

Efectos pragmáticos de transferencias prosódicas del sueco al español L2

Implicaciones para la clase de español lengua extranjera

Berit Aronsson



Institutionen för språkstudier
Umeå 2015

This work is protected by the Swedish Copyright Legislation (Act 1960:729)
ISBN: 978-91-7601-279-6
Omslag Sonja Nordström, Print & Media
Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck/Printed by: Print & Media, Umeå University

Índice

Abstract	iii
Resumen	v
Agradecimientos	vii
1. Objetivos y estructura de la tesis	1
2. Estudios incluidos y sus implicaciones didácticas	3
2.1 Terminología	3
2.2 Métodos empleados	3
2.3 Estudio I	7
2.4 Estudio II	9
2.5 Estudio III	10
2.6 Estudio IV	13
2.7 Estudio V	14
3. Perspectivas teóricas	16
3.1 La transferencia fonética y fonológica	16
3.1.1 <i>La transferencia tonal</i>	19
3.1.2 <i>La transferencia de patrones acentuales</i>	20
3.2 El análisis del discurso, el estudio de la prosodia y la ASL –hacia una visión de conjunto	22
3.2.1 <i>La perspectiva sociopragmática en la ASL: posibles modelos de análisis</i>	22
3.2.2 <i>La inclusión del análisis acústico en la perspectiva sociopragmática</i>	24
3.2.3 <i>El marco de análisis empleado en estudio II-III</i>	25
3.2.4 <i>El desarrollo de las competencias pragmáticas en contextos formales</i>	26
4. La enseñanza de la pronunciación y sus rasgos suprasegmentales	28
4.1 La enseñanza LE y el enfoque comunicativo	28
4.2 La enseñanza de la pronunciación – perspectivas en la actualidad	29
4.3 La hijastra de la enseñanza de la pronunciación	31
4.4 La enseñanza con atención a la forma	32
4.5 Comunicatividad versus inteligibilidad	33
4.6 Aspectos relacionados a la identidad del aprendiente	35
4.7 “El sesgo de la escrituralidad” en los materiales didáctico	35
5. Conclusiones	37
Sammanfattning på svenska	39
Summary in English	43
Bibliografía	47

Abstract

This thesis sets out to identify a series of communicatively important prosodic features for the teaching of Spanish in a Swedish context. The present work also aims to highlight both the central role played by prosody in communication and the need for this skill to be integrated in the communicative competences of second language teaching and learning. The thesis comprises a collection of five studies, three of which use an experimental approach to investigate the following: (a) differences in the realization of prosodic prominence by L2 and L1 speakers of Spanish (Study I); (b) the transfer of pragmatic strategies from L1 Swedish to L2 Spanish, manifested in the realization of rising boundary tones (Study II); and (c) the contribution of the type of L2 prosody displayed by Swedish learners to a perceived foreign accent, focusing, focusing especially on the role played by rising boundary tones and their pragmatic values (Study III). These initial studies describe some of the main prosodic characteristics of the L2 product as compared to Spanish L1, and identify prosodic features of Spanish L1 that are of importance to acquire for interactional success in the L2. Study IV highlights the fact that, despite the emphasis on a communicative approach in L2 teaching, the approach to the teaching of prosody in the Swedish curriculum and the L2 Spanish text books studied tends to be addressed as a separate skill, that is not integrated in the descriptions of the communicative competences. Study V, by combining the results of Studies I-III with those of other thematically relevant studies, proposes some main features, so-called *Core Prosodic Features* (CPFs), for the teaching of Spanish prosody to Swedish learners. The identification of the CPFs also enables a future evaluation of the form-focused teaching approach suggested.

Resumen

La presente tesis tiene por objetivo identificar para la enseñanza del español una serie de características prosódicas que son comunicativamente importantes. El trabajo también se propone poner de relieve el papel central de la prosodia en la comunicación, así como la necesidad de incorporar esta destreza en las competencias comunicativas de la enseñanza de lenguas extranjeras. La tesis integra una colección de cinco estudios, tres de los cuales realizados con un enfoque empírico experimental y dedicados a los temas siguientes: (a) las diferencias en la realización de prominencia prosódica por parte de hablantes de español L2 y español L1 (Estudio I), (b) la transferencia de estrategias pragmáticas del sueco L1 al español L2, manifestada en la realización de los tonos de frontera ascendentes (Estudio II), y (c) la contribución de rasgos prosódicos al acento extranjero percibido en hablantes suecos de español L2 con especial atención al rol desempeñado por los tonos de frontera ascendentes y sus correspondientes valores pragmáticos (Estudio III). El objetivo de estos tres estudios es, por un lado, identificar cuáles son las características prosódicas más importantes para conseguir una interacción exitosa en la L2 y, por el otro, investigar en qué medida estas características han sido adquiridas por los aprendientes investigados. Estudio IV resalta que, a pesar del enfoque comunicativo en la enseñanza LE, se abordan los aspectos suprasegmentales en el currículo sueco así como en los cinco libros de enseñanza E/LE analizados como una competencia aislada que no está integrada en la competencia comunicativa. El Estudio V, al combinar los resultados de los Estudios I-III con los de otros estudios temáticamente relevantes, busca identificar unas características principales, unos *Core Prosodic Features*, para la enseñanza de la prosodia española a los aprendientes suecos. El estudio recomienda un enfoque basado en la atención a la forma para la enseñanza de estas características en contextos interaccionales.

Agradecimientos

Escribir una tesis no solo es cuestión de aprender cómo llevar a cabo la investigación con métodos adecuados, sino también de cómo mantener la línea que se había trazado para el trabajo desde el comienzo y llevar a cabo el proyecto planificado. No siempre ha sido tarea fácil. En este ámbito quiero agradecer muy particularmente a:

A mi supervisor de tesis, el doctor Lars Fant, por el apoyo y respaldo que me ha brindado durante mis estudios de doctorado. Me ha ido guiando durante el desarrollo de la tesis, compartiendo sus experiencias, su tiempo y sus ideas para mejorar el trabajo. Gracias por los invalorable comentarios, los valiosos consejos y por darme ánimo y tener fe en mí; sin su apoyo no hubiera sido posible desarrollar esta investigación.

A mi supervisora de tesis, la doctora Anita Malmqvist, por haberme entrenado en mantener la línea que había trazado para el proyecto.

Mis agradecimientos especiales también al doctor David House, codirector del primer artículo de la tesis, por su apoyo durante este período. Gracias por las valiosas sugerencias y comentarios en relación a mi trabajo, por nuestras interesantes conversaciones y por el optimismo relacionado al proyecto; gracias también por compartir la sólida experiencia y conocimiento sobre el análisis de la entonación.

A STINT (Fundación Sueca para la Internacionalización de la Educación Superior e Investigaciones Científicas), fundación que me posibilitaron una estancia de investigación en Chile durante el otoño de 2010. Allí tuve la oportunidad de hacer varios contactos de investigación, entre los que quiero agradecer especialmente:

Al fonetista Domingo Román por haberme acogido generosamente durante mi estancia en la Universidad Católica de Chile. Quiero agradecerle su amistad, su paciencia, su la ayuda con el análisis acústico en la herramienta Praat y sus buenos consejos. Muchas gracias además por el apoyo en la recopilación de datos para la investigación. En este ámbito quiero también agradecer a la fonetista Valeria Cofré quien jugó el rol de la “camarera” en las grabaciones realizadas en Chile, y a Catalina Zirpel, quien jugó el mismo rol en las grabaciones realizadas en Suecia. Mis agradecimientos también a la periodista Paulina Valente y al doctor Carlos González, a la doctora María Edith Larenas, Emerita Bañados Santanas y a la doctora María Dolores Ramírez Verdugo por la ayuda en conseguir informantes para los experimentos del Estudio III en Chile y España, respectivamente.

Al doctor Héctor Ortiz Lira por su amistad, su sabiduría, sus valiosos consejos, y por ser el autor de varios artículos que me han servido en mi trabajo.

A la doctora Eva Strangert por apoyarme a lo largo de este viaje, agradezco su amistad, su ánimo, su apoyo y su fe en el proyecto.

Al doctor Joaquim Llisterri por sus útiles consejos de literatura y por recomendar la herramienta que usé para los experimentos de percepción realizados.

Al técnico Magnus Nordström por toda la asistencia técnica que recibí en relación a los experimentos realizados; me ha facilitado enormemente el trabajo. En este ámbito quiero también agradecer al técnico Pierre Ménétrey quien me ayudó a resolver las dudas y preguntas que tenía en relación con la herramienta usada para la recopilación de los datos de los experimentos de percepción.

A los estadísticos Anders Lundqvist, Johan Svensson y Camilo Quezada, por su asesoramiento en cuestiones estadísticas.

A la doctora Fanny Forsberg Lundell por su detenida lectura de este trabajo en las etapas finales.

A todos los informantes que participaron en los tres estudios empíricos. Sin ellos, no hubiera sido posible realizar esta tesis.

A mis colegas en Umeå; María Esquivel, José Gamboa, Catrine Jonsson, Elena Lindholm, Per Löfstrand, por su apoyo y amistad durante este período en mi vida. Un agradecimiento especial a María Esquivel y a José Gamboa por su lectura del texto en las etapas finales. Gracias a todos por estar allí.

Finalmente quiero agradecer especialmente a mi familia por su cariño y apoyo incondicional. Gracias por acompañarme durante todo este tiempo, por tener fe en mí y por darme la fuerza para finalizar este proyecto.

La presente tesis comprende los siguientes estudios:

- I. Aronsson, Berit. 2013. Patterns of Prominence in Swedish Second Language (L2) Speakers and Native (L1) Speakers of Spanish: Spontaneous Dialogue versus Read Text. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 6 (2): 203-246.
- II. Aronsson, Berit y Lars Fant. 2014a¹. Boundary Tones in Non-Native speech: the Transfer of Pragmatic Strategies from L1 Swedish into L2 Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 12 (2): 159-198.
- III. Aronsson, Berit Aronsson. (por aparecer a.). ¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por aprendientes de español? Efectos pragmáticos de la transferencia entonacional del sueco al español. Por aparecer en *Onomázein* 32.2 (2015).
- IV. Aronsson, Berit. 2014b. Prosody in the Foreign Language Classroom, Always Present Rarely Practised? In *JLLT (Journal of Linguistics and Language Teaching)*, 5 (2), 207-225.
- V. Aronsson, Berit (por aparecer b). Core Prosodic Features for the Teaching of Spanish Prosody to Speakers of Swedish. Por aparecer en *Journal of Spanish Language Teaching and Learning* 3.1 (2016).

Los estudios incluidos han sido reproducidos con la autorización de *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, *Intercultural Pragmatics*, *Onomázein*, *Journal of Linguistics and Language Teaching*, *Journal of Spanish Language Teaching and Learning*.

¹ División laboral: Berit Aronsson es la principal responsable del estudio empírico y Lars Fant es autor de una parte importante de la base teórica.

1. Objetivos y estructura de la tesis

La presente tesis pretende contribuir al conocimiento de la forma y función de la prosodia en cuanto parte integrada de la competencia interaccional de la L2², en el presente caso el español como L2 para aprendientes suecos. ¿Qué caracteriza la prosodia del español L2 y algunas de sus funciones transaccionales e interaccionales tales como se manifiestan por aprendientes suecos en relación con hablantes de español L1? ¿Cómo percibe el hablante nativo la prosodia del español L2 hablado por suecos y sus valores pragmáticos? ¿En qué medida se integra la prosodia como parte de las competencias comunicativas en el currículo sueco y en los materiales didácticos del E/LE? Estos aspectos han sido estudiados en cinco estudios individuales cuyo propósito global ha sido identificar objetivos para la enseñanza de la prosodia a aprendientes suecos de español.

Los Estudios I-III investigan, a través de un corte experimental, los temas siguientes: (a) diferencias en la realización de prominencia prosódica³ por parte de hablantes de español L2 y español L1 (Estudio I), (b) la transferencia de estrategias pragmáticas del sueco L1 al español L2, manifestada en la realización de los tonos de frontera ascendentes⁴ (Estudio II), y (c) la contribución al acento extranjero percibido, efectuada por el carácter de la prosodia L2 en aprendientes suecos, con especial atención al rol desempeñado por los tonos de frontera ascendentes y sus correspondientes valores pragmáticos (Estudio III). Los Estudios IV y V son de carácter meta: el Estudio IV pone de relieve el papel central que desempeña la prosodia para la comunicación, así como la atención que merecen los rasgos prosódicos en la clase de lenguas extranjeras, al señalar la limitada representación gráfica de esta destreza y la falta de integración de la pronunciación en el *enfoque comunicativo* (ver ap. 4.1-4.2), como unas de las causas de la poca atención prestada a estos rasgos en los materiales didácticos estudiados. El Estudio V, acumulando los resultados de los Estudios I-III junto con otra investigación relevante para el tema, contempla identificar unas características principales, *Core Prosodic Features*⁵ para la enseñanza de la prosodia del español a suecos. Asimismo se sugiere una

2 Siguiendo a Mitchell y Myles (2004: 5), el término L2 en adelante se utilizará para cualquier otro idioma que no sea la lengua nativa o lengua materna del aprendiente, o sea, para cualquier lengua extranjera. Utilizamos por consiguiente los términos lengua extranjera (LE) y L2 como sinónimos. El término L1 se refiere a la lengua materna o lengua nativa. Los hablantes L2 incluidos en el estudio han aprendido el español en un contexto escolar sueco.

3 El término prominencia se entiende como la sílaba acentuada en una palabra que se pone de relieve en el discurso, dada su valor semántico. Este acento en ocasiones coincide con el tono de frontera.

4 El tono de frontera se define como el contorno final asociado a los límites de las unidades prosódicas que organizan el discurso.

5 el término LFC (Lingua Franca Core) ha sido aplicado por Jenkins 2000, para la identificación de unos rasgos principales para la enseñanza de la pronunciación del inglés. En el presente caso aplicamos el término Core Prosodic Feature (CPF) para la identificación de unos rasgos principales (CPFs) de la prosodia del español en relación con el sueco (y quizás otras lenguas germánicas).

aproximación didáctica a la enseñanza de estos rasgos, con atención a la forma y no formas (ver ap. 4.4).

El objetivo del Sumario de la Tesis, apartados 1-5, además de indicar el hilo conductor de los cinco estudios incluidos, es posicionar nuestros Estudios I-V dentro de los marcos teóricos aplicados. Más precisamente el apartado 2 tiene por objetivo presentar la terminología y las metodologías empleadas y resumir cada uno de los cinco estudios incluidos. El objetivo del apartado 3 es situar los estudios dentro de las multifacéticas disciplinas que constituyen el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL). El apartado 4 hace un recuento de la investigación actual acerca de la enseñanza de la pronunciación y discute cómo se podría fomentar la adquisición de los rasgos prosódicos en la enseñanza. Finalmente, en el apartado 5, se presentan las principales conclusiones del presente trabajo junto con algunas proyecciones para investigaciones futuras.

2. Estudios incluidos y sus implicaciones didácticas

2.1 Terminología

En el presente trabajo, los términos *prosodia* y *suprasegmentales* hacen referencia a fenómenos situados encima del segmento fónico, tales como el acento, la duración y los movimientos melódicos que definen las unidades de habla más grandes como palabras o frases, mientras que la *entonación* se define en el sentido estricto como el patrón tonal únicamente. El término *pronunciación*, se refiere a todos los aspectos de la pronunciación, tanto los segmentales como los suprasegmentales.

El término *pragmalingüística* se refiere a la relación entre el significado pragmático de la lengua y la forma lingüística que va unida a este significado (Kasper y DuFon 2000: 231-232), concretamente, el repertorio lingüístico⁶ disponible en una lengua determinada para expresar una particular función pragmática (Blum-Kulka 2000: 89-90). El estudio de la pragmática también abarca la perspectiva *sociopragmática*, término que se refiere a la adecuación de las estrategias lingüísticas a diferentes contextos sociales y culturales (Blum-Kulka 2000: 90). La relación entre el significado pragmático y la forma prosódica se investigan especialmente en los Estudios II y III, los cuales analizan la manifestación prosódica de algunas estrategias discursivas empleadas por hablantes no nativos en el acto de habla petición. Los términos *adquisición* y *aprendizaje* se emplean indistintamente en el presente trabajo. Utilizamos los anglicismos *input*, *output* sin traducción. La definición del término *transferencia* se refiere al influjo de lenguas aprendidas con anterioridad sobre lenguas aprendidas posteriormente.

2.2 Métodos empleados

El cuerpo de investigación concerniente a la adquisición de la prosodia L2 ha sido limitado en comparación con otras áreas incluidas en la disciplina lingüística de la ASL, tales como la gramática o el vocabulario (e.g. Tarone, 1980: 88, Porter 1999, Norris y Ortega 2000, Derwing y Munro 2005: 380, Foote et al. 2013: 1 y Grant 2014: 8), y la investigación existente sobre la adquisición L2 de la prosodia no parece haber fomentado el desarrollo de modelos aplicables a la enseñanza. En cambio, la enseñanza de esta destreza sigue basándose en gran medida en la intuición propia del profesor (Derwing y Munro 2005, Santamaría Busto 2010, Kirkova-Naskova et al. 2013). Una

⁶ Incluimos en la definición de la pragmalingüística no solo el aspecto léxico y gramatical, sino también la dimensión prosódica.

posible causa de la situación actual puede ser que los intereses de investigación de los estudiosos del campo ASL no hayan coincidido con las necesidades de los profesores (Gut et al. 2007) ni con los modelos didácticos prevalecientes (e.g. Verdía 2002: 225, Santamaría Busto 2010). Al iniciar el presente trabajo no encontramos ninguna investigación acerca del carácter fonético/fonológico de la prosodia del E/LE hablado por suecos en relación con el de hablantes nativos, ni sobre los posibles efectos interaccionales que tendría una posible transferencia del sueco L1 a la lengua meta. Según nuestro modo de ver estos conocimientos serían pasos iniciales necesarios para desarrollar un modelo de enseñanza.

Por estas razones, hemos realizado inicialmente tres estudios (Estudios I-III) de carácter experimental de enfoque fonético-pragmático con miras a analizar algunos aspectos de (1) la forma y las funciones de la prosodia L2 de este grupo de hablantes en relación con el producto español L1, (2) posibles explicaciones a la no adquisición de ciertos rasgos, y (3) la percepción de hablantes de español L1 respecto a los rasgos típicos de la prosodia del español L2 hablado por suecos. Consideramos estos conocimientos básicos esenciales para la formulación de objetivos específicos para la enseñanza de la prosodia del español a suecos: cuando una posible explicación de la no adquisición de un rasgo particular puede ser identificada, el rasgo en cuestión puede ser abordado más fácilmente por el profesor así como por el aprendiente (Mennen 2007). El método experimental permite el escrutinio y la crítica; ofrece la posibilidad de replicar y generalizar entre estudios, la revelación de los datos empleados y la posibilidad de conectar los resultados a una teoría (Gough 2004: 47-48). Estos aspectos, de acuerdo con p.ej. Munro y Derwing (2015), consideramos importantes en el ámbito didáctico: el fundamentarnos en estudios empíricos fundados en el campo ASL en la formulación de objetivos para la enseñanza, nos permitirá evaluar en estudios futuros de una manera más exacta el diseño de enseñanza propuesto.

Ya en los años setenta Tarone (1979) dio por clara la diferencia que existe entre el habla interaccional espontánea (menos estudiada) y el habla elicitada en contextos formales (el habla más estudiado por los investigadores), señalando que no hemos dedicado la suficiente atención al uso de la interlengua⁷ espontáneamente producida en la interacción humana (Tarone 1979: 181). Esta crítica ha sido formulada con frecuencia, y sigue dándose, sobre todo en lo relativo al estudio de la prosodia L2 (Gut 2007: 145, Font-Rotchés y Mateo 2011), área en la cual en gran medida ha faltado la perspectiva interaccional (e.g. Couper-Kuhlen y Selting, 1996, Romero-Trillo 2012^a). También es cierto que la prosodia, debido a su gran variabilidad, puede ser difícil de analizar en su forma espontánea (ver e.g.

⁷ término refiriéndose al sistema dinámico del hablante L2, propuesto por Selinker (1972).

Bruce 1998:77), sobre todo si el carácter del objeto de estudio, en este caso la prosodia de aprendientes suecos de español, ha sido poco explorada.

Por esta razón nuestro estudio inicial (Estudio I), abarca un análisis combinado de lectura de texto y de habla espontánea: la lectura de un cuento de niños y el habla espontánea producida en una llamada telefónica en la cual los sujetos hacen una reserva de mesa en un restaurante⁸, dos aproximaciones cada una con sus ventajas y desventajas. El estudio de materiales controlados permite un mayor control sobre las variables incluidas, con lo cual, debido a la evidente complejidad de la prosodia originada en su multifacética función comunicativa, facilita el análisis inicial de un fenómeno particular. Por otro lado, tal como ha sido señalado por entre otros Blaauw (1994), Bruce (1995), Bruce, Granström, Gustafson, Horne, House y Touati (1997), Nilsenova y Swertz (2012) existe una diferencia entre el habla espontánea y leída, por ejemplo en la distribución y la realización de los tonos de frontera (Blaauw 1994, Bruce, Granström, Gustafson, Horne, House y Touati 1997), por lo que no se podía dar por hecho que las diferencias acústicas entre las dos tareas incluidas en Estudio I fueran las mismas, lo cual también fue demostrado.

La recolección de datos en los Estudios I-III ha seguido las recomendaciones de *Good Research Practice* (Hermerén 2011) publicado por *Vetenskapsrådet* (el Consejo de Investigaciones Científicas Sueco): se obtuvo la información consentida de los informantes, la participación fue voluntaria y anónima. Los sujetos suecos incluidos consisten de un grupo de estudiantes de español en el primer curso universitario de la misma clase social, con un nivel de idioma correspondiente al nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). La muestra es representativa en el sentido de que no buscamos voluntarios para la participación en el proyecto, sino que incluimos a todos los sujetos en el grupo actual que cumplieran con nuestros requisitos (o sea: informantes de sexo femenino que fueran hablantes nativas del sueco L1). El grupo de control nativo consiste de sujetos de la misma edad y clase social que los sujetos suecos. La razón por la que elegimos a mujeres para los estudios acústicos realizados es que la mayoría de los estudiantes eran (y son normalmente) mujeres. De haber incluido a los pocos hombres que formaban parte del grupo (dos), el análisis acústico se hubiera complicado. Creemos que no hay motivo para suponer que las configuraciones para la realización de prominencia y de tonos de frontera difieran notablemente entre hombres y mujeres (por ejemplo Sosa 1999: 186, en su obra seminal

⁸ elegimos un acto de petición dirigido a un desconocido, situación ante la cual seguramente se enfrentará el aprendiente al llevar a la práctica los conocimientos de la L2 en interacción con hablantes nativos. De acuerdo con los requisitos normalmente propuestos para el análisis de la conversación (AC), perspectiva subyacente a nuestro análisis en los Estudios II-III (presentada detalladamente en apartado 3.2), el diálogo se produjo espontáneamente entre los interlocutores.

sobre los dialectos hispánicos, no nota diferencias configuracionales entre hombres y mujeres en las muestras estudiadas en ningún dialecto). Lo que podría diferir sin embargo sería la *distribución* de los patrones empleados; es por ejemplo posible que una estrategia discursiva particular (manifestada por los patrones prosódicos) se emplee con menor/mayor frecuencia por X género (ver e.g. House 2005, quien descubrió una tendencia algo mayor en mujeres y niños a emplear un tono de frontera ascendente en ciertos tipos de interrogativas). Una descripción más detallada de los participantes de los Estudios I-III se da bajo cada uno de estos estudios.

Durante este paso inicial (Estudio I) observamos la realización de prominencia prosódica, tanto en su forma espontánea como en su versión leída. Aunque no se esperaba que todas las diferencias entre los sistemas de interlengua y el de hablantes nativos fueran de importancia para la enseñanza, esta primera etapa descriptiva, en la cual comparamos el habla leída con la espontánea, nos facilitó la formulación de las hipótesis investigadas en el Estudio II y III. El Estudio II analiza el mismo acto de habla espontáneo usado en el Estudio I, la petición de una mesa en un restaurante, pero incluye también una versión realizada en sueco L1 por los mismos informantes. El Estudio III consiste de tres experimentos de percepción, en los cuales sujetos nativos de español y sueco L1 evalúan la misma tarea (español L1 y L2) analizada acústicamente en el Estudio I y II.

Los Estudios II-III investigan la transferencia prosódica tal como se manifiesta en las estrategias discursivas empleadas en un diálogo espontáneo. En estos estudios optamos por investigar la transferencia prosódica según la perspectiva propuesta inicialmente por Schegloff (1998: 236), la cual no investiga la prosodia a través de un rango de contextos en el que la *conversación* sea uno de ellos, sino como parte de la conversación, un aspecto inherente del *talk-in-interaction* ‘habla-en-interacción’, la cual incluye una variedad de elementos y prácticas que conjuntamente definen la alternancia de turnos (ver también Zellers y Ogden 2014: 286-287). De acuerdo con la línea propuesta por Selting y Couper-Kuhlen (1996:22), estudiamos la señal prosódica como recurso para el manejo y la negociación de los conocimientos compartidos en la interacción producida entre los participantes del diálogo, en base a la visión del ser humano como ser social. Nuestro objeto de estudio ha sido la prosodia vinculada a las funciones que derivan del uso de la lengua para cumplir estos objetivos interaccionales en un contexto intercultural (cf. Kecskes 2004), y consideramos que el marco de análisis por lo tanto debe tomar esta perspectiva. La elección del marco de análisis empleado, el *Modelo de la gestión de la intersubjetividad*, ha sido motivado en apartado 3.2 y descrito en más detalle en el Estudio II y Estudio III.

Los estudios IV y V son de carácter meta-analítico, un diseño que puede ser definido como acumulativo de datos de distintos estudios (Cohen et al.

2007: 290). En Estudio IV se analiza la aproximación al aspecto prosódico en las descripciones de las competencias/estrategias comunicativas del MCER, el currículo sueco y cinco libros de enseñanza E/LE en Suecia. La argumentación de este artículo consta en sustentar que no se integra en suficiente grado el aspecto suprasegmental como parte de la competencia comunicativa de estos materiales. El Estudio V recopila y analiza investigación actual que describe las diferencias más esenciales entre la prosodia del sueco L1 y el español L1 e investigación sobre la transferencia prosódica observada en la adquisición L2 de estas lenguas. Incluimos en este análisis meta los resultados de los Estudios I-III junto otra investigación relevante para el tema, discutiendo los efectos comunicativos de la transferencia prosódica estudiada y sus implicaciones didácticas.

2.3 Estudio I

Patterns of prominence in Swedish Second Language (L2) Speakers and Native (L1) Speakers of Spanish: Spontaneous dialogue versus read text

El estudio analiza acústicamente la realización de prominencia en la interlengua de aprendientes suecos de español vista en comparación con los patrones encontrados en hablantes de español L1. El término *prominencia* se define como el realce de una sílaba que sobresale como distintivo o central debido a su alto valor semántico dentro de la oración. Esta prominencia puede coincidir con el tono de frontera. La realización de prominencia se estudia en datos leídos así como en producciones espontáneas⁹: los datos leídos consistían en una lectura de un cuento para niños, *El viejo gallo*, mientras que la tarea espontáneamente producida consistía en una petición de reserva en un restaurante por teléfono (la misma que en estudio II). Los participantes eran hablantes de español L1, por una parte, y aprendientes suecos de español L2, por la otra.

Según nuestro conocimiento es el primer estudio en abordar este tema en relación con aprendientes suecos, por lo cual constituirá una importante contribución al campo de la adquisición de la prosodia L2. La inclusión de la lectura de un texto nos permitió analizar de forma más controlada los diferentes aspectos de la prominencia fónica tal como fue realizada por este grupo de aprendientes. Tanto el habla espontánea así como la leída fue analizada, al ser considerados aspectos fonéticos, fonológicos y en cierta medida aspectos pragmáticos.

⁹ Los datos leídos fueron producidos por nueve hablantes de español L1, procedentes de Colombia, España, Chile y Argentina, y nueve hablantes de español L2 procedentes de Suecia. Los datos espontáneos fueron producidos por 12 hablantes de español L1 procedentes de Chile, los cuales fueron comparados con datos producidos por el mismo grupo español L2 sueco.

Los resultados revelaron algunas diferencias significativas en los aspectos estudiados de los datos producidos por los diferentes grupos de hablantes de español L1, muy parecidos entre sí¹⁰, y el grupo español L2 en su realización de prominencia: las vocales acentuadas en las palabras prominentes así como las producidas en posición final del tono de frontera (átonas tanto como acentuadas) resultaban ser más alargadas en el español L2 que en el español L1, diferencia que estaba más destacada en el habla espontánea que en la lectura. Los resultados también mostraron diferencias significativas en la realización de los tonos de frontera ascendentes producidas por los grupos en las dos tareas: en los datos espontáneos fue encontrado un mayor número de tonos de frontera ascendentes en los hablantes de la L2, mientras que en los datos leídos las tendencias observadas fueron las inversas. Se podrían explicar las divergencias entre las dos tareas por determinados aspectos pragmáticos, tales como el uso de diferentes estrategias en la búsqueda de intersubjetividad.

Tras concluir que la producción espontánea difiere de la leída al nivel fonético, discutimos la posibilidad de que el habla espontánea incorpore valores pragmáticos, que se manifiestan en mayor grado en el habla interaccional. El manejo de estos dos géneros (la lectura y el habla espontánea) representan diferentes competencias – la ortoépica¹¹ y la interaccional, las cuales también parecen tener representaciones fonéticas parcialmente diferentes. El resultado indica la importancia de tener en cuenta, en la enseñanza de LE, que la competencia de leer en voz alta no es la misma que la de hablar espontáneamente.

Para concluir resaltamos que, si queremos que los aprendientes manejen la prosodia de la lengua meta en interacción espontánea con hablantes nativos es importante (1) estudiar lo que caracteriza este tipo de habla, en la lengua meta al igual que en la L2 y (2) abrir espacio en clase para practicarla en contextos liberados de lengua escrita. Las diferencias identificadas entre el habla español L1 y L2, tanto en el habla leída como en la espontánea, nos han ayudado en la formulación de la hipótesis investigada en Estudio II.

¹⁰ Es interesante notar que, aparte de que el carácter fonético de los aspectos estudiados de los dos conjuntos de datos español L1 tuvo grandes semejanzas en comparación con el español L2, los datos producidos por los sujetos de distintas variedades del español L1 que realizaron la tarea leída, muy sorprendentemente, mostraron menor variabilidad entre sí en algunos de los aspectos estudiados que los datos producidos por los sujetos chilenos incluidos en la tarea espontánea; lo cual podría indicar una norma independiente de los dialectos para la realización de prominencia en la lectura de un cuento. La semejanza interdialectal identificada fue significativamente diferente de la producción español L2 – lo cual nos permite sacar algunas conclusiones más generales sobre la prosodia del español L1 de los dialectos incluidos en comparación con el español L2 hablado por suecos en los parámetros aquí puestos bajo lupa, en particular la duración vocálica y el movimiento tonal unido a la realización de prominencia.

¹¹

Este criterio se define, según el MCER (Consejo de Europa, 2001: 115, punto 5.2.1.6) como la capacidad de percibir las convenciones gráficas y ortográficas y saber interpretarlas y reproducirlas en la lectura.

2.4 Estudio II

Boundary tones in non-native speech: the transfer of pragmatic strategies from L1 Swedish into L2 Spanish

El objetivo del Estudio II ha sido investigar si las diferencias entre los patrones prosódicos identificados en los tonos de frontera¹² de la tarea espontánea del Estudio I provienen de una transferencia de la L1, el sueco. Analizamos si una posible transferencia podría provenir de estrategias discursivas con valor pragmático establecidas en la L1 y luego pasadas a la L2. La tarea estudiada es la misma tarea espontánea usada en el Estudio I, aunque esta vez realizada también en sueco L1 por los mismos sujetos¹³. El grupo de control de español L1 también fue el mismo que en el Estudio I.

El marco de análisis aplicado es el llamado *Modelo de la gestión de la intersubjetividad*, propuesto por Fant (2005) y Fant y Harvey (2008) para el análisis conversacional. Al ser aplicado al análisis acústico, representa una nueva propuesta para el análisis de la prosodia L2 que anteriormente no ha sido aplicado¹⁴. El modelo empleado en este estudio posibilita la separación de los valores intersubjetivos manifestados en los tonos de frontera ascendentes de un diálogo en valores transaccionales (+/-solicitud de información), e interpersonales (+/-valor de amabilidad), lo que en el presente análisis fue esencial, ya que fue demostrado que los dos grupos produjeron ascensos en los tonos de frontera, aunque de distinta forma y con distinta función.

Los ascensos del español L2 parecían originar en estrategias usadas en la lengua materna, ya que tanto la forma fonética como los contextos donde aparecían en alto grado coincidían con los patrones observados en los datos suecos L1. Además los ascensos observados, tanto en el sueco L1 como español L2, con frecuencia ocurrieron en contextos donde los hablantes de español L1 preferían descensos. Argumentamos que los ascensos producidos por los aprendientes originaban de una transferencia de una práctica discursiva, a saber el reclamo de intersubjetividad interpersonal, el cual señala cortesía/amabilidad, y no tiene equivalencia en los datos del español L1. Creemos que esta estrategia puede haber sido aplicada de manera exagerada en la L2 por razones de inseguridad. Por el contrario, el grupo de hablantes español L1 distinguen entre el tono continuativo y el tono interrogativo (el último representando, en nuestro marco, una solicitud de

¹² Es de notar que 117 de los 118 tonos de frontera estudiados fueron producidos en palabras prominentes con el nivel de prominencia más alta, *acento focal* (la acentuación de elementos que se entienden como nuevos en el discurso).

¹³ Participaron 13 sujetos chilenos y 10 sujetos suecos.

¹⁴ Esto de ningún modo quiere decir que esta perspectiva haya faltado en el análisis prosódico: Varios investigadores han incluido las funciones interaccionales en el análisis prosódico (e.g. Ladd 1996: 121-122, Gussenhoven 2002, Chen et al. 2004, Kohler 2004, House 2005, Ramírez Verdugo y Romero-Trillo 2005, Ramírez Verdugo 2005^a, 2005b, Ogden y Routarinne 2005, Zellers y Ogden 2014).

intersubjetividad transaccional), los cuales tienen distintos rangos tonales. Esta distinción fue significativa en los datos de español L1 pero no se dio en los datos de sueco L1 y español L2.

Este resultado indica la necesidad de combinar el análisis acústico con un modelo que permita disociar el valor transaccional (+/-solicitud de información), del valor interpersonal (+/-valor de amabilidad), ambos tipos vinculados a los tonos de frontera ascendentes, ya que el uso de los mismos parece obedecer a patrones específicos para cada lengua. Estos valores además parecen sensibles a la transferencia.

El marco de análisis empleado no solo abre nuevos caminos para el análisis de la prosodia conjuntamente con los valores pragmáticos, sino que también ha posibilitado el descubrimiento de diferencias entre la prosodia de los aprendientes suecos y los hablantes nativos de español que antes no habían sido observadas. El modelo nos ha permitido identificar no solo un mecanismo de transferencia prosódica, sino también una de las posibles explicaciones de esta junto con descripciones explícitas del carácter fonético de estos rasgos y sus funciones.

2.5 Estudio III

¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por aprendientes de español? Efectos pragmáticos de la transferencia entonacional del sueco al español.

El Estudio III investiga la percepción por hablantes nativos del español producido por aprendientes suecos. En una serie de experimentos de percepción realizados con 27 hablantes nativos del español de Chile y España se ha investigado la posible contribución de la realización de los tonos de frontera del español L2 al acento extranjero. También se ha investigado si difieren los valores intersubjetivos transaccionales (interrogación) e interpersonales (amabilidad) asociados a estos tonos entre los dos grupos hispánicos y un grupo de control sueco (34 hablantes de sueco L1). Al igual que en el Estudio II, la autenticidad del diálogo ha sido considerada un requisito importante, y la misma tarea espontánea estudiada en I y II, ha sido evaluada en el presente estudio por nativos. El modelo de análisis es el mismo que en el Estudio II, aplicándose una perspectiva integrativa del análisis pragmático y fonético. Los datos L2 evaluados son los mismos que fueron estudiados y analizados en los Estudios I y II.

Se realizó primero un Test Preparatorio para evaluar la posible contribución de los tonos de frontera realizados por los hablantes de español L2 al acento extranjero percibido por nativos. Los resultados demostraron que, independientemente de la variedad del español usada por el sujeto

(variedad chilena o peninsular), el tono de frontera ascendente y la prominencia producida al final de este eran los factores que más marcaban el acento del español hablado por suecos, seguido por la colocación de acentos y el alargamiento vocálico. Estos resultados sirvieron de justificación para la investigación más detallada de los valores asociados a los tonos de frontera ascendentes. Tal como ha sido señalado por Munro y Derwing (2015: 14), sin datos de los oyentes, las medidas acústicas son de poco valor didáctico. Los resultados del Test preparatorio sin embargo indicaron que estos valores merecían una investigación más detallada.

El Experimento 1 evaluó los valores transaccionales e interpersonales asociados a un tono de frontera ascendente y descendente, extraído del enunciado y presentado sin información segmental. El Experimento 2 investigó si el valor interpersonal percibido difiere entre los grupos al ser evaluados los tonos de frontera ascendentes y descendentes auténticos y contextualizados sin manipulación¹⁵, del español L1, L2 y sueco L1. Se evaluaron ascensos y descensos del español L1, L2 y sueco L1 con aproximadamente el mismo rango tonal, aunque caracterizados por diferencias en la duración vocálica al final del tono de frontera, la cual era más corta en español L1.

El Experimento 1 arrojó diferencias significativas entre los grupos en la interpretación del valor de pregunta percibido por el tono de frontera ascendente: los sujetos chilenos y peninsulares interpretaron siempre este tono como pregunta, mientras que esto no siempre fue el caso en el grupo sueco: un 30% de los sujetos suecos percibieron el descenso como patrón interrogativo. El grupo sueco y chileno en mayor grado que el grupo peninsular percibió el tono ascendente como más amable que el descendente. Como explicación proponemos, que los hablantes peninsulares perciben este patrón como demasiado invasivo, amenazando en mayor grado la imagen negativa, razón por la cual el patrón descendente fue preferido. Parece que hay una mayor preferencia hacia la cortesía positiva en el grupo chileno y sueco que en el grupo peninsular, y que los últimos en mayor grado prefieren que el interlocutor no se imponga en su ‘territorio privado’. El grupo chileno y el sueco obtuvieron resultados muy similares, al percibir el patrón ascendente como más amable, pero parece que las razones subyacentes originan en una divergente concepción de lo que se percibe como “amable”: el grupo chileno parece percibir el patrón ascendente como más amable que el descendente por interpretar el ascenso como pregunta, tendencia que no se da con claridad en el grupo sueco. Para los sujetos suecos, en cambio, el valor de amabilidad parece ir unido al ascenso mismo, independientemente de si se entiende como pregunta o no.

¹⁵ En los ejemplos evaluados en experimento 1-2 el tono de frontera ascendente/descendente fue producida en palabras prominentes, de acento focal.

La tendencia observada en Experimento 2 fue que en el habla contextualizada de la petición estudiada, una mayoría de los hablantes nativos de español, tanto chilenos como peninsulares, percibieron un ascenso producido en español L1 como más amable que un ascenso producido en español L2 o sueco L1. Esto indicaría que un hablante sueco, al transferir los patrones tonales de la lengua materna al español, corre el riesgo de ser percibido como menos amable o cortés que lo sería un hablante nativo, aunque el patrón de los dos casos fuera ascendente. Ya que la diferencia acústica entre los ascensos de español L1 y L2 y sueco L1 investigada principalmente consiste en una diferencia en la última vocal del ascenso (más larga en el español L2/sueco L1), atribuimos este resultado al mayor alargamiento vocálico identificado en el español L2/sueco L1 que en el español L1.

¿Cuáles serían pues las implicaciones de estos resultados para la enseñanza? El resultado del Test preparatorio demostró que las características de los ascensos en los tonos de frontera no solo *se realizan* diferente de las producciones nativas (Estudios I y II), sino que también *se perciben* como diferentes. Esto quiere decir que el acento extranjero del español L2 (producido por los aprendientes suecos incluidos) interfiere, de alguna forma, en la comunicación con el nativo. Los resultados de Experimento 1-2 indican que el aprendiente sueco de español L2 se beneficiaría con un conocimiento de los distintos valores intersubjetivos asociados a los tonos de frontera y su realización acústica. El aprender a producir un tono ascendente de la L2 que sea percibido como *amable*, en contextos donde se espera un ascenso y no un descenso, sería relevante para el aprendiente.

2.6 Estudio IV

Prosody in the foreign language classroom – always present, rarely practised?

El objetivo del Estudio IV es doble: por un lado señala el importante papel jugado por la prosodia para la comunicación y argumenta que esta dimensión de la lengua ha recibido poca atención en la enseñanza LE dada nuestra fuerte tradición occidental de enseñar lenguas a través del canal escrito; por otro lado se analiza en qué medida están integrados los rasgos prosódicos en las competencias comunicativas, tal como son descritos por el presente currículo sueco (basado en el MCER) y tal como se practican en cinco libros de texto utilizados para la enseñanza de E/LE en la actualidad, abogando por una integración más explícita de la prosodia en las descripciones de las estrategias comunicativas (cf. Chela-Flores 2001).

Aunque el *communicative language teaching* (CLT) ‘el enfoque comunicativo’ ha dominado la enseñanza de lenguas extranjeras no solo en Europa sino también en Estados Unidos desde los años ochenta (e.g. Savignon 2002: 1-2) y asimismo ha sido promovido por el MCER (Kirkova-Naskova et al. 2013: 38)¹⁶, no han sido integrados los rasgos prosódicos en los contextos comunicativos de los libros de enseñanza E/LE investigados. El análisis de estos libros demuestra que prima la lengua escrita sobre la lengua oral en los tipos de ejercicios analizados (cf. Cantero 1994: 248). Se practica la prosodia en ejercicios repetitivos, en frases aisladas de contexto, principalmente de base lecto-escritora, según el modelo “escucha y escribe”, “escucha y repite”, sin que haya progresión hacia ejercicios de pronunciación más complejos, lo cual ha sido señalado también para otros materiales didácticos de varias lenguas (ver apartado 4.2).

Abordamos el predominio de la lengua escrita en el campo lingüístico (Linell 2005), en la enseñanza en general (Saenger 1997, Harris 2001) y en la enseñanza de lenguas extranjeras (Brown y Yule 1983, Cantero 1994, Porter 1999: 648, Tarone y Bigelow 2005, Tarone et al. 2009, Bartolí 2005, Santamaría Busto 2010) como una posible causa de la falta de integración de la prosodia en los contextos comunicativos de los materiales analizados. La influencia de la escrituralidad se nota por ejemplo en el vocabulario empleado para describir las competencias y estrategias comunicativas de la LE en el currículo sueco: domina el empleo de expresiones como “frases”, “palabras de sentido informacional”, “expresiones formulaicas”, etc., o sea

¹⁶ El *action-oriented approach* ‘la aproximación orientada hacia la acción’ promovida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), emerge dentro del enfoque comunicativo (descrito en más detalle en 4.2). Se refiere a la enseñanza basada en tareas, *task-based language teaching* (TBLT), y puede considerarse una adaptación de CLT a la nueva realidad en Europa: la de educar al aprendiente de interactuar en un ambiente multilingüal (Rolin Ianziti y Hanna (2010).

un vocabulario que da asociaciones a los aspectos más sistémicos de la lengua, posibles de manifestar a través de una representación gráfica. No se menciona su acompañante patrón prosódico como parte integrada de esta competencia. El papel que juegan los patrones prosódicos para la transmisión del mensaje se presenta como una competencia separada; en breves palabras, al hablar de las competencias comunicativas se omiten los aspectos de la lengua que no se dejan representar tanto en la lengua escrita.

Proponemos que el prejuicio común relativo a la prosodia, que consiste en decir que es inconsciente y por eso imposible de enseñar (e.g Jenkins 2000), se remonta a la idea de enseñar lenguas a través de su representación gráfica, y que la ausencia de tal representación para esta destreza da lugar a la idea de la prosodia como elemento inconsciente. Señalamos que por esta razón sería beneficioso para la enseñanza de los rasgos suprasegmentales que el profesor tuviera un conocimiento explícito también de los rasgos prosódicos principales de la lengua que enseña para así poder concienciar al aprendiente. Paradójicamente, tal como señala Bartolí (2005: 8), el objetivo de la enseñanza según el enfoque comunicativo es lograr que los alumnos se comuniquen oralmente en la L2, pero los manuales didácticos y los libros de enseñanza para ello utilizan la lengua escrita como apoyo, lo que resulta contradictorio. Sostenemos en el Estudio IV que la prosodia debe ser enseñada principalmente desde el contexto en el cual ocurre: el oral (ver también Chun 2002: xvii), en contextos interaccionales.

2.7 Estudio V

Core Prosodic Features for the Teaching of Spanish Prosody to Speakers of Swedish

El Estudio V recopila los resultados de investigaciones anteriores relacionadas con nuestro objetivo: la identificación de rasgos prosódicos fundamentales para la enseñanza del E/LE a suecos. Haciendo hincapié en el cuerpo de investigación existente sobre las características prosódicas más típicas e interaccionalmente importantes del español L1, español L2 y del sueco L1, junto con los resultados de los Estudios I-III, destacamos las características más importantes del español L1 desde el punto de vista interaccional como potenciales *Core Prosodic Features* (CPFs) del español L1 para aprendientes suecos. El estudio aborda la manifestación prosódica de algunas funciones interaccionales, salientes del español L1 en comparación con sueco L1, y discute si la manifestación prosódica de las correspondientes funciones en el sueco L1 son susceptibles de ser transferidas al español L2. Otro tema central del artículo es si dicha transferencia puede interferir con la comunicación. Tres rasgos son puestos

de relieve: (1) la colocación de acento focal¹⁷ a nivel sintagmático (2) los patrones de duración vocálica para realizar prominencia, y (3) los patrones prosódicos producidos en tonos de frontera. Algunos de los rasgos principales identificados podrían ser relevantes también para otros grupos de aprendientes de E/LE, por ejemplo, grupos con otra lengua germánica como L1. Ese tema, sin embargo queda fuera del alcance del presente estudio.

El trabajo propone una enseñanza de los CPFs basada en la atención a la forma. Esta aproximación requiere que el profesor sepa a qué rasgos se debe prestar especial atención, en lugar de basarse en su propia intuición, lo cual comúnmente parece ser el caso (Derwing y Munro 2005: 379, 2014, Kirkova-Naskova et al. 2013: 34). La formulación de objetivos explícitos para la enseñanza de la prosodia española a aprendientes suecos, los CPFs, además posibilitaría una evaluación precisa y empírica de la efectividad de cualquier método de enseñanza con atención a la forma.

La propuesta de una enseñanza con atención a la forma se basa en investigaciones anteriores que han demostrado la eficiencia de esta aproximación a la enseñanza, también para la adquisición fónica (ver apartado 4.4), entre las cuales destaca el estudio de Ramírez Verdugo (2006), que a nuestro entender es el único estudio longitudinal que ha aplicado la instrucción explícita para la mejora de la producción espontánea de la entonación¹⁸.

¹⁷ El *acento focal* se refiere a la prominencia manifestada en palabras que se entienden como nuevas en el discurso.

¹⁸ Ramírez Verdugo usó la retroalimentación asistida por ordenador en un programa de diez semanas de entrenamiento con el fin de aumentar la conciencia de los patrones de entonación de los aprendientes en la lengua meta (el inglés). El estudio confirmó que la percepción y la producción de los aprendientes de los patrones de entonación que habían sido puestos en foco mejoraron significativamente como resultado del entrenamiento.

3. Perspectivas teóricas

La tesis, en sus inicios, fue designada con la suposición de que (1) la transferencia prosódica de la L1, incluyendo su función pragmática, es un factor central para tener en cuenta al enseñar la prosodia de lenguas extranjeras, (2) el aspecto prosódico debe ser incluido en las competencias pragmáticas y (3) los patrones prosódicos, incluyendo su función pragmática, deben ser incluidos en la enseñanza como una parte integrada de la competencia comunicativa. Estas perspectivas son las mismas que subyacen a nuestra aproximación a los datos de los Estudios I-III y nuestra aproximación a la enseñanza, basada en la atención a la forma en una perspectiva conversacional, abordada en el Estudio IV y V. A continuación se presentarán algunos de los modelos teóricos centrales para el trabajo.

Numerosas perspectivas han sido empleadas para explicar los fenómenos de la ASL, presentadas por campos tan diversos como la lingüística teórica y aplicada, la sociología, la psicología, la educación en lenguas extranjeras y la pedagogía (Doughty y Long 2003). Muchos de los trabajos realizados tenían y tienen evidentes aplicaciones prácticas, entre las cuales quizás la más obvia sea la de la enseñanza de LE, ya que el proceso estudiado es el que la enseñanza está destinado a facilitar. La investigación de la adquisición de la fonología y fonética de la LE en gran medida refleja las teorías e investigaciones desarrolladas en los demás campos lingüísticos, aunque con una diferencia importante: en los estudios sobre la adquisición de la pronunciación por lo general se reconocía y sigue reconociéndose la influencia de la transferencia como el factor dominante. En el presente apartado citaremos modelos más pertinentes a las preguntas de investigación de la tesis; el análisis contrastivo junto con algunas teorías relacionadas con la transferencia prosódica y la pragmática.

3.1 La transferencia fonética y fonológica

La teoría de la transferencia L1-L2 surgió mucho antes que la Hipótesis del Análisis Contrastivo. Esta teoría, principalmente asociada a la enseñanza de idiomas (Major 2008: 64), se remonta a Fries (1945) y fue más adelante desarrollado por Weinreich (1953) y Lado (1957)¹⁹. El desarrollo de esta teoría, junto con los modelos cognitivos empleados en los Estudios I-III

¹⁹ Debemos citar también la teoría presentada por Trubetsky (1939/1969), quien, aplicando el término más viejo de *interferencia* en lugar de *transferencia*, describió las categorías fonéticas de la lengua nativa como una “criba” a través de la cual fueron pasados y clasificados los segmentos fonéticos de la lengua extranjera.

centrados en la transferencia a nivel prosódico (Mennen 2004, Goad y White 2004, 2009, Rasier y Hiligsmann 2007) serán comentados a continuación.

El Análisis Contrastivo (AC) parte de la idea de la transferencia de hábitos aprendidos en la L1 a la L2, un tema central también de la presente tesis. El AC, basado en la metodología conductista, propone que todos los errores producidos en la lengua extranjera se dejan derivar de idiomas aprendidos previamente (la L1 para empezar) y que este principio se aplica en grado especial a las características de la pronunciación:

Tenemos amplia evidencia de que al aprender un idioma extranjero se tiende a transferir [...] a esa lengua nuestros fonemas y sus variantes, nuestros patrones acentuales y rítmicos, nuestras transiciones, nuestros patrones de entonación y su interacción con los fonemas. 20 (Lado 1957:11) [traducción nuestra]

De acuerdo con las primeras versiones del AC, tales como fueron formuladas por Lado para la adquisición de la pronunciación, sería posible predecir errores fonéticos y fonológicos comparando la L1 con la L2. Al aprender el sistema de sonidos de una lengua extranjera el aprendiente se encuentra con sonidos que son semejantes a los de la lengua materna, que se estructuran de manera similar, y que son similarmente distribuidos. El aprendizaje de tales fonemas se produce por simple transferencia y sin dificultad. Por otro lado, el aprendiente también se encuentra con sonidos que no forman parte del sistema de sonido de la lengua nativa, que se estructuran o que están distribuidos de manera diferente. El aprendizaje de estos se produce más despacio, y la dificultad y supone más dificultad (Lado 1957: 12). Este modelo llegó a ser muy usado para explicar las dificultades que tendrían los aprendientes en adquirir ciertos rasgos de la lengua meta también en otras áreas de adquisición, como la gramática, la morfología, la sintaxis y el vocabulario.

En las décadas de los 80 y los 90 sumaron algunos nuevos enfoques al estudio del fenómeno de la transferencia, centrados en el papel de la transferencia en relación con otros factores de importancia para la adquisición de la pronunciación L2. Una gran parte de la literatura publicada se ocupó de la relación entre la L1, las características independientes de la L1 (factores cognitivos como el acceso a una *gramática universal*, UG, consideraciones en relación con la marcadez tipológica o principios generales para la adquisición) con frecuencia llamados *universales* (U), y la L2 (e.g. Eckmann 1977, 2008, Flege et al 2003, Hammarberg 1997, Major 2001, 2008, Monroy Casas 2001). No obstante, la transferencia fonética y fonológica siempre ha mantenido un papel predominante en la construcción de las teorías sobre la adquisición de la fonología L2 (ver p. ej. Major 2008:

²⁰ “We have ample evidence that when learning a foreign language we tend to transfer [...] to that language our phonemes and their variants, our stress and rhythm patterns, our transitions, our intonation patterns and their interaction with the phonemes.” (Lado 1957:11).

68). Así pues, los investigadores que estudiaron la interlengua de hablantes L2 en los años 70 y que consideraron que la transferencia no era el factor dominante en la adquisición de la morfología y la sintaxis, por lo general reconocían su papel predominante en la fonología (Hansen y Zampini 2008: 2; Hammarberg 1997: 161), y es en la fonología L2 donde la transferencia se ha investigado más a fondo.

Varias teorías de percepción del habla, por ejemplo el *Speech Learning Model* de Flege (1995), el *Perceptual Assimilation Model* de Best (1995) y *Ontogeny Phylogeny Model* de Major (1986, 2001)²¹, se basan en el supuesto de que la transferencia del sistema segmental de la L1 influye en la adquisición de la L2, y es precisamente la transferencia segmental la que ha dominado y sigue dominando este campo de investigación. Unos modelos que han tenido gran impacto en el desarrollo de las teorías sobre la adquisición del sistema fonológico L2 son los de Eckmann (1977) y Major (2001). La idea presentada por Eckmann (1977), la Hipótesis del rasgo diferenciador de lo marcado (*Markedness Differential Hypothesis*), versa sobre las formas marcadas y no marcadas en el sistema fonológico de la L2 a nivel segmental. Proviene de la idea de que una gran parte de los llamados *universales* originan en la marcadez tipológica. Según esta hipótesis, el aprendiente tendría dificultad en aprender estructuras de la L2 si estas estructuras son más marcadas (menos frecuentes o menos previsibles) en la L2 que en la L1, mientras que una estructura de la lengua meta que no es marcada en relación con la L1 sería más fácil de adquirir. El modelo Ontogenético de Major (2001), aunque incluye la influencia de formas marcadas y no marcadas (pertenecientes a los factores U) para el proceso de adquisición, subraya el predominio de transferencia L1 sobre los universales. Reconoce que si los U fueran el factor predominante en la adquisición de una L2, todos los acentos extranjeros tenderían a sonar muy similares, lo cual no es el caso²² (Major, 2001: 92) [traducción nuestra]

Algunos estudiosos (por ejemplo Monroy Casas, 2001) siguen considerando que la transferencia es el único factor que cuenta en el proceso de adquisición del sistema fonológico. En su estudio sobre la lengua fosilizada de aprendientes españoles de inglés no encuentra ningún apoyo a la hipótesis de que los aprendientes usan las mismas estrategias de aprendizaje que en la adquisición de la L1; en cambio la transferencia de la L1 a la L2 parece ser la única fuerza subyacente a los procesos fonológicos que se producen. Jackson y Archibald (2010) y Wode (2010) llegan a conclusiones parecidas. Las dificultades de adquisición de la pronunciación es distinta según la L1 del aprendiente (Jackson y Archibald 2010) y la

21 Para una descripción más detallada de los modelos ver por ejemplo Jilka (2000)

22 "If U were the predominant factor then the speaker's L1 could not be so easily identified. In fact, if this were so all heavy foreign accent would tend to sound very similar, regardless of the L1 of the speakers, which is not the case." (Major, 2001: 92).

transferencia de la L1 persiste hasta en niños que han adquirido la L2 a partir de la edad de tres años (Wode 2010).

Los modelos y teorías de la adquisición fonológica presentados en los apartados 3.1 han sido influyentes en el campo de la adquisición fonológica L2, pero hay que tener en cuenta que conciernen solo la transferencia a nivel segmental, mientras que las características prosódicas de la interlengua en relación con la lengua meta en general se han estudiado menos (Pickering et al. 2012: 202). No obstante, la transferencia ha sido documentada más recientemente también en el ámbito prosódico, en estudios que demuestran tanto semejanzas como diferencias entre la adquisición segmental y suprasegmental (e.g. Ortiz 1995, Mennen 2004, Goad y White 2004, 2009, Rasier y Hiligsmann 2007, Nava y Zubizarreta 2008).

3.1.1 *La transferencia tonal*

Los estudios sobre la transferencia tonal por lo general han sido restringidos al estudio de errores producidos por aprendientes de inglés L2, derivables de una influencia de la L1, por ejemplo Willems (1982), De Bot (1986), McGory (1987) o Jilka (2000). Para un resumen de estos y parecidos estudios relacionados al tema remitimos al lector a Mennen (2004). Ella reconoce la transferencia como un factor influyente en la adquisición de la entonación L2, aunque sin limitarse al mero análisis de errores –resalta la necesidad de investigar qué es lo que realmente se transfiere. Propone que algunos de los modelos desarrollados para la adquisición de los segmentos tienen una potencial relevancia también para la adquisición de los rasgos tonales (Mennen 2004: 546), formulando un modelo para el análisis de transferencia tonal en el cual, al igual que en modelos desarrollados para la adquisición de los segmentos, se analizan los patrones entonativos dividiendo sus características en aspectos fonéticos y fonológicos. Para este análisis propone el marco autosegmental-métrico (AM) propuesto por Pierrehumbert (1980) y Pierrehumbert y Beckman (1988). En este marco, se analiza el patrón tonal como un conjunto de un componente fonológico y un componente fonético, lo cual permite el estudio de la función fonológica separado de las características fonéticas.) Mennen (2004), aplicando este modelo, descubre una influencia bidireccional L1/L2 en el alineamiento de hablantes avanzados de griego L2 /holandés L1. El Estudio I al seguir la propuesta de Mennen (2004), divide la función fonológica (el significado asociado al patrón tonal) de la manifestación fonética (la realización fonética de un idéntico patrón fonológico) y muestra que aunque las pistas fonológicas aplicadas para la realización de prominencia son las mismas en el español L1 y L2, diverge entre los grupos el patrón fonético. Este resultado

nos hizo sospechar la presencia de una transferencia prosódica del sueco L1 en la producción L2 –lo cual fue investigado en el Estudio II.

3.1.2 *La transferencia de patrones acentuales*

Muchos de los trabajos realizados sobre la transferencia prosódica versan sobre la transferencia de patrones acentuales, relacionada a la estructura prosódica (Ortiz 1995, McGory 1997, Nguyễn et al. 2008, Nava y Zubizarreta 2008, Tsurutani 2011), por ejemplo entre lenguas de “compás silábico” (tales como en francés y el español) y “compás acentual”²³ (como el inglés o el sueco), ver por ejemplo McGory (1997), Ortiz (1995), Rasier y Hiligsmann (2007), Nava y Zubizarreta (2008). Nava y Zubizarreta (2008) exploran la posibilidad de que el patrón rítmico de compás silábico del español y acentual del inglés esté unida al patrón de prominencia a nivel de la frase. Investigaron si la tendencia del español de acentuar la última palabra de la frase entonativa en frases de enfoque amplio fue transferida al inglés, lo cual también fue demostrado en los resultados. Ortiz (1995) estudia la estructura informacional del enunciado (según el modelo de Halliday 1967, 1970, Ladd 1980). Identifica una transferencia del español al inglés de patrones acentuales de la L1 relacionados a las estrategias para señalar el acento focal a nivel sintagmático, una transferencia probablemente originada en diferentes estrategias para señalar información nueva y dada (Ortiz 1995: 261).

Rasier y Hiligsmann (2007), basándose en la hipótesis de Eckmann (1977), presentada en apartado 3.1, proponen un proceso de adquisición parecido al de los segmentos para los rasgos prosódicos: en su estudio sobre la adquisición prosódica del holandés y el francés como L2, sugieren que los patrones acentuales que resultan de la aplicación de las normas estructurales son menos marcados que los que resultan de la colocación de acentos ‘pragmáticamente motivadas’²⁴. Según esta hipótesis los aprendientes holandeses de francés tendrían menores dificultades en manejar los principios acentuales de francés L2 ya que el francés tiene una estructura de acentuación fija –definido por Rasier y Hiligsmann 2007: 55) como *non-plastic* ‘non-plástica’ –el acento siempre se coloca al final según la norma estructural. Los aprendientes franceses de holandés L2 por otro lado tendrían más dificultades en adquirir el sistema de acentuación del holandés, de acentuación *plastic* ‘plástica’ –la cual se define como estructuralmente irregular y *motivated pragmatically* ‘pragmáticamente motivada’ (Rasier y Hiligsmann 2007: 54). La hipótesis fue apoyada en sus resultados. Aunque

²³ Para una descripción más detallada de esta dicotomía, ver Dauer 1(983), Arvaniti (2012).

²⁴ ‘pragmáticamente motivadas’ se refiere en Rasier y Hiligsmann (2007) al menor previsibilidad del sistema de acentuación del holandés que el del francés.

los dos grupos transferían patrones acentuales de la L1, esta transferencia fue más destacada en el holandés L2.

Citamos en este apartado también la llamada *Prosodic Transfer Hypothesis* (PTH), sugerida por Goad y White (2004, 2009). Esta hipótesis va de la influencia que ejerce la prosodia L1 en la adquisición de la estructura morfosintáctica de la L2: los autores proponen que la transferencia de patrones prosódicos de la L1 impide la producción de la morfosintaxis funcional en la L2, de tal manera que si la L1 no permite ciertas representaciones prosódicas que la L2 requiere, los aprendientes tendrán dificultades para representar esta estructura en el *output* del componente fonológico de la gramática de la interlengua. Por ejemplo muestran que aprendientes turcos de inglés transfieren patrones de acentuación de la L1 a la L2, al acentuar elementos (determinantes) que son átonos en la lengua meta (Goad y White 2009). Estos resultados indican que la prosodia debe de ser incluida no solo en los estudios de enfoque fonético/prosódico sino también en investigaciones de orientación gramatical (p.ej. de orientación sintáctica).

Al identificar los CPFs para el español en el Estudio V, discutimos la Hipótesis del rasgo diferenciador de lo marcado (Eckmann (1977, Rasier y Hiligsman 2007) como un posible factor para tener en cuenta en lo que se refiere a la adquisición del acento focal del español L2 en aprendientes suecos. Discutimos también la transferencia de patrones acentuales (Ortiz 1995 y Nava y Zubizarreta 2008) como explicación a la percepción por parte de hablantes nativos de que los hablantes de español L2 (sueco L1) incluidos en nuestros estudios “marcan acentos que no se marcan en el español nativo” (Estudio III). Hacemos referencia a la hipótesis de la transferencia prosódica (Goad y White 2004, 2009) y nos preguntamos si sería que el tema de la prosodia ha llegado a ser más fundamental para la ASL de lo que antes se había pensado.

Mientras que los trabajos citados en este apartado se basan principalmente en el análisis de habla controlada y leída en el cual el estudio de la variedad fonética es un objetivo en si mismo, los marcos teóricos en los cuales se encuentran los trabajos que irán presentados a continuación conciernen el análisis del habla desde su función comunicativa. Su objetivo es estudiar las funciones interaccionales del idioma, y representan las perspectivas teóricas subyacentes a nuestro modelo de análisis del Estudio II y III.

3.2 El análisis del discurso, el estudio de la prosodia y la ASL –hacia una visión de conjunto

3.2.1 La perspectiva sociopragmática en la ASL: posibles modelos de análisis

El estudio del empleo de las funciones pragmáticas en el habla L1 y L2 por lo general ha versado sobre el análisis del discurso y los actos de habla así como sobre los éxitos y fracasos pragmáticos en relación con estos (Kasper y DuFon 2000: 232), por lo general sin incluir los aspectos rítmicos y tonales del idioma. Esta aproximación entiende la adquisición de una L2 como el aprendizaje de participar en el ámbito social cotidiano (un aspecto sociopragmático) y tiene en foco los aspectos sociales de la adquisición de la L2 más que los aspectos más sistémicos del idioma, razón por la cual muchos conceptos y la metodología empleada difieren de otros establecidos en el campo (Kasper y Wagner 2011: 117). La necesidad de incorporar en el análisis pragmático no solo aspectos gramaticales y léxicos sino también la dimensión prosódica ha sido señalada por, entre otros, Schegloff (1998), Couper-Kuhlen y Selting (1996) y Romero-Trillo (2012: 1-2), Ogden y Routarinne 2005, Zellers y Ogden (2014: 286). La fusión de estos aspectos, con algunas excepciones (e.g. Ramírez Verdugo y Romero-Trillo 2005, Ramírez Verdugo 2005b, Pickering 2009, Pickering et al. 2012, los Estudios II y III) ha sido poco estudiada (cf. Romero-Trillo (2012)). En los estudios mencionados arriba los modelos empleados para el análisis cualitativo de los datos son diferentes (se emplea el modelo de Halliday 1970, 1994, el modelo de Brazil 1997, el modelo de la gestión de la intersubjetividad de Fant 2005, Fant y Harvey 2008), y la aproximación a las funciones de los patrones tonales se hace desde distintos puntos de vista.

El estudio de Pickering (2009), aplicando el marco de Brazil 1997, estudia la entonación como recurso pragmático en el aula inglés LE incluyendo aprendientes de diversas L1, por lo que el impacto de la transferencia prosódica relacionada a la pragmática no es un tema central. En cambio, el estudio de Pickering (2009) y otros similares con varias L1 incluidas pueden darnos información en relación con valores universales de la prosodia que puede caracterizar la interlengua a nivel más genérico.

No obstante, creemos que el tema de la transferencia, también cuando se trata de estrategias pragmáticamente motivadas, es esencial tener en cuenta para entender las fuerzas subyacentes al comportamiento del aprendiente. En la investigación de las funciones pragmáticas en el contexto ASL este tema quizás sea uno de los más abordados (ver Kasper y DuFont 2000: 232 por un resumen). Koike (1996: 257) ha señalado que el conocimiento pragmático de la L1 transferido al acto de habla producido en la L2 hace que el aprendiente intente producir enunciados que creen que serían apropiados

para el contexto según la práctica discursiva de la L1, una transferencia que incluiría el patrón prosódico (aunque esta perspectiva no está en foco en Koike 1996). Los resultados de Koike (2000) indican que la transferencia pragmática persiste también en aprendientes de nivel avanzado, y que les lleva a formular hipótesis incorrectas en relación con los actos de habla evaluados (Koike 1996: 275).

Un requisito importante para la investigación de la transferencia pragmática, igual que ha sido señalado por, entre otros, Hutchby y Wooffitt (2008) o Kasper y Wagner (2011), es que el investigador conozca los aspectos culturales de la(s) lengua(s) incluidas que son de importancia para el objetivo de la investigación (Kasper y Wagner 2011: 124). Estos conocimientos permiten al investigador entender los datos en un modo pre-analítico, un primer paso necesario para entender las fuerzas subyacentes que producen el comportamiento, lo cual es el caso en p.ej. el Estudio II y III. Conocemos bien las dos culturas estudiadas, y nuestro objetivo primordial ha sido el de estudiar la prosodia de la L2 desde sus funciones interaccionales a nivel de cada lengua específica, no obstante sin negar ni excluir la existencia de funciones y características universales.

Por el campo ASL, a nuestro conocimiento, todavía no se han desarrollado modelos potentes para el análisis de las funciones interaccionales prosódicas y la adquisición L2 de estas, aunque por ejemplo el modelo de Halliday (1970, 1994) ha sido empleado por algunos (e.g. Ramírez Verdugo y Romero-Trillo (2005), Ramírez Verdugo 2005b). Ramírez Verdugo y Romero-Trillo (2005), aplican un análisis acústico principalmente según el sistema de anotación británica (Halliday 1970, Cruttenden 1986) y una adaptación del AM (Pierrehumbert 1980, Ladd 1996) al estudiar producciones leídas y espontáneas de aprendientes españoles de inglés L1 y L2. Estas están analizadas según el modelo de Halliday (1970, 1994) en términos de *statements* ‘declarativas’ y ‘tags’ (una declarativa seguida por un sintagma comprobativo); *It’s cold, isn’t it?* ‘Hace frío, ¿verdad?’ (Ramírez Verdugo y Romero-Trillo (2005: 153).

El modelo de análisis de Halliday (1970, 1994) se emplea también en Ramírez Verdugo (2005b), el cual investiga la aplicación del sistema tonal para expresar diferentes grados de *certeza/incertidumbre*. Ambos estudios demostraron una transferencia tonal de la L1 a la L2. Las funciones de habla investigadas a través del modelo de Halliday (1970, 1994) van atadas al tipo de oración (declarativa, interrogativa etc.) y asimismo atadas a las funciones morfológicas y a la organización de los elementos dentro de la oración, una clasificación que parte de la idea de la lengua como sistema gramatical /sintáctica más que herramienta para manejar los aspectos sociales e interaccionales.

El modelo de Brazil, Coulthard y Johns (1980), Brazil (1997) empleado por, entre otros, Pickering (2009) para el análisis de las estrategias

pragmáticas entonativas L2, separa las funciones sintácticas de las prosódicas y estudia los valores comunicativos de las últimas como un sistema separado. La función del enunciado según Brazil (1997: 100) depende fundamentalmente de la negociación de un entendimiento mutuo entre los participantes. Este entendimiento concierne el deseo/o no deseo/ de tener su *worldview modified by the hearer* ‘visión del mundo modificado por el oyente’ (Brazil 1997: 113), o sea concierne la vertiente cognitiva más que afectiva de la prosodia: se interpreta la entonación principalmente desde su función transaccional (el área de conocimientos compartidos a nivel temático) sin analizar tanto su función afectiva (cf. Fant 2005: 201).

Una aproximación alternativa al de Brazil (1997), para el estudio de los rasgos suprasegmentales y sus funciones interaccionales, sería la que ofrece Arndt y Janney (1987), la cual analiza el estado interpersonal entre los interlocutores haciendo hincapié en la actitud interpersonal/afectiva demostrada por el patrón tonal (Arndt y Janney 1987: 239, 261). Señalan además que el supuesto de que se pudiera dividir la entonación en significados fijos sería demasiado estático (Arndt y Janney 1987: 269-270), y que la relación entre la sintaxis y el patrón prosódico es casual más que *causal* ‘causante’ (Arndt y Janney 1987: 229). Fant (2005: 205), en su propuesta hacia un sistema integrativo de la vertiente informativa y afectiva de la entonación, critica estos dos modelos por no integrar en suficiente grado el aspecto co-constitutivo del diálogo, e intenta llegar a una posición sintética de ambos proponiendo para el análisis de la entonación el empleo del concepto *intersubjetividad*. La intersubjetividad en el modelo de Fant (2005) se entiende como un consenso que se negocia a través de la interacción, el cual posee una vertiente temática (intersubjetividad transaccional) y otra interpersonal (un estado de aceptación mutua entre los participantes) (Fant 2005: 205).

La postura tomada en el presente trabajo es que en el análisis de las funciones pragmáticas vinculadas a la prosodia L2 hay que tener en cuenta la posibilidad de transferencia de la L1, y a ese respecto no se puede suponer que la función pragmática de un patrón tonal particular sea la misma en la L1 que en la lengua meta del aprendiente. El modelo de análisis por lo tanto beneficiaría de la posibilidad de separar los valores transaccionales e interpersonales unidos a los patrones prosódicos, ya que estos podrían tener manifestación distinta en distintas lenguas. Esta separación sería posible en el modelo propuesto por Fant (2005), presentado en más detalle en apartado 3.2.3.

3.2.2 La inclusión del análisis acústico en la perspectiva sociopragmática

El análisis de la prosodia desde la perspectiva sociopragmática se complica, ya que las herramientas comúnmente empleadas para el análisis de la

conversación y la alternancia de turnos por lo general han sido adaptadas para ser accesibles a un público no lingüista –razón por la cual no describen de una manera precisa el componente prosódico a nivel fonético (ver e.g. Couper–Kuhlen 1996: 40). Por su lado los sistemas de anotación prosódica empleados por los fonetistas suelen carecer de representaciones para los rasgos prosódicos más relevantes desde la perspectiva interaccional y sociopragmática (Couper-Kuhlen y Selting 1996: 40-48, Romero-Trillo 2012: 1-2, Zellers y Ogden 2014: 286-287).

Nuestro punto de vista es que es importante abordar la relación entre las características acústicas (descritas con exactitud y no de forma impresionista) y los valores interaccionales tanto informativos como afectivos, ya que no se puede suponer que su empleo sea universal. Un modelo potente a ese respecto es la propuesta de Gussenhoven (2002), desarrollado por el campo de la fonética experimental y puesto a la práctica por, entre otros, Chen et al. (2004). El modelo propone que la sensibilidad a los valores afectivos puede variar entre idiomas, sobre todo respecto al grado en que se vincula un patrón tonal particular a un valor X. El estudio de Chen et al. (2004) no obstante se limita al estudio de estas funciones en contextos controlados de habla leída, un contexto artificial más que verdaderamente interaccional, por lo que no toma en cuenta el complejo contexto que va formando el habla en interacción. Emite por ejemplo el papel que tiene la cortesía en la interacción verbal para la manifestación de los valores mencionados, perspectiva tratada con profundidad por Brown y Levinson (1987) en su teoría de la cortesía verbal, derivada del concepto del sociólogo Goffman (1959) de *face* ‘imagen’ y representando una propuesta seminal para el análisis de los principales enfoques de la cortesía. Los conceptos empleados, de imagen positiva v.s. negativa se refieren al deseo de una persona de ser aceptada o entendida por su interlocutor (imagen positiva) y su necesidad de no ver invadido su territorio personal (imagen negativa). Esta perspectiva puede tener relevancia para la interpretación de las reacciones de los hablantes ante un particular patrón prosódico: diferentes preferencias en diferentes lenguas, por ejemplo una mayor o menor tolerancia para la cortesía positiva o negativa en un contexto específico, manifestada a través de la prosodia, podría influir tanto en la producción como la percepción del patrón producido.

3.2.3 *El marco de análisis empleado en estudio II-III*

El marco de análisis empleado en los Estudios II-III se basa principalmente en el *Modelo de la gestión de la intersubjetividad*, propuesto por Fant (2005) y Fant y Harvey (2008). Al tomar en cuenta los valores informativos y afectivos vinculados a los patrones prosódicos incluimos también un análisis acústico de los datos.

Entendemos por *intersubjetividad* el hecho de que los participantes en el diálogo negocian continuamente entre sí en qué grado los contenidos expresados se van a considerar compartidos y van a dar lugar a un entendimiento mutuo (intersubjetividad transaccional) así como en qué medida se va a establecer una aceptación mutua entre ellos (intersubjetividad interpersonal). Así, por ejemplo, a través de un acto pragmático de petición o interrogación, dependiendo del patrón tonal, puede señalarse, sea un alto, bien sea un bajo nivel de intersubjetividad transaccional establecido entre los interlocutores. Es más, el mismo acto pragmático, según el patrón tonal elegido, puede ser interpretado como que existe un alto o un bajo nivel de intersubjetividad interpersonal. Estos supuestos han sido de suma importancia para el análisis. Apoyándonos en descripciones de la prosodia del español y del sueco, asumimos que el empleo de estos valores no sería el mismo en las dos lenguas, un aspecto que el modelo de Fant (2005) y Fant y Harvey (2008) tiene potencial para analizar.

Incluimos en la interpretación de los resultados el aspecto de la cortesía según Brown y Levinson (1987): sugerimos una posible influencia de distintas estrategias discursivas de cortesía en las dos lenguas como explicación a la distribución y percepción de estos valores, aplicando los conceptos de cortesía de imagen positiva v.s. negativa (Brown y Levinson 1987). El recurso al Modelo de la gestión de la intersubjetividad ha sido descrito en mayor detalle en Estudios II y III.

Queremos resaltar que el análisis acústico realizado requiere condiciones muy controladas, por lo que no podemos reclamar haber realizado un análisis conversacional en su sentido estricto. El material estudiado sin embargo cumple con todos los criterios para este tipo de análisis, y tal como ha sido señalado en el Estudio III, el que los datos analizados tengan las características acústicas de un diálogo espontáneo ha sido un requisito *sine qua non*. Dado el tipo de análisis realizado (un combinado análisis acústico /cuantitativo/ e interaccional /cualitativo/, solo ha sido posible analizar una parte muy limitada de la conversación: la apertura y la petición inicial del diálogo. No obstante, apoyándonos en amplias descripciones tanto de las funciones de la prosodia del español como del sueco, creemos que las tendencias discursivas prosódicas observadas en las dos lenguas y transferidas del sueco al español, pueden tener una aplicación más general que el contexto al cual se limita el estudio.

3.2.4 *El desarrollo de las competencias pragmáticas en contextos formales*

La transferencia pragmática, en estudios de enfoque léxico y gramatical, parece disminuir al aumentar la duración de estancia en el país de la lengua meta. En contextos de educación formal, en cambio, las posibilidades para

deshacerse de estrategias transferidas a fin de desarrollar una competencia pragmática más idiomática se ve generalmente más limitado (Kasper y DuFon 2000: 250, Romero-Trillo 2002: 771), razón por la cual las estrategias pragmáticas transferidas corren el riesgo de la fosilización (Romero-Trillo 2002: 782). Romero-Trillo (2002: 782) concluye que al igual que el aprendizaje de una L2 se distingue del de la L1, el aprendizaje de una L2 a través de inmersión en el país meta también difiere del de la adquisición L2 en contextos formales. Señala que el hablante L1 aprende las funciones pragmáticas de la lengua a través de su forma, en pistas binarias, mientras que el aprendiente L2 empieza aprendiendo la forma para luego, con suerte, aprender su función pragmática (Romero-Trillo 2002: 770). El aprendiente L2 limitado a un contexto escolar formal tiene que adquirir tanto la forma como la función pragmática a través de instrucción formal, contexto que normalmente no abarca en la misma medida los valores afectivos y socio-culturales de la lengua. En muchos casos la lengua que se adquiere es simplificada y desprovista de contexto (Romero-Trillo 2002: 771).

Sin embargo, varios estudios han indicado que las funciones pragmáticas sí son enseñables (ver Kasper y DuFon 2000: 250 por un resumen), aunque los formadores de lenguas extranjeras deben tener en cuenta que el conocimiento pragmático se crea solo a través de la exposición al habla en interacción presentada en su forma natural, dada la complejidad de estas funciones y su dependencia del contexto (Koike 1996: 276). Kasper (2001: 515) en su resumen de estudios realizados en el aula destinados a fomentar el desarrollo de la competencia pragmática en la L2, señala una clara ventaja para la instrucción meta-pragmática en el aula (Kasper 2001: 515). Los estudios dirigidos a la viabilidad de la enseñanza de los patrones prosódicos portadores de estas funciones, no obstante, son escasos (un ejemplo es el estudio de Verdugo 2006). La presente investigación de la transferencia prosódica de funciones pragmáticas en la adquisición de una L2 (los Estudios II-III) ha sido realizado con la finalidad de integrar estos aspectos en la enseñanza del E/LE.

4. La enseñanza de la pronunciación y sus rasgos suprasegmentales

4.1 La enseñanza LE y el enfoque comunicativo

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudios en psicolingüística, pragmalingüística y análisis del discurso dieron lugar durante los años 70 y 80 a una serie de ideas que impulsaron el enfoque comunicativo, CLT, en la enseñanza de lenguas extranjeras; una ola didáctica que fue desarrollándose por los dos lados del Atlántico, tanto en Estados Unidos como en Europa, y puede ser considerada un esfuerzo internacional por responder a las necesidades del aprendiente en contextos sociales (Savignon 2002: 1-3). Desde los años ochenta hasta hoy día, la enseñanza de lenguas ha sido influida por este modelo –subyacente también en el MCER (Kirkova-Naskova et al. 2013: 38) –el cual argumenta que el verdadero objetivo de la lengua es la comunicación, y que el uso de la lengua para fines comunicativos debe estar al centro de la enseñanza (Cantero 1994, Chun 2002, Bartolí Rigol 2005, Celce-Murcia et.al 2010, Foote et al. 2013).

En el marco CLT se promueve entre otras perspectivas la idea de que “mi lengua me representa a mi misma” (Savignon 2002: 13), idea que se relaciona con la identidad emergente en la LE. Esto quiere decir que el hablante mismo debe definir su forma de hablar, que debe usar la lengua L2 como una forma de *self-representation* ‘auto-representación’. El objetivo primordial de la enseñanza según este marco es que el aprendiente se sienta cómodo al hablar la L2 (Savignon 2002: 13-14). El respeto al aprendiente implica que no se debe prestar tanta atención a errores formales que no interfieren con el significado, el hablante nativo no es un ideal (Savignon 2002: 13). Al contrario, el aprendiente tiene derecho a mantener su identidad, a través de su forma de expresarse (ver también Kramersch 1993: 28). Las ideas impulsadas por el enfoque comunicativo probablemente contribuyeron a una desatención a la pronunciación en la enseñanza LE en estas décadas: el mensaje siendo que el hablante L2 tiene derecho a mantener su acento si así se siente más cómodo (ver también ap. 4.2).

Aunque reconocemos que el hablante L2 probablemente no alcanzará nunca un nivel casi nativo, creemos que la lengua tal como está usada por hablantes nativos, incluidas sus funciones pragmáticas más importantes, para el grupo de aprendientes considerados en el presente trabajo debe ser el modelo (ver apartado 4.5), y que la cuestión de la identidad puede ser aproximada también desde otra perspectiva (ver apartado 4.6).

4.2 La enseñanza de la pronunciación – perspectivas en la actualidad

La pronunciación ha sido, y sigue siendo, “la Cenicienta” de la enseñanza de las LE, lo cual ha sido señalado por Kelly (1969) y más recientemente por Arteaga (2000: 340), Hirschfeld y Trouvain (2007: 176), Celce-Murcia et al. (2010: 2). La enseñanza de la pronunciación por tradición había sido dedicado mayormente a la adquisición de los segmentos, el aprendizaje de parejas mínimas etc., aspectos relacionados al significado a nivel léxico practicados en aislamiento (al menos en los contextos educativos europeos y norteamericanos estudiados por e.g. Celce-Murcia 2010:9, Brown y Yule 1983: 2, Yule 1990, Derwing y Munro 2003: 562, Gilbert 2010). Esta metodología no encontraba sitio en la enseñanza de enfoque comunicativo ya que se asociaba con ejercicios de repetición basados en modelos conductistas (Gilbert 2010). La orientación hacia CLT en la enseñanza LE habida en las décadas setenta y ochenta, implicó que la enseñanza de la pronunciación se fuera puesta en tela de juicio; se prestó cada vez menos atención a esta destreza en el aula LE (Morley 1991: 485, Grant 2014: 4 para el inglés LE, Arteaga 2000 para el E/LE en Estados Unidos y Bartolí Rigol 2005, Santamaría Busto 2010 para el E/LE en España) y poco material fue producido sobre el tema (Morley 1991: 485). La falta de estudios relacionados a la enseñanza de la pronunciación persistió también en la síntesis de estudios experimentales o cuasi-experimentales acerca de la eficiencia de diferentes métodos usados en la enseñanza de LE realizada diez años más tarde (Norris y Ortega 2000)²⁵. Porter (1999) expresa lo siguiente:

e] s una característica notable de la enseñanza de pronunciación actual que, si bien la metodología para enseñar el resto del lenguaje ha sido objeto de muchas revoluciones en los últimos años, con ramificaciones tales como enfoque “funcional”, “humanista”, “centrado en el estudiante”, “comunicativo”, “teoría de habilidad” etc., todos acercamientos elaborados para cubrir una gran variedad de aplicaciones a la enseñanza, la metodología para enseñar pronunciación ha permanecido, con escasas excepciones parciales, más bien intacta ²⁶ [traducción nuestra] (Porter 1999:650-651)

El limitado cuerpo de investigación sobre la eficiencia de la instrucción formal en la adquisición de la pronunciación fue comentado también cinco años más tarde por Derwing y Munro (2005: 379), aunque los mismos

²⁵ El meta-análisis incluía el existente cuerpo de investigación publicado sobre el tema, encontrado a través de p.ej. la búsqueda con la ayuda de palabras clave en bases de datos computarizados (p.ej. Educational Resources Information Center, ERIC) y la revisión de 14 revistas relevantes para la temática investigada (Norris y Ortega 2000: 431-432).

²⁶ [i]t is a striking feature of current pronunciation teaching that while methodology for teaching the rest of language has undergone many revolutions over recent years, with the ramified implications of “functional”, “humanistic”, “learner centred”, “skill theory” and “communicative” etc. approaches being worked out in a myriad of teaching applications, methodology for teaching pronunciation has remained with a few partial exceptions rather uninfluenced. (Porter 1999:650-651)

autores (Munro y Derwing 2015: 11) reconocen un renovado interés en la pronunciación L2 durante la última década.

Las dudas acerca de la intergración de la pronunciación desde la perspectiva comunicativa quizás sea la causa del escaso interés demostrado para la pronunciación también en muchos materiales didácticos: los libros de enseñanza LE parecen evadir el tema de la pronunciación o lo abordan de manera muy superficial, lo cual ha sido indicado por Cantero 1994: 250, Iruela 2004, Usó 2008, Bartolí Rigol, 2010, Santamaría Busto, 2010, para el español, Cauldwell y Hewings, 1996, Cauldwell 2001, MacDonald 2002, Hahn, 2004, y Pickering et al., 2012 para el inglés y Hirschfeld, 2003, Hirschfeld y Trouvain et al., 2007 para el alemán. Se subraya especialmente la falta de integración de la pronunciación en el contexto comunicativo:

los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o en el más reciente enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. (Bartolí Rigol, 2005: 3)

En consecuencia, los profesores, quienes en gran medida son guiados por los manuales existentes, tienen que orientarse por evidencias anecdóticas, por nociones intuitivas de sentido común y por su propia intuición al enseñar estas destrezas (Derwing y Munro 2005, 2015), situación que desde un punto de vista pedagógico conlleva serios inconvenientes. Estas fuentes de conocimiento no pueden solucionar las cuestiones críticas con las cuales se enfrenta el profesor, ni llevar a actividades productivas y comunicativas en el aula. Es más, otra causa de la poca orientación didáctica de los profesores relacionados al tema de la pronunciación es la falta de capacitación en cómo enseñar pronunciación en la formación docente (Hirschfeld y Trouvain 2007: 176, Henderson et al. 2012: 5), lo cual parece ser un problema global (Kirkova-Naskova et al. 2013: 37). Esta situación es sorprendente, tomando en consideración que el error de pronunciación es de los que más le molesta al hablante nativo (James 1998: 47) y que una buena pronunciación generalmente es un objetivo prioritario por los aprendientes mismos (Porter 1999: 649, Derwing 2003). Es sorprendente que no se capacita a los profesores para enseñar estos aspectos del idioma a pesar del hecho consabido de que el acento extranjero incide en los valores pragmáticos transmitidos al interlocutor, al igual que en el juicio de aceptabilidad que el nativo hace del hablante (Flege 1988), bien sea con respecto a su competencia profesional (Boyd 2003) o a su credibilidad misma (Lev-Ari y Keysar 2010).

Investigaciones recientes, como la de Foote et al. (2013), han demostrado una falta de atención a la pronunciación también en la práctica docente. Aunque los profesores incluidos en el estudio indicaron que sí enseñaban la pronunciación, las observaciones en el aula revelaron que la atención prestada a la pronunciación era escasa y en un 100 por 100 dedicada a los segmentos fónicos. Aunque en los últimos quince años el interés por la pronunciación y su enseñanza parece haber aumentado, se necesita hablar todavía de una mayor integración de la pronunciación en las competencias comunicativas (Grant 2014: 6); la enseñanza de esta destreza parece seguir basándose en gran parte en la práctica repetitiva, con ideas didácticas subyacentes que se remontan al conductismo (Santamaría Busto 2010)²⁷.

4.3 La hijastra de la enseñanza de la pronunciación

Si la pronunciación ha sido “la Cenicienta” o “hijastra” en el campo de la ASL y su didáctica, parece que la adquisición de los aspectos rítmicos y tonales y la enseñanza de estas han sido “la Cenicienta de la Cenicienta”, algo que pone de relieve entre otros Hidalgo (2006):

[...] la importancia del fenómeno entonativo justifica [...] la necesidad de desarrollar técnicas adecuadas para su didáctica en el terreno de las lenguas extranjeras [...] Este terreno, sin embargo, está prácticamente sediento de estudios (Hidalgo 2006, 81).

A pesar de que algunos investigadores sustenten que la prosodia es el aspecto más importante en la adquisición de la pronunciación de una L2, por tener el mayor impacto en la comprensibilidad (e.g. Firth 1992, Hahn 2004, McNerney y Mendelsohn, 1992), queda claro que las características suprasegmentales de la L2 han recibido muy escasa atención en la literatura ASL en comparación con las segmentales (Leather y James 1991: 332, Cantero, 1994, Bartolí Rigol, 2005, Gut et al. 2007, Gut 2009, Usó 2008, Pickering, et al. 2012, Henriksen et al., 2010). Esto también parece ser el caso en la enseñanza E/LE (Nibert 2006: 108, Kissling 2013: 721, Molina-Vidal 2014). En una revisión de estudios sobre la prosodia L2 publicados en las revistas principales de investigación ASL durante los últimos 25 años, se encontraron solo nueve estudios dedicados al estudio de la entonación Mennen (2007: 54). Kissling (2013) hace referencia solo a cuatro estudios que conciernen el nivel suprasegmental (en el contexto de la enseñanza del E/LE), todos publicados a partir del 2000 en adelante. Molina-Vidal (2014) pone de relieve no solo que el aspecto suprasegmental recibe poca atención en el aula E/LE, sino también que en el enfoque empleado se ignora su dimensión pragmática.

²⁷ Ver también la metodología propuesta por el MCER, 2001: 153) para la enseñanza de la pronunciación.

4.4 La enseñanza con atención a la forma

Al igual que en la enseñanza de aspectos sintácticos, gramaticales y hasta segmentales del idioma, la de los aspectos rítmicos y tonales parecen beneficiarse con ejercicios de concientización (ver p.ej. Robinson 1996, Moyer 1999, Iruela 2004: 129, Trofimovich y Gatbonton 2006, Santiago 2012) y de la instrucción explícita dirigida a agudizar la conciencia del aprendiente sobre ciertos aspectos de la forma de la lengua meta (Norris & Ortega 2000: 483, Hardison 2005, Ramírez Verdugo 2006, Saito 2011, Saito y Lyster 2012, Couper 2006, 2011 y Lengeris 2012: 31-33). Algún tipo de atención a la forma, en los pasos iniciales de aprendizaje en ejercicios de percepción focalizada, también ha sido identificada como un componente esencial en la enseñanza de la pronunciación LE por la mayoría de los trabajos incluidos en el volumen editado por Grant (ver 2014: 7).

De acuerdo con Long (1991: 40-41), más que enfocar un método particular como el factor clave en la enseñanza, abogaremos por un diseño de la enseñanza que contenga un amplio abanico de métodos, materiales, tareas etc., pero con el enfoque global puesto en algún tipo de atención a la forma (y no formas). Se trata de llamar la atención de los aprendientes sobre elementos lingüísticos [y fónicos] que podrían surgir incidentalmente en el aula cuyo objetivo global sea el enfoque en el sentido o en la comunicación (Long 1991: 46). Este diseño de la enseñanza no incluiría solo la capacidad de producir los nuevos sonidos y rasgos rítmicos y tonales sino también la capacidad de percibirlos. Santiago (2012:68) pone de relieve que el profesor debe tener claro que un largo período de entrenamiento perceptivo es un factor clave para el dominio del sistema fonológico y fonético de la L2. Otros estudios han demostrado que los efectos de un entrenamiento perceptual persisten varios meses después (Lively et al. 1994, Bradlow et al. 1999).

Sin embargo, tal como ha sido señalado por Porter (1999: 651), una enseñanza basada en 'hacer descubrir' (*noticing*) rasgos determinados, tanto en la percepción como en la producción, requiere que el profesor tenga un sólido conocimiento de las características en cuestión y cuáles de estas que son las más importantes para una comunicación exitosa con hablantes nativos, lo que también ha sido señalado por Derwing y Munro (2014). Estos autores señalan que, contrariamente a las ideas presentadas en los años 70 y 80, no hay indicaciones de que un hablante L2 (después de un período de un año en el país meta) mejore su pronunciación por efectos de exposición solo (ver también Ellis 2002: 175). Al contrario, el factor clave en la instrucción según Derwing y Munro (2014: 47) es que el profesor sepa proporcionar retroalimentación correctiva explícita, en ejercicios de percepción así como de producción. Proponen además el recurso a un lenguaje auténtico y espontáneamente producido ya que los aprendientes necesitan entender y manejar el habla tal como se usa en la interacción diaria para llegar a ser

comunicadores eficaces. Por este motivo, y para evitar que se establezcan patrones fosilizados (Derwing y Munro 2014: 46-51), la pronunciación debe recibir atención sobre todo en los pasos iniciales del aprendizaje. Porter (1999: 651) recomienda que la enseñanza de pronunciación siga los siguientes pasos:

- (a) sensibilizar la pronunciación en general
- (b) agudizar la conciencia sobre los problemas específicos
- (c) dar a conocer la naturaleza de estos problemas
- (d) aprender los rasgos en cuestión

Argumentamos que cualquier evaluación empírica de propuestas como las de Porter (1999) y Derwing y Munro (2014), al igual que otros modelos basados en la atención a la forma, beneficiaría de un conocimiento explícito sobre lo que es “el problema”. Los conocimientos obtenidos a través de los Estudios I-III y V proporcionan un conocimiento más exacto sobre los “problemas” de los aprendientes y los efectos comunicativos de estos “problemas”, junto con una propuesta de los rasgos más importantes de adquirir en plan comunicativo para este grupo de aprendientes.

Queremos resaltar que esta aproximación no excluye en absoluto la inclusión de los contextos comunicativos y las funciones pragmáticas. Los resultados de diferentes investigaciones realizadas en el ambiente escolar han indicado que la atención a la forma (y no formas)²⁸ relacionada a un contexto comunicativo, *mindful repetition* ‘la repetición llena de sentido’ (Ellis 2002: 177), puede fomentar o acelerar la adquisición de la L2 e incluso la competencia comunicativa (Doughty y Williams 1998: 2, Ellis 2002: 175 y DeKeyser 2003: 336). A continuación motivaremos la inclusión de la función pragmática en la enseñanza de la prosodia.

4.5 Comunicatividad versus inteligibilidad

El Estudio V propone que el uso y la función de los rasgos (1) duración vocálica (2) colocación de acento focal y (3) tonos de frontera ascendentes sean enfocados en la enseñanza de español a suecos. Entre estos rasgos tal vez el tercero (3) sea el más controvertido por ser vinculado a una función pragmática. Se ha sustentado la idea de que los patrones tonales difícilmente se pueden enseñar por ser inconscientes (e.g. Jenkins 2000) o porque sus funciones se fundamentan en reglas basadas en intuiciones relativas a actitudes (Gilbert (2014: 113). Gilbert (2014: 16) también ha señalado la

²⁸ Long (1991) distingue entre *focus on form* ‘la atención a la forma’, y *focus on forms*, ‘atención a las formas’ el posterior término refiriéndose al foco en elementos lingüísticos individuales (por ejemplo sufijos morfológicos, o declinaciones de verbos) mientras que el primero se refiere a la atención a rasgos que transmiten códigos importantes para la comunicación como punto de partida. La atención a la forma quiere decir que se pone atención primero al código, y luego al rasgo que lo transmite.

dificultad que representa para el profesor interpretar y enseñar muchos de los modelos científicos existentes sobre la naturaleza y funciones de la entonación, dado que estos modelos brindan poca orientación concreta para la enseñanza (Gilbert 2014: 116). A ese respecto queremos insistir en ver la prosodia como un fenómeno gradual y no categórico (Couper-Kuhlen 1996, Gilbert 2014: 116), razón por la cual algunas de sus funciones son difíciles de enseñar desde una perspectiva sistémica –las reglas mecánicas brillan por su ausencia. En cambio, la enseñanza de, por ejemplo, los tonos de frontera, de los cuales una función central es la regulación de la alternancia de turnos, se debe hacer desde la perspectiva conversacional, que permite ver en qué manera el uso de los tonos da expresión a actitudes diversas en contextos auténticamente comunicativos y no en frases aisladas.

Proponemos que se enseñe la prosodia como herramienta para la conversación y no como un sistema separado: debemos incluir en esta las funciones sociopragmáticas a fin de poder ayudar a los aprendientes a adquirir (percibir y producir) patrones que no solo sean inteligibles sino también sean adecuados para el actual contexto interaccional (cf. Nilsenova y Swertz 2012: 90). La tarea del profesor al enseñar los rasgos prosódicos, aparte de suministrar al estudiante contextos comunicativos e interaccionales donde pueda practicar la percepción (y luego la producción) de los nuevos patrones rítmicos y tonales, también sería la de proporcionar un *input* lleno de contexto sociocultural, en el que el aprendiente pueda prestar atención a las actitudes de los hablantes tales como se desarrollan entre los interlocutores, situaciones y tipos de actividad específicos (Davies 2004: 226). Esta postura implica que la mera inteligibilidad, objetivo citado con frecuencia para la enseñanza de pronunciación (e.g. Kenworthy 1987: 9, Jenkins 2000: 123, Munro 2008: 197, Kennedy y Trofimovich 2008, Isaacs 2008, Derwing et al. 2012: 24, Foote et al. 2013: 3) sea una meta insuficiente. La inteligibilidad no se correlaciona con la percepción de acento extranjero (Derwing y Munro 1997), y la percepción de acento, por ejemplo debido a un pobre manejo del sistema prosódico, puede ser inferida de maneras muy sutiles en la comunicación (e.g. Boyd 2003 Lev-Ari y Keysar 2010). Es digno de notar que, cuando el aprendiente emplea patrones prosódicos que no coinciden con los esperados para la situación actual, esto puede ser interpretado, no como una falta de competencia comunicativa, sino puede percibirse como muestra de una personalidad desagradable o malas intenciones, el interlocutor simplemente da por hecho que el efecto que percibe es el contemplado por el emisor (Tannen 1986: 210, Pickering et al. 2012: 214).

A la luz de los datos que acabamos de presentar, consideramos que la *comunicatividad* y no solo la *inteligibilidad* del habla L2 debe ser el principal objetivo de la enseñanza de la prosodia. La comunicatividad según nuestra definición incluye, aparte de una pronunciación eficaz a nivel

transaccional, también la forma en que el hablante a través de su manejo del sistema tonal o musical del idioma sabe proyectar una imagen de sí mismo que le sirve para ser aceptado por el interlocutor [nativo] (c.f Dalton y Seidlhofer 1994: 9-10, James 1998: 212²⁹).

4.6 Aspectos relacionados a la identidad del aprendiente

Tal como ha sido discutido en las secciones anteriores, la prosodia es un recurso lingüístico que tiene un alto potencial de dar expresión a contenidos pragmáticos y afectivos, razón por la cual queremos hacer hincapié en que estos contenidos están muy vinculados a la manifestación identitaria del individuo. Paradójicamente, el sedicente derecho que tendría el aprendiente a preservar su identidad de hablante de su L1 (Savignon 2002: 14), con frecuencia ha sido presentado como uno de los principales argumentos en contra de la práctica de enseñar pronunciación en el aula: no habría que dedicar tiempo y energía a una actividad que vaya en contra de una defensa identitaria basada en la idea de que el acento refleja la personalidad (Harrer and Wande 1993, Dalton y Seidlhofer 1994, Laroy 1995, Kjellin 2000, Seidlhofer 2001, Usó 2008, Gilbert 2010). Contrariamente a esta idea, habría que reconocer la importancia que la capacidad de transmitir actitudes y sentimientos tiene para el mantenimiento y elaboración identitarios, en general y no menos al comunicarse en una L2. De hecho, un usuario de L2 que no está familiarizado con los aspectos más esenciales de la “nueva” prosodia corre el riesgo de no poder manifestar su verdadera identidad en una situación comunicativa oral (cf. Dalton y Seidlhofer 1994, Kjellin 2000). Este tema y otros temas señalados en apartado 4 deben ser considerados en investigaciones futuras.

4.7 “El sesgo de la escrituralidad” en los materiales didáctico

Otro aspecto que conviene abordar, es que parece evidente que el predominio de la lengua escrita en lo que se refiere a nuestro modo de pensar y reflexionar sobre la lengua, constituye un problema en la enseñanza de la pronunciación. Este tema ha sido abordado por, entre otros, Saenger (1997), Harris (2001), Linell (2005) y Couper-Kuhlen (1996: 11) y concierne no solo el nivel segmental sino también y ante todo el suprasegmental (una

²⁹ Dalton y Seidlhofer distinguen entre el habla transaccional e interaccional: la primera refiriéndose al habla comunicativamente eficaz a nivel transaccional mientras la última se refiere la forma en la que el hablante logra transmitir una imagen de él mismo que sea aceptable por el interlocutor integrado en la comunidad L2 (el hablante nativo). James (1998:12) define la inteligibilidad como “el accesa al significado básico y literal”, mientras la comunicatividad se refiere a la transmisión también de la fuerza pragmática, sus implicaturas y conotaciones.

cuestión ampliamente discutida en el Estudio IV). El abrumador impacto de la alfabetización también sería responsable de los numerosos ejercicios de carácter repetitivo, basados en la lengua escrita, empleados en los materiales didácticos analizados. Tales ejercicios pueden ser justificados en el aula en algún momento del proceso de adquisición, pero este método no debe ser el dominante. De acuerdo con, entre otros, Brown y Yule (1983), Cantero (1994), Bartolí Rigol (2005), Zielinski y Yates (2014) opinamos que se debe separar el canal escrito del oral en la medida de lo posible en la enseñanza de las destrezas orales, ya que representan competencias muy distintas. Es importante que las actividades realizadas en el aula, especialmente en los pasos iniciales, se realicen sin que se haga demasiada referencia a la palabra escrita. El aprendiente debe aprender a confiar en sus oídos al desarrollar la competencia de las dimensiones musicales de la lengua meta.

5. Conclusiones

Los Estudios I-III han evidenciado que (1) la transferencia prosódica desempeña un papel importante en la adquisición de la L2, (2) tal transferencia también abarca aspectos pragmáticos y (3) la transferencia prosódica manifestada en los tonos de frontera genera un acento extranjero capaz de incidir en los contenidos afectivos percibidos por el nativo. Una conclusión importante de estos resultados es que la enseñanza de la prosodia debería implicar no solo la lengua meta sino en gran medida también la L1 del aprendiente, dada la consabida influencia de la transferencia prosódica en la producción oral de la L2, no solo al nivel fonético en sí sino también al nivel pragmático.

El Estudio IV señala que los materiales didácticos analizados para el E/LE en Suecia no incorporan la prosodia en el enfoque comunicativo: los tipos de ejercicios dedicados a la pronunciación estudiados son en gran mayoría repetitivos y priman la lengua escrita sobre la lengua oral. Por último, el Estudio V, a través de una recopilación de los resultados de los Estudios I-III y otras investigaciones pertinentes, nos propone una serie de características prosódicas fundamentales –unos *Core Prosodic Features* (CPFs)—relevantes para la enseñanza de la prosodia del español L1 a aprendientes suecos de E/LE. La formulación de los CPFs debe considerarse imprescindible para investigaciones futuras destinadas a evaluar la eficiencia de diversos métodos de enseñanza, ya que, mientras los objetivos sean imprecisos, la evaluación de los métodos de enseñanza también carecerá de precisión. Recomendamos por lo tanto, que se investigue en un próximo paso, la eficiencia de la aproximación a la enseñanza propuesta (Estudio V y los apartados 4.4-4.7), y que se analice una posible correlación entre la atención a la forma y el grado de logro de los aprendientes en su adquisición de los rasgos prosódicos.

Queremos también resaltar algunos aspectos más generales de los Estudios I-V que, aunque se relacionan en primer lugar con la enseñanza de la prosodia del español en el contexto sueco, se puede suponer que tampoco carecen de relevancia a un nivel más global. Es posible que por lo menos algunos aspectos de los CPFs identificados tengan relevancia para otras lenguas germánicas con patrones rítmicos similares a los del sueco. El marco teórico empleado para el análisis prosódico, en el que se separan los valores intersubjetivos interpersonales de los transaccionales, podría brindar la posibilidad de descubrir transferencias a nivel pragmático también en el estudio de otras lenguas – aspecto hasta la fecha poco investigado.

Tal como hemos observado en el apartado 3, existe un número considerable de estudios dedicados a la adquisición de la fonología, abarcando temas tan diversos como la transferencia de la L1, la influencia de los factores universales y efectos de la marcadez así como el impacto de

factores psicológicos, sociales y paralingüísticos. Nuestros Estudios I-IV desde luego no han podido incluir todos estos aspectos, sino que nos hemos centrado en aquellos que a nuestro modo de ver se han mostrado esenciales para este paso inicial. Sumando las perspectivas presentadas proponemos que, aparte de las proyecciones para investigaciones futuras ya mencionadas, se investigue una posible correlación entre determinados factores culturales, sociales y psicológicos y la presencia/ausencia de transferencia prosódica. Este tipo de investigación podría ser complementado con estudios sobre los efectos que tiene el acento extranjero para la comunicación entre nativos y no nativos en el plano social y psicológico –de preferencia a través de investigaciones que sitúen el análisis acústico en una perspectiva interaccional. Esperamos con esta contribución al campo proporcionar una aproximación a la enseñanza de la prosodia que podría ser añadida a los enfoques ya existentes y así ampliar la visión general de la enseñanza de los rasgos suprasegmentales.

Sammanfattning på svenska

Vad karakteriserar spansk L2³⁰-prosodi och dess transaktionella (informationsrelaterade) och interpersonella (relationsrelaterade) funktioner så som de manifesteras av svenska inlärare i spanska i förhållande till infödda talare? Hur uppfattar infödda spanskspråkiga talare spansk prosodi producerad av svenska inlärare? I vilken utsträckning integreras målspråkets prosodiska drag i språklig kommunikativ kompetens, så som den beskrivs i styrdokumentet och övas i läromedel? Dessa frågor undersöks inom ramen av de fem olika delstudier som inkluderats i avhandlingen, vars övergripande syfte är att identifiera mål för undervisning i spansk prosodi för svenska inlärare. De identifierade målen beaktar kommunikativt viktiga prosodiska drag i spanska, främst tonala mönster samt vokaldurationsmönster. De olika delstudiernas innehåll samt de huvudsakliga resultaten presenteras i korthet nedan.

Studie I-III är av experimentell karaktär. Studie I undersöker skillnader i hur prominens³¹ realiseras fonetiskt i L1- och L2-spanska. Studie II undersöker en eventuell överföring av en prosodisk diskursiv strategi från svenska L1 till spanska L2, där de tonala mönster som särskilt studerades var stigande gränstoner. Termen *gränston* avser den tonhöjdsförändring som äger rum i slutet av den prosodiska enheten, den enhet som strukturerar informationen och reglerar turtagning i ett samtal. Värt att notera är att 117 av de 118 studerade gränstonerna producerades i prominenta ord som får fokusaccent³². Studie III undersöker huruvida en överföring av en svensk, prosodiskt relaterad, diskursiv strategi bidrar till främmande brytning i spanska. Särskild uppmärksamhet ägnas effekterna på kommunikationen med infödda talare av en transfer till spanska av tonalt relaterade pragmatiska värden. Dessa initiala studier syftar till att identifiera prosodiska drag³³ av betydelse för framgångsrik interaktion med infödda målspråkstalare, samt till att undersöka om i dessa drag förvärvats eller inte.

Resultaten för Studie I visar signifikanta skillnader i prominensrealisering mellan L2-spanska och L1-spanska, en aspekt som inte har undersökts tidigare för denna grupp inlärare. Resultatet indikerar att inlärarna inte tillägnat sig det målspråkslika mönstret. Studien identifierar även likheter i prominensrealisering mellan spanska dialekter i jämförelse med L2-spanska producerad av svenskar, vilket underlättar identifierandet av särskilda Core

³⁰ Termerna L1 och L2 avser modersmål (L1) samt främmande språk (L2).

³¹ Prominens definieras som den betonade stavelsen i ett ord som framhävs i en prosodisk fras på grund av sitt högre semantiska värde. Denna betoning kan ibland sammanfalla med gränstonen. I denna studie undersöktes alla ord som uppfattades som prominenta vid avlyssning, ingen speciell distinktion gjordes mellan prominensnivåer.

³² Ord med fokuselement är element som förstås som nya i diskursen, och därför ges den högsta prominensnivån.

³³ I huvudsak studeras stigande gränstoner och de vokaldurationsmönster som uppträder i slutet av dessa.

Prosodic Features (prosodiska grunddrag) för spanska i en svensk inlärarkontext. Förutom dessa resultat identifieras skillnader mellan läst och spontant tal som är av vikt för formuleringen av de forskningsfrågor som undersöks i Studie II och III.

I Studie II identifieras två olika tonala stigningstyper som bedöms ha olika pragmatiska värden i spanska som L1 respektive L2, huvudsakligen producerade i prominenta ord. Dessa stigningstyper karaktäriseras av akustiska skillnader i tonhöjd och i vokaldurationsmönster. Resultaten visar att de svenska inlärarna överför mönster de producerar i modersmålet, och att de därmed inte tillägnat sig det målspråkliga mönstret. Resultaten understryker vikten av att tillämpa ett interaktionistiskt perspektiv vid analys av prosodi, där intersubjektiva pragmatiskt relaterade värden tas i beaktande tillsammans med den akustiska analysen. Analysmodellen bryter ny mark för studiet av pragmatiskt relaterade språkfenomen och den aktuella studien visar skillnader mellan svenska inlärare i spanska och infödda spanska talares prosodiska mönster som tidigare inte har observerats i vetenskapliga studier. Den analysmetod som används, "Intersubjektivitetshanteringsmodellen" har anpassats från Fant (2005) och Fant och Harvey (2008) och tar hänsyn till dialogiska värden på interaktionell (interpersonell, social) såväl som transaktionell (informationsmässig, tematisk) nivå, samt akustiska egenskaper hos det tal som analyserats. Denna analysmetod möjliggör en mer holistisk förståelse av den roll som suprasegmentella drag spelar i en spontan dialog. Resultaten indikerar att man inte per automatik bör anta att de interpersonella och informationsmässiga värdena som associeras till stigande gränstoner är desamma i olika språk. I ett didaktiskt perspektiv öppnar studien dörrar för ett nytänkande kring undervisning i prosodi i främmandespråksundervisningen, där denna färdighet inkluderas i de pragmatiska kompetenserna, som en naturlig del av diskursstrukturen och de interaktionella strategierna. Resultaten från Studie II bidrar till att vi vet mer om exakt vilka drag som överförs till spanska hos svenska inlärare, och i och med att dessa drag kan förklaras utifrån ett konversationsanalytiskt perspektiv blir det möjligt att integrera prosodin i kommunikativa övningar i klassrummet på ett mer explicit sätt än tidigare.

Studie III undersöker via perceptionstest de interpersonella och transaktionella värden som förmedlas via stigande gränstoner som sammanfaller med realisering av prominens/fokus i svenska L1, spanska L2 och spanska L1. Infödda svenska och spanska (chilenska och peninsulära) talare får här utvärdera spontant tal producerat på L1-svenska, L2-spanska och L1-spanska (som tidigare beskrivits akustiskt i Studie I och II). De viktigaste fynden är att (1) svenskars prominensrealisering, särskilt om den äger rum i samband med en stigande gränston, är det drag som i störst utsträckning tycks karaktärisera svenskars främmande brytning på spanska

och att (2) en transfer till spanska av prosodiska drag från svenska L1, manifesterade främst i form av kraftig final vokalförlängning i gränstonsstigningar, riskerar att störa kommunikationen med infödda talare. De infödda spanska talarna föredrar en fallande ton i stället för en stigande när de utvärderar såväl svenska L1 som spanska L2³⁴, trots att de tydligt föredrar den stigande tonen när de utvärderar spanska L1.

Förklaringen till dessa resultat omfattar mera än enbart icke-acceptans av främmande brytning. Resultaten indikerar att reaktionerna från de spanska talarna bottnar i olika diskursiva preferenser i spanska och svenska, där drag som tycks signalera vänlighet eller artighet i svenska (t ex förlängningen av den finala vokalen i stigningen) uppfattas som mindre vänliga eller artiga av de spanska talarna. Resultaten stödjer hypotesen att stigtoner har olika intersubjektivitetsvärden i svenska respektive spanska: stigtonens främsta värde i svenska tycks vara av interpersonell art, ett uttryck för vänlighet ("svansviftning"), medan en stigton i spanska framförallt tycks vara ett uttryck för informationssökande.

Studien bekräftar ytterligare vikten av att särskilja olika intersubjektivitetsvärden i prosodisk kontrastiv analys, eftersom det möjliggör upptäckten av olika diskursiva preferenser i olika språk. Detta är viktigt även för utvecklandet av en didaktisk modell för undervisning i prosodi, eftersom resultaten bekräftar att sådana strategier är känsliga för transfer och att sådan transfer är kapabel att störa kommunikationen med infödda talare. De utvärderade dragen i Studie III förtjänar därför att tas i beaktande vid utveckling av en modell för undervisning i prosodi för svenska inlärare i spanska. Att, förutom att tillägna sig ett förstäeligt uttal, även tillägna sig mönster som bidrar till att man blir uppfattad som "vänlig" när man avser att vara det torde vara högst relevant för främmandespråksanvändaren.

Studie IV och V kopplar ihop resultaten från empiriska data (Studie I-III) med undervisningsperspektivet. Syftet med Studie IV är dubbelt: å ena sidan presenterar studien aktuell forskning angående prosodins kommunikativa funktioner och belyser behovet av att tillämpa vad vi vet om dessa språkliga aspekter genom forskning i L2-undervisningen. Å andra sidan analyseras hur prosodisk kompetens behandlas på de initiala kunskapsnivåerna i de ramverk och läromedel som används för att styra lärarnas undervisning i spanska som L2: den gemensamma europeiska referensramen (GERS), den svenska läroplanen och i fem olika svenskproducerade läromedel i spanska. Studien visar att prosodisk kompetens, trots att den listas både i GERS och de svenska styrdokumenterna som ett centralt kunskapsområde, inte tydligt integreras i de studerade styrdokumenterna som en del av de språkliga strategier som talaren ska behärska för att uppnå en kommunikativ

³⁴ De svenska utvärderarna föredrar i däremot stigtonen i såväl svenska L1 som spanska L2.

kompetens. Prosodiska färdigheter beskrivs som en egen färdighet snarare än som en del av en interaktionell kompetens. Inte heller de analyserade läromedlen inkluderar den prosodiska kompetensen i kommunikativa övningar: de övningar som syftar till tillägnandet av suprasegmentella drag är ofta repetitiva och tenderar att basera sig på skrivet språk (se även Cantero 1994, Bartolí Rigol 2005, Zielinski och Yates 2014 som kommer till liknande slutsatser).

Studie V identifierar s k *Core Prosodic Features*, prosodiska huvuddrag, som mål för undervisning i spanska för svenska inlärare genom att sammanställa resultaten från studie I-III tillsammans med annan för syftet relevant forskning. De drag som identifieras är (1) prosodiska mönster i stigande gränstoner, (2) vokaldurationsmönster samt (3) fokusaccentplacering. I studien föreslås också ett förhållningssätt till undervisning av dessa drag, baserat på *focus on form* 'fokus på form' (Long 1991). Studie V:s identifikation av mål för undervisning i spansk prosodi underlättar utvärderingen av framtida undervisningsmodeller i prosodi för den studerade gruppen: så länge målen är oprecisa, kommer utvärderingar av undervisningsmodeller också att vara det, medan precisa mål möjliggör en mer exakt utvärdering. Den föreslagna forminriktade undervisningsstrategin bör testas för de identifierade prosodiska huvuddragen i framtida studier. I en sådan utvärdering bör även de hinder för inläringen som sociala och psykologiska faktorer kan utgöra tas i beaktande, en aspekt som inte inkluderats här. Framtida studier bör även ytterligare undersöka relationen mellan sociala och psykologiska faktorer och prosodisk transfer, och den effekt som sådan transfer har på kommunikationen med infödda talare, i syfte att utveckla och bredda vår syn på kommunikativ kompetens inom andraspråksundervisningen.

Summary in English

What characterizes Spanish prosody and its transactional and interpersonal functions as manifested by Swedish learners in comparison with native speakers? How do native Spanish speakers perceive Spanish prosody produced by Swedish learners? To what extent are prosodic features integrated in the communicative competences, as described in policy documents and as fostered by teaching materials for Spanish as L2 produced in Sweden? These questions are investigated in five independent studies whose overall aim is to identify goals for the teaching of Spanish prosody to Swedish learners. The goals identified consider communicatively important prosodic features of Spanish, especially tonal patterns and vowel duration patterns. A brief introduction to the studies is given in the following sections.

Studies I-III apply an experimental approach. Study I investigates differences in the realization of prosodic prominence³⁵ by L2 and L1 speakers of Spanish. Study II investigates the transfer of pragmatic strategies from L1 Swedish to L2 Spanish, manifested in the realization of rising boundary tones. The term *boundary tone* refers to the tonal movement at the end of the prosodic unit, the unit that structures the information and regulates turn-taking in the discourse. It is worth noticing that in 117 out of 118 studied boundary tones these are produced in prominent words that are given focal accent³⁶. Study III investigates and the contribution of the type of L2 prosody displayed by Swedish learners to a perceived foreign accent, focusing especially on the role played by rising boundary tones and their pragmatic values. These initial studies aim to identify prosodic features of importance for interactional success in communication with native speakers, and to investigate whether these features have been acquired or not by the L2 speakers.

The results of Study I revealed some significant differences in prominence realization between the groups, an aspect that has not earlier been investigated for Swedish L2 learners of Spanish. The results showed that stressed vowels in prominent words, as well as the final vowels of the boundary tones (both stressed and unstressed), were longer in L2 Spanish than in L1 Spanish, which shows that the Swedish learners have not acquired the target-like pattern. This difference was more prominent in the spontaneous than in the read speech studied. The study also identified similarities in prominence realisation between speakers of different Spanish dialects and L2 Spanish spoken by Swedish learners, that facilitates the

³⁵ Prominence was defined as the salience expressed by the stressed syllable of a word of high semantic value within the phrase. This prominence realization may at occasions coincide with the boundary tone. In this study all words that were perceived as prominent were included. No distinction was made between different degrees of prominence.

³⁶ Words with focal accent are elements understood as new to the discourse, and thus, as a result are given the highest level of prominence.

identification of Core Prosodic Features for Spanish in a Swedish learner context. The differences identified between the read and spontaneous speech were of importance for the formulation of the research questions underlying Study II and III.

Study II identifies two different rise types with differing pragmatic values in Spanish L1 and Spanish L2, which are characterised by differences in tonal range and vowel duration patterns. The results show that the rising tones produced in L2 Spanish seem to originate in strategies used in L1, since both the phonetic form and the contexts in which they appeared largely coincided with the patterns observed in the L1 Swedish data. Furthermore, the rising tones observed in both L1 Swedish and L2 Spanish frequently were produced in contexts where the L1 speakers of Spanish preferred falling tones. This result demonstrates the need to combine an interactional approach with acoustic analysis when analysing prosodic patterns, in a model that permits the dissociation of transactional (+/- request for information), and interpersonal values (+/-friendliness value). Both these values are linked to boundary tones and seem to follow specific patterns for each language. These partly language-specific cues also appear to be sensitive to transfer. The analytical framework employed not only opens up new avenues for the analysis of intonation in general, but has also made possible the discovery of previously unobserved differences between the prosody of Swedish learners and those of native Spanish speakers. This model has allowed us to identify not only a mechanism of prosodic transfer, but also to explain this transfer from an interactional perspective, which makes it possible to integrate prosodic features in communicative exercises in the classroom in an explicit way.

Study III investigated the pragmatic and informational values carried by boundary rises that coincide with prominence realisation/realisation of focal accent in Swedish L1, Spanish L2 and Spanish L1. In perception tests, performed with native speakers of both languages, speech samples of L1 Swedish, L2 Spanish and L1 Spanish (previously described acoustically in studies I and II) were evaluated. The most important finding of the study is that the transfer of Swedish L1 prosodic features into L2 Spanish boundary rises, primarily manifested by the lengthening of the final vowel of the rise, is capable of affecting native speakers' judgements. The native Spanish speakers (Chilean and Peninsular) included in the study prefer the falling tone instead of the rising, both in the evaluation of Swedish L1 and Spanish L2, although they clearly preferred the rising tone when evaluating the Spanish L1 samples. The explanation given to these reactions extends beyond the mere rejection of a foreign accent. Arguably, the reactions from the Spanish L1 speakers originate from different discursive preferences in Spanish and Swedish, where cues that appear to signal friendliness in Swedish (e.g. the lengthening of the final vowel of the rise), seem to be

perceived as less friendly by the Spanish L1 speakers. The results indicate that speech intelligibility is not a sufficient goal in acquiring the L2, but also that the paralinguistic values should be involved: to be perceived as "friendly" when this corresponds to one's intention is relevant to the learner. The study suggests that the analysis of prosody should include its transactional (information level) as well as interpersonal (relation level) functions, since these appear to be used differently in different languages. The results confirm that a transfer of language-specific communicative values, manifested acoustically in boundary rises, is capable of interfering with communication with native speakers. The features evaluated thus deserve to be taken into consideration in teaching.

Studies IV and V have a meta-analytic character. The aim of Study IV is twofold: on the one hand it presents research on the communicative role of prosodic features and highlights the need to apply what we know from research to L2 teaching; on the other hand the study analyses the integration of prosody in the communicative context in some L2 Spanish textbooks used in Sweden. Concrete examples are analysed, both from the Modern Languages Curriculum and from the textbooks. It is argued that the prosodic skill, even though it is listed in both the Common European Framework of Reference (CEFR) and the Swedish curriculum as a key area of knowledge, is not clearly integrated as part of the linguistic strategies that the speaker must master to achieve communicative competence. Prosodic competence is described as a competence of its own, rather than as an integrated part of the interactional competence. The exercises analyzed in the teaching materials are often repetitive and have the written language as a basis (see also Cantero 1994, Bartoli Rigol 2005, Zielinski and Yates 2014).

Study V brings together those results from previous studies that can be considered of pedagogical value for our objectives, including the results of Studies I-III, with the aim of developing a model for teaching L2 Spanish prosody to Swedish students. It provides the first steps towards such a model by identifying the main prosodic characteristics, referred to as Core Prosodic Features (CPFs), for the teaching of Spanish in a Swedish setting. The study addresses salient prosodic features of L1 Spanish in comparison to L1 Swedish, and discusses whether the Swedish L1 features are likely to be transferred into L2 Spanish. Another central issue of the paper is whether such transfer is likely to interfere with communication. The prosodic features of Spanish L1 that, according to previous studies, appear to be difficult to acquire but crucial for successful communication with native speakers are suggested as candidates for CPFs of Spanish. The paper's identification of goals for the teaching of prosody (a target-like realisation of the CPFs) also enables an evaluation of the form-focused approach (Long 1991) suggested for the teaching of these features in future studies.

Bibliografía

- Arndt, Horst & Richard Janney (1987). *InterGrammar: toward an integrative model of verbal, prosodic and kinesic choices in speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Aronsson, Berit (2013). Patterns of Prominence in Swedish Second Language (L2) Speakers and Native (L1) Speakers of Spanish: Spontaneous Dialogue versus Read Text. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 6(2), 203-246.
- Aronsson, Berit & Lars Fant (2014). Boundary Tones in Non-Native speech: the Transfer of Pragmatic Strategies from L1 Swedish into L2 Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 12(2), 159-198.
- Aronsson, Berit (2014). Prosody in the Foreign Language Classroom, Always Present Rarely Practised? *JLLT (Journal of Linguistics and Language Teaching)*, 5(2), 207-225.
- Aronsson, Berit (por aparecer a). ¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por aprendientes de español? Efectos pragmáticos de la transferencia entonacional del sueco al español. *Onomázein*, 32(2). doi 10.7764/onomazein 32.2
- Aronsson, Berit (por aparecer b). Core Prosodic Features for the Teaching of Spanish Prosody to Speakers of Swedish. *Journal of Spanish Language Teaching and Learning* 3.1.
- Arteaga, Deborah (2000). Articulatory Phonetics in the First-Year spanish Classroom. *The Modern Language Journal*, 84(iii), 339-354.
- Arvaniti, A. (2012). The usefulness of metrics in the quantification of speech rhythm. *Journal of Phonetics*, 40(3), 351-373.
- Bartolí Rigol, Marta (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica* (1), 1-27.
- Best, Catherine T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In Winfried Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience. Theoretical and Methodological Issues*, 171-204. Timonium, MD: York Press.
- Blum-Kulka, Shoshana (2000). Pragmática del discurso. In Teun A. van Dijk (Eds.), *El discurso como interacción social*, 67-99. Barcelona: Gedisa.
- Boyd, Sally (2003). Foreign-born teachers in the multilingual classroom in Sweden: The role of attitudes to foreign accent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 283-295.
- Bradlow Ann R., Reiko Akhane-Yamada, David B. Pisoni, & Yoh'ichi Tohkura (1999). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: Long-term retention of learning in perception and production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 62, 961-970.
- Brazil, David, Malcolm Coulthard & Catherine Johns (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brazil, David (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: CUP.

- Brown, Penelope & Stephen Levinson (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.
- Brown, Gilian & George Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruce, Gösta (1995). Modelling Swedish intonation for read and spontaneous speech. In Kjell Elenius, Peter Branderud (Eds.), *Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences*, 2, 28-35. Stockholm, Sweden.
- Bruce, Gösta (1998). *Allmän och svensk prosodi*. Lund: Institutionen för Lingvistik.
- Bruce Gösta, Björn Granström, Kjell Gustafson, Merle Horne, David House & Paul Touati (1997). On the analysis of prosody in interaction. In Sagisaka, Yoshinori, Nick Campbell & Norio Higuchi (Eds.), *Computing prosody*, 43-59.
- Cantero, Francisco. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In Sánchez, Jesús & Isabel Santos (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 247-256. Madrid: SGEL.
- Cauldwell, Richard & Martin Hewings (1996). Intonation Rules in ELT Textbooks. *ELT Journal*, 50(6), 327-334.
- Cauldwell, Richard (2001). Streaming Speech. *Listening and Pronunciation for Advanced Learners of English*. Birmingham: Speech in Action.
- Celce-Murcia Marianne, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin & Barry Griner (2010). *Teaching Pronunciation. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, Bertha (2001). Pronunciation and language learning: An integrative approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(2), 85-101.
- Chen, Aoju, Carlos Gussenhoven & Toni Rietveld (2004). Language-Specificity in the Perception of Paralinguistic Intonational Meaning. *Language and Speech*, 47(4): 311-349.
- Chun, Dorothy (2002). *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chun, Dorothy, Debra M. Hadison, Martha Pennington (2008). Technology for prosody in context. Past and future of L2 research and practise. In Hansen Edwards, Jette G. & Mary L. Zampini, (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, 323-346. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: NY.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (1996). Towards an interactional perspective on prosody and a prosodic perspective on interaction. In Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (Eds.), *Prosody in conversation. Interactional studies*, 11-57. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper, Graeme (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21(1), 46-66.

- Couper, Graeme (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. *Language awareness* (20)3, 159-182.
- Cruttenden, (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, Christiane & Barbara Seidlhofer (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dauer, Rebecka (1983). Stress-timing and Syllable-timing Reanalysed. *Journal of Phonetics*, 11(1), 51-62.
- Davies, Evans Catherine (2004). Developing awareness of cross-cultural pragmatics: The case of American/German sociable interaction. *Multilingua*, 23, 207-231.
- De Bot, Kees (1986). The transfer of intonation and the missing database. In Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith (Eds.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*, 110-119. New York: Pergamon Press.
- DeKeyser, Robert (2003). Implicit and Explicit Learning. In Catherine Doughty & Michael H. Long (Eds.), *The handbook of Second language Acquisition*, 313-348. Oxford: Blackwell Publishing.
- Derwing, Tracey M. & Murray Munro (1997). Accent, intelligibility and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1-16.
- Derwing, Tracey M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59, 547-566.
- Derwing, Tracey M. & Murray Munro (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, Tracey M. (2008). Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. In Jette G. Hansen Edwards & Mary L. Zampini, (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, 347-369. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Derwing, Tracey M. & Murray Munro (2014). Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. In Linda Grant, (Ed.), *Pronunciation Myths*, 34-56. Michigan: Ann Arbor.
- Doughty, Catherine & Jessica Williams (1998). Issues and Terminology. In Catherine Doughty & Jessica Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 2-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine & Michael Long (2003). The Scope of Inquiry and Goals of SLA. In Catherine Doughty & Michael Long (Eds.), *The Handbook of SecondLanguage Acquisition*, 3-16. Oxford: Blackwell.
- Eckmann, Fred (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.
- Eckmann, Fred (2008). Typological markedness and Second Language Phonology. In Jette G. Hansen Edwards & Zampini, Mary L. (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, 95-117. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Ellis, Nick C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188.
- Fant, Lars (2005). La entonación: informatividad, emotividad, dialogicidad. *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis. Volumen I*, 191–218. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fant, Lars & Ana María Harvey (2008). Intersubjetividad y consenso en el diálogo: análisis de un episodio de trabajo en grupo estudiantil, *Oralia, Análisis del discurso oral* 11, 307–332.
- Firth, Suzanne (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. In Peter Avery & Susan Erlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation*, 173-183. Oxford: Oxford University press.
- Flege, James Emil (1988). The production and perception of speech sounds in a foreign languages. In Harris Winitz (Ed.), *Human Communication and Its Disorders: A Review*, 224-401. Norwood, N.J: Ablex.
- Flege, James Emil (1995). Second Language Speech learning: Theory, findings and problems. In Winifred Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, 233-277. Timonium MD: York Press
- Flege, James Emil, Carlo Schirru & Ian MacKay (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467-491.
- Font-Rotchés, Dolors & Miguel Mateo Ruiz (2011). Absolute interrogatives in Spanish, a new melodic pattern. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba.
- Foote, Jennifer Ann, Pavel Trofimovich, Laura Collins, & Fernando Soler-Urzúa (2013). Pronunciation Teaching Practices in Communicative Second Language Classes. *Language Learning Journal*, 1-16.
- Fries, Charles (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gilbert, Judy (2010). Pronunciation as orphan: what can be done? SpeakOut: The newsletter of the IATEFL pronunciation special interest group, 43, 3–7.
- Gilbert, Judy (2014). Intonation is hard to teach. In Linda Grant, (Ed.), *Pronunciation Myths*, 107-137. Michigan: Ann Arbor.
- Goad, Heather & Lydia White (2004). Ultimate Attainment of L2 Inflection: Effects of L1 Prosodic Structure. In Susan Foster-Cohen & Michael Sharwood Smith, Antonella Sorace & Mits Ota (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, 4, 119-145. Amsterdam: John Benjamins.
- Goad, Heather & Lydia White (2009). Prosodic transfer and the representation of determiners in Turkish-English interlanguage. In Neal Snape, Ingrid Yan-kit Leung & Michael Sharwood Smith (Eds.), *Representational Deficits in SLA: Studies in honor of Roger Hawkins*, 1-26. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, Erwing (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.

- Gough, David (2004). Systematic research synthesis. In Gary Thomas & Richard Pring (Eds.), *Evidence-Based Practice in Education*, 44-62. Maidenhead: Open University Press.
- Grant, Linda (2014). Prologue to the Myths: What Teachers Need to Know. In Linda Grant, (Ed.), *Pronunciation Myths*, 1-34. Michigan: Ann Arbor.
- Gut, Ulrike, Jürgen Trouvain, & William J. Barry (2007). Bridging Research on Phonetic Descriptions with Knowledge from Teaching Practice – The case of Prosody in Non-native Speech. In Jürgen Trouvain & Ulrike Gut (Eds.), *Non-native Prosody*, 3–21. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gut, Ulrike (2007). Learner corpora in secondlanguage prosody research and teaching. In Jürgen Trouvain & Ulrike Gut (Eds.), *Non-native Prosody*, 145-168. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gut, Ulrike (2009). Non-native speech. A Corpus-based Analysis of Phonological & Phonetic properties of L2 English & German. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hahn, Laura D. (2004). Primary stress & Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201-223.
- Halliday, Michael A. K. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. Den Haag: Mouton.
- Halliday, Michael A.K. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. London: OUP.
- Halliday, Michael A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hammarberg, Björn (1997). Conditions on transfer in phonology. In James, Allan & Jonathan Leather (Eds.), *Second-language speech: structure and process*, 161-181. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hansen Edwards, Jette G. & Mary L. Zampini (2008). Introduction. In Jette G Hansen Edwards & Mary L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, 1-17. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Hardison, Debra M (2005). Contextualised computer-based L2-prosody training: Evaluating the effects of discourse context and video inpt. *CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium) Journal* 22(2), 175-190.
- Harris, Roy. 2001. *Rethinking writing*. London: Continuum.
- Harrer, Gabor & Erling Wande (1993). *Finskans uttal och intonation*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Henderson, Alice, Dan Frost, Elina Tergujeff, Alexander Kautzsch, Deirdre Murphy, Anastazija Kirkova-Naskova, Ewa Waniek-Klimczak, David Levey, Una Cunningham, & Lesley Curnick (2012). The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected results. *Research in Language*, 10.1, 5–27.

- Henriksen, Nicholas C., Kimberly Geeslin & Erik W. Willis, (2010). The Development of L2 Spanish Intonation During a Study Abroad Immersion Program in León, Spain: Global Contours and Final Boundary Movements. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3(1), 2-49.
- Henriksen, Nicholas (2014). Suprasegmental Phenomena in Second Language Spanish. In Kimberly Geeslin (Ed.) *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, 166-182. Chichester: Wiley Blackwell.
- Hermerén, Göran (2011). Good Research Practice. Report from The Swedish Research Council's expert group on ethics. Vetenskapsrådets rapportserie, 2011:3. Stockholm: The Swedish Research Council. Consultado en Abril, 2015: http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c1295800030/1321519981391/Good+Research+Practice+3.2011_webb.pdf
- Hirschfeld, Ursula (2003). Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In Altmayer, Claus and Roland Forster (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*, 189-233. Frankfurt AM: Peter Lang.
- Hirschfeld, Ulla & Jürgen Trouvain (2007). Teaching Prosody in German as a Foreign Language. In *Non-native Prosody*, edited by Jürgen Trouvain & Ulrike Gut, 169–187. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hidalgo, Antonio (2006). Aspectos de la entonación española: Viejos y nuevos enfoques. Madrid: ArcoLibros.
- Hirst, Daniel & Albert Di Cristo (1998). A survey of intonation systems. In Daniel Hirst & Albert de Cristo (Eds.), *Intonation systems*, 1-45. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, David (2005). Phrase-final rises as a prosodic feature in wh-questions in Swedish human-machine dialogue. *Speech Communication*, 46, 268-283.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt (2008). *Conversation Analysis: Principles practises and applications*. Oxford: Polity Press.
- Iruela, Agustín (2004). Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral, Barcelona.
- Isaacs, Talia (2008). Towards defining a valid assessment criterion of pronunciation proficiency in non-native English-speaking graduate students. *Canadian Modern Language Review*, 64, 555-580.
- Jackson, Susan & John Archibald (2010). Phonological representations and perception of L2 contrasts. *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2010*. http://ifa.amu.edu.pl/newsounds/Proceedings_guidelines. Poznan, Poland, 1-3 May 2010.
- James, Carl (1998). *Errors language learning and use*. London: Longman.
- Jenkins, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jilka, Mattias (2000). The contribution of Intonation to the perception of Foreign Accent. Stuttgart: Universität Stuttgart.

- Kasper, Gabriele & Margaret DuFon (2000). La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva. In Carmen Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 231-256. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Kasper, Gabriele (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (2011). A Conversation–Analytic Approach to Second Language Acquisition. In Dwight Atkinson, *Alternative Approaches to Second Language Learning*, 117-140. London/NY: Routledge.
- Kecskes, Istvan (2004). Lexical merging, conceptual blending, and cultural crossing. *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 2004, 1-26.
- Kelly, Louis G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, M.A.: Newbury house.
- Kennedy, Sara & Pavel Trofimovich (2008). Intelligibility, Comprehensibility and Accentedness of L2 Speech: The Role of Listener Experience and Semantic Context. *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 64(3), 459-489.
- Kenworthy, Joanne (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kirkova-Naskova, Anastazija, Elina Tergujeff, Dan Frost, Alice Henderson, Alexander Kautzsch, David Levey, Deirdre Murphy, Ewa Waniek Klimczak (2013). Teachers' views on their professional training and assessment practises: Selected results from the English Pronunciation Teaching in Europe survey. In John Levis & Kimberly LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 29-42. Ames, IA: Iowa State University.
- Kissling, Elisabeth (2013). Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners? *The Modern Language Journal*, 97(3), 720-744.
- Kjellin, Olle (2000). *Uttalet, språket och hjärnan*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Kohler, Klaus (2004). Pragmatic and Attitudinal Meanings of Pitch Patterns in German Syntactically Marked Questions. In Gunnar Fant, Hiroya Fujisaki, Jianfen Cao, Yi Xu, (Eds.), *From Traditional Phonology to Modern Speech Processing*, 205–214. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Koike, Dale April (1996). Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning. In Susan Gass & Joyce Neu (Eds.), *Studies on Language Acquisition [SOLA] 11: Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, 257-281. Mouton de Gruyter: Berlin.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language teachers*. Michigan: University of Michigan.
- Ladd, Robert (1980). *The structure of intonational meaning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ladd, Robert (1996). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Laroy, Clement (1995). *Pronunciation (Resource Book for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- Leather, Jonathan (1983). Second Language Pronunciation Learning and Teaching. *Language Teaching* 16(3), 198-219.
- Leather, Jonathan & Allan James (1991). *The Acquisition of Second Language Speech*. Studies in Second Language Acquisition 13(3), 305-341.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Lengeris, Angelos (2012). Prosody and Second Language Teaching: Lessons from L2 Speech Perception and Production Research. In Romero-Trillo, Jesús (Ed.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Educational Linguistics 15, 25-40. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Lev-Ari, Shiri, & Boaz Keysar (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility, *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093-1096.
- Linell, Per (2005). *The Written Language Bias in Linguistics*. New York: Routledge.
- Lively, Scott E, David B. Pisoni, Reiko Akhane Yamada, Yoh'ichi Tokhura, & Tsuneo Yamada (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ III. Long-term retention of new phonetic categories. *Journal of the Acoustical Society of America*, 96, 2076-2087.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph Ginsberg, & Claire Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Major, Roy C. (1986). The Ontogeny Model: Evidence from L2 Acquisition of Spanish r. *Language Learning*, 36(4), 453-504.
- Major, Roy C. (2001). *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Major, Roy C. (2008). Transfer in Second Language Phonology. In Hansen Edwards, Jette G. & Mary L. Zampini (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, 63-94. Amsterdam: J. Benjamins.
- MacDonald, Shem (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3-18.
- McGory, Julia T. (1997). Acquisition of intonational prominence in English by Seoul Korean and Mandarin Chinese speakers. Unpublished Ph.D., Ohio State University.
- McNerney, Maureen & David Mendelsohn (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities. In Avery, Peter & Susan Ehrlich (Eds.) (1992), *Teaching American English pronunciation* Oxford: Oxford University Press, 185-196.
- Munro, Murray & Tracey Derwing (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 11-42.

- Council of Europe (2001). *The Common European Framework 'Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas'*. Accesible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf , fecha de consulta 20 de abril de 2015.
- Moyer, Alene (1999). Ultimate Attainment in L2 Phonology. The Critical Factors of Age Motivation and Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81-108.
- Mennen, Ineke (2004). Bidirectional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek. *Journal of Phonetics*, 32, 543-563.
- Mennen, Ineke (2007). Phonetic and phonological influences in non-native intonation. In Jürgen Trouvain & Ulrike Gut (Eds.), *Non-native Prosody*, 3–21. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Molina-Vidal, Isabel (2014). Entonación, Intención y Relevancia. La Importancia de la Entonación y su Enseñanza en el aula de ELE. Algunas Propuestas Didácticas. *MarcoELE* 19, accesible en <http://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf> , fecha de consulta 20 de mayo de 2015.
- Monroy Casas, Rafael (2001). Profiling the Phonological Processes Shaping the Fossilised IL of Adult Spanish Learners of English as Foreign Language. Some Theoretical Implications. *International Journal of English*, 1(1), 157-217.
- Morley, Joan (1991). The Pronunciation Component in *Speaking English to Speakers of Other Languages (TESOL) Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Munro, Murray (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In Jette G Hansen Edwards & Mary L. Zampini, (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, 192-218. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Nava, Emily & Maria Luisa Zubizarreta (2008). Prosodic Transfer in L2 Speech: Evidence from Phrasal Prominence and Rhythm. In Plinio Barbosa, Sandra Madureira & Cesar Reis (Eds.), *Proceedings of Speech Prosody*, 335-339. Brazil: Campinas.
- Nguyễn Anh-Thu, John Ingram & Rob Pensalfini (2008). Prosodic transfer in Vietnamese acquisition of English contrastive stress patterns. *Journal of Phonetics*, (36)1, 158-190.
- Nibert, Holly (2006). The Acquisition of the Phrase Accent by Intermediate and Advanced Adult Learners of Spanish as a Second Language. In David Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, 108-122. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Nilsenova, Marie & Marc Swertz (2012). Prosodic Adaptation in Language Learning. In Jesús Romero-Trillo (Ed.) *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching, Educational Linguistics* 15, 77-97. Dordrecht: Springer Science Business Media.

- Norris, John M. & Lourdes Ortega (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.
- Ogden, Richard & Sara Routarinne (2005). The communicative functions of final rises in Finnish intonation. *Phonetica*, 62(2-4), 160-175.
- Ortiz Lira, Héctor (1995). "Nucleus placement in English and Spanish: a Pilot Study of Patterns of Interference". In Lewis J. Windsor (Ed.), *Studies in general and English phonetics*, 255-265. London: Routledge.
- Pickering, Lucy (2009). Intonation as pragmatic resource in ELF interaction. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 235-255.
- Pickering Lucy, Gloria Hu Guilding & Amanda Baker (2012). The Pragmatic Function of Intonation: Cueing Agreement and Disagreement in Spoken English Discourse and Implications for ELT. In Romero-Trillo, Jesús (Ed.), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching, Educational Linguistics*, 15, 199-219. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Pierrehumbert, Janet B. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation*. Doctoral dissertation, MIT.
- Pierrehumbert, Janet B. & Mary E. Beckman (1988). *Japanese tone structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Porter, Don (1999). Pronunciation. In Splosky, Bernard (Ed.). *The Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, 647-652. Oxford: Pergamon .
- Ramírez Verdugo, María Dolores (2005a). Análisis contrastivo de los sistemas entonativos del inglés en la interlengua de aprendices españoles. Implicaciones en la organización de la información desde la perspectiva funcional. Estudio basado en un corpus computerizado de aprendices españoles de lengua inglesa. In *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*, 385-423. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
- Ramírez Verdugo, María Dolores. 2005b. The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects. *Journal of Pragmatics*, 37, 2086-2115.
- Ramírez Verdugo, María Dolores & Jesús Romero-Trillo (2005). The pragmatic function of intonation in L2 discourse: English tag questions used by Spanish speakers. *Intercultural Pragmatics*, 2(2), 151-168.
- Ramírez Verdugo, María Dolores (2006). A Study of Intonation Awareness and Learning in Non-native Speakers of English. *Language awareness*, (15)3, 141-159.
- Rasier, Laurent & Philippe Hilgsmann (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28, 41-66.
- Robinson, Peter J. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. New York: Peter Lang.

- Rolin, Jeanne & Barbara Hanna (2010). Introduction: Turn of the century innovations in language teaching. *FULGOR* (Flinders University Languages Group Online Review), 4(2), 56-72.
- Romero-Trillo Jesús (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34, 769-784.
- Romero-Trillo Jesús (2012a). Introduction. In Jesús Romero-Trillo (Ed.) *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching, Educational Linguistics*, 15, 1-6. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Romero-Trillo, Jesús (Ed.) (2012b). *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching, Educational Linguistics* 15. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Saenger, Paul (1997). *Space between words: the origins of silent reading*. Stanford: Stanford University Press.
- Saito, Kazauya (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in nativelike and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to phonology. *Language awareness*, 20, (1), 45-59.
- Saito, Kazauya & Roy Lyster (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2-pronunciation development of /l/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.
- Santamaría Busto, Enrique (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *RedELE (Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera)*, 20 (http://www.educacion.es/redele/RevistaOct2010/Santamaria_Pronun_Fonetica.pdf ; 10.10.2013).
- Santiago, Fabián (2012). La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive: vers une nouvelle approche. *Synergies Mexique*, 2, 57-70.
- Savignon, Sandra (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Schegloff, Emanuel (1998). Reflections on Studying Prosody in Talk in Interaction. *Language and Speech*, 41(3-4), 235-263.
- Seidlhofer, Barbara (2001). Pronunciation. In Ronald Carter & David Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 56-66.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Skolverket. 2013. [The Swedish National Agency for Education]. *Kursplaner och betyg*. Accessed October 4, 2014. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/search.htm?alphaSearchString=M&searchType=ALPHABETIC&searchRange=COURSE&subjectCategory=&searchString=>
- Sosa, Juan Manuel (1999). *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.

- Tannen, Deborah (1986). Cross-Cultural Communication. In Teun van Dijk, *Handbook of discourse analysis, Discourse analysis in society*, 4, 203-215. London/Orlando: Academic Press.
- Tarone, Elaine (1979) Interlanguage as Chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191
- Tarone, Elaine (1980). Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 18(2), 139-152.
- Tarone, Elaine & Martha Bigelow (2005). Impact of literacy on oral language processing: implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77-97.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow & Kit Hansen (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Trofimovich, Pavel & Elisabeth Gatbonton (2006). Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction. *The Modern Language Journal*, 90(iv), 519-535.
- Trubetzkoy, Nikolai (1969 [1939]) *Principles of phonology*. Berkeley: University of California Press.
- Tsurutani, Chiharu (2011). L2 Intonation: A study of L1 transfer in Japanese intonation by English-speaking learners', *Second Language*, 79-102.
- Usó Vicedo, Lidia (2008). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua i Literatura.
- Verdía, Elena (2002). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y propuestas. *Expolingua, Monográficos Marco-ELE*, 10, 223-241.
- Weinreich Uriel (1953). *Languages in contact*. New York: Publications of the linguistic circle of New York.
- Willems, Nico (1982). *English intonation from a Dutch point of view*. Dordrecht: Foris Publications.
- Wode, Henning (2010). L2 phonological acquisition by young learners: Evidence from production. *Proceedings of the 6th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, New Sounds 2010*, http://ifa.amu.edu.pl/newsounds/Proceedings_guidelines. Poznan, Poland, 1-3 May 2010.
- Zellers, Meg, & Richard Ogden (2014). Exploring interactional features with prosodic patterns. *Language and Speech*, 57(3), 285-309.
- Zielinski, Beth & Lynda Yates (2014). Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners. In Linda Grant, (Ed.), *Pronunciation Myths*, 56-80. Michigan: Ann Arbor.
- Yule, George (1989). The spoken language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 163-173.

Studier i språk och litteratur från Umeå universitet

Umeå Studies in Language and Literature

Publicerade av Institutionen för språkstudier, Umeå universitet
Published by the Department of Language Studies, Umeå University

Redaktion/Editors: Heidi Hansson, Per Ambrosiani

Distribuerade av/Distributed by: eddy.se ab
P.O. Box 1310, SE-621 24 Visby, Sweden
E-mail: order@bokorder.se
Phone: +46 498 253900
Fax: +46 498 249789

1. Elena Lindholm Narváez, *'Ese terrible espejo'. Autorrepresentación en la narrativa sobre el exilio del Cono Sur en Suecia*. Diss. 2008.
2. Julian Vasquez (ed.), *Actas del Simposio Internacional "Suecia y León de Greiff (1895–1976)"*. 2008.
3. Dorothea Liebel, *Tageslichtfreude und Buchstabenangst. Zu Harry Martinsons dichterischen Wortbildungen als Übersetzungsproblematik*. Diss. 2009.
4. Dan Olsson, „Davon sagen die Herren kein Wort“. Zum pädagogischen, grammatischen, und dialektologischen Schaffen Max Wilhelm Götzingers (1799–1856). Diss. 2009.
5. Ingela Valfridsson, *Nebensätze in Büchern und Köpfen. Zur Bedeutung der Begriffsvorstellungen beim Fremdsprachenerwerb*. Diss. 2009.
6. Per Ambrosiani (ed.), *Swedish Contributions to the Fourteenth International Congress of Slavists* (Ohrid, 10–16 September 2008). 2009.
7. Therese Örnberg Berglund, *Making Sense Digitally: Conversational Coherence in Online and Mixed-Mode Contexts*. Diss. 2009.
8. Gregor von der Heiden, *Gespräche in einer Krise. Analyse von Telefonaten mit einem RAF-Mitglied während der Okkupation der westdeutschen Botschaft in Stockholm 1975*. Diss. 2009.
9. Maria Lindgren Leavenworth, *The Second Journey: Travelling in Literary Footsteps*. 2010.
10. Niklas Torstensson, *Judging the Immigrant: Accents and Attitudes*. Diss. 2010.
11. Van Leavenworth, *The Gothic in Contemporary Interactive Fictions*. Diss. 2010.

12. Heidi Hansson, Maria Lindgren Leavenworth & Lennart Pettersson (red.), *Regionernas bilder. Estetiska uttryck från och om periferin*. 2010.
13. Anette Svensson, *A Translation of Worlds: Aspects of Cultural Translation and Australian Migration Literature*. Diss. 2010.
14. Mareike Jendis, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Hrsg.), *Text im Kontext 9. Beiträge zur 9. Arbeitstagung schwedischer Germanisten*, 7.–8. Mai 2010, Umeå. 2011.
15. Nicklas Hållén, *Travelling Objects: Modernity and Materiality in British Colonial Travel Literature about Africa*. Diss. 2011.
16. Stephanie Fayth Hendrick, *Beyond the Blog*. Diss. 2012.
17. Misuzu Shimotori, *Conceptual Contrasts: A Comparative Semantic Study of Dimensional Adjectives in Japanese and Swedish*. Diss. 2013.
18. Tove Solander, *“Creating the Senses”: Sensation in the Work of Shelley Jackson*. Diss. 2013.
19. Helena Eckeskog, *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. Lic. 2013.
20. Katarina Kärnebro, *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Diss. 2013.
21. Ingalill Gustafsson, *www.lektion.se – din kollega på nätet. En studie av lärares lektionsförslag i skolämnet svenska (skrivande)*. Lic. 2013.
22. Moa Matthis, *“Take a Taste”: Selling Isak Dinesen’s Seven Gothic Tales in 1934*. Diss. 2014.
23. Anna Maria Hipkiss, *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Diss. 2014.
24. Maria Levlin, *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår – en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. Diss. 2014.
25. Janet Enever, Eva Lindgren & Sergej Ivanov (eds.), *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice*. 2014.
26. Eva Lindgren & Janet Enever (eds.), *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. 2015.
27. Hanna Outakoski, *Multilingual Literacy Among Young Learners of North Sámi: Contexts, Complexity and Writing in Sápmi*. Diss. 2015.
28. James Barrett, *The Ergodic Revisited: Spatiality as a Governing Principle of Digital Literature*. Diss. 2015.
29. Hilda Härgestam Strandberg, *Precarious Worlds – Precarious Selves: Narrative Ethics in the Trilogies of Nuruddin Farah*. Diss. 2015.
30. Berit Aronsson, *Efectos pragmáticos de transferencias prosódicas del sueco al español L2: Implicaciones para la clase de español lengua extranjera*. Diss. 2015.

Skrifter från moderna språk (2001–2006)

Publicerade av Institutionen för moderna språk, Umeå universitet

Published by the Department of Modern Languages, Umeå University

1. Mareike Jendis, *Mumins wundersame Deutschlandabenteuer. Zur Rezeption von Tove Janssons Muminbüchern*. Diss. 2001.
2. Lena Karlsson, *Multiple Affiliations: Autobiographical Narratives of Displacement by US Women*. Diss. 2001.
3. Anders Steinvall, *English Colour Terms in Context*. Diss. 2002.
4. Raoul J. Granqvist (ed.), *Sensuality and Power in Visual Culture*. 2002. NY UPPLAGA 2006.
5. Berit Åström, *The Politics of Tradition: Examining the History of the Old English Poems The Wife's Lament and Wulf and Eadwacer*. Diss. 2002.
6. José J. Gamboa, *La lengua después del exilio. Influencias suecas en retornados chilenos*. Diss. 2003.
7. Katarina Gregersdotter, *Watching Women, Falling Women: Power and Dialogue in Three Novels by Margaret Atwood*. Diss. 2003.
8. Thomas Peter, *Hans Falladas Romane in den USA*. Diss. 2003.
9. Elias Schwieler, *Mutual Implications: Otherness in Theory and John Berryman's Poetry of Loss*. Diss. 2003.
10. Mats Deutschmann, *Apologising in British English*. Diss. 2003.
11. Raija Kangassalo & Ingmarie Mellenius (red.), *Låt mig ha kvar mitt språk. Den tredje SUKKA-rapporten. / Antakaa minun pitää kieleni. Kolmas SUKKA-raportti*. 2003.
12. Mareike Jendis, Anita Malmqvist & Ingela Valfridsson (Hg.), *Norden und Süden. Festschrift für Kjell-Åke Forsgren zum 65. Geburtstag*. 2004.
13. Philip Grey, *Defining Moments: A Cultural Biography of Jane Eyre*. Diss. 2004.
14. Kirsten Krull, *Lieber Gott, mach mich fromm... Zum Wort und Konzept „fromm“ im Wandel der Zeit*. Diss. 2004.
15. Maria Helena Svensson, *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Diss. 2004.
16. Malin Isaksson, *Adolescentes abandonnées. Je narrateur adolescent dans le roman français contemporain*. Diss. 2004.
17. Carla Jonsson, *Code-Switching in Chicano Theater: Power, Identity and Style in Three Plays by Cherríe Moraga*. Diss. 2005.
18. Eva Lindgren, *Writing and Revising: Didactic and Methodological Implications of Keystroke Logging*. Diss. 2005.
19. Monika Stridfeldt, *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Diss. 2005.
20. María Denis Esquivel Sánchez, *“Yo puedo bien español”. Influencia sueca y variedades hispanas en la actitud lingüística e identificación de los hispanoamericanos en Suecia*. Diss. 2005.

21. Raoul J. Granqvist (ed.), *Michael's Eyes: The War against the Ugandan Child*. 2005.
22. Martin Shaw, *Narrating Gypsies, Telling Travellers: A Study of the Relational Self in Four Life Stories*. Diss. 2006.

Umeå Studies in Linguistics (2001–2006)

Publicerade av Institutionen för filosofi och lingvistik, Umeå universitet

Published by the Department of Philosophy and Linguistics, Umeå University

1. Leila Kalliokoski, *Understanding Sentence Structure: Experimental Studies on Processing of Syntactic Elements in Sentences*. Diss. 2001.
2. Anna-Lena Wiklund, *The Syntax of Tenselessness: On Copying Constructions in Swedish*. Diss. 2005.
3. Fredrik Karlsson, *The Acquisition of Contrast: A Longitudinal Investigation of Initial s+Plosive Cluster Development in Swedish Children*. Diss. 2006.

PHONUM (1990–2005)

Publicerade av Institutionen för lingvistik, Umeå universitet (1990–1998) och

av Institutionen för filosofi och lingvistik, Umeå universitet (1999–2005)

Published by the Department of Linguistics, Umeå University (1990–1998) and

by the Department of Philosophy and Linguistics, Umeå University (1999–2005)

1. Eva Strangert & Peter Czigler (eds.), *Papers from Fonetik –90 / The Fourth Swedish Phonetics Conference, Held in Umeå/Lövånger, May 30–31 and June 1, 1990*. 1990.
2. Eva Strangert, Mattias Heldner & Peter Czigler (eds.), *Studies Presented to Claes-Christian Elert on the Occasion of his Seventieth Birthday*. 1993.
3. Robert Bannert & Kirk Sullivan (eds.), *PHONUM 3*. 1995.
4. Robert Bannert, Mattias Heldner, Kirk Sullivan & Pär Wretling (eds.), *Proceedings from Fonetik 1997: Umeå 28–30 May 1997*. 1997.
5. Peter E. Czigler, *Timing in Swedish VC(C) Sequences*. Diss. 1998.
6. Kirk Sullivan, Fredrik Karlsson & Robert Bannert (eds.), *PHONUM 6*. 1998.
7. Robert Bannert & Peter E. Czigler (eds.), *Variations within Consonant Clusters in Standard Swedish*. 1999.
8. Mattias Heldner, *Focal Accent – f₀ Movements and Beyond*. Diss. 2001.
9. Mattias Heldner (ed.), *Proceedings from Fonetik 2003: Lövånger 2–4 June 2003*. 2003.

10. Felix Schaeffler, *Phonological Quantity in Swedish Dialects: Typological Aspects, Phonetic Variation and Diachronic Change*. Diss. 2005.