

## *Sobre la adquisición de la prosodia en lengua extranjera: Estado de la cuestión*

Maximiano CORTÉS MORENO  
Universidad Wen Tzao. Taiwan

### **Resumen**

El valor relevante que cobra la lengua oral en los documentos oficiales de nuestro sistema educativo actual, las dificultades de todo signo que plantea su desarrollo tanto en las aulas de Educación Infantil como en las de Educación Primaria y la necesidad de canalizar lo mejor posible nuestra actuación docente en el ámbito de la Formación del Profesorado, nos ha llevado a indagar en el contenido de los artículos que aparecen en las publicaciones periódicas, con el fin de describir las manifestaciones y reconocer las causas que subyacen a los problemas del desarrollo de la competencia comunicativa oral.

*PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación Infantil. Educación Primaria. Formación del Profesorado. Competencia Comunicativa Oral.*

### **Abstract**

The relevant value assigned to the spoken language in the Official Documents, the difficulties found in the implementation process and the need to channel our best the teaching performance, took us to explore the content of articles published in periodical publications. Our purpose was to describe the different manifestations and to recognize the causes underlying the problems which arise in the development of the oral communicative competence.

*KEYWORDS: Didactics of Language and Literature. Infant Education. Primary Education. Teacher Training. Oral Communicative Competence.*

## Résumé

La valeur si remarquable accordée à la langue orale dans les textes officiels de notre système éducatif actuel, les difficultés de tout ordre que son enseignement/apprentissage pose dans les classes maternelles et du Primaire, ainsi que le besoin urgent de canaliser - de la meilleure façon possible - nos activités dans le cadre de la Formation des Enseignants ont motivé notre recherche sur le contenu des articles parus dans les publications périodiques, afin de décrire les marques et de reconnaître les causes sous-jacentes aux problèmes du développement de la compétence communicative orale.

## MOTS-CLÉS:

*Didactique de la langue et de la littérature. Enseignement préscolaire et primaire. Formation des enseignants. Compétence de la communication orale.*

### 1. Punto de partida: El caso de la L<sub>1</sub>

El método básico que emplea el niño en la adquisición de la pronunciación en su L1 es la imitación de sus interlocutores: madre, padre, hermanos, abuelos... Ahora bien, la repetición del niño no es indiscriminada o sistemática (como la de una máquina), sino selectiva, «centrada en los elementos que está aprendiendo en esa etapa» (Lightbown & Spada, 1993: 3).

No basta con que el niño oiga hablar su lengua nativa (p. ej., en la radio o en la televisión). Para aprenderla, es preciso que interactúe verbalmente con otros miembros de su comunidad lingüística, quienes (contrariamente a esos aparatos) le piden y le ofrecen aclaraciones o reajustes lingüísticos (Lightbown & Spada, 1993: 14). Este tipo de negociación y de retroalimentación (*feedback*) constituye un valioso instrumento para el progreso lingüístico en la L1, y cabe pensar que también para el aprendizaje de una LE. Por ello, las fuentes impersonales de lengua (casete, vídeo, ordenador...) son un ventajoso complemento en el aprendizaje de una LE, pero en modo alguno un sustituto de un nativo.

En nuestra cultura occidental tanto el discurso dirigido a los nativos de corta edad (*baby talk*) como el habla dirigida a los extranjeros (*foreigner talk*) se caracterizan por una serie de modificaciones, cuyo objetivo común es facilitar la comunicación con los interlocutores. Entre los aspectos modificados se encuentra precisamente la entonación. En el ámbito fónico, son habituales las siguientes adaptaciones (cfr. Larsen-Freeman & Long, 1991; Lightbown & Spada, 1993: 14):

- esmero en la articulación y vocalización,
- ralentización del tempo de elocución,
- pausas más abundantes y más largas,
- acentos más marcados,
- exageración en la entonación,
- registro más alto (aproximándose al tono normal del niño).

Según Hochberg (1988: 683), no aprendemos la posición del acento palabra por palabra, sino que adquirimos una serie de reglas. Ahora bien, es improbable que el niño pueda adquirir esas reglas de un modo abstracto. Entendemos que el proceso debe partir de datos concretos, es decir, el niño precisa escuchar un número suficiente de palabras para ir descubriendo analogías, generalizar, formular hipótesis, confirmarlas, desecharlas, reformularlas, etc. (cfr. Gimson & Cruttenden, 1994: 215)1. Como punto de partida, es axiomático que el niño detecta la vocal prominente en cada palabra fónica (cfr. Cantero, 1995), o sea, discrimina entre sílabas acentuadas e inacentuadas.

En varias lenguas observadas —entre ellas, el español— en la etapa inicial de adquisición de la L1 el niño tiende a omitir las sílabas anteriores a la acentuada, pero no las posteriores, p. ej., serpiente pronunciada como \*pente. La hipótesis de Archibald (1995: 103) es la siguiente: en el análisis acentual de la palabra el niño procede de derecha a izquierda hasta que descubre el acento, momento en que cesa la búsqueda. La zona de la palabra no rastreada será más proclive al olvido que la zona ya explorada.

Según Hochberg (1988), a la edad de tres años los hispanohablantes nativos ya hemos adquirido las reglas de acentuación en nuestra L1. Según Pollock et al. (1993: 197-8), a la edad de tres o cuatro años los niños anglohablantes ya producen patrones de acentuación casi como los de los adultos. Y según Schmid (1986: 185), alrededor de los cinco años los nativos suecos ya tienen un dominio pleno del fenómeno.

Tradicionalmente se viene afirmando que la entonación es el primer componente lingüístico que adquieren los niños (Gibson, 1972: 10; Crystal, 1981: 137; Konopczynski, 1991: 174; Lyons, 1981: 254; Neppert & Pétursson, 1992: 133). Ello es verosímil, habida cuenta de que la entonación desempeña «un importante papel en la adquisición del lenguaje» (Battaner et al., 1985: 132). La segmentación del discurso en oraciones, sintagmas, palabras, etc. le facilita al niño el procesamiento de la sintaxis. En dicha segmentación son decisivas tanto la acentuación (Archibald, 1995: 82) como la entonación (Bolinger, 1978: 514).

Salvo casos excepcionales (p. ej., James, 1988: 154, quien antepone la adquisición de los sonidos a la de la prosodia en la L1), por lo general (Jakobson, 1971-

88, tomo VII: 170; Bolinger, 1978: 514; Schmid, 1986: 208; Salcioli, 1988: 56-7), se estima que la adquisición de la prosodia es previa a la de los sonidos. No obstante, al hablar de adquisición, conviene puntualizar si se trata de capacidad de producción o sólo de percepción, si la adquisición de un aspecto determinado ya se ha completado o sólo han aparecido los primeros indicios, etc.; p. ej., según los estudios realizados sobre la acentuación y el ritmo en lenguas como el inglés y el griego, a los dos años ya se han andado los primeros pasos, pero hasta los doce años no se puede hablar de un dominio pleno en la percepción y en la producción (Crystal, 1986: 191). Así, se comprende que la edad que determinan unos y otros autores respecto de la adquisición de la prosodia en la L1 no siempre se aproxime.

Basándose en varios estudios de otros autores, Crystal (1986: 196) manifiesta que la adquisición plena de la entonación probablemente se prolongue hasta la pubertad. Coincidiendo con esta teoría, Gérard & Clément (1998) afirman que a la edad de nueve años los francohablantes aún no tienen la competencia entonativa tan desarrollada (en el plano perceptivo) como los adultos.

Crystal (1987: 241) puntualiza que a una edad temprana los niños ya tienen un cierto dominio de los patrones de entonación (las formas), pero para la adquisición de la amplia gama de funciones asociadas a ellos son precisos varios años más. Esta misma postura la resume Cruttenden (1986: 173) en la siguiente cita:

«Aunque algunos usos de la entonación se desarrollan a una edad temprana [...], a los diez años los niños todavía no manejan el significado de la entonación con el mismo dominio que los adultos».

La razón de que los múltiples aspectos de la entonación se vayan adquiriendo progresiva y no simultáneamente es lógica: el fenómeno de la entonación viene determinado por factores de orden lingüístico, paralingüístico e incluso pragmático (cfr. Shen, 1990a: 1). Por supuesto, un niño de tres o cuatro años sabe enunciar, preguntar y exclamar. Sin embargo, estas funciones básicas de la entonación se implementan de modo distinto, según la situación de habla (una fiesta familiar, una reunión profesional, una conferencia, etc.). Existen funciones lingüísticas que de ordinario un niño no cumple (p. ej., reservar una habitación de hotel), actos de habla en los que nunca participa (p. ej., preguntar las tarifas de cada temporada) y relaciones que nunca experimenta (p. ej., jefe-cliente). Debido a los ámbitos comunicativos limitados en que el joven hablante se desenvuelve, todavía no tiene ocasión de practicar determinados patrones de entonación (p. ej., de cortesía).

Por encima de todo convendría definir qué se entiende por adquisición de la entonación: ¿captar el valor de uno o dos contornos entonativos?, ¿ser capaz de

imitarlos tras el modelo de un adulto?, ¿ser capaz de producirlos en diferentes situaciones? (cfr. Cruttenden, 1974: 221).

Ciñéndonos al caso de la entonación española, y basándonos en un experimento propio (el n.º 6 de 1999a), sostenemos que la entonación no es un fenómeno lingüístico fácil y rápido de adquirir en la L1. Admitimos que su adquisición se inicie a una edad temprana (menos de un año), pero es altamente improbable que llegue a completarse ya en la pubertad. Así, no es de extrañar que sea uno de los componentes que mayores dificultades le plantean al adulto (¿el más difícil?) en el aprendizaje de una LE (cfr. Carduner & Hagiwara, 1982: 53; Joly, 1987: 37).

A pesar de todo, no negamos que pueda existir un período sensible en la adquisición de determinados aspectos de la entonación en una LE.

En suma, conviene revisar la hipótesis de que los niños adquieren a una edad temprana y con suma facilidad los fenómenos suprasegmentales. No todas las afirmaciones en ese sentido están basadas en datos empíricos; en varios casos se fundamentan en observaciones impresionistas de un único informante. En un experimento propio (el n.º 6 de 1999a), llevado a cabo con 25 informantes y 60 oyentes, constatamos cómo la capacidad perceptiva de la entonación de la L1 sigue progresando (completándose) incluso después de los veinte años de edad.

## 2. La hipótesis del período sensible

La hipótesis generalmente aceptada es que existe un período crítico para la adquisición del componente fónico en la LE —segmentos y suprasegmentos (Shen, 1990b: 121)—, aunque no para la de otros componentes (léxico, gramatical, etc.) (Scovel, 1995: 170). La edad en que concluye dicho período es objeto de discrepancias; p. ej., para la adquisición del componente fónico, alrededor de los dieciséis años, según Cauneau (1992: 39).

Uno de los pilares en que se sustenta la hipótesis del período crítico (o sensible) es el concepto de la lateralización cerebral (Lenneberg, 1967). Sin entrar en los pormenores, tan sólo nos interesa destacar el diferente procesamiento de que es objeto el lenguaje adquirido en los primeros años de la vida y después de una cierta edad. Para ello nos remitimos al estudio de Kim et al. (1997), quienes, sirviéndose del sistema de conversión de resonancias magnéticas en imágenes (magnetic resonance imaging), determinan el espacio físico que ocupan en la corteza cerebral la L1 y la L2 en una serie de bilingües (de diferente L1 y L2 en cada caso). Los resultados muestran que en los bilingües precoces (quienes han aprendido ambas lenguas en la infancia) las dos lenguas comparten prácticamente el mismo espacio en el área de Broca (lóbulo frontal), mientras que en los bilingües tardíos (adquisi-

ción de la L2 después de la infancia) cada lengua ocupa un espacio diferenciado, con una zona mínima de solapamiento. Sin embargo, en el área de Wernicke (lóbulo temporal) no se observa ninguna diferencia significativa entre ambos tipos de bilingües: una única zona compartida por las dos lenguas.

Contrariamente a la creencia generalizada, Flege (1991: 251) considera que los adultos mantienen la capacidad de adquirir a la perfección —sin acento extranjero— un nuevo sistema fónico, hipótesis que el propio autor plantea de modo menos taxativo en otras ocasiones (1980, 1995). El hecho de que en la práctica los adultos no suelen explotar esa capacidad no se debe exclusivamente a factores fisiológicos (lateralización cerebral, merma de la capacidad sensorio-motriz, etc.), sino también a otros factores de orden externo.

Otros autores adoptan una postura moderada; p. ej., Kelz (1992: 29) menciona la existencia de «innumerables casos» que demuestran que los adultos también pueden adquirir una buena pronunciación en la LE, siempre y cuando «se mantengan fonéticamente jóvenes» (p. ej., que conserven una flexibilidad articulatoria), y que la enseñanza fónica se inicie a su debido tiempo. Elliott (1997: 95) también afirma que es posible mejorar la pronunciación de los anglohablantes adultos en español como lengua extranjera (E/LE), siempre y cuando los métodos sean lo suficientemente flexibles como para amoldarse a los múltiples estilos cognitivos de los aprendientes.

Según nuestra propia experiencia, en efecto, es posible percibir y reproducir sonidos nuevos —inexistentes en la L1 y en otras lenguas aprendidas— incluso después de los treinta años. Centrándonos en el caso específico de la prosodia, en el Marco Experimental de nuestra tesis doctoral (1999a) hemos comprobado cómo también después de la pubertad los sinohablantes mejoran su competencia acentual y entonativa en E/LE.

Recapitulando, la hipótesis del período sensible es verosímil, pero no puede aplicarse indiscriminadamente a cualquier aprendiente adulto de una LE. Al parecer, existen excepciones, tal como indican los resultados de Bongaerts et al. (1997) y de Palmen et al. (1997): algunos holandeses aprendientes de inglés/LE o de francés/LE, respectivamente, logran una pronunciación como la de un nativo (según unos oyentes/jueces nativos), a pesar de haber iniciado la adquisición de la LE alrededor de los doce años de edad.

Determinados procesos son comunes a la adquisición de la L1 y la de una LE (cfr. Gundel & Tarone, 1992: 87), p. ej., la creatividad lingüística y la formulación y comprobación de hipótesis. Ahora bien, existen diferencias patentes entre ambas situaciones (cfr. Renard, 1971: 14-5), tales como la edad del aprendiente y la relación de éste con sus interlocutores; otra diferencia clave es que los conocimientos previos de la L1 (y de otras lenguas) condicionan la formulación de hipótesis en la adquisición de una LE.

### 3. La entonación: ¿Un componente más?

Cada individuo tiene su propio idiolecto, no sólo en su L1, sino también en cada LE que habla; en este segundo caso, se emplea el término *interlengua*. Ese modo personal de hablar forma parte de su propia identidad, que va ligada a la de una colectividad, la de su propia L1. Salvo en contadas ocasiones, los aprendientes de una LE conservan, en mayor o menor medida, rasgos fónicos —segmentales y suprasegmentales— característicos de su L1, aun cuando sean capaces de alcanzar un nivel supremo en otros planos de la LE (léxico, gramatical, estilístico, pragmático, etc.). Podría decirse que la pronunciación es el componente más íntimo de la identidad lingüística.

Y dentro de la pronunciación, parece ser que es precisamente la entonación el subcomponente más íntimo para el aprendiente (v. Hall, 1953: 283; Bolinger, 1986: vii), dada la estrecha relación existente entre el componente entonativo y el afectivo. En efecto, la entonación revela una información sumamente personal: actitud, estado de ánimo, sentimientos, emociones... Al respecto, comenta Navarro Tomás (1944: 8-9):

«Hay personas particularmente reacias a aprender cualquier acento [...] se oponen con tenaz resistencia a imitar inflexiones de entonación a las que no están acostumbradas [...] El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua extranjera tiene en la entonación su más fuerte reducto».

El autor explica que para la mayoría de los estudiantes la adopción de los hábitos prosódicos de la LE supondría tanto como la renuncia a la propia identidad (cfr. Cauneau, 1992: 20; Laroy, 1995: 39).

Numerosos autores (Fries, 1945: 23; Allen, 1954: xii; Gilbert, 1978: 316; Ponsonby, 1987: 108; Billières, 1991: 338; Dieling, 1992: 11) sostienen que un dominio de la entonación (y de la prosodia en general) es más importante que una articulación precisa de los sonidos para garantizar la inteligibilidad del mensaje. Dicho sea de otro modo, las deficiencias prosódicas dificultan la comprensión de la lengua por parte del interlocutor en mayor medida que las deficiencias segmentales (Cauneau, 1992: 23) y causan malentendidos mayores que los debidos a errores en los segmentos (Celce-Murcia, 1996: 131). Por el contrario, un buen dominio de la prosodia de la LE facilita sumamente la comprensión por parte del interlocutor, aun cuando se cometa errores de otra índole (léxicos, estilísticos, gramaticales, etc.) (cfr. Cauneau, 1992: 50). Nosotros convenimos en la suma importancia de la prosodia, pero no por ello soslayamos el papel de los sonidos.

La entonación se considera uno de los aspectos «más difíciles de asimilar» (Carduner & Hagiwara, 1982: 53; Cruttenden, 1986: 145; Evtich & Roudzit, 1991: 278) y de enseñar (cfr. Tench, 1981: 84; Laroy, 1995: 39). Afirmaciones análogas aluden a LLEE concretas: español/LE (Kvavik, 1976: 406), francés/LE (Mestreit & Poch, 1983: 47), alemán/LE (Cauneau, 1992: 20), inglés/LE (Brazil, 1994: 3); e incluso al gallego/L2 (Payrató, 1985: 85).

En un contexto de instrucción formal existe un factor que contribuye a marginar la prosodia. Para una proporción considerable de los estudiantes de una LE, uno de los objetivos (en determinados casos, el único) de su dedicación es la obtención de unas calificaciones positivas. Para lograrlas, deben realizar tareas en clase o en casa y superar unas pruebas (ejercicios de control, exámenes o como se prefiera llamarlas). Dado que el peso específico de la acentuación y de la entonación en ese proceso de evaluación es, en el mejor de los casos, ínfimo, resulta perfectamente comprensible y lógico que los propios alumnos —sea de modo consciente o inconsciente— cuando escuchan las grabaciones o a su profesor de LE, se concentren en otros aspectos (semántico, gramatical, etc.) y prácticamente no perciban los patrones acentuales y entonativos, en cuyo caso difícilmente llegarán a producirlos.

Otra cuestión que se plantea es hasta qué punto puede incidir el proceso instructivo en la adquisición de la entonación. Con otras palabras, ¿se puede enseñar la entonación (en clase), del mismo modo que se enseña el vocabulario o la gramática? González Alcaraz (1987: 56, 138) asegura que la práctica continuada con nativos es la única vía que conduce a la corrección entonativa. Esta hipótesis es tan respetable como otra que fuera diametralmente opuesta; mientras no se demuestre empíricamente, no dejará de ser una mera opinión.

Desde una perspectiva fisiológica y neurobiológica, también parece justificable considerar la entonación como un aspecto especial. Generalmente (90-95% de las personas) los centros del habla se hallan ubicados en el hemisferio cerebral izquierdo —que opera en sentido analítico y lineal—; no obstante, el hemisferio derecho —que opera en sentido sintético y en paralelo— también interviene en el procesamiento del habla. La acentuación se reconoce y se produce preponderantemente en el hemisferio izquierdo (Baum, 1998), pero la entonación (al igual que las relaciones espaciales, el movimiento, el color, la música y las emociones) se procesa en el hemisferio derecho (cfr. Gilbert, 1978: 309; Cauneau, 1992: 12-4; L. Taylor, 1993: 91).

La información segmental y la entonativa son objeto de una representación mental y de un procesamiento por separado (Frazier, 1995: 20); sólo la coordinación de ambos hemisferios permite que podamos codificar y descodificar mensajes orales. En consecuencia, la enseñanza ideal es aquélla que va dirigida a ambos hemisferios, explotando tanto los recursos verbales como los no verbales. Así explica la cuestión Gilbert (1978: 309):



«Dado que la pronunciación es, en esencia, una tarea espacial —y melódica, en el caso de la entonación— quizá las explicaciones verbales no vayan dirigidas al hemisferio oportuno [...] el soporte visual y musical no debe entenderse como un complemento decorativo, sino como un instrumento didáctico primordial».

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

Por otra parte, la entonación (más en concreto, la F0) se manifiesta en una banda de frecuencias bajas (generalmente por debajo de los 300 Hz.). Es precisamente a las bajas frecuencias a las que el cuerpo humano es más sensible (cfr. Vuletić & Cureau, 1976: 41, 89). Iruela (1997: 33) elucida las dificultades específicas en la percepción y adquisición de la entonación:

«Mientras los niños hablan con un tono alto (tienen la voz aguda) las resonancias de los huesos no les impiden oírse a través del aire de la misma forma que les oyen los demás. Sin embargo, la voz se vuelve más grave tras la pubertad, lo que produce unas resonancias a través de los propios huesos que hacen que ya no se puedan oír a sí mismos igual que los demás les oyen, y por lo tanto, pierdan la capacidad de comparar su producción con la que oyen de un nativo».

Queda claro que la entonación no es un componente más en la adquisición de una LE, como tampoco lo es desde el punto de vista del nativo que conversa con un extranjero. Por regla general, los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática, de pronunciación de los segmentos o de posición del acento que cometen los extranjeros cuando hablan nuestra lengua: nos hacemos cargo de las dificultades que deben afrontar y del esfuerzo que deben realizar para superarlas. Por el contrario, tendemos a ser intransigentes en el ámbito de la entonación. Lo mismo afirman de los anglohablantes Cook (1968: ix), James (1988: 96), D. S. Taylor (1993: 1-2) y Celce-Murcia (1996: 210); y de los germanohablantes Gutknecht (1978: 259-60) y Dieling (1992: 37). Ello tiene graves consecuencias: no pocas veces, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario, tomamos una falta de entonación por una falta de educación (cfr. Kenworthy, 1987: 19).

En efecto, con frecuencia olvidamos que la entonación es también un componente lingüístico (de suma complejidad), que el extranjero necesita aprender (cfr. D. S. Taylor, 1993: 1-2), como también aprende las conjugaciones verbales, el significado y la pronunciación de cada palabra, etc. Sólo si recordamos este punto, repararemos en que probablemente nuestro interlocutor no tiene mala intención, sino mala entonación, es decir, mala pronunciación.

#### 4. Fonología contrastiva

Las tres teorías que desde 1945 han influido en el ámbito de la didáctica de la LE son: (1) el Análisis Contrastivo, centrado en la transferencia de la L1 a la LE, p. ej., Fries (1945), Lado (1957); (2) el Análisis de Errores, que también tiene en cuenta los mecanismos intralingüísticos —sobregeneralización, simplificación, etc.—, p. ej., Corder (1967), Richards (1971) y (3) la Hipótesis de la Interlengua, que compagina las dos teorías anteriores, p. ej., Corder (1971), Selinker (1972). En efecto, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores son perfectamente compatibles (James, 1980: 187; Santos, 1993).

Un Análisis Contrastivo (AC) consiste en una descripción de la L1 y de la LE y una comparación entre ambas.

Desde la publicación en 1945 de *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Fries, se viene teniendo en cuenta el papel que la L1 desempeña en la enseñanza/aprendizaje de la LE (Danesi, 1985: 277). *Linguistics across Cultures* de Lado (1957) marca el comienzo de una nueva etapa en el AC, que madura en los años 60 y se presenta como un modelo prometedor tanto para la lingüística teórica como para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras.

Mas no tarda en surgir el desencanto, al constatar que el modelo sólo es capaz de predecir y dar cuenta de una fracción de las dificultades en la adquisición de una L2 o de una L.F: la panacea no es tal. Autores como Richards (1971) y Tran (1975) cuantifican la proporción de errores de origen interlingüístico (por interferencia de la L1) en algo más del 50% y la de los de origen intralingüístico (o *de desarrollo*, análogos a los de un nativo en la adquisición de su L1), alrededor del 30%. De que el AC por sí solo no es capaz de predecir todas las dificultades en la adquisición de una LE ya es consciente el propio Lado (1957: 72):

«La lista de problemas resultante de la comparación entre la LE y la L1 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes».

Lo que se predice con el AC, pues, no son los errores en sí, sino las dificultades. Lógicamente, los alumnos, los profesores, los diseñadores de materiales didácticos... reaccionan ante tales dificultades e intentan superarlas. Únicamente cuando no se logra superarlas —a pesar del empeño puesto por todos ellos—, es cuando salen a flote los errores.

Con el fin de descubrir los errores reales, no basta con formular hipótesis; es preciso llevar a cabo análisis prácticos (cfr. Cortés Moreno, 1999a).

Ni que decir tiene que «el papel de la L1 va disminuyendo conforme va mejorando el nivel de LE» de los aprendientes (Mukattash, 1984: 323). Es asimismo posible que determinados errores sean el fruto de una interacción entre un proceso intralingüístico y otro interlingüístico (Ringbom, 1987: 70).

Si bien el AC nace en el marco del estructuralismo y del conductismo, posteriormente se concibe otros modelos (Santos, 1993: 46-51): AC generativo, AC psicolingüístico y AC mixto.

El AC puede implementarse en varios niveles: fonológico, gramatical, léxico, sociolingüístico, sociocultural, etc. Es precisamente en el ámbito fónico donde las predicciones del AC resultan más efectivas (cfr. Richards, 1971: 204). No basta con estudiar las formas lingüísticas; es preciso, además, tener en cuenta el significado, la función y el valor pragmático de las formas en cuestión.

El análisis fonológico contrastivo proporciona una información valiosa sobre las dificultades potenciales con que se enfrentará un grupo de aprendientes con una L1 y una LE específicas (cfr. Léon, 1966: 73; Brazil et al., 1980: 132; Rubach, 1984: 375; Lepetit & Martin, 1990: 135). Además de su utilidad teórica, esa información es idónea para la elaboración de material didáctico (cfr. Kohler, 1971: 83; Isaev, 1991: 344).

Los AACC realizados en el ámbito fónico se han centrado mayormente en los aspectos segmentales (p. ej., James, 1980; Isaev, 1991), pero un AC completo también debe dar cuenta de los aspectos suprasegmentales (Malmberg, 1971: 282-3; James, 1980: 80).

Ciertamente en el ámbito suprasegmental también se han realizado numerosos estudios contrastivos: Flydal (1964), Schneider (1981), Sneppe & Wei (1984), Billières (1991), Evtchik & Roudzit (1991), Kullová (1991), Simões (1991), Grosser (1993), Holden & Hogan (1993), Le Besnerais (1995)...

Con todo, hoy por hoy, los estudios contrastivos realizados sobre la entonación siguen siendo insuficientes (Brazil et al., 1980: 132; Payrató, 1985: 85; Lepetit & Martin, 1990: 135). Por otra parte, la labor de la fonética contrastiva tarda tiempo en verse plasmada en los métodos de enseñanza y en los materiales didácticos (cfr. Elliott, 1997: 172).

Como estudios contrastivos entre la entonación del español y la de otras lenguas, podemos mencionar: Cárdenas (1960) y Mills (1969), español e inglés; Saussol (1983), español e italiano; Cantero (1988), español y nueve lenguas; Quilis (1988), español y portugués; Wennerstrom (1994), español, japonés y tailandés/LL1 e inglés/L2; Cortés Moreno (1998, 1999a, 1999b), español y chino.

De ordinario se estima que los puntos de coincidencia entre la L1 y la LE no causan tantas dificultades como los puntos de divergencia (Bolinger, 1968; Keller-

Cohen, 1979), pero la realidad es que ni los elementos diferentes son invariablemente difíciles ni los elementos parecidos son invariablemente fáciles de adquirir (Kühlwein, 1984; Eckman, 1987). Por otra parte, no facilitar tampoco implica automáticamente dificultar (Corder, 1992: 21). En cualquier caso, los puntos semejantes también merecen atención (James, 1980: 152; Eliasson, 1984).

En este sentido, Cárdenas (1960: 53), al comparar dos patrones de entonación parecidos en inglés y en español, asegura que «la semejanza misma causa problemas» en la adquisición del E/LE (cfr. también Renard, 1971: 60; James, 1980; Ringbom, 1987: 138; Larsen-Freeman, 1991: 319). Un ejemplo lo tenemos en la proximidad en chino y en español del entonema típico de la entonación declarativa. Probablemente sea esa proximidad la que induce a los sinohablantes a transferir el entonema declarativo de su L1 al E/LE. Si bien esa proximidad tiene una incidencia negativa en la producción de la entonación declarativa, también es cierto que facilita la percepción de ésta (Cortés Moreno, 1999a).

## 5. La transferencia fónica de la L1 a la LE

### 5.1. *Introducción*

Lado (1957: 2) caracteriza la transferencia en estos términos:

«los individuos tienden a transferir de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras las formas y los significados, así como la distribución de aquéllas y de éstos tanto en la producción, al intentar hablar la lengua y actuar en la cultura, como en la percepción, al intentar captar y entender la lengua y la cultura, tal como las practican los nativos».

Nótese la riqueza de matices de esta descripción: la distribución de formas y funciones lingüísticas, la doble vertiente de percepción y producción y la transferencia de aspectos culturales. Simplemente añadiremos el objetivo de esta estrategia de comunicación y de aprendizaje: compensar las limitaciones conceptuales o procesales en la LE.

En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y así facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, es cuando pueden producirse procesos de transferencia (cfr. Larsen-Freeman, 1991: 337).

Con el ánimo de evitar las connotaciones conductistas de los tradicionales términos de *transferencia* y sobre todo de *interferencia*, algunos autores sugieren alternativas, p. ej., Corder (1992: 9) propone «influencia de la lengua materna» (*mother tongue influence*), pero el concepto permanece inalterado. Aquí empleamos como sinónimos *interferencia* y *transferencia negativa*, que distinguimos de *transferencia positiva* (facilitadora).

Tras la avalancha de críticas —durante la década de los 70— contra la hipótesis de la transferencia, llega una nueva etapa de sosiego —a partir de los 80—, en la que se somete a revisión el fenómeno (cfr. Ringbom, 1987: 1).

En estos últimos años sigue considerándose (p. ej., Odlin, 1989; Vogel, 1991: 51; Bowen & Marks, 1992: 80; Dieling, 1992: 23; Gass & Selinker, 1992: 7; Rausch & Rausch, 1993: 47; Young-Scholten, 1993: 1; Ellis, 1994: 29) que la transferencia es un fenómeno elemental en el proceso de adquisición de una LE. De especial interés didáctico en el marco de la transferencia, resultan las obras de Swan & Smith (1987), Avery & Ehrlich (1992) y Dieling (1992).

En el Marco Experimental de nuestra tesis doctoral (1999a) comprobamos cómo la transferencia —positiva y negativa— es una realidad en el proceso de adquisición de la acentuación y de la entonación españolas por parte de sinohablantes.

## 5.2. Acento extranjero e inteligibilidad

Los fenómenos prosódicos contribuyen de un modo decisivo a la caracterización del acento extranjero (O'Connor & Arnold, 1961: 1; Payrató, 1985: 111; Schmid, 1986: 186; Odlin, 1989: 119; Dieling, 1992: 37; Cantero, 1994; Scovel, 1995: 175-7; Hermes, 1998: 64). Incluso es decisiva la prosodia en la caracterización de las variantes dialectales (sobre el francés, v. Carton et al., 1987: 7; sobre el alemán, Dieling, 1992: 23).

Con todo, los segmentos también desempeñan un papel relevante en la configuración del acento extranjero (Scovel, 1995: 175-7).

En suma, el acento extranjero viene condicionado tanto por la interferencia segmental como por la suprasegmental de la L1 en la LE (Shen, 1990b: 119; Munro & Derwing, 1995: 302). El peso específico de cada aspecto (vocálico, consonántico, rítmico, melódico...) varía en función de la L1 del aprendiente, y también se debe tener en cuenta las diferencias individuales; p. ej., Munro (1995) constata que mientras que en el habla de algunos sinohablantes que aprenden inglés/LE predominan los errores de orden suprasegmental, en otros prevalecen los de orden segmental.

En definitiva, definimos el acento extranjero como el conjunto de rasgos fónicos interlingüísticos que se alejan de la LE, al tiempo que se aproximan a la L1. Esling & Wong (1983: 288) lo describen así:

«Típicamente, el acento (accent) de un hablante se caracteriza describiendo la pronunciación de cada sonido, la colocación del acento (stress), el ritmo y la entonación. Otro modo de caracterizar el acento (accent) consiste en describir el posicionamiento del timbre vocálico (voice quality setting): las posturas a largo plazo de la laringe, la faringe, la lengua, el sistema velofaríngeo y los labios».

El acento extranjero viene determinado por una serie de factores de diversa índole: biológicos (edad), socioculturales (identificación con la comunidad de la L1 y/o de la LE), de personalidad (extraversión, introversión), la L1, etc. (cfr. Avery & Ehrlich, 1992: xiii-xvi).

El acento extranjero es un fenómeno perfectamente comprensible y aceptable; no tiene por qué ser motivo de inquietud, a menos que entorpezca la inteligibilidad y, por ende, la comunicación. Tan natural es que un lusohablante tenga acento portugués en español como que un salmantino hable español con su acento salmantino (sobre el alemán, cfr. Dieling, 1992: 8).

Hablar una LE con el mismo grado de fluidez, corrección y complejidad que un nativo y sin acento extranjero es, por lo general, una meta utópica (v. Marcos, 1983: 17; Morley, 1991: 498; Young-Scholten, 1993: 1; Celce-Murcia, 1996: 8) y a la que, de hecho, sólo una minoría aspira (Gimson & Cruttenden, 1994: 273). El profesor puede animar al alumno a progresar en esa dirección, pero sin esperar resultados milagrosos (cfr. Neuner et al., 1979, nivel 1, libro del profesor: 13; Larsen-Freeman, 1991: 337). En uno de nuestros experimentos (el n.º 1 de 1999a) comprobamos cómo ni siquiera los sinohablantes con nivel cuasi-nativo alcanzan un grado perfecto de percepción entonativa.

En el ámbito fónico la primera meta para el aprendiente de una LE es la *inteligibilidad*: entender y ser entendido (cfr. Kenworthy, 1987: 3). En función de cuál sea el objetivo del aprendizaje de la LE, el aprendiente se dará por satisfecho con dicho nivel (p. ej., para turismo, negocios, arte...) o, por el contrario, sentirá la necesidad de superarlo (traductor, filólogo, profesor...). El nivel de perfección puede ubicarse en un continuo comprendido entre una supervivencia fónica y una adecuación fónica de nivel cuasi-nativo; o en la terminología de Gimson & Cruttenden (1994: 273), *minimum general intelligibility* y *high acceptability*, respectivamente.

¿Cuándo puede afirmarse que el habla de un aprendiente es inteligible? Si el evaluador es una persona que comparte la L1 del aprendiente, es fácil que éste supere la prueba de inteligibilidad, aun cuando su pronunciación diste sensiblemente de la idónea. Si es un profesor de LE el que evalúa, los resultados no serán más fiables, dado que los profesores de LE estamos tan familiarizados con los

acentos extranjeros de nuestros alumnos (cfr. Kenworthy, 1987: 20-2), que los entendemos como a nuestros propios hijos cuando empiezan a hablar en la L1; pero ello no garantiza que otros interlocutores también los entiendan.

Lo cierto es que no todo son desventajas en un acento extranjero. El acento extranjero pone en evidencia que el hablante no es nativo, lo que incita al interlocutor (1) a ser más tolerante con la producción oral del aprendiz extranjero y (2) a adaptar su propia producción oral (*foreigner talk*) para facilitarle al extranjero la descodificación del mensaje.

Es más, a veces el aprendiz cuida su acento extranjero como un escudo que salvaguarda su identidad étnica y que reafirma la pertenencia a su propia comunidad lingüística, a la que no está dispuesto a renunciar (Flege, 1987: 171; Morley, 1991: 499; Avery & Ehrlich, 1992: xiv; Dieling, 1992: 24). Probablemente esta voluntad de autoafirmación étnica sea más propia de los adultos que de los niños.

Ahora bien, aproximarse a la pronunciación de los nativos (léase, alejarse del acento extranjero) puede reportarle beneficios al aprendiz, tales como una mejor acogida en la otra comunidad lingüística (Ternes, 1991; Bowen & Marks, 1992: 30; Dieling, 1992: 8). Según Callamand (1981: 6), para lograr esa aceptación por parte del nativo, es fundamental que el extranjero posea «un marco sintáctico-entonativo perfecto», aun cuando en el sistema segmental cometa errores considerables, dado que dicho marco le evita al oyente nativo tener que realizar un sobresfuerzo en la descodificación del mensaje (cfr. Canepari, 1985: 9; Ternes, 1991). En efecto, una pronunciación deficiente —amén de entorpecer la comunicación— suele ser motivo de irritación del nativo (Alley, 1991: 1.091), máxime si éste es consciente de que está realizando un sobresfuerzo de procesamiento (Munro & Derwing, 1995: 302).

En última instancia, es responsabilidad del propio aprendiz decidir si acepta o combate su acento extranjero (cfr. Bowen & Marks, 1992: 22).

### 5.3. *Transferencia prosódica*

La transferencia de la L1 a la LE se da en todos los ámbitos de la comunicación (cfr. MacCarthy, 1978: 14), pero sobre todo en el ámbito fónico, el más propenso a la fosilización (cfr. Kelz, 1992: 30).

Numerosos autores hacen referencia al fenómeno de la transferencia fónica de la L1 a la LE: Rivers (1968: 116), Odlin (1989), Vogel (1991: 51), Bowen & Marks (1992: 80), Gass & Selinker (1992: 7), Ellis (1994: 29). Incluso se ha realizado algunos estudios en torno a la interferencia segmental de la L1 y la L2 (castellano y catalán) en la L3 (francés o inglés), p. ej., Llisterrí & Poch (1987), Llisterrí & Martínez-Daudén (1991).

La interferencia fónica actúa tanto en el plano segmental como en el suprasegmental (Lehtonen & Sajavaara, 1984: 90), lo mismo en la vertiente perceptiva (Sajavaara, 1984: 402) que en la productiva (cfr. Weinrich, 1957: 1; Rivers, 1968: 116).

Numerosos autores aluden a la transferencia de patrones acentuales y/o entonativos de la L1 de los aprendientes al inglés/LE —Jones (1918: 261-2, 319 y ss.), Armstrong & Ward (1926: 1), Weinrich (1957: 9-1), Abberton (1972), Cruz-Ferreira (1984, 1987), Juffs (1990: 112), Anderson-Hsieh (1992: 56), Avery & Ehrlich (1992: 18), Bowen & Marks (1992: 80), Archibald (1995), Wennerstrom (1998)—, al alemán/LE —Cauneau (1992: 20), Dieling (1992: 38), Young-Scholten (1993: 178)—, al sueco/LE —Schmid (1986: 208)—, al francés/LE —Léon (1976: 155), Shen (1990b)—, al portugués/LE —Cruz-Ferreira (1984)—, al rumano/LE —Tltaru (1987)—, al ruso/L2 —Kashchayeva (1987)—, al español/LE —Bowen & Stockwell (1960: 103), Mills (1969: 258), Adelstein (1973: 79), Mora et al. (1997: 80)—, etc. A modo de ejemplo, citamos a Navarro Tomás (1944: 58):

«Oyendo hablar esta lengua a extranjeros de los idiomas indicados [francés, italiano e inglés] se observa, en efecto, que la inflexión con que terminan las frases enunciativas es de ordinario más corta y menos grave que la que en castellano se acostumbra».

Y, basándonos en nuestros propios análisis acústicos (1999a), a las lenguas mencionadas en la cita anterior, cabe añadir el chino. En un experimento propio (el n.º 7 de 1999a) también descubrimos algunos errores atribuibles a la transferencia acentual del chino/L1 al E/LE.

El problema cardinal de las alteraciones prosódicas es que dificultan la inteligibilidad de la producción oral (Juffs, 1990: 108), según algunos autores (Dirven & Oakshott-Taylor, 1984: 333; Rogerson & Gilbert, 1990: 17; Mott, 1991: 251), incluso en mayor medida que las alteraciones segmentales. De su estudio experimental con hablantes nativos de cantonés, japonés, polaco y español, todos ellos aprendientes de inglés/LE, Derwing & Munro (1997: 15) concluyen que una mejora en la producción prosódica tiene una mayor repercusión en la inteligibilidad que una mejora equiparable en el componente segmental; es decir, la inteligibilidad parece más directamente correlacionada con los suprasegmentos que con los segmentos. Claro que sin unos segmentos suficientemente definidos tampoco habría mensaje.

Lo verdaderamente inquietante, una vez asegurada la inteligibilidad, es que el hablante extranjero puede crear situaciones embarazosas (O'Connor & Arnold, 1961: 1) o incluso llegar a ofender involuntariamente a su interlocutor, por el mero hecho de emplear un contorno entonativo asociado a una actitud distinta en la L1 y



en la LE (cfr. Cruz-Ferreira, 1984, 1986; Odlin, 1989: 119; García Riverón, 1996: 96), estableciendo una falsa y arriesgada ecuación entre identidad de formas e identidad de funciones.

Recapitulando, el aprendiente de una LE tiende a transferir los patrones prosódicos de su L1 a la LE (Valette, 1967: 126; Feodorov, 1987: 145; Slembek, 1992: 124; Freland, 1997: 71).

## 6. El análisis de errores fónicos

A diferencia del AC, en el Análisis de Errores (AE) no se analizan dos lenguas (L1 y LE) en paralelo, sino sólo la LE. La hipótesis vertebral del AE es que existe una estrecha correlación entre proporción de errores en un aspecto determinado y dificultad de dicho aspecto. En consonancia con ese principio, el modo de proceder es: recopilación y clasificación sistemática de errores, con los que determinar el grado de dificultad de cada aspecto considerado (cfr. Tran, 1975: 120).

El origen de los errores intralingüísticos, como su nombre indica, yace en la propia LE que se está adquiriendo. Estos errores reflejan los procesos y estrategias de los aprendientes, independientemente de cuál sea su L1. En síntesis, se trata de aquellas reglas que el aprendiente domina sólo parcialmente y que aplica cuando no debería, o bien que no aplica cuando sí debería (cfr. Richards, 1971: 205-6).

En realidad, el AE se concibe inicialmente (en Estados Unidos entre 1915 y 1933) para la didáctica de la L1 (Tran, 1975: 120). A finales de los años 60 — durante la fase de gestación del Enfoque Comunicativo— se aplica a la didáctica de la LE, como un intento de subsanar las limitaciones del AC. El AE no rechaza taxativamente el AC. El propio Richards (1971: 214) admite el valor de este modelo aplicado a la didáctica de la LE, habida cuenta de que la interferencia de la L1 es «una fuente primordial de dificultades».

Un ejemplo de aplicación del AE a la enseñanza lo constituye el modelo de Gehrman (1994), que el autor denomina *Análisis de Errores Contrastivo* (*kontrastive Fehleranalyse*).

Uno de los cambios más significativos en esta etapa es la concepción del error no como un fenómeno indeseable, sino como una señal de que el proceso de adquisición de la LE está en marcha, un indicio de que el aprendiente está poniendo a prueba sus hipótesis sobre la LE (cfr. Tran, 1975: 121). Si bien en la etapa inicial el AE se limita a la competencia lingüística, posteriormente amplía su marco de acción al conjunto de la competencia comunicativa (v. Santos, 1993: 99).

Probablemente una de las limitaciones más patentes tanto del AE como del AC sea no poder dar cuenta de los procesos positivos —sólo de los negativos— de los

aprendientes (cfr. Larsen-Freeman & Long, 1991: 61). En efecto, ninguno de ellos es capaz de ofrecer una imagen de conjunto completa. Para ello sería necesario un tipo de análisis complementario, realizado desde una óptica opuesta, un *Análisis de Aciertos*, por así decirlo. Claro que, desde el punto de vista didáctico, las producciones correctas no son en absoluto preocupantes, sino todo lo contrario. Quizá por ello hayan resultado menos atractivas para los estudiosos de la adquisición del lenguaje (L1 o LE). Por otra parte, quizá sean más difíciles de explicar que los propios errores.

## 7. La interlengua fónica

El término interlengua lo acuña Selinker (1969) para referirse a un sistema lingüístico estructurado y organizado, propio de una etapa determinada en el aprendizaje de una LE; es un *idiolecto natural en una LE* o, en palabras de Yip (1995: 11), «la versión que de la LE tiene el aprendiente». Corder (1992: 21) la define como

«un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua meta; de ahí el término interlengua».

En la configuración de la interlengua intervienen: la transferencia de la L1, errores de instrucción, estrategias de aprendizaje, de comunicación y de sobregeneralización (cfr. Selinker, 1972; Ritchie & Bhatia, 1996: 38). Havranek (1989: 117) y Archibald (1993: xvii) estiman que también intervienen unos supuestos rasgos universales.

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

Los aprendientes adquieren un elemento de la LE sólo cuando su interlengua ha alcanzado el nivel de madurez suficiente para asimilar el elemento en cuestión. La instrucción formal facilita y acelera la maduración, pero no parece que pueda alterar el orden natural de adquisición (cfr. Larsen-Freeman, 1991: 337; Archibald, 1993: 154). En efecto, si comparamos entre sí los resultados de dos experimentos paralelos (los números 1 y 2) de Cortés Moreno (1999a), el primero de ellos realizado en un contexto mixto de aprendizaje (natural + formal) y el segundo en un

contexto formal de aprendizaje, observamos el mismo orden de adquisición de los cuatro tipos de entonación analizados.

Van Esch & Broeders (1994: 147) comentan que en el marco del análisis de la interlengua los errores no son considerados como «horrores», sino como un «reflejo» de la etapa en que se hallan en un momento dado los alumnos, de modo que no se trata de «evitarlos, como se hacía en el Análisis Contrastivo». En efecto, en cualquier tipo de aprendizaje es natural cometer errores.

Como docentes y como discentes de una LE, aprendemos a aceptar el error. Sin duda es un fenómeno natural, pero también es natural esforzarse por corregirlo. En suma, el error sí es un fenómeno indeseable.

En esta misma línea, Nickel (1998: 6) apela a la «tolerancia hacia los errores ajenos» para «un mejor entendimiento entre los seres humanos». Convenimos plenamente con Nickel en que errare humanum est. Ahora bien, no es menos humano el instinto de autosuperación y el de autocorrección.

Como estudios en torno al componente prosódico de la interlengua podemos citar el de Anderson-Hsieh (1994) y el de Wennerstrom (1998), ambos realizados con sinohablantes que aprenden inglés/LE.

Algunos estudios señalan ciertas coincidencias entre nativos y extranjeros en los procesos de adquisición de una misma lengua, p. ej., Felix (1981), Mairs (1989), Torras (1993). Adviértase, sin embargo, que estos estudios se limitan a dos lenguas en cada caso. En cambio, el de Freland (1997), que contempla estudiantes de francés/LE con siete LLI diferentes, muestra cómo cada comunidad lingüística sigue un proceso particular, no compartido con las demás comunidades. De ahí la conveniencia de estudiar casos específicos, tal como hacemos en nuestra tesis doctoral (1999a).

## 8. A modo de conclusión

La prosodia es un componente integrante del lenguaje verbal —en especial del oral, pero también del escrito, e incluso del mental—. Hemos esbozado algunas de las razones por las que puede ser considerada un componente peculiar de la comunicación. La experiencia docente y discente nos lleva a pensar que es uno de los componentes que mayores dificultades le plantean al adulto (¿el más difícil?) en el aprendizaje de una LE. En tales circunstancias, lo esperable es que se le dedique un puesto importante en la enseñanza.

Podemos considerar que la percepción es una primera etapa y la producción, una segunda etapa. Que el aprendiente sepa interpretar las curvas melódicas que percibe conforme a los entonemas de la lengua meta y sea capaz de producir curvas

melódicas que respeten tales entonemas constituye ciertamente un logro encomiable. Ahora bien, es indispensable que, además, aprenda a relacionar formas y funciones (tercera etapa), es decir, que con tal contorno puede expresar tal y cual función lingüística o paralingüística, que para expresar, p. ej., la euforia, puede echar mano de tal o cual contorno entonativo, etc. Como sabemos, no existe una correspondencia simple: una forma —una función.

## Bibliografía

- ABBERTON, E. (1972): «Visual feedback and intonation learning». *Actas del 71. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Montreal. La Haya / París: Mouton.
- ADELSTEIN, M. (1973): *La enseñanza del español como idioma extranjero: de la teoría a la práctica*. Madrid: Playor.
- ALLEN, W.S. (1954, ed. 1965): *Living English Speech: Stress and intonation practice for the foreign student*. Londres: Longman.
- ALLEY, D.C. (1991): «Contextualizing pronunciation exercises through the use of fluency squares». *Hispania*, 74/4: 1.091-6.
- ANDERSON-HSIEH, J. (1992): «Using electronic feedback to teach suprasegmentals». *System*, 20/1: 51-62.
- ANDERSON-HSIEH, J. (1994): «Syllable duration and pausing in the speech of Chinese ESL speakers». *TESOL Quarterly*, 28/4: 807-12.
- ARCHIBALD, J. (1993): *Language Learnability and L2 Phonology: the acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Kluwer.
- ARCHIBALD, J. (1995): «The acquisition of stress». En J. Archibald (ed.).
- ARCHIBALD, J. (ed.) (1995): *Phonological Acquisition and Phonological Theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- ARMSTRONG, L.E. & I. C. WARD (1926, ed. 1931): *A Handbook of English Intonation*. Leipzig: Teubner.
- AVERY, P. & S. EHRLICH (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: OUP.
- BATTANER, M.P. et al. (1985): *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid: Alhambra.
- BAUM, S.R. (1998): «The role of fundamental frequency and duration in the perception of linguistic stress by individuals with brain damage». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41/1: 31-40.
- BILLIÉRES, M. (1991): «Problématique de l'enseignement de la prosodie russe aux francophones». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- BLUMSTEIN, S.E. (1995): «The neurobiology of language». En J. L. Miller & P. D. Eimas (eds.): *Speech, Language and Communication*. San Diego, Ca.: Academic Press.

- BOLINGER, D.L. (1968): *Aspects of Language*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- BOLINGER, D.L. (1978): «Intonation across languages». En J. P. Greenberg et al. (eds.): *Universals of Human Language*, tomo 2: Phonology. Stanford: Stanford University Press.
- BOLINGER, D.L. (1986): *Intonation and its Parts*. Stanford: Stanford University Press.
- BONGAERTS, T. et al. (1997): «Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language». *Studies in Second Language Acquisition*, 19/4: 447-65.
- BOWEN, T. & J. MARKS (1992): *The Pronunciation Book: Student-centred activities for pronunciation work*. Harlow: Longman.
- BOWEN, J.D. & R.P. STOCKWELL (1960): *Patterns of Spanish Pronunciation: A drill book*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BRAZIL, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English* (libro del profesor). Cambridge: CUP.
- BRAZIL, D. et al. (1980): *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- BROWN, A. (ed.) (1991): *Teaching English Pronunciation: A book of readings*. Londres: Routledge.
- CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. París: CLE International.
- CANEPARI, L. (1985): *L'intonazione linguistica e paralinguistica*. Nápoles: Liguori.
- CANTERO, F.J. (1988): «Un ensayo de cuantificación de las entonaciones lingüísticas». *Estudios de Fonética Experimental III*: 112-134. Universitat de Barcelona, Facultat de Filologia, Laboratori de Fonètica.
- CANTERO, F.J. (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas». En J. Sánchez Lobato et al. (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Fac. de Filologia, Dept. de Filologia Romànica.
- CARDENAS, D.C. (1960): *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- CARDUNER, S. & M.P. Hagiwara (1982): *La prononciation du français international: acquisition et perfectionnement*. Nueva York: J. Wiley & Sons.
- CARTON, F. et al. (eds.) (1987): *Les accents des Français*. París: Hachette.
- CAUNEAU, I. (1992): *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Múnich: Klett.
- CELCE-MURCIA, M. et al. (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Nueva York: CUP.
- COOK, V.J. (1968): *Active Intonation*. Londres: Longman.
- CORDER, S.P. (1967): «The significance of learners' errors». *IRAL*, 5: 161-70.
- CORDER, S.P. (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis». *IRAL*, 9: 147-59.
- CORDER, S.P. (1992): «A role for the mother tongue». En S. M. Gass & L. Selinker (eds.).

- CORTÉS MORENO, M. (1998): «Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino». *Estudios de Fonética Experimental*, IX: 67-134. Universitat de Barcelona, Fac. de Filología, Laboratorio de Fonética.
- CORTÉS MORENO, M. (1999a): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Fac. de Pedagogía, Dept. de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CORTÉS MORENO, M. (1999b): «Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos». *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Barcelona: PP. U.
- CRUTTENDEN, A. (1974): «An experiment involving comprehension of intonation in children from 7 to 10». *Journal of Child Language*, 1/2: 221-32.
- CRUTTENDEN, A. (1986): *Intonation*. Cambridge: C. U. P.
- CRUZ-FERREIRA, M. (1984): «Perception and interpretation of non-native intonation patterns». *Actas del 101. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*, Utrecht. Dordrecht: Foris.
- CRUZ-FERREIRA, M. (1986): «Non-native interpretive strategies for intonational meaning: an experimental study». En A. James & J. Leather (eds.): *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.
- CRUZ-FERREIRA, M. (1987): «Difficulties in comprehension of L2 intonation: diagnosis and prediction in English». *Actas del 11.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Tallinn, Estonia.
- CRYSTAL, D. (1981): *Directions in Applied Linguistics*. Londres: Academic Press.
- CRYSTAL, D. (1986): «Prosodic development». En P. Fletcher & M. Garman (eds.): *Language Acquisition*. Cambridge: C. U. P.
- CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- DANESI, M. (1985): «Charles Fries and contrastive analysis». En *Toward an Understanding of Language. Current Issues in Linguistic Theory*, 40: 277-95. Ámsterdam / Filadelfia: Benjamins.
- DERWING, T.M. & M.J.MUNRO (1997): «Accent, intelligibility and comprehensibility». *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1: 1-16.
- DIELING, H. (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Berlín: Langenscheidt.
- DIRVEN, R. & J. OAKESHOTT-TAYLOR (1984): «Listening comprehension». *Language Teaching. The international Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 17/4: 326-43.
- ECKMAN, F.R. (1987): «Markedness and the contrastive analysis hypothesis». En G. Ioup & S.H. Weinberger (eds.).
- ELIASSON, S. (1984): «Toward a theory of contrastive phonology». En S. Eliasson (ed.).
- ELIASSON, S. (ed.) (1984): *Theoretical Issues in Contrastive Phonology*. Heidelberg: J. Groos.
- ELLIOTT, A.R. (1997): «On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach». *HISPANIA*, 80/1: 95-108.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- ESLING, J.H. & R.F. WONG (1983): «Voice quality settings and the teaching of pronunciation». En A. Brown (ed.) (1991).
- EVTCHIK, N. & G. ROUDZIT (1991): «Interférences phonétiques au cours de l'apprentissage du français (groupe linguistique slave)». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonética*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- FÉLIX, S.W. (1981): «The effect of formal instruction on second language acquisition». *Language Learning*, 31/1: 87-112.
- FEODOROV, A.M. (1987): «Native or alien: verification of foreign accent in the speech of Russian learners of English». *Actas del 11.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Tallinn, Estonia.
- FISIAK, J. (ed.) (1984): *Contrastive Linguistics: Prospects and problems*. Berlín: Mouton.
- FLEGE, J.E. (1980): «Phonetic approximation in second language acquisition». *Language Learning*, 27/1: 117-34.
- FLEGE, J.E. (1987): «A critical period for learning pronunciation?» *Applied Linguistics*, 8/2: 162-77.
- FLEGE, J.E. (1991): «Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning». En T. Huebner & C.A. Ferguson (eds.).
- FLEGE, J.E. (1995): «Two procedures for training a novel second language phonetic contrast». *Applied Psycholinguistics*, 16/4: 425-442.
- FLYDAL, L. (1964): «L'intonation interrogative et l'inversion: membres d'un paradigme hétérogène?». *Actas del 5.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Münster. Basilea: Karger.
- FRAZIER, L. (1995): «Issues of representation in psycholinguistics». En J. L. Miller & P. D. Eimas (eds.): *Speech, Language and Communication*. San Diego: Academic Press.
- FRELAND, M. (1997): «Accent étranger et accentuation». *Travaux de l'Institut Phonétique d'Aix*, 17: 67-91.
- FRIES, C.C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARCÍA RIVERÓN, R. (1996): *Aspectos de la entonación hispánica*. Universidad de Extremadura.
- GASS, S. & L. SELINKER (eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Ámsterdam: Benjamins.
- GEHRMANN, S. (1994): *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: Školska knjiga.
- GÉRARD, C. & J. CLÉMENT (1998): «The structure and development of French prosodic representations». *Language and Speech*, 41/2: 117-142.
- GIBSON, E.J. (1972): «Reading for some purpose». En J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.): *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- GILBERT, J.B. (1978): «Gadgets: non-verbal tools for teaching pronunciation». En A. Brown (ed.) (1991).
- GIMSON, A.C. & A. CRUTTENDEN (1994): *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Arnold.

- GÓNZALEZ ALCARAZ, J.A. (1987): *Fonética francesa*. Murcia: PP. U.
- GROSSER, W. (1993): «Aspects of intonational L2 acquisition». En B. Kettemann & W. Wieden (eds.): *Current Issues in European Second Language Acquisition*. Tübinga: Narr.
- GUNDER, J.K. & E.E. TARONE (1992): «Language transfer and acquisition of pronouns». En S. M. Gass & L. Selinker (eds.).
- GUTKNECHT, C. (1978): «Intonation and language learning: the necessity for an integrative approach». En A. Brown (ed.) (1991).
- HALL, R.A. (1953): «Elgar and the intonation of British English». En Bolinger (ed.) (1972): *Intonation*. Middlesex: Penguin Books.
- HAVRANEK G. (1989): «Watching the learner language evolve: the developing verbal system». En G. Willems & P. Riley (eds.): *Foreign Language Learning and Teaching in Europe*. Ámsterdam: Free University Press.
- HERMES, D.J. (1998): «Auditory and visual similarity of pitch contours». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41/1: 63-72.
- HOCKBER, J. (1988): «Learning Spanish stress: developmental and theoretical perspectives». *Language*, 64: 683-706.
- HOLDEN, K.T. & J.T. HOGAN (1993): «The emotive impact of foreign intonation: an experiment in switching English and Russian intonation». *Language and Speech*, 36/1: 67-88.
- HUEBNER, T. & C.A. FERGUSON, (eds.) (1991): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Ámsterdam: Benjamins.
- IOUP, G. & S. H. WEINBERGER (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- IRUELA, A. (1997): *Percepción, adquisición fónica y aprendizaje de lenguas extranjeras* (proyecto de tesis inédito). Universitat de Barcelona, Fac. de Pedagogía, Dept. de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- ISAEV, M.K. (1991): «Contrastive phonetics and teaching foreign language pronunciation: theory and practice». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- JAKOBSON, J. (1971-88): *Selected Writings*. La Haya: Mouton.
- JAMES, A.R. (1988): *The Acquisition of a Second Language Phonology*. Tübinga: G. Narr.
- JAMES, C. (1980, reimp. 1986): *Contrastive Analysis*. Singapur: Longman.
- JOLY, A. (1987): *Essais de systématique énonciative*. Presses universitaires de Lille.
- JONES, D. (1918, ed. 1984): *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: CUP.
- JUFFS, A. (1990): «Tone, syllable structure and interlanguage phonology: Chinese learners' stress errors». *IRAL*, 28/2: 99-117.
- KASCHCHAYEVA, S. (1987): «The prosody of a word in Russian spoken by Mongols». *Actas del 11.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Tallinn, Estonia.
- KELZ, H.P. (1992): «Lernziel deutsche Aussprache». En K. Vorderwülbecke (ed.).
- KELLER-COHEN, D. (1979): «Systematicity and variation in the non-native child's acquisition of conversational skills». *Language Learning*, 29/1: 28-44.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.



- KIN, K. et al. (1997): «Distinct cortical areas associated with native and second languages». *Nature*, 388: 171-4.
- KOHLER, K. (1971): «On the adequacy of phonological theories for contrastive studies». En G. Nickel (ed.): *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge: CUP.
- KONOPCZYNSKI, G. (1991): «L'intonation de question dans le langage émergent». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- KÜHLWEIN, W. (1984): «Pedagogical limitations of contrastive linguistics». En J. Fisiak (ed.).
- KULLOVA, J. (1991): «The most important difficulties when teaching Spanish phonetics to Czech». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- KVAVIK, K. (1976): «Research and pedagogical materials on Spanish intonation: a re-examination». *Hispania*, 59/3: 406-17.
- LADO, R. (1957, ed. 1971): *Linguistics Across Cultures*. Applied linguistics for language teachers. The University of Michigan Press.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford: O. U. P.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991): «Second language acquisition research: staking out the territory». *TESOL Quarterly*, 25/2: 315-50.
- LARSEN-FREEMAN, D. & M. LONG (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- LE BESNERAIS, M. (1995): *Contribution à l'étude des paramètres rythmiques de la parole: analyse contrastive de réalisations phoniques en espagnol et en français* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Fac. de Lletres.
- LEHTONEN, J. & K. SAJAJAARA (1984): «Phonology and speech processing in cross-language communication». En S. Eliasson (ed.).
- LENNEBER, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- LEÓN, M. (1976): *Exercices systématiques de prononciation française*. París: Hachette.
- LEÓN, P. (1966): «Teaching pronunciation». En A. Valdman (ed.): *Trends in Language Teaching*. Nueva York: McGraw.
- LEPETIT, D. & P. MARTIN (1990): «Étude différentielle intonative français / anglais». *IRAL*, 28/2: 135-52.
- LIGHTBOWN, P.M. & N. SPADA (1993): *How Languages Are Learned*. Oxford: OUP.
- LYONS, J. (1981): *Language and Linguistics*. Cambridge: CUP.
- LLISTERRI, J. & G. MARTÍNEZ-DAUDÉN (1991): «Lateral consonant production in bilingual speakers learning a third language». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- LLISTERRI, J. & D. POCH-OLIVÉ (1987): «Phonetic interference in bilinguals' learning of a third language». *Actas del 11.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Tallinn, Estonia.
- MACCARTHY P. (1978): *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: CUP.

- MAIRS, J.L. (1989): «Stress assignment in interlanguage phonology: an analysis of the stress system of Spanish speakers learning English». En S. M. Gass & J. Schachter (eds.): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Nueva York: CUP.
- MAJOR, R.C. (1987): «A model for interlanguage phonology». En G. Ioup & S. H. Weinberger (eds.).
- MALMBERG, B. (1971): *Les domaines de la phonétique*. París: Presses Universitaires de France.
- MARCOS, F. (1983): *Metodología del español como lengua extranjera*. Madrid: Alhambra.
- MESTREIT, C. & M. D. POCH (1983): «Para un diagnóstico de errores fonemáticos y prosódicos en alumnos de francés». *Cuadernos de traducción e interpretación*, 3: 33-49. Universitat Autònoma de Barcelona, EUTI.
- MILLS, D.H. (1969): «Why learn contrasting intonation contours?». *Hispania*, 52/2: 256-8.
- MORA, E. et al. (1997): «Étude comparative de la perception par des sujets hispanophones et francophones de l'accent lexical en espagnol». *Revue Parole*, 1997-1: 75-85.
- MORLEY, J. (1991): «The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages». *TESOL Quarterly*, 25/3: 481-520.
- MOTT, B. (1991): *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. Barcelona: PP. U. Universitat 7.
- MUKATTSH L. (1984): «Contrastive analysis, error analysis, and learning difficulty». En J. Fisiak (ed.).
- MUNRO, M.J. (1995): «Nonsegmental factors in foreign accent». *Studies in Second Language Acquisition*, 17/1: 17-34.
- MUNRO, M.J. & T.M. DERWING (1995): «Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech». *Language and Speech*, 38/3: 289-306.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944, ed. 1974): *Manual de Entonación Española*. Nueva York: Hispanic Institute. Madrid: Guadarrama.
- NEPERT, J. & M. PÉTURSSON (1992): *Elemente einer akustischen Phonetik*. Hamburgo: Buske.
- NEUNER, G. et al. (1979): *Deutsch aktiv* (libro del profesor, libro del alumno, libro de ejercicios). Berlín: Langenscheidt.
- NICKEL, G. (1998): «The role of interlanguage in foreign language teaching». *IRAL*, 36/1: 1-10.
- O'CONNOR, J.D. & G.F. ARNOLD (1961, ed. 1973): *Intonation of Colloquial English*. Londres: Longman.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge: CUP.
- PALMEN, M.J. et al. (1997): «L'autenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique: les apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé du français». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9: 173-91.
- PAYRATÓ, LL. (1985): *La interferència lingüística*. Pub. Abadia de Montserrat.

- POLLOCK, K.E. et al. (1993): «An acoustic analysis of young children's productions of word stress». *Journal of Phonetics*, 21/3: 183-203.
- PONSONBY, M. (1987): *How Now, Brown Cow?: A course in the pronunciation of English, with exercises and dialogues*. Nueva York: Prentice Hall.
- QUILIS, A. (1988): «Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española». *Revista de Filología Española*, LXVIII/1-2: 33-65.
- RAUSCH, R. & I. RAUSCH (1993): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlín: Langenscheidt.
- RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. París: Didier.
- RICHARDS, J.C. (1971): «A non-contrastive approach to error analysis». *English Language Teaching*, 25/3: 204-19.
- RINGBOM, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RITCHIE, W.C. & T.K. BHATIA (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- RIVERS, W.M. (1968): *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ROGERSON, P. & J. B. GILBERT (1990): *Speaking Clearly: Pronunciation and Listening comprehension for learners of English* (libro del alumno y libro del profesor). Cambridge: CUP.
- RUBACH, J. (1984): «Rule ordering in phonological interference». En J. Fisiak (ed.).
- SAJAVAARA, K. (1984): «Psycholinguistic models, second language acquisition and contrastive analysis». En J. Fisiak (ed.).
- SALCIOLI, V. (1988): *La entonación: estudio fonético-experimental de la entonación interrogativa catalana* (tesis doctoral). Barcelona: PP. U.
- SANTOS, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SAUSSOL, J.M. (1983): *Fonología y fonética del español para italofonos*. Padua: Liviana.
- SCHMID, B. (1986): «A comparative study of children's and adults' acquisition of tone accents in Swedish». *Language Learning*, 36/2: 185-210.
- SCHNEIDER, A. (1981): *Intonation, Accentuation et Rythme*. Hamburgo: Helmut Buske.
- SCOVEL, T. (1995): «Differentiation, recognition, and identification in the discrimination of foreign accents». En J. Archibald (ed.).
- SELINKER, L. (1969): «Language transfer». *General Linguistics*, 9: 67-92.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *IRAL*, 10: 201-31.
- SHEN, SHEN, X-N. (1990a): «The prosody of Mandarin Chinese». *Linguistics*, 118 (monografía). Berkeley: University of California Press.
- SHEN, X-N. (1990b): «Ability of learning the prosody of an intonational language by speakers of a tonal language: Chinese speakers learning French prosody». *IRAL*, 28/2: 119-34.
- SIMÕES, A.R.M. (1991): «Rhythmic patterns of the discourse in Mexican Spanish and Brazilian Portuguese». *Actas del 121. Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Aix-en-Provence: Université de Provence.

- SLEMBEK, E. (1992): «Zur Bedeutung der Intonation für das Leseverstehen». En K. Vorderwülbecke (ed.).
- SNEPPE, R. & V. WEI (1984): «F0 behaviour in Mandarin and French: an instrumental comparison». *Actas del 10.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Utrecht. Dordrecht: Foris.
- SWAN, M. & B. SMITH (eds.) (1987): *Learn English*. Cambridge: CUP.
- TĂȚARU, A. (1987): «On a strange fashion of Rumanian accentuation abroad». *Actas del 11.º Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*. Tallinn, Estonia.
- TAYLOR, D.S. (1993): «Intonation and accent in English: what teachers need to know». *IRAL*, 31/1: 1-24.
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*. Nueva York: Prentice Hall.
- TENCH, P. (1981): *Pronunciation Skills*. Londres: Macmillan.
- TERNES, E. (1991): «Zur Behandlung der Phonetik im Fremdsprachenlehrbüchern». En E. Ternes & H. W. Wodarz (eds.): *Theoretische und praktische Phonetik*. Hamburgo: Buske.
- TORRAS, M.R. (1993): «Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en inglés con alumnos de 81 de EGB». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, IX.
- TRAN, T-CH. (1975): «Error analysis, contrastive analysis and students' perception: a study of difficulty in second-language learning». *IRAL*, 13/2: 119-43.
- VALETTE, R.M. (1967, ed. 1977): *Modern Language Testing*. Nueva York: Harcourt.
- VAN ESCH, K. & S.M. BROEDERS ROEDERS (1994): «Análisis de errores e interlengua en estudiantes universitarios de E/LE». En J. Llisterri & D. Poch (eds.): *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*.
- VOGEL, I. (1991): «Prosodic phonology: second language acquisition data as evidence in theoretical phonology». En T. Huebner & C.A. Ferguson (eds.).
- VORDRWÜLBECKE, K. (ed.) (1992): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Becker-Kuns.
- VULETI, B. & J. CUREAU (1976): *Enseignement de la prononciation: le système verbo-tonal: SGA.; suivi d'un précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais*. París: Didier.
- WEINRICH, U. (1957): «On the description of phonic interference». *Word*, 13/1: 1-11.
- WENNERSTROM, A. (1994): «Intonational meaning in English discourse: a study of non-native speakers». *Applied Linguistics*, 15/4: 399-420.
- WENNERSTROM, A. (1998): «Intonation as cohesion in academic discourse: a study of Chinese speakers of English». *Studies in Second Language Acquisition*, 20/1: 1-25.
- YIP, V. (1995): *Interlanguage and Learnability: From Chinese to English*. Ámsterdam: J. Benjamins.
- YOUNG-SCHOLTEN, M. (1993): *The Acquisition of Prosodic Structure in a Second Language*. Tubinga: Niemeyer.

También de ese modo es como conciben el proceso de adquisición de la LE Lehtonen & Sajavaara (1984: 97): «el sistema opera de lo concreto a lo abstracto».

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