

EL PAPEL DE LA PROSODIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA. UNA REVISIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
Universidad de Wen Tzao, Taiwán

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo pasamos revista a una serie de publicaciones relacionadas con la didáctica de la lengua extranjera (LE), examinando el peso específico asignado en ellos a la enseñanza/aprendizaje de la acentuación y la entonación, así como la tipología de actividades propuestas para estos fenómenos suprasegmentales. Se trata, en esencia, de un estado de la cuestión, realizado en el Marco Didáctico de nuestra tesis doctoral (1999)¹.

Tras la fundación de la Asociación Fonética Internacional en 1886, algunos de sus miembros —además de lingüistas, profesores de LE— lanzan propuestas de aplicación de los conocimientos de fonética y fonología a la práctica docente: instruir a los alumnos en la pronunciación de la LE; mas tales propuestas no tienen suficiente eco en el ámbito docente. En efecto, la pronunciación sigue siendo una de las cuestiones o *asignaturas* pendientes.

Son significativos los apelativos que algunos autores emplean para referirse a la ortofonía, el estudio de los medios para corregir o mejorar la pronunciación (fonética correctiva): “la cenicienta” de la enseñanza de la LE (Kelly, 1969), “un pariente pobre de la didáctica de las lenguas” (Renard, 1971: 11), “una hijastra” (Cauneau, 1992: 7).

Es frecuente dejar la pronunciación para el final (del libro, del curso...) en un espacio reducido o ni siquiera tratarla. Esa marginación responde a diversas razones:

(1) Formación inadecuada del profesorado en el ámbito fónico o, al menos, una falta de confianza de los profesores en su propia formación fónica.

(2) Creencia de que la adquisición de la pronunciación es un proceso automático, del que no hay que preocuparse, tal como se infiere de mitos como el de que *el español se habla como se escribe*. Un claro ejemplo nos lo proporciona O. García en el prólogo a Lu (1973), al asegurar que la pronunciación del español es “sumamente sencilla y clara”. Cualquier profesor de español como lengua extranjera (E/LE) sabe que esa afirmación no responde a la realidad.

(3) Dudar de la utilidad de la enseñanza de la pronunciación. Lo cierto es que ésta incide positivamente en dicho aspecto del lenguaje oral.

(1) Agradezco al Dr. Francisco José Cantero, director de mi tesis, su labor de asesoramiento en esta parte de la investigación.

(4) Una falta de confianza en los métodos y materiales diseñados para su enseñanza.

(5) El papel marginal de la pronunciación tanto en los materiales didácticos (en la introducción, en el apéndice, en actividades desligadas del tema de la unidad...) como en las publicaciones en el ámbito de la didáctica de la LE.

Retomemos el punto (1). Evidentemente, no se puede pretender que cada profesor sea a la vez fonólogo, lexicólogo, gramático, psicolingüista, etc. Ahora bien, es imprescindible que conozca suficientemente (según su contexto de enseñanza) todos los ámbitos relacionados con su profesión, y entre ellos figuran la fonética y la fonología.

Unos conocimientos sobre el sistema fonológico de la L₁ de los alumnos también le son de utilidad al profesor para comprender las dificultades que éstos experimentan en la percepción y/o producción de la LE, independientemente de que el profesor aprenda o no a hablar la L₁ de sus alumnos. Obviamente, la tarea se multiplica cuando el grupo de alumnos es lingüísticamente heterogéneo. En cualquier caso, unas horas de estudio son suficientes para informarse sobre un sistema fonológico.

Junto con la formación teórica, el docente precisa de una formación específica en didáctica de la pronunciación, formación que plantea unas dificultades añadidas en el caso de profesores no nativos.

Debe quedar bien clara la diferencia entre aquello que el profesor precisa saber —sobre fonética, fonología, didáctica, psicología...— y aquello que precisa transmitir al alumno para mejorar su pronunciación. Por ejemplo, el alumno no necesita saber los parámetros acústicos del acento —tono, duración, intensidad y timbre— ni para percibirlo ni para producirlo; a menos que sea un estudiante de lingüística o de filología (un futuro profesor), no es preciso que estudie dichos parámetros.

Desde la perspectiva del alumno, el primer paso consiste, lógicamente, en concienciarse de la conveniencia —si no necesidad— de mejorar la pronunciación. En esa labor sí puede colaborar ampliamente el docente, p. ej., incitándolo a reflexionar sobre cómo reacciona el propio alumno ante la buena o mala pronunciación de un extranjero cuando habla la lengua del alumno. Otra actividad útil (y divertida) en ese sentido consiste en pedirles a los extranjeros aprendientes de E/LE que imiten a los hispanohablantes nativos cuando hablamos su lengua.

Por lo general, el aprendiente que es consciente de que tiene una buena pronunciación —sonidos, acentuación, entonación, etc.— se siente más motivado para hablar y participar en actividades orales en clase y, en definitiva, para continuar el aprendizaje de la LM (cfr. Iruela, 1993: 35).

Para lograr una buena pronunciación en la LE, es preciso un dominio tanto de los segmentos (sonidos) como de los suprasegmentos (acentuación, ritmo, entonación). Éstos desempeñan un papel decisivo como integradores de los sonidos de la cadena fónica y contribuyen notoriamente a poner de relieve las unidades clave del discurso, de modo que “permiten un comienzo de identificación” gratificante y motivador (Reboulet, 1971: 62).

Para garantizar la inteligibilidad de una palabra, no basta, pues, con pronunciar correctamente cada sonido; es preciso, además, asignarle la prominencia a la sílaba adecuada.

Hay autores que, como Guzmán (1992: 209), estiman que la entonación y el ritmo “tienen mayor relevancia desde el punto de vista comunicativo” que los sonidos de la LE. Otros, p. ej., Gilbert (1987: 34), incluso sostienen que la entonación es “el componente más importante de la pronunciación”.

La cuestión no estriba en si los segmentos son más importantes que los suprasegmentos o viceversa: sencillamente, son complementarios. Lo que planteamos no es un debate entre segmentos o suprasegmentos, sino una enseñanza equilibrada e integrada de ambos componentes de la materia fónica.

Una serie de autores (Yule & Macdonald, 1995: 345; Clennell, 1997: 117-8; Hermes, 1998: 64; etc.) destacan la importancia de los fenómenos suprasegmentales en la didáctica de la LE (francés, inglés, español) y la poca atención que se les dedica tanto en los tratados teóricos como en la práctica didáctica, confiando en que el propio alumno logrará adquirirlos por su cuenta, especialmente si vive en el país extranjero.

Por todas las razones expuestas, es injustificable excluir los fenómenos suprasegmentales del sílabo de LE. ¿Cuántos alumnos de E/LE no han oído hablar de tiempos (p. ej., de las diferencias entre los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto) y modos verbales (sobre todo del *temible* subjuntivo), de frases, oraciones, sintagmas, género, número o personas? ¿Pero a cuántos se les ha explicado qué es un grupo fónico, un grupo rítmico, una inflexión, la F_0 , la amplitud o la cantidad? ¿Es pedagógicamente justificable esa diferencia de tratamiento del componente fónico frente al componente gramatical?

Ciertamente la investigación teórica en torno a la prosodia sigue estando descompensada con respecto de la investigación en torno a los sonidos de la lengua. Ahora bien, no basta con investigar; es preciso, además, canalizar hacia el aula —materiales didácticos, sílabo, método...— los conocimientos derivados de la investigación teórica y experimental.

La marginación de la entonación en la didáctica de la LE es sumamente preocupante, dado que las deficiencias (constatadas incluso en aprendientes de nivel cuasi nativo en Cortés Moreno, 1998) en este ámbito pueden no sólo entorpecer la inteligibilidad u originar malentendidos interculturales, sino incluso poner al hablante en situaciones ofensivas, ridiculizantes, etc.

En tales circunstancias, es inevitable preguntarse el porqué de dicha marginación en la didáctica de la lengua, tal como hemos hecho más arriba, con respecto de la pronunciación en general. He aquí algunas razones:

- (1) Falta de tradición (en la enseñanza del E/LE) (Cantero, 1994).
- (2) Creencia común en torno a la dificultad de acotar, describir y enseñar el fenómeno entonativo (cfr. Benrabah, 1997: 162).
- (3) Creencia de que la entonación “se coge con facilidad” (MacCarthy, 1978: 47).
- (4) El tratamiento marginal o incluso nulo de la entonación en los materiales didácticos (Thompson, 1995: 235).

Dadas las dificultades que plantea la didáctica de la entonación, autores como Dalton & Seidlhofer (1994: 73) y Benrabah (1997: 162) abogan por centrarse en la acentuación, fenómeno cuya enseñanza parece más sencilla (en inglés/LE). Convenimos en la importancia suprema de la acentuación en inglés —probablemente mayor que en E/LE. Ahora bien, didáctica y profesionalmente sería del todo injustificable no abordar la entonación (o cualquier otro aspecto de la LE), so pretexto de su difícil *enseñabilidad* (*teachability*).

Convenimos plenamente con Wennerstrom (1998: 20) en que también la entonación de la LE (la autora estudia el caso de sinohablantes que aprenden inglés) puede enseñarse y aprenderse. El quid de la cuestión reside en el reconocimiento de que la enseñanza —implícita/explicita— de la pronunciación —aspectos segmentales y suprasegmentales— tiene una incidencia favorable en la adquisición de ésta (cfr. Derwing et al., 1998).

2. REVISIÓN DE MATERIALES

En este apartado pasamos revista a una serie de obras relacionadas con la (didáctica de la) pronunciación en varias lenguas —LE o L₂—: inglés, francés, alemán, catalán y español (para más información sobre el noruego, el rumano, el italiano y el chino, v. Cortés Moreno, 1999). Dado el marco de acción de nuestra investigación, dedicamos una atención especial al caso del E/LE. Hemos tomado al azar un número considerable de tratados —obras dirigidas a lingüistas, incluidos los profesores— y manuales —obras concebidas específicamente para la enseñanza/aprendizaje de una lengua. En 3.1. analizamos la atención que recibe la acentuación y la entonación en los materiales en cuestión y en 3.2. revisamos las actividades que en ellos aparecen para la enseñanza/aprendizaje de dichos fenómenos.

2.1. El peso específico de la acentuación y de la entonación

Ya hemos mencionado la insuficiente atención de que son objeto la acentuación y la entonación en la bibliografía, no sólo en los manuales generales de L₁, de L₂ o de LE, sino incluso en los libros de pronunciación. Pero sería injusto generalizar. Como vamos a comprobar, muy en especial en el ámbito del inglés/LE, se han realizado aportaciones considerables cualitativa y cuantitativamente. Procedamos ya a la revisión de los materiales, que hemos clasificado por idiomas.

2.1.1. Inglés

Obras como la de Trim (1965) o la de Johnson (1997) tratan exclusivamente de los fonemas, desatendiendo por completo la prosodia. En otras, p. ej., en Giegerich (1992: 251-2), simplemente se menciona la entonación, sin entrar en el tema, o bien se le hace alguna breve alusión, p. ej., en Kench (1970: 6) o en MacCarthy (1978). En ocasiones se menciona el fenómeno, pero no aparecen indicaciones didácticas, p. ej., en Halliday et al. (1964) o en Bennet (1968: 27), quien sencillamente recuerda al lector “que hay diferencias de entonación”.

La tónica general en los cuatro tratados de fonología generativa que hemos analizado es poca atención a la prosodia y más bien al final: la mitad del antepenúltimo capítulo de Carr (1993) está dedicada a la acentuación y al ritmo; siete páginas del penúltimo de Kaye (1989), a la acentuación; el penúltimo de Katamba (1989), a la acentuación y a la entonación. Ni Kaye (1989) ni Carr (1993) abordan el tema de la entonación. Kenstowicz (1994), por su parte, dedica uno de sus once capítulos a la acentuación, pero sólo una breve alusión (pp. 46-7) a la entonación.

En Fries (1945) y Kreidler (1989), así como en los siguientes tratados de fonética/fonología y manuales de pronunciación, dirigidos a profesores y/o alumnos de inglés/LE y/o inglés/L₂, la prosodia y los segmentos reciben una atención que podríamos calificar de proporcionada o equilibrada: Jones (1909), Lado & Fries (1954), O'Connor (1971), Kenworthy (1987), Ponsonby (1987), James (1988), Rogerson & Gilbert (1990), Mott (1991), Avery & Ehrlich (1992), Bowen & Marks (1992), Hewings (1993), Taylor (1993), Gimson & Cruttenden (1994), Celce-Murcia (1996), Pennington (1996).

En algunas obras la atención dedicada al componente suprasegmental la calificaríamos de especial o privilegiada, p. ej., en Trager & Smith (1951), Haycraft (1971) y Dalton & Seidlhofer (1994). En Gimson (1975) la segunda mitad de la obra está dedicada a la proso-

dia. Baker (1977), O'Connor & Fletcher (1989) y Baker & Goldstein (1990) trabajan la prosodia en casi cada unidad; Laroy (1995), en cada unidad, al igual que Brazil (1994), quien comienza cada una de ellas precisamente por la entonación y posteriormente pasa a los segmentos.

Dedicados íntegramente a la prosodia están el tratado de Couper-Kuhlen (1986) y el manual de Allen (1954); a la entonación, los manuales de Armstrong & Ward (1926), Pike (1948), Kingdon (1958), O'Connor & Arnold (1961), Halliday (1970), Brazil et al. (1980) y Bradford (1988); y a la entonación paralingüística, el manual de Cook (1968).

El material de Thompson (1981) constituye un caso excepcional, en tanto que carece de soporte gráfico; consta exclusivamente de grabaciones audio (tres cintas: *1, nivel fácil; 2, moderado y 3, difícil*), es decir, no son las típicas grabaciones que se emplean en la actualidad como apoyo sonoro a la mayor parte de los libros de LE, sino que son un material auto-suficiente.

2.1.2. Francés

De entre las obras que no tratan la prosodia, podemos mencionar: Llanas (19¿?), León (1966), Azara & de Sás-Múrias (1969, 1970), López Fanego (1970), Capelle (1974, 1977), Lebre-Peytard (1991). Roy (1989: 162-3) explica en su manual de fonética que el estudio de los fenómenos suprasegmentales rebasa los límites de la obra.

En algunos casos, p. ej., en Guberina & Rivenc (1966), se confía en que el alumno adquirirá el componente fónico de la LM a partir de las grabaciones sonoras que acompañan al libro del alumno.

En Mercier (1976) y Boyer & Rivera (1979) sólo se hace alguna breve alusión a la entonación; en López Fanego (1969) y Moll (1969), sólo a la acentuación; en Moll (1968) y Callamand (1981), a ambas. Cantera & Devicente (1980) subrayan la importancia de la entonación en la adquisición de una LE, pero no entran en indicaciones didácticas.

En las obras de Peyrollaz & Bara de Tovar (1954), Companys (1976), Landercy & Renard (1977), Carduner & Hagiwara (1982), González Alcaraz (1987), Béchade (1992) y Guimbretière (1994) la acentuación y la entonación reciben una atención suficiente. León (1976) y León & León (1977) dedican una parte considerable de sus manuales a la acentuación, al ritmo y a la entonación. En Vuletić & Cureau (1976) el ritmo y la entonación son los verdaderos protagonistas.

El manual de Callamand (1974) está dedicado íntegramente a la entonación, al igual que el de Carton et al. (1987), en el que se atiende a las variedades geográficas y sociolingüísticas del francés, incluidas las peculiaridades prosódicas.

Constituye un caso peculiar la obra de Calbris & Montredon (1980, 1981), cuyo objetivo general es (p. 3) "que los alumnos adquieran una competencia prosódica y gestual" en francés/LE.

2.1.3. Alemán

No se hace referencia alguna a la entonación ni en Schäpers et al. (1975) ni en Häussermann et al. (1982a) ni en Desselmann (1983) ni en Cantos & Scheu (1994) ni en Frey (1995) ni en el manual de pronunciación de Martens (1962); en Häussermann et al. (1982b), sólo alguna alusión a este fenómeno. En el tratado de fonética alemana de Neppert

& Pétursson (1992) se dedica un capítulo a la prosodia. En el manual de pronunciación de Rausch & Rausch (1993) la acentuación recibe una atención notable, pero la entonación ocupa un puesto marginal.

En el manual de Gehrman (1994) se describe la acentuación y la entonación; ésta se trabaja con abundantes ejercicios. En los primeros capítulos del manual de pronunciación de MacCarthy (1975) se aborda la acentuación y la entonación para posteriormente pasar a los sonidos. En Neuner et al. (1979) y en Hirschfeld (1992) en cada lección se trabaja la entonación y en algunas, la acentuación. También en Cauneau (1992) el ritmo y la entonación reciben una atención privilegiada. Por último, mencionaremos el manual de entonación de alemán/LE de von Essen (1964).

2.1.4. Catalán

En los manuales de pronunciación de catalán/L₁ y/o L₂ de Badía & Comellas (1983), Carreras et al. (1985) y Castellanos (1993) no se trata la prosodia; en el manual de fonología catalana de Romeu (1983) sólo se hace alguna referencia esporádica a ella.

Carreras et al. (1989) dedican un capítulo de su manual de fonética catalana a la prosodia y García Plata et al. (1987) dedican un capítulo de su manual de expresión oral en catalán/L₁ a la entonación.

2.1.5. Español

En los siguientes manuales no se hace ninguna referencia explícita a la acentuación ni a la entonación: Lewis (1970), Lu (1973), Carrascal (1974), Steel (1985), Sánchez et al. (1986), Montoro-Blanch (1988, 1991), Connell (1989), Buckby et al. (1990), Borrego et al. (1991a, 1991b), Castro & Rosa (1992), Miquel & Sans (1992), Millares & Centellas (1993), Coronado et al. (1994), Varela et al. (1994), García Santa-Cecilia (1995), Sánchez et al. (1996), Marcos & Obra (1997). Ninguno de los juegos de González Sáinz (1994) y Costa & Alves (1997) está concebido para la práctica de la prosodia.

Tampoco se trata la prosodia en Bello et al. (1990) ni en Ribé & Vidal (1995), dos manuales escritos en español, aunque dirigidos a profesores de LLEE en general. Otro manual de estas características es el de Sánchez Pérez (1982), quien sugiere “insistir en el papel de la entonación”, pero orienta su obra hacia los segmentos, eso sí, haciendo alguna alusión a la prosodia.

En los manuales de Abrahamsen & Nørgaard (1990) y Martín & Ellis (1991), así como en el tratado de fonética y fonología de Grab-Kempff (1988), se trata la acentuación, pero no la entonación. En los enunciados de los ejercicios de Miquel & Sans (1989, 1990) no hallamos alusiones explícitas a la entonación, aun cuando en el *libro del profesor* (1989: 7 y 1990: 6) se anuncia la existencia en el cuaderno de ejercicios y en su casete de unos ejercicios de entonación “para su uso autodidáctico o en el laboratorio”. En Miquel (1991:11) hallamos una actividad sobre acentuación, así como una alusión a la entonación de una grabación (p. 51): “Fíjate [...] en la entonación”.

La correspondencia entre acento fónico y acento gráfico se explica y/o se practica en *Viaje al español* (1996, nivel 1, libro del alumno: 118), Borobio (1995, libro del alumno), Sánchez et al. (1995, cuaderno de ejercicios, nivel elemental). En otros casos, sin embargo, se hace alusión al acento gráfico, pero no al fónico: Sánchez (1982, nivel 2, libro del alumno), Fernández et al. (1990a, niveles elemental e intermedio, y 1990b, niveles intermedio y superior), Moreno et al. (1995).

Alarcos (1950: 204) advierte: “la entonación española sólo la trataremos de pasada” y le dedica aproximadamente tres páginas. García Fernández & Sánchez Lobato (1981a) dedican a la prosodia una página del “Apéndice Gramatical”; Marcos (1983: 20-1), por su parte, le dedica una página y media. En d’Introno et al. (1995) se dedica una parte considerable a la acentuación, pero sólo seis (de sus 478) páginas a la entonación. En el *libro de ejercicios* de Martín Peris et al. (1983: 52, 92; 1985: 19, 37, 54, 72, 89) se dedica varios ejercicios a la acentuación. Sánchez et al. (1989, *libro del profesor*: IV-V) declaran el propósito de dar “mayor importancia a los aspectos de entonación” dentro de la pronunciación, propósito que se implementa con tres actividades a lo largo del libro (pp. 40, 52 y 70). En los manuales de Rivers et al. (1976), Sánchez et al. (1988), Castro et al. (1990, 1991) y Giovannini et al. (1996) aparecen varias actividades dedicadas a la acentuación y a la entonación. También Alonso (1994) describe algunas actividades de acentuación y de entonación.

Navarro Tomás (1918) dedica un capítulo a la descripción de la entonación española y otro a ejercicios de entonación. También aparece un capítulo de ejercicios en Canellada & Kuhlmann (1987). En los manuales de Saussol (1983) y Quilis (1993) la prosodia y los fonemas reciben una atención proporcionada.

Bowen & Stockwell (1960) dedican dos de sus cuatro capítulos a la acentuación, el ritmo y la entonación. Alcoba (1974) trabaja la entonación en cada unidad (en el *nivel 1*, en un apartado especial; en el *nivel 2*, integrada en el apartado *diálogo*). Por último, mencionaremos el *Manual de Entonación Española* de Navarro Tomás (1944), dedicado, como su título indica, al fenómeno en cuestión, incluido un capítulo de ejercicios.

Ahora deseamos comentar algunas cuestiones didácticas. En primer lugar, llama la atención el hecho de que no siempre se indique —o al menos se sugiera— un modo de proceder en las actividades de acentuación y entonación que aparecen en los materiales analizados. Veamos unos ejemplos. En Sánchez et al. (1975a, *nivel 1*: 32, 82, 130, 174; 1975b, *nivel 2*: 62, 94), así como en Sánchez (1982, *nivel 2, libro del alumno*: 77) aparecen frases modelo (con representación gráfica de la entonación) seguidas de una lista de frases para practicar. En García Fernández & Sánchez Lobato (1981b: 39) aparecen un texto literario como “ejercicio de acentuación” y otro como “ejercicio de entonación”. Santos (1988: 11) propone como ejercicios de entonación tres diálogos dramatizados.

En ninguno de los casos anteriores se indica cómo se debe realizar los ejercicios: ¿qué se supone que deben hacer los alumnos para trabajar esos fenómenos?, ¿basta con leer las frases o los textos? Tampoco se indica un modo de proceder en Navarro Tomás (1918, 1944), Adelstein (1973), Canellada & Kuhlmann (1987); ni en de Entrambasaguas (1966: 132), quien simplemente apunta que el único método para lograr el dominio de la entonación del E/LE estriba en “una larga y atenta práctica”.

Ciertamente la ausencia de instrucciones o las imprecisiones en ellas podrían justificarse como un voto de confianza en el profesor, en la creencia de que éste, con mejor conocimiento de causa que el propio diseñador de materiales, sabrá optar por la técnica idónea para desarrollar las actividades con su grupo de alumnos.

Son varios los autores que le recomiendan al profesor “hacer hincapié” o “insistir” en la entonación: Martín Peris et al. (*libros del profesor*, 1983: 13, 1985: 4), García Santos (1988: 11), Borobio (1995, *guía didáctica*: 67), Artuñedo & Donson (1995, *guía didáctica*: 10). Tras esas declaraciones subyace el reconocimiento común de la importancia de la prosodia. En este sentido, Artuñedo y Donson (1995, *guía didáctica*: 9) recuerdan que la acentuación y la entonación “inciden directamente en la pronunciación correcta de los sonidos”.

Para el análisis de la entonación, el *Esbozo* de la R.A.E. se basa en (1973:102)

“los usos que han dominado en Madrid dentro de los últimos cincuenta años en el seno de familias burguesas de antiguo abolengo madrileño y en gran parte de los medios universitarios y cultos”.

Como material de base para los ejercicios de acentuación y entonación, Tanto Navarro Tomás (1944) como Canellada & Kuhlmann (1987) recurren a textos literarios. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias —no olvidemos tampoco el estilo lingüístico de los ejemplos que se aduce en el *Esbozo* (algunos de ellos, citas literarias)— conviene reflexionar en qué medida estos materiales son aptos para la didáctica del E/LE en el siglo XXI.

Una cuestión preocupante es la que vamos a exponer sirviéndonos de dos ejemplos:

(1) En Sánchez et al. (1975a, *nivel 1*: 82) aparece la frase *¿por qué no viniste a cenar?* con dos entonemas (curvas de entonación), uno con final ascendente y otro con final descendente. Si al alumno no se le explica el matiz de cada uno, es probable que piense que son equivalentes, lo que puede llevarlo a inferir que, al fin y al cabo, la entonación no importa en español.

(2) En Adelstein (1973: 84), así como en Sánchez et al. (1995, *nivel elemental, libro del alumno*: 72), aparecen preguntas tanto pronominales (p. ej., *¿Cómo está usted?*, *¿Qué edad tiene usted?*) como absolutas (p. ej., *¿Habla español María?*, *¿Es éste su apellido?*) bajo una sola curva de entonación con final ascendente. Previsiblemente los alumnos inferirán que en español cualquier pregunta tiene un contorno entonativo con final ascendente.

No menos preocupante es esta cita de Adelstein (1973: 80):

“El acento ortográfico no afecta la pronunciación de la vocal sobre la cual se coloca”.

Algunos manuales no se ocupan directamente de la acentuación y la entonación, sino que remiten al aprendiente al material audio(visual) del curso en cuestión: *Viaje al español* (1996, *libro del profesor, nivel 1*: 9, *nivel 2*: 11 y *nivel 3*: 10), cintas vídeo; Miquel & Sans (1994, *guía del profesor*: 6), cintas audio; Martín Peris & Sans (1997, *libro del alumno*: 5), disco compacto.

Este tipo de material, debidamente explotado, resulta valioso, pero no milagroso. En última instancia, el docente es el responsable del proceso de enseñanza, aun cuando el docente lo sea de su propio aprendizaje. Así, es de esperar que aquél instruya a éste en la utilización adecuada del material en cuestión, de modo que pueda extraer el máximo provecho.

2.2. Actividades sobre acentuación y entonación

Llama la atención el contraste entre el torrente de ingenio y creatividad vertido en el diseño de actividades encaminadas al desarrollo de los planos léxico y gramatical del lenguaje y el desaliño en el plano prosódico, en el que siguen empleándose preponderantemente ejercicios de *escucha* y *repite*, o bien los clásicos ejercicios de sistematización (*drills*). Sólo en contadas excepciones (p. ej., en Taylor, 1993) no se recurre a la técnica de la imitación en los manuales y materiales de enseñanza y corrección fónica.

Los ejercicios de repetición son ciertamente útiles como instrumentos de evaluación, ya que le permiten al profesor comprobar de un modo sencillo en qué medida el alumno es capaz de percibir y reproducir unos modelos, p. ej., una curva melódica. Sin embargo, tie-

nen un inconveniente como instrumentos de adquisición fónica. El modo de proceder es el siguiente: el alumno escucha y *sin pensarlo* repite. Debido a las premuras impuestas, a penas si puede acceder a su interlengua y se ve obligado a operar en el seno de la memoria a corto plazo.

Aunque el alumno logre pronunciar correctamente en ese momento, a largo plazo no existen garantías de que será capaz de transferir esa pronunciación correcta a otra producción oral, máxime si se trata de una actividad de habla espontánea. La razón parece lógica: al alumno no se le ha brindado la oportunidad de operar de un modo activo y consciente con sus conocimientos de la LE almacenados en la memoria a largo plazo: si no ha podido archivar la nueva información fónica del ejercicio, es evidente que tampoco podrá recuperarla cuando la precise.

Los llamados *drills* son ejercicios de práctica sistemática y se emplean masivamente en los modelos didácticos conductistas. El objetivo general es la interiorización hasta un nivel inconsciente de los aspectos fónicos practicados. Adviértase, sin embargo, que dichos aspectos no representan más que una base inicial. Para perfeccionar la pronunciación, el alumno debe participar en “diálogos realistas” (en los que se contemplan los aspectos culturales de la LE) y centrar la atención en la propia comunicación (Bowen & Stockwell, 1960: 130).

En esencia, el procedimiento habitual es escuchar y repetir/contestar, transformando parcialmente. No obstante, con el objeto de combatir la monotonía, se alternan y combinan diferentes tipos de escucha y/o lectura: del texto íntegro; de cada enunciado por separado, repitiendo y grabándose a sí mismo para después comparar con la versión de la casete; del texto íntegro sin mirar la transcripción; repetición de memoria de todo lo que sea posible, etc.

Numerosos autores (Selinker, 1972; T. Hart et al., 1990: 170; Morley, 1991: 503; Pennington, 1996: 218; etc.) critican los *drills*, entre otras razones, por basarse en un aprendizaje no significativo y por los pobres resultados conseguidos habitualmente con ellos.

Ahora bien, insistimos en las diferencias individuales. Según Kenworthy (1987: 7), para los aprendientes “con una buena aptitud fonética”, es decir, con *buen oído*, son útiles, ya que cada repetición constituye una ocasión para comparar la propia producción con el modelo; mientras que a aquellos aprendientes con una agudeza auditiva menos afortunada de poco pueden aprovecharles.

Otra técnica usual en la enseñanza de la pronunciación es la denominada de *pares mínimos* (*minimal pairs*, *paires minimales*, *Minimalpaare*). Esta técnica deriva del binarismo propio de la fonología (tanto estructuralista como generativa), p. ej., una sílaba /± acentuada/ o un contorno entonativo /± interrogativo/. A partir de esos conceptos, se diseñan actividades sobre pares de unidades como *saltó / salto* o *¿Catalina? / Catalina*.

También son habituales en la enseñanza/corrección fónica los ejercicios de identificación (p. ej., el alumno tiene que decir si ha oído *canto* o *cantó*) y los de discriminación —¿*igual o diferente?*— (en este caso el alumno oye dos *ítem*). De su experimento con sinohablantes que aprenden inglés/LE, Flege (1995) concluye que ambos tienen una efectividad equiparable.

Tras revisar un número considerable de materiales generales de enseñanza de la LE, así como de manuales de didáctica de la pronunciación y de manuales específicamente destinados a la didáctica de la prosodia en varias LLEE, hemos seleccionado y clasificado algunas de las actividades que en ellos se proponen. Quede claro que la amplia tipología que presentamos a continuación se debe a la suma de cada uno de los tipos hallados en cada obra:

sólo así se explica la rica variedad. Sin embargo, insistimos en que en la mayor parte de los manuales —ciertamente no en todos— reina la monotonía, característica especialmente acentuada en el caso concreto del E/LE. Veamos ya algunas actividades encaminadas a la adquisición de la acentuación en la LE.

- Escuchar y repetir una lista de palabras.
- Leer un texto o una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Corregir la posición del acento en una lista de palabras.
- Escuchar una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Transcribir fonológicamente un discurso, colocando los acentos.
- Escuchar y elegir la alternativa correcta.
- Relacionar palabras (de dos columnas), cuyo patrón acentual coincida.
- Clasificar palabras, según el patrón acentual (agudas, llanas, esdrújulas).
- Escuchar pares de palabras y juzgar si el patrón acentual coincide o difiere.
- Dadas unas listas de palabras, descubrir en cada lista una palabra con patrón acentual diferente.
- Tomar unos patrones acentuales —ooOo, ooO, etc., siendo o = sílaba inacentuada y O = sílaba acentuada— y buscar palabras que cuadren con ellos (p. ej., *caramelo* y *Aragón*, respectivamente).
- Analizar la movilidad del acento en familias de palabras (p. ej., *fotógrafo*, *fotográfico*, *fotografía*).
- Observar la relación entre acento tónico y acento gráfico.

Veamos, por último, un juego que propone Taylor (1993: 121-3). Confeccionar una ficha para cada alumno. En el anverso se escribe una palabra y en el reverso, un esquema acentual (p. ej., *ooOo*). Cada alumno, tras recibir su ficha, busca un compañero que tenga una ficha cuyo esquema coincida con su palabra y otro compañero que tenga una ficha cuya palabra coincida con su esquema. Una variante consiste en no mostrar el esquema acentual, sino interpretarlo haciendo palmas.

Pasemos ahora a las actividades encaminadas a la adquisición de la entonación en la LE. (En Cortés Moreno, 1999, el lector hallará innumerables referencias bibliográficas de todos los tipos de actividades anteriores y siguientes).

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.
- Memorizar un poema.
- Escuchar y reproducir el modelo simultáneamente con el profesor (*shadowing*) o con la locutora de un vídeo siguiendo los subtítulos de la pantalla.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.
- Cada alumno se inventa una palabra (p. ej., *blablaba*) y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialoga con su compañero.
- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la casete.
- Practicar un diálogo, adaptándolo a las circunstancias de los propios alumnos.

- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer (y grabar) y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.
- Escuchar y responder, grabando la producción oral de los alumnos para su posterior análisis.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de un enunciado declarativo o bien de una pregunta.
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de las opciones escritas se trata.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Transformar, reconstruir o crear frases o diálogos siguiendo un modelo.
- Acompañar con movimientos de la mano o del brazo la entonación de un discurso.
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (. o ¡! o ¿?) en una transcripción.
- Escuchar/leer y transcribir la entonación.
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa, explicar el sentido de unas inflexiones tonales.
- Pares mínimos (discriminación, según el contexto), p. ej., al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto.
- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etc.
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas entonativamente.

Veamos ahora algunas actividades de carácter propiamente lúdico. La primera de ellas es un juego que presenta Laroy (1995: 68). En parejas o en grupos los alumnos juegan con la entonación, p. ej., un alumno le pide a su compañero que diga /a/ como si fuera un avión de papel lanzado desde un balcón (previsiblemente el descenso tendrá unos tramos suaves y otros más bruscos).

La segunda es un juego de memoria para practicar la entonación en las enumeraciones (inflexión ascendente en cada grupo fónico, excepto en el último, que es descendente). El alumno A dice, p. ej., *A Héctor le han regalado un osito*. El alumno B repite y añade un juguete, p. ej., *A Héctor le han regalado un osito y un camión*. El alumno C repite y añade otro juguete, p. ej., *A Héctor le han regalado un osito, un camión y un avión...* (adaptado de O'Connor & Fletcher, 1989).

La tercera la tomamos de Bowen & Marks (1992: 68-9). El profesor enumera una serie de objetos; cada miembro de la clase (incluido el profesor) los dibuja en secreto; los alum-

nos le van preguntando al profesor hasta que logran reproducir su dibujo; a continuación repiten el juego por parejas.

Y la cuarta, sobre el énfasis, es de Bowen & Marks (op. cit.: 70-1). Los alumnos dictan números y el profesor los apunta en la pizarra, equivocándose a propósito; entonces los alumnos deben repetirlo, poniendo de relieve la parte errónea, p. ej., sesenta, no setenta; una variante es por parejas.

El potencial que ofrece el teatro aplicado al ámbito docente es inestimable en múltiples aspectos: léxico, gramatical, pragmático, gestual... y, por supuesto, entonativo. En efecto, el teatro es un recurso sumamente valioso para la adquisición, práctica y perfeccionamiento del componente entonativo en una LE; al ponerse la máscara resulta más fácil desinhibirse: perder el miedo a hablar, el miedo al error, el miedo al ridículo (cfr. García Santos, 1988: 11).

En 2.1. ya hemos comentado la insuficiente explicitación en determinadas actividades propuestas en los materiales. Un tanto más preocupantes que esos *descuidos* —que, al fin y al cabo, amplían el marco de decisión del profesor (y de los alumnos)— son otras imprecisiones epistemológicas. Tal es el caso de estas dos citas de Sánchez et al. (1989):

(1) “Escucha y subraya las palabras que reciban mayor énfasis en las siguientes frases” (siguen 5 frases) (p. 40). Ni en el *libro del alumno* ni en el *libro del profesor* se especifica que las palabras enfatizadas varían en función del contexto, de la intención del hablante, etc., de modo que en cualquiera de las frases que se presentan el énfasis puede aplicarse a más de una palabra, es decir, no hay una única respuesta válida, y de eso debe ser consciente el alumno.

(2) “Escucha y marca con una X las frases que sean pregunta, y con una A las frases que sean afirmativas” (p. 52). Entonativamente no es pertinente distinguir entre afirmativas y negativas, sino, p. ej., entre enunciados interrogativos y declarativos, máxime cuando se trata de alumnos de nivel avanzado.

Por último, nos referiremos a las tareas para casa. Si a los alumnos se les asigna por norma *deberes* escritos, ¿qué les *exime* de realizar *deberes orales*? Veamos una propuesta de Celce-Murcia (1996: 312-3): el alumno le entrega al profesor una cinta virgen; el profesor graba un mensaje y se la devuelve al alumno, quien, tras escuchar el mensaje, graba una respuesta, comentario, etc. y le entrega de nuevo la cinta al profesor; éste la escucha, graba una respuesta y algún comentario sobre la pronunciación del alumno y se la devuelve otra vez; y así sucesivamente a lo largo del curso.

3. CONSIDERACIÓN FINAL

Tras esta revisión bibliográfica, resulta evidente que a la entonología aplicada a la didáctica del E/LE todavía le queda un largo camino por recorrer hasta alcanzar un puesto en consonancia con el peso específico de la entonación en la comunicación. Como ejemplo de trayectoria, bien puede tomarse el caso del inglés/LE. Pensemos en la proliferación no sólo de manuales de didáctica de la pronunciación (en los que suele dedicarse una parte a la prosodia), sino incluso de manuales de didáctica de la entonación en inglés/LE. Claro que no es sólo una cuestión de cantidad. En inglés/LE se tratan aspectos y matices más allá de las meras distinciones entre, p. ej., /+interrogativo/ y /-interrogativo/. He aquí un ejemplo: en Rogerson & Gilbert (1990) se dedican unidades íntegras a aspectos específicos de la entonación, p. ej., la unidad 15, al campo tonal (*pitch range*) y la unidad 16, a las curvas melódicas (*pitch curves*).

Nuestro propósito en este artículo ha sido dar cuenta de una realidad, la de las obras analizadas, no censurar dicha realidad. ¿Cómo podríamos reprocharle a una pintura el carecer de melodía?, ¿o a una sinfonía el carecer de color?

Siendo un texto una representación visual del lenguaje oral, se comprende que los manuales de LE no constituyan el lugar idóneo para transmitir la prosodia en su plenitud. Así, respetamos la decisión de los autores de no incluirla o de dedicarle poca atención en los manuales. Ahora bien, ello no justifica que se pase por alto en el proceso instructivo; con- vendrá canalizarla por otros medios, p. ej., material sonoro en vivo o grabado.

Por lo concerniente a los tratados, también es comprensible que se le dedique a la ento- nación menos atención que a otros aspectos más estudiados. Es de esperar que a medida que vaya avanzando la investigación en el ámbito de la prosodia, irá aumentando su peso espe- cífico en las publicaciones.

La realidad que hemos analizado aquí es la de las publicaciones, no la del aula de E/LE, que bien merece otro estudio aparte. Son dos realidades independientes, pero estrechamente relacionadas, ya que no es inusual tomar los materiales didácticos como base para la prácti- ca docente; en casos extremos, el libro de texto suple al diseño curricular, es decir, marca los contenidos, la secuenciación, el ritmo, el método, etc., con las ventajas e inconvenientes que ello supone.

A nuestro modo de ver, lo propio es que el profesor tome el material en el punto en que el diseñador ha concluido su labor y a partir de ahí lo reprocese, reelabore, adapte, complete, depure, reenfoque, reorganice... y lo ubique en el proceso instructivo, de modo que el grupo de aprendientes en cuestión pueda utilizarlo acorde con sus necesidades y expectativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSEN, M. & A. NØRGAARD (1990): *¡Hola!* Copenhague: Gyldendal.
- ADELSTEIN, M. (1973): *La enseñanza del español como idioma extranjero: de la teoría a la prác- tica*. Madrid: Playor.
- ALARCOS, E. (1950, ed. 1976): *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- ALCOBA, S. (1974): *Módulos de español para extranjeros (nivel 1 y nivel 2)*. Barcelona: Vox.
- ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- ALLEN, W. S. (1954, ed. 1965): *Living English Speech: Stress and intonation practice for the foreign student*. Londres: Longman.
- ARMSTRONG, L. E. & I. C. WARD (1926, ed. 1931): *A Handbook of English Intonation*. Leipzig: Teubner.
- ARTUÑEDO, B. & C. DONSON (1995): *Ele 2: curso de español para extranjeros (libro del alumno, l. de ejercicios y l. del profesor)*. Madrid: SM.
- EVERY, P. & S. EHRLICH (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: O. U. P.
- AZARA, M. & R. DE SÁS-MÚRIAS (1969): *El francés por la imagen (nivel 1)*. Barcelona: M. Azara.
- AZARA, M. & R. DE SÁS-MÚRIAS (1970): *El francés por la imagen (nivel 2)*. Barcelona: M. Azara.
- BADÍA, D. & S. COMELLAS (1983): *Exercicis de pronunciació del català*. Vic: EUMO.
- BAKER, A. (1977): *Ship or Sheep?: Introducing English Pronunciation*. Cambridge: C. U. P.
- BAKER, A. & S. GOLDSTEIN (1990): *Pronunciation Pairs: An introductory course for students of English (libro del alumno y l. del profesor)*. Cambridge: C. U. P.
- BÉCHADE, H. D. (1992): *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. París: Presses universitaires de France.
- BELLO, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- BENNET, W. A. (1968): *Aspects of Language and Language Teaching*. Cambridge: C. U. P.

- BENRABAH, M. (1997): "Word-stress -a source of unintelligibility in English". *IRAL*, 35/3: 157-65.
- BOROBIO, V. (1995): *Ele 1: curso de español para extranjeros (libro del alumno, l. de ejercicios y l. del profesor)*. Madrid: SM.
- BORREGO, J. et al. (1991a): *Así es el español básico*. Ed. Un. de Salamanca.
- BORREGO, J. et al. (1991b): *Progresos: curso intermedio de español*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- 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.
- BOYER, H. & M. RIVERA (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- BRADFORD, B. T. (1988): *Intonation in Context: Intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English (libro del alumno y l. del profesor)*. Cambridge: C. U. P.
- BRAZIL, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English (libro del profesor)*. Cambridge: C. U. P.
- BRAZIL, D. et al. (1980): *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- BUCKBY, M. et al. (1990): *¡Vaya! (nivel 4, libro del profesor)*. Walton-on-Thames: Nelson.
- CALBRIS, G. & J. MONTREDON (1980): *Oh là là!: expression intonative et mimique (libro del alumno)*. Paris: CLE international.
- CALBRIS, G. & J. MONTREDON (1981): *Oh là là!: expression intonative et mimique (libro del profesor)*. Paris: CLE international.
- CALLAMAND, M. (1974): *L'intonation expressive: exercices systématiques de perfectionnement (libro del alumno para el laboratorio)*. Paris: Hachette / Larousse.
- CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris: CLE International.
- CANELLADA, M. J. & J. KUHLMANN (1987): *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- CANTERA, J. & E. DE VICENTE (1980): *Metodología de la enseñanza del francés*. Madrid: Anaya.
- 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.
- CANTOS, P. & D. SCHEU (1994): *Bären oder Beeren?* Universidad de Murcia.
- CAPELLE, J. et al. (1974): *La France en direct (nivel 2)*. Paris: Hachette.
- CAPELLE, J. et al. (1977): *La France en direct (nivel 3)*. Paris: Hachette.
- CARDUNER, S. & M. P. HAGIWARA (1982): *La prononciation du français international: acquisition et perfectionnement*. Nueva York: J. Wiley & Sons.
- CARR, P. (1993): *Phonology*. Nueva York: St. Martin's Press.
- CARRASCAL, J. (1974): *Manual de fonética correctiva del francés*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CARRERAS, J. et al. (1985): *Escarritx (1,2): exercicis de fonètica catalana (libros del alumno y libro del profesor)*. Barcelona: Vicens Vives.
- CARRERAS, J. et al. (1989): *Fonètica catalana*. Barcelona: Teide.
- CARTON, F. et al. (eds.) (1987): *Les accents des Français*. Paris: Hachette.
- CASTELLANOS, J. A. (1993): *Manual de pronunciació*. Vic: EUMO.
- CASTRO, F. et al. (1990, ed. 1995): *Ven 1 (libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Edelsa.
- CASTRO, F. et al. (1991, ed. 1995): *Ven 2 (libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Edelsa.
- CASTRO, F. & S. ROSA (1992, ed. 1995): *Ven 3 (libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Edelsa.
- CAUNEAU, I. (1992): *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- CELCE-MURCIA, M. et al. (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Nueva York: C. U. P.
- CLENNELL, C. (1997): "Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching". *ELT Journal*, 51/2: 117-25.
- COMPANYS, E. (1976): *Phonétique française pour hispanophones*. Paris: Hachette / Larousse.

- CONNELL, J. (1989): *Expospanish*. Stockbridge: BAS.
- COOK, V. J. (1968): *Active Intonation*. Londres: Longman.
- CORONADO, M. L. et al. (1994): *A fondo, curso superior de español para extranjeros: lengua y civilización (libro del alumno y libro del profesor)*. Madrid: SGEL.
- 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.
- CORTÉS MORENO, M. (1999): *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.
- COSTA, A. L. & P. ALVES (1997): *¡Vamos a jugar!* Barcelona: Difusión.
- COUPER-KUHLEN, E. (1986): *An Introduction to English Prosody*. Tubinga: Niemeyer.
- DALTON, C. & B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford: O. U. P.
- DE ENTRAMBASAGUAS, J. (1966): *Síntesis de pronunciación española*. Madrid: C.S.I.C.
- DERWING, T. M. et al. (1998): "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, 48/3: 393-410.
- DESSELMANN, G. (1983): *Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: VEB.
- D'INTRONO, F. et al. (1995): *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- FERNÁNDEZ, J. et al. (1990a): *Curso intensivo de español (niveles elemental e intermedio): ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, J. et al. (1990b): *Curso intensivo de español (niveles intermedio y superior): ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL.
- FLEGE, J. E. (1995): "Two procedures for training a novel second language phonetic contrast". *Applied Psycholinguistics*, 16/4: 425-442.
- FREY, E. (1995): *Kursbuch Phonetik*. Ismaning: Hueber.
- FRIES, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N. & J. SÁNCHEZ LOBATO (1981a, ed. 1991): *Español 2000 (nivel elemental)*. Madrid: SGEL.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N. & J. SÁNCHEZ LOBATO (1981b): *Español 2000 (nivel medio)*. Madrid: Coloquio / SGEL.
- GARCÍA PLATA, I. et al. (1987): *Expressió oral*. Madrid: Alhambra.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA SANTOS, F. (1988): *Español: curso de perfeccionamiento*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- GEHRMANN, S. (1994): *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: _kolska knjiga.
- GIEGERICH, H. J. (1992): *English Phonology: An introduction*. Cambridge: C. U. P.
- GILBERT, J. B. (1987): "Pronunciation and listening comprehension". En J. Morley (ed.).
- GIMSON, A. C. (1975): *A Practical Course of English Pronunciation*. Londres: Arnold.
- GIMSON, A. C. & A. CRUTTENDEN (1994): *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Arnold.
- GIOVANNINI, A. et al. (1996): *Profesor en acción (1, 2 y 3)*. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ ALCARAZ, J. A. (1987): *Fonética francesa*. Murcia: PP. U.
- GONZÁLEZ SÁINZ, T. (1994): *Ele: juegos comunicativos*. Madrid: SM.
- GRAB-KEMPF, E. (1988): *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch - Spanisch*. Francfort: P.Lang.
- GUBERINA, P. & P. RIVENC (1966): *Voix et images de France (libro del alumno)*. París: CREDIF.
- GUIMBRETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. París: Didier.
- GUZMÁN, A. (1992): "Entonación y ritmo en la comunicación oral". *HISPANIA*, 75/1: 209-13.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970): *A Course in Spoken English: Intonation*. Londres: O. U. P.
- HALLIDAY, M. A. K. et al. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HÄUSSERMANN, U. et al. (1982a): *Sprachkurs Deutsch (nivel 3, libros del alumno)*. Francfort: Diesterweg.
- HÄUSSERMANN, U. et al. (1982b): *Sprachkurs Deutsch (nivel 4, libros del alumno)*. Francfort: Diesterweg.

- HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation: A classroom guide*. Londres: Longman.
- HERMES, D. J. (1998): "Auditory and visual similarity of pitch contours". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41/1: 63-72.
- HEWINGS, M. (1993): *Pronunciation Tasks (libro del alumno y libro del profesor)*. Cambridge: C. U. P.
- HIRSCHFELD, U. (1992): *Einführung in die deutsche Phonetik*. Ismaning: Hueber.
- IRUELA, A. (1993): *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses* (memoria de máster inédita). Universitat de Barcelona, Fac. de Pedagogia, Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- JAMES, A. R. (1988): *The Acquisition of a Second Language Phonology*. Tubinga: G. Narr.
- JOHNSON, K. (1997): *Acoustic and Auditory Phonetics*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- JOHNS, D. (1909, ed. 1973): *The Pronunciation of English*. Cambridge: C. U. P.
- KATAMBA, F. (1989): *An Introduction to Phonology*. Londres: Longman.
- KAYE, J. (1989): *Phonology: A cognitive view*. Hillsdale: Erlbaum.
- KELLY, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KENCH, A. B. (1970): *Asking Questions*. Londres: Macmillan.
- KENSTOWICZ, M. J. (1994): *Phonology in Generative Grammar (libro del alumno y libro del profesor)*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- KINGDON, R. (1958): *The Groundwork of English Intonation*. Londres: Longman.
- KREIDLER, C. W. (1989): *The Pronunciation of English: A coursebook in phonology*. Oxford: Blackwell.
- LADO, R. & CH. C. FRIES (1954, ed. 1958): *English Pronunciation Exercises in Sound Segments, Intonation and Rhythm*. The University of Michigan Press.
- LANDERCY, A. & R. RENARD (1977): *Éléments de phonétique*. Bruselas: Didier.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford: O. U. P.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1991): *À l'écoute des Français*. París: CLE International.
- LÉON, M. (1976): *Exercices systématiques de prononciation française*. París: Hachette.
- LÉON, P. (1966): *Prononciation du français standard*. París: Didier.
- LÉON, P. & M. LÉON (1977): *Introduction à la phonétique corrective*. París: Hachette / Larousse.
- LEWIS, H. (1970, ed. 1990): *Vamos amigos (nivel 2, libro del alumno)*. Harlow: Longman.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1969): *Francés (nivel 3)*. Madrid: G. del Toro.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1970): *Francés (nivel 4)*. Madrid: G. del Toro.
- LU, J-CH. (1973): *Lengua española*. Taipei: Zhong Yang.
- LLANAS, M. B. (19¿?): *Francés fácil y rápido*. Barcelona: Tip. Vila, Aleu & Domingo.
- MACCARTHY, P. (1975): *The Pronunciation of German*. Londres: O. U. P.
- MACCARTHY, P. (1978): *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: C. U. P.
- MARCOS, F. (1983): *Metodología del español como lengua extranjera*. Madrid: Alhambra.
- MARCOS, M. C. & M. R. OBRA (1997): *Punto final*. Madrid: Edelsa.
- MARTENS, C. (1962): *Übungstexte zur deutschen Aussprache*. Múnich: Hueber.
- MARTÍN, R. M. & M. ELLIS (1991): *Pasos 1*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- MARTÍN PERIS, E. & N. SANS (1997): *Gente (libro del alumno)*. Madrid: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (1983): *Para empezar (libro del profesor, libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (1985): *Esto funciona (libro del profesor, libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Edelsa.
- MERCIER, S. (1976): *Les sons fondamentaux du français*. París: Hachette.
- MILLARES, S. & A. CENTELLAS (1993): *Método de español para extranjeros (nivel intermedio)*. Madrid: Edinumen.
- MIQUEL, L. (1991): *Como suena 1: materiales para la comprensión auditiva*. Barcelona: Difusión.
- MIQUEL, L. & N. SANS (1989): *Intercambio 1 (libro del profesor, libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Difusión.
- MIQUEL, L. & N. SANS (1990): *Intercambio 2 (libro del profesor, libro del alumno y libro de ejercicios)*. Madrid: Difusión.

- MIQUEL, L. & N. SANS (1992): *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral*. Barcelona: Difusión.
- MIQUEL, L. & N. SANS (1994): *Rápido: curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión.
- MOLL, A. (1968): *Lengua francesa (nivel 2)*. Palma de Mallorca: Moll.
- MOLL, A. (1969): *Lengua francesa (nivel 3)*. Palma de Mallorca: Moll.
- MONTORO-BLANCH, M. (1988): *Premio (nivel 1, libro del alumno)*. Leckhampton: S. Thornes.
- MONTORO-BLANCH, M. (1991): *Premio (nivel 2, libro del alumno)*. Leckhampton: S. Thornes.
- MORENO, C. et al. (1995): *Avance: curso de español, nivel intermedio, preparación para el D. E. L.* E. Madrid: SGEL.
- 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.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918, ed. 1972): *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: C.S.I.C.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944, ed. 1974): *Manual de Entonación Española*. Nueva York: Hispanic Institute. Madrid: Guadarrama.
- NEPPERT, 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.
- O'CONNOR, J. D. (1971): *Better English Pronunciation*. Cambridge: C. U. P.
- O'CONNOR, J. D. & G. F. ARNOLD (1961, ed. 1973): *Intonation of Colloquial English*. Londres: Longman.
- O'CONNOR, J. D. & C. FLETCHER (1989): *Sounds English: A pronunciation practice book*. Harlow: Longman.
- PENNINGTON, M. C. (1996): *Phonology in English Language Teaching: An international approach*. Londres: Longman.
- PEYROLLAZ, M. & M. L. BARA DE TOVAR (1954): *Manuel de phonétique et de diction français*. París: Larousse.
- PIKE, K. L. (1948): *Tone Languages*. Ann Arbor: University of Michigan.
- POINSONBY, M. (1987): *How Now, Brown Cow?: A course in the pronunciation of English, with exercises and dialogues*. Nueva York: Prentice Hall.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- R. A. E. (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAUSCH, R. & I. RAUSCH (1993): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlín: Langenscheidt.
- REBOULLET, A. (1971): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. París: Hachette.
- RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. París: Didier.
- RIBÉ, R. y N. VIDAL (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra-Longman.
- RIVERS, W. M. et al. (1976): *A Practical Guide to the Teaching of Spanish*. Nueva York: O. U. P.
- ROGERSON, P. & J. B. GILBERT (1990): *Speaking Clearly: Pronunciation and Listening comprehension for learners of English (libro del alumno y libro del profesor)*. Cambridge: C. U. P.
- ROMEU, X. (1983): *Manual de fonología catalana*. Barcelona: Barcanova.
- ROY, J. (1989): *Didactologie et phonétique appropriative*. Nueva York: P. Lang.
- SÁNCHEZ, A. (1982): *Entre nosotros (niveles 1, 2, 3; libros del alumno)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1975a, ed. 1975 y 1981): *Español en directo (nivel 1; guía didáctica, libro del alumno, cuaderno de ejercicios, ejercicios estructurales)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1975b, ed. 1975 y 1976): *Español en directo (nivel 2; guía didáctica, libro del alumno, cuaderno de ejercicios, ejercicios estructurales)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1986): *Antena 1: curso de español para extranjeros (libro del alumno)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1988): *Antena 2: curso de español para extranjeros (libro del alumno y libro del profesor)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1989): *Antena 3: curso de español para extranjeros (libro del alumno y libro del profesor)*. Madrid: SGEL.

- SÁNCHEZ, A. et al. (1995): *Cumbre: curso de español para extranjeros, nivel elemental (libro del alumno, libro de ejercicios y libro del profesor)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. et al. (1996): *Cumbre: curso de español para extranjeros, nivel superior (libro del alumno, libro de ejercicios y libro del profesor)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1982): *La enseñanza de idiomas*. Barcelona: Hora.
- SAUSSOL, J. M. (1983): *Fonología y fonética del español para itálofonos*. Padua: Liviana.
- SCHÄPERS, R. et al. (1975): *Deutsch 2000 (niveles 1, 2 y 3, libros del alumno y l. de ejercicios)*. Múnich: Max Hueber.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL*, 10: 201-31.
- STEEL, B. (1985): *A Textbook of Colloquial Spanish*. Madrid: SGEL.
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*. Nueva York: Prentice Hall.
- T HART, J. et al. (1990): *A perceptual study of intonation. An experimental-phonetic approach to speech melody*. Cambridge: C. U. P.
- THOMPSON, I. (1981): *Intonation Practice* (grabaciones audio). Oxford: O. U. P.
- THOMPSON, S. (1995): "Teaching intonation on questions". *ELT Journal*, 49/3: 235-43.
- TRAGER, G. L. & H. L. SMITH (1951): *An Outline of English Structure*. Norman, Okla.: Battenburg Press.
- TRIM, J. (1965, ed. 1975): *English Pronunciation Illustrated*. Cambridge: C. U. P.
- VARELA, S. et al. (1994): *Ele: tácticas de conversación*. Madrid: Alhambra.
- (1996) *Viaje al español: versión internacional (niveles 1, 2 y 3; libro del alumno, libro de ejercicios y libro del profesor)*. Madrid: Santillana.
- VON ESSEN, O. (1964): *Grundzüge der Hochdeutschen Satzintonation*. Ratingen: A. Henn.
- VULETI, B. & J. CUREAU (1976): *Enseignement de la prononciation: le système verbo-tonal: S. G. A. V; suivi d'un précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais*. París: Didier.
- 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.
- YULE, G. & D. MACDONALD (1995): "The different effects of pronunciation teaching". *IRAL*, 33/4: 345-350.