabras/palabras (izquierda), y relativa a la relación entre la duración de la sílaba final/duración de la sílaba no final y la frecuencia de las palabras y protopalabras (derecha).

La correlación entre la duración y la frecuencia de palabras/protopalabras es significativa (Figura 2, derecha; $r^2=0.88$; $df=50$; $p<0.0001$); así la estabilización del acento final parece ser relacionada con el fenómeno que hace que la frecuencia de palabras sea más importante.

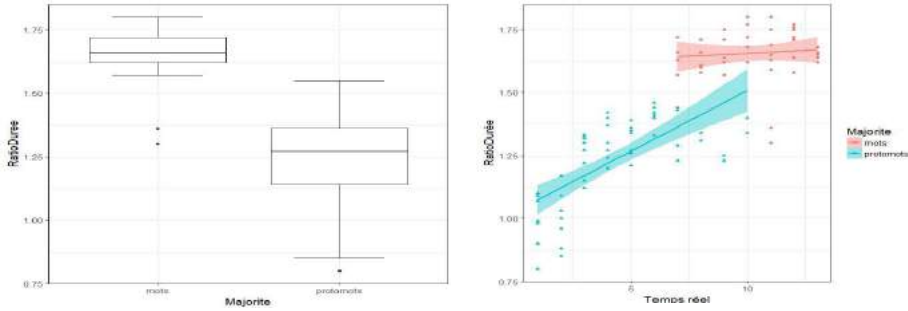


Figura 3: Dispersión (izquierda) de la relación entre la duración y el tipo de producción mayoritaria y el modelo lineal mixto (derecha) del conjunto de actores relación/edad/producción mayoritaria.

El cuadro de dispersión muestra una fuerte relación entre la estabilización de la proporción y el tipo de producción mayoritaria (Figura 3, izquierda; $r^2=0.88$; $df=82$; $p<0.001$). Cuando las protopalabras son mayoritarias, la relación de duración media es un poco más de 1.25 y la dispersión es alta; cuando las palabras son mayoritarias, la relación es un poco más de 1.6 y la dispersión es bastante baja. Así, cuando las palabras son mayoría, la elongación final se ha estabilizado. La figura 4 confirma que cuando las protopalabras son mayoría, la relación de duración aumenta progresivamente con una gran dispersión de las relaciones (Figura 4, derecha; $r^2=0,86$; $df=87$; $p<0,001$), y cuando las palabras son mayoría, la relación es grande, estable y la dispersión pequeña. En este modelo, el factor infantil no es significativo.

Esta investigación inicial evidenció la relación entre dos niveles lingüísticos diferentes, acento primario y una etapa “lemática” (las producciones de palabras se convierten en la mayoría), como sostiene la Teoría de la Complejidad (Pinker, 1984; Demuth, 1996; 2001).

1.4. Segunda investigación

Según lo anterior, se formula la hipótesis de que a nivel intralingual puede haber una relación entre dos niveles lingüísticos diferentes. El análisis de los tipos errores en la primera sesión de la actividad mostró que su número varía de un estudiante a otro (Figura 4, izquierda). El

estudiante que comete menos errores comete 5 en total, y el estudiante que comete más errores comete 28, sin diferencia entre los diferentes semestres (ANOVA $F=0.742$; $df=2$; $p>0.05$). Los errores interlinguales son la mayoría (Figura 4, derecha).

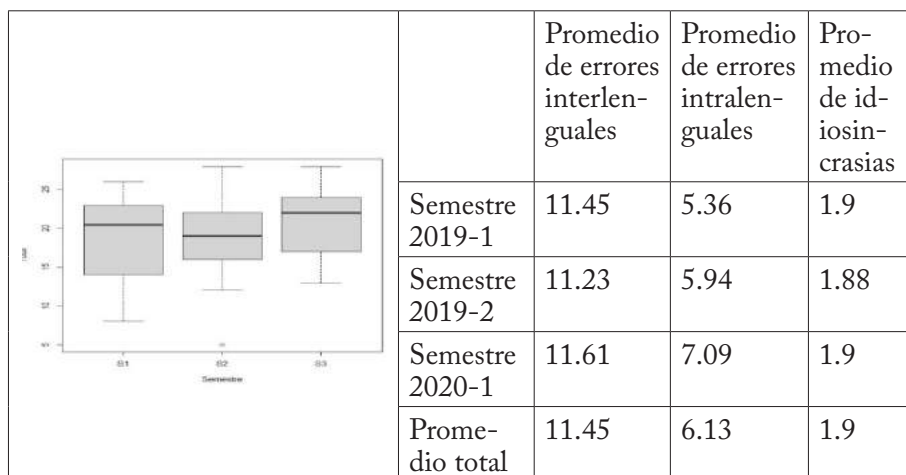


Figura 4: Dispersión por semestre todos los errores combinados (izquierda), y el promedio de errores por categoría y por semestre durante la primera actividad (derecha).

En cuanto a la categoría de errores intralinguales, cuatro de ellos fueron extraídos por su frecuencia y naturaleza (Figura 5).

Errores/Semestre	Semestre 2019-1	Semestre 2019-2	Semestre 2020-1
Cet-à-dire/c'est-à-dire	48%	56%	44%
Le bruit du vin/vent	31%	37%	38%
Ça me fait père/peur	21%	15%	19%
Quatre « z » enfants	67%	59%	70%

Figura 5: Porcentaje de estudiantes que comentan los cuatro errores mencionados por semestre.

Los errores mencionados son relativamente frecuentes dependiendo del semestre. El primer error, “Cet-à-dire”, es un error que podría

ser visto como una simplificación. En español, el equivalente “es decir” utiliza el verbo être como en francés, por lo que no puede ser una interferencia entre lenguas. Por otra parte, el vínculo obligatorio podría corresponder a un error inducido, por la homología con el hecho de que el “cet” demostrativo delante de una palabra que comienza con una vocal, corresponde a la misma pronunciación, como en “cet ami”. La morfofonología y la morfosintaxis interfieren con la ortografía por omisión de la naturaleza sintáctica y semántica del “c’est”. El segundo error proviene de una confusión /C/~D/. En español, no hay vocal nasal. En esta etapa, los estudiantes trabajaron en la discriminación de estas vocales y aprendieron a pronunciarlas. Además, durante una fase de lectura en la que la palabra está frente a cada estudiante, debería haber eliminado la ambigüedad. Sin embargo, la confusión parece corresponder a una sobregeneralización de una nasal a otra para mayor facilidad, omitiendo la naturaleza semántica y ortográfica de la palabra. Es, además, un par mínimo trabajado en clase. El tercer ejemplo « ça me fait père/peur » se refiere a la confusión entre /è/~F/. No hay una vocal semiabierta en español, y no hay una vocal anterior labializada. Además, dependiendo del contexto, ambas frases son gramaticalmente correctas: « je viens d’avoir un enfant, ça me fait père/il y a un orage, ça me fait peur ». En la actividad trabajada, no puede haber ninguna ambigüedad. Hay una sobregeneralización de una vocal semiabierta que omite el contexto de la ocurrencia de la palabra. El último ejemplo, muy frecuente, se refiere a la inserción errónea de una liaison « quatre ‘z’ enfants ». Aquí hay una interferencia de la morfología en la pronunciación del enlace debido a una sobregeneralización de la marca plural. Considerando « les enfants », « des enfants », « deux enfants », « trois enfants », el vínculo está sistemáticamente presente.

Con la actividad de final del semestre, los resultados mostraron una mejora de los estudiantes. La variabilidad entre los estudiantes sigue siendo alta (Figura 6, izquierda); el que comete menos errores comete 5 y el que comete más comete 19. El promedio de errores disminuyó en general y los errores intralanguajes fueron los que más disminuyeron

(Figura 6, derecha; ANOVA $F=79,61$; $df=1$; $p<0,001$).

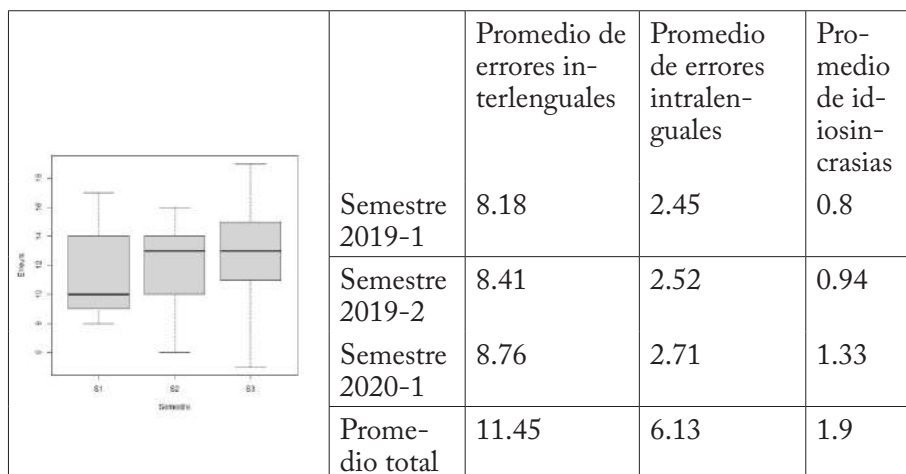


Figura 6: Caja de dispersión de los errores de los estudiantes por semestre en la segunda actividad (izquierda) y promedio de errores por semestre en la segunda actividad (derecha).

Discusión

Los resultados de la primera investigación mostraron que durante el primer período de palabras, las protopalabras son mayoría; pero llega un momento en que, en un corto período de tiempo, las palabras se convierten en las producciones mayoritarias, lo que aboga por una etapa lematizada: las producciones significativas corresponden principalmente a las palabras. Durante este mismo período, el niño adquiere el acento primario según la proporción definida por Konopczynski (1990). La correlación entre el fenómeno de sustitución de protopalabras/palabras (Roux, 2012) y la estabilización del alargamiento final resulta especialmente importante ($r^2=0,86$; $df=87$; $p<0,001$; Figura 4), lo que, en lo que respecta a la Teoría de la Complejidad (Pinker, 1984), confirma la relación entre dos niveles lingüísticos diferentes (Demuth, 1996; 2001). Por lo tanto, se ha formulado la hipótesis de que, en el aprendizaje de lenguas, los errores intralingüales pueden corresponder al mismo tipo de fenómeno, la interferencia entre dos niveles lingüísticos diferentes.

La práctica en las aulas muestra que ciertos tipos de errores están efectivamente relacionados con otro nivel lingüístico, lo que ha permitido, al final, corregir los errores de los estudiantes. Sin embargo, queda por medir su progreso en situaciones espontáneas y fuera de la clase de fonética.

Conclusión

En vista de las diferencias y a pesar de algunos puntos en común, el diálogo entre la adquisición de la lengua y el aprendizaje de la misma sigue siendo débil. Sin embargo, teniendo en cuenta las nuevas contribuciones en la adquisición del lenguaje, el presente trabajo ha demostrado que la Teoría de la Complejidad podría sugerir que en el aprendizaje de lenguas, algunos errores intralinguales pueden estar relacionados con la interferencia de otro nivel lingüístico. Los resultados sugieren el valor del diálogo y la posibilidad de avanzar en la investigación y los métodos de aprendizaje de lenguas. Sin embargo, quedan varios elementos por explorar. La primera parte de esta investigación requirió la definición de perfiles infantiles utilizando el software CLAN y cálculos como el MLU. Este mismo enfoque podría permitir definir los perfiles de los alumnos y los profesores, y centrarse en ciertas particularidades lingüísticas específicas; y permitiría también trabajar sobre las representaciones, la motivación y los elementos que pueden obstaculizar el aprendizaje (Soler, 2020).

Bibliografía

Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Alexopoulou, A. (2007). "Errores intralinguales e interlinguales en la interlingua escrita de aprendientes griegos de E/LE". *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Paris: Iberoamericana.

Andersen, R. (1983). "Transfer to somewhere." In S. Glass & L. Selinker (EDS.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 177-201).

Rowley, MA: Newbury House.

Asher, J.J. (1986). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Aslin, R. N., Saffran, J. R., y Newport, E. L. (1998). Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *Psychological Science*, 9, 4, 321–324.

Bellugi, U. and Brown, R. (Eds.) (1964). *The Acquisition of Language*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 92.

Bialystok, E. (1993). “Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency”. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.

Birdsong, D. (2005). “Interpreting age effects in second language acquisition”. In J. Kroll & A. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 109-127). Oxford: Oxford University Press.

Bley-Vroman, R. (1989). “The logical problem of second language learning”. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. USA: Prentice Hall.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. London: Allen and Unwin.

Bruner, J. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. London: Wiley.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: a Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*, Cambridge MA: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). "The availability of universal grammar to adult and child learners - a study of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, 2, 2, 93-119.

Cook, V.J. (1969). "The analogy between first and second language learning". *International Review of Applied Linguistics*, 7, 3, 207-216.

Cook, V.J. (1973). "The comparison of language development in native children and foreign adults." *International Review of Applied Linguistics*, XI, 1, 13-28.

Cook, V.J. (1979). *Young Children and Language*. London: Edward Arnold

Cook, V.J. (1986). "Experimental approaches applied to two areas of second language learning research: age and listening-based teaching methods". In V.J. Cook (Ed.) *Experimental Approaches to Second Language Learning* (pp. 23-37). Oxford: Pergamon.

Cook, V.J. (2003a). "The poverty-of-the-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English". *International Review of Applied Linguistics*, 41, 201-221.

Cook, V.J. (Ed.) (2003b). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V.J. (2007). "The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users?" In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook on English Language Teaching* (pp. 237-248). London: Springer.

Cook, V.J. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Educational.

Cook, V. (2010). "The Relationship between First and Second Language Learning Revisited". In E. Macaro (Ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 137-157). London: Continuum.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1-4, 160-170.

Corder, S.P. (1971). "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2, 147-159.

Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. NY: Penguin Education.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cromer, R.F. (1970). "'Children are nice to understand': surface structure clues to the recovery of a deep structure", *British Journal of Psychology*, 61, 397-408.

Cromer, R.F. (1974). "The development of language and cognition: the cognition hypothesis". In B. Foss (Ed.), *New Perspectives in Child Language*, NY: Penguin.

Davis, B. L., MacNeilage, P. F. y Matyear, C. L. (2002). "Acquisition of Serial Complexity in Speech Production: A Comparison of Phonetic and Phonological Approaches to First Word Production". *Phonetica*, 59, 75-107.

DeKeyser, R. y Larson-Hall, D. (2005). "What does the critical period really mean?" In J. Kroll & A. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 88-108.

Demuth, K. (1996). "The prosodic structure of early words." In J. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition* (pp. 171-184). NJ: Lawrence

Erlbaum Associates.

Demuth, K. (2001). "Prosodic constraints on morphological development." *Language Acquisition and Language Disorders Series*, 24, 3-21.

Deprez, V. (1994). "Underspecification, functional properties, and parameter setting." In B. Lut, M. Suner & J. Whitman (Eds.), *Syntactic Theory and First Language Acquisition* (pp. 249-272). Vol. 1, New Jersey: Erlbaum.

Dornyei, Z. (2006). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum

Dromi, E. (1999). *Early lexical development*. NY: Psychology Press.

Dulay, H.C. y Burt, M.K. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, 24, 37-53.

Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S.D. (1982). *Language two*. NY: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Ervin-Tripp, S. (1974). "Is second language learning like the first?" *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.

Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris

Fraisse, P. (1967). «Psychologie des rythmes humains». *Colloque sur les rythmes*, Lyon: S1MEP-Editions, 23-33.

Gallaway, C. y Richards, B.J. (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garabédian, M. (1996). « Apprendre une langue quand on en parle déjà une ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 09, 119-130.

Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. NJ: Lawrence Erlbaum

Genesee, F., Nicoladis E. y Paradis J. (1995). "Language differentiation in early bilingual development". *Journal of Child Language*, 22, 3, 611-631.

Gleitman, L. (1982). "Maturational determinants of language growth". *Cognition*, 10, 103-114.

Goetz, P.J. (2003). "The effects of bilingualism on theory of mind development". *Bilingualism, Language and Cognition*, 6, 1, 1-15.

Greenberg, J. (1966). *Universals of Language*. London: MIT Press.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.

Han, Z. (2002). "A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output". *TESOL Quarterly*, 36, 543-572.

Hannan, M. (2004). *A study of the development of the English verbal morphemes in the grammar of 4-9 year old Bengali-speaking children in the London borough of Tower Hamlets*. Ph.D., Essex: University of Essex.

Hauser, M.D., Chomsky, N. y Fitch, T.M. (2002). "The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve". *Science*, 298, 1569-1579.

Hendrickson, J.M. (1987). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". In M.H. Long & J.C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings* (pp. 387-398). Boston: Heinle & Heinle.

Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R.M. (1996). *The Origins of Grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. Boston: MIT Press.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (Eds.) (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Abingdon: Routledge.

Kellerman, E. (1979). "Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now". *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 1, 37-57.

Klein, W. y Perdue, C. (1997). "The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research*, 13, 4, 301-347.

Konopczynski, G. (1990). *Le Langage Emergent I : Caractéristiques rythmiques*. Hamburg: Buske Verlag.

Krashen, S. (1982). "Theory versus practice in language training". In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15-24). MA: Newbury House Publishers.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Lantolf, J. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. London: Wiley.

Le Normand, M.-T. (1991). "La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 3 ans". *Glossa* 26, 14-21.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1, 37-66.

MacWhinney B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analysing talk*, vol. 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Major, R. (1994). "Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters". *Language Learning*, 44, 655-680.

McCarthy, D. (1954). "Language development in children". In L. Carmichael (Ed.), *A manual of child psychology* (pp. 476-581). NY: Wiley.

McCune L. y Vihman M.M. (1987). "Vocal motor schemes". *Papers and Reports in Child Language development*, 26, 72-79.

McDaniel, D., McKee, C. y Cairns, H.S. (1996). *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge: MIT Press

McNeill, D. (1966). "Developmental psycholinguistics". In Smith, F. & Miller, G.A. (Eds.), *The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach* (pp. 15-84). Cambridge: MIT Press.

Menn, L. (1976). *Pattern, control, and contrast in beginning speech: A case study in the development of word form and word function*. Urbana-Champaign: University of Illinois, University Microfilms international

Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan Press.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and educational Change*. London: Longman.

Oller, D. (2000). *The Emergence of the Speech Capacity*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, Que sais-je ?.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.

Poeppl, D. y Wexler, K. (1993). "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language*, 69, 1-33.

Prince, A. y Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint interaction in Generative Grammar*. NY: Blackwell Publishers.

Richards, J. C. & Schmidt, R. (Eds.) (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.

Roux, G. (2012). *Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale*. Montpellier: Université Paul Valéry.

Roux, G. (2014). « Catégoriser les productions de la période des premiers mots de l'enfant ». *Faits de langues*, 43, 1, 157-178.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Sauvage, J. Dodane C. et Auger N. (Eds.). (2012). *Travaux de didactique du FLE*, 65-66.

Schumann, J. H. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, 379-392.

Scovel, T. (1969). "Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning*, 19, 245-254.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, 209-231.

Selkirk, E. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge: MIT Press.

Sinclair de Zwart, H. (1969). "Developmental psycholinguistics". In Elkind, D. & Flavell, J.H. (eds), *Studies in Cognitive Development* (pp. 315-366). NY: Oxford University Press.

Singleton, D. (2001). "Age and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

Singy, P. y Trudgill, P. (Eds.) (1997). *Communication et Pragmatique interculturelles*. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 65.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.

Slobin, D.I. y Welsh, C. (1973). "Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics". In Ferguson, C. & Slobin, D. (Eds.), *Studies of Child Language* (pp. 175-208). NY: Holt Rinehart Winston.

Snow, C.E. y Ferguson, C.A. (Eds.) (1977). *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler Millán, G. C. (2020). *L'interculturalité, source de la dynamique du FLE : Le cas colombien*. Paris : L'Harmattan.

Sorace, A. (2004). "Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: data, interpretations and methods". *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 143-145.

Spillner, B. (1991). *Error Analysis*. London: John Benjamins Publishing.

Stern, H. (1967). "Foreign language learning and the new view of first language acquisition". *Child Study*, 30, 4, 25-36.

Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*. PhD Dissertation, Irvine: University of California.

- Titone, R. (1974). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Tremaine, R.V. (1975). *Syntax and Piagetian Operational Thought*. Washington, D.C.: Georgetown U.P.
- Trevarthen, C. (1974). "Conversations with a two month old". *New Scientist*, 62, 2, 230-235.
- Veneziano, E. (1981). "Early language and nonverbal development : A reassessment". *Journal of Child Language*, 8, 541-563.
- Veneziano, E. y Sinclair, H. (2000). "The Changing Status of "Filler Syllables" on the way to Grammatical Morphemes". *Journal of Child Language*, 27, 3, 461-500.
- Vihman, M.M. y McCune, L. (1994). "When is a word a word?" *Journal of Child Language*, 21, 3, 517-542.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1935/1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weeks, T.E. (1971). "Speech registers in young children". *Child Development*, 42, 4, 1119-1131.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wells, G. (1981). *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, R. (1975). "The BITCH-100: a culture-specific test". *Journal of Afro-American Issues*, 3, 103-16.

Williams, M. y Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wode, H. (1981). *Learning a Second Language*. Tübingen: Narr.

Zobl, H. y Licerias, J. (1994). "Functional categories and acquisition orders". *Language Learning*, 44, 159-218.