

# LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LE: ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA.

Lidia Usó Viciado  
Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes

## Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la situación actual de la enseñanza de la pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, prestando especial atención a cuanto se refiere al ámbito del español para extranjeros. En él se hace una exhaustiva revisión tanto teórica como práctica de la bibliografía y los estudios realizados hasta el momento en este campo de la didáctica. Este artículo es parte de la tesis doctoral que lleva por título “*Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*”, defendida en febrero de 2008 en la Universitat de Barcelona.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica o enseñanza de la pronunciación, pronunciación, fonética, corrección fonética, adquisición fonética, inteligibilidad, acento nativo, acento extranjero, fonética aplicada, español como segunda lengua, enseñanza de lenguas extranjeras.

## Resum

L'article és una revisió sobre la situació actual de l'ensenyament de la pronunciació a la classe de llengües estrangeres, amb especial atenció pel que fa a l'àmbit de l'espanyol per a estrangers. Aquí es fa una aprofundida revisió tant teòrica com pràctica de la bibliografia i dels estudis realitzats fins el moment en aquest camp de la didàctica. Aquest article és part de la tesi doctoral anomenada “*Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*”, defensada en febrer de 2008 a la Universitat de Barcelona.

**PARAULES CLAU:** didàctica o ensenyament de la pronunciació, pronunciació, fonètica, correcció fonètica, adquisició fonètica, intel·ligibilitat, accent natiu, accent estranger, fonètica aplicada, espanyol com a segona llengua, ensenyament de llengües estrangeres.

## Abstract

The article reflects on the current situation of pronunciation teaching in the foreign language classroom, with special attention on the area of Spanish for foreigners. It includes an exhaustive theoretical and practical revision of the literature and previous studies performed in this field of Teaching. This article is part of the PhD Dissertation entitled “*Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*”, presented on February 2008 at the Universitat de Barcelona.

**KEYWORDS:** pronunciation teaching, pronunciation, Phonetics, phonetic correction, phonetic acquisition, intelligibility, native accent, foreign accent, Applied Phonetics, Spanish as a Second language, Teaching foreign languages.

## Situación actual de la pronunciación en la clase de LE

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras la importancia que se le ha dado a la pronunciación ha variado enormemente desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta, hasta el audiolingüismo, en el que pasó a tener un papel principal. El acento nativo era en este período el objetivo. Tras el abandono del método audiolingüístico, la pronunciación pasó por épocas de olvido (años 70 y 80)<sup>1</sup>.

Pero se podría decir que desde la década de los 90 la pronunciación ha recuperado relativamente su importancia con el enfoque comunicativo, al dar supremacía a la comunicación oral<sup>2</sup>. Aún así, ahora lo importante es comunicarse en la LE, con lo que el objetivo ha pasado a ser la inteligibilidad y no el acento nativo, considerándose este último como un objetivo poco realista e innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE (Jenkins, 2000 y 2002). Como consecuencia, el acento extranjero se tolera totalmente al no entorpecer normalmente la comunicación (Bartolí, 2005), o no haber una relación tan directa (Derwing y Munro, 2005).

Todo esto ha llevado a autores como Levis (2005) a afirmar que la historia de la pronunciación ha sido una historia “*in extremis*”. Lo cierto es que, en la actualidad, la didáctica de la pronunciación adolece básicamente de dos cosas: la excesiva dependencia de la lengua escrita y el hecho de ser la “cenicienta” de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras como seguidamente veremos.

Por una parte, es verdad que la didáctica de LE ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita. En este enfoque comunicativo, y en el más reciente enfoque por tareas, se concede a priori tanta importancia a las destrezas orales como a las escritas.

Sin embargo, a pesar de las mejoras que ha implicado su aplicación, y de los buenos resultados obtenidos a largo plazo, Cantero (1994) señala que se sigue empleando la lengua escrita como apoyo en la enseñanza de la lengua oral. Así, según este autor los resultados que se obtienen en la enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lecto-escritoras.

En esta línea, Bartolí (2005: 10) pone de relieve que en los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, la introducción de los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades que se proponen se supeditan a la escritura. Esta autora

---

<sup>1</sup> Göbel y Graffman (1977) llamaron “hijastra” de la enseñanza de lenguas a la fonética, al poner de manifiesto la poca atención que recibía en esos años. Cabe señalar que se referían a la fonética y a la pronunciación como si se tratara de lo mismo.

<sup>2</sup> En estos años empiezan a aparecer manuales sobre la pronunciación del inglés en los que se intenta enseñar pronunciación a través del enfoque comunicativo, aunque siguen apoyándose, en mayor o menor medida, en textos escritos y, en algunos casos, continúan utilizando el alfabeto fonético. Entre otros podemos citar Brown (1992), Taylor (1993), Dalton y Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia et al. (1996).

trata además de “poco comunicativas” las propuestas presentadas respecto a la enseñanza de la pronunciación por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002), por estar encaminadas casi en su totalidad a desarrollar la competencia ortoépica, esto es, la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito<sup>3</sup>. Como consecuencia, Bartolí (2005: 2) señala que “esta base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica”, y que tal vez “sea necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita”. Además remarca que “...la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiríamos que los aprendices no se fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica” (2005: 7).

En esta dirección Giralt (2006) expone los fructíferos resultados respecto al aprendizaje de la pronunciación de su experiencia piloto, llevada a cabo en el marco de la iniciación al aprendizaje del español como LE sin la mediación lecto-escritora y siguiendo el enfoque por tareas.

Por otra parte, autores como Llisterri (2003b), Iruela (2004), Bartolí (2005) y Giralt (2006), entre otros, alertan que en la enseñanza de LE la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado, en especial en el ámbito del español para extranjeros. Ya Cantero (1994) señala que el empleo que suele hacerse del enfoque comunicativo desatiende la dimensión fónica de la comunicación. Además, este autor subraya que, aunque existe un cierto interés por la pronunciación de los segmentos, no se tiene en cuenta su integración en el habla. Para él la entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza.

Iruela (2004: 15) hace hincapié en que “la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la gramática o la expresión escrita”.

Como consecuencia de esta desatención, Cantero (1994) señala que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo, o en el más reciente enfoque por tareas, realidad denunciada también actualmente por Derwing y Munro (2005). Por un lado, carecen de materiales, ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques. Por otro, los manuales existentes apenas prestan atención a la enseñanza de la pronunciación<sup>4</sup> y, cuando lo hacen, no desligan pronunciación de corrección fonética y se basan en el conocido “escucha y repite”, es decir, en la audición y la imitación (Llisterri, 2003a).

---

<sup>3</sup> Además esta autora critica el hecho de que se describan los niveles de pronunciación que ha de tener el alumno, en los seis grados establecidos, pero no se incluya un apartado sobre objetivos de pronunciación.

<sup>4</sup> Carbó et al. (2003) mencionan una buena parte de los manuales de E/LE o sobre expresión oral publicados en España y critican la poca atención que reciben las cuestiones de pronunciación, dedicando muchas veces un solo ejercicio por lección. Como ejemplo cita: García y Sánchez (1981); Sánchez et al. (1982); Equipo Pragma (1984); Martín Peris (1984); Sánchez et al. (1986); Miquel y Sans (1989); Martín Peris y Sans (1997); Cerrolaza et al. (1999). En ellos se presentan la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo. Como métodos que van más allá y pasan de la descripción fonológica a la fonética son muy pocos: Calabuig (1991); Miquel et al. (1994); Alcoba et al. (2001).

De esta manera, según Cantero (1999), su integración en la clase comunicativa es imposible: la enseñanza de la pronunciación suele presentarse como anexo o apéndice sin relación alguna con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. Así, se trabaja poco para evitar el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza.

A raíz de esta ausencia de herramientas pedagógicas para la enseñanza y práctica de la pronunciación recientemente Iruela (2004) ha hecho una amplia recopilación de actividades y técnicas para su tratamiento y didáctica en el aula. Además este autor, en un intento de actualizar la enseñanza de la pronunciación en LE y hacer que quede al mismo nivel de evolución que las otras áreas, ha establecido un profundo y amplio marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación, al tiempo que ofrece criterios para integrar la pronunciación en una didáctica moderna.

Derwing y Munro (2005) señalan como consecuencia de ese estatus marginalizado de la pronunciación el hecho de que muchos profesores de ESL no tengan ninguna preparación formal para enseñar pronunciación, tal y como se desprende de los estudios de Burges y Spencer (2000) y Breitreutz et al. (2002). En este sentido, MacDonald (2002: 3) cita varios estudios en Australia y señala que muchos profesores no enseñan pronunciación “*because they lack confidence, skills and knowledge*”<sup>5</sup>. Derwing y Munro (2005) apuntan que, en consecuencia, en la mayoría de los casos, los alumnos ni siquiera reciben ninguna instrucción, o se focaliza directamente en los rasgos más sobresalientes de su acento sin tener en cuenta su influencia en la inteligibilidad. Además, muchos materiales de pronunciación han sido diseñados sin tener en cuenta los hallazgos en la investigación sobre pronunciación. Torres (2006) alude a la falta de incongruencia y a las múltiples deficiencias existentes en las actividades de una buena parte de manuales de pronunciación del inglés utilizados para hispanohablantes<sup>6</sup>.

Para evitar estos resultados tan negativos Derwing y Munro (2005) señalan la importancia de que los instructores tengan oportunidades para aprender sobre pedagogía de la pronunciación y que esta preparación esté justificada por los hallazgos en la investigación, al igual que otros aspectos de la lengua, que sí reciben una mayor atención en cursos y materiales de preparación para profesores. Finalmente, concluyen que los docentes deben estar preparados para evaluar críticamente los materiales y el currículo basándose en la investigación empírica, con el fin de satisfacer los deseos de muchos de los estudiantes que ven la enseñanza de la pronunciación como una prioridad (Derwing, 2003).

---

<sup>5</sup> Derwing y Munro (2005) señalan que la ausencia generalizada de preparación de los profesores podría explicar parcialmente el hecho de que sólo 8 de los 100 adultos de ESL, nivel intermedio, hubieran recibido algún tipo de instrucción en pronunciación, a pesar de haber cursado programas de ESL por largos periodos de tiempo (Derwing y Rossiter, 2002).

<sup>6</sup> En este sentido resulta interesante el artículo de Torres (2006) en el que se exponen las conclusiones de tu tesis doctoral sobre los manuales de pronunciación del inglés utilizados en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes adultos. En él se hace hincapié en la falta de congruencia existente entre las actividades, entre éstas y las peculiaridades y necesidades de los alumnos, así como con los resultados de las investigaciones más recientes sobre didáctica de la lengua.

Pero también la marginalización del estudio de la pronunciación se ha dado dentro del campo de la lingüística aplicada<sup>7</sup>. Ya Levis (1999: 37) observó que “*present intonational research is almost completely divorced from modern language teaching and is rarely relected in teaching materials*”. Derwing y Munro (2005) afirman que, en la actualidad, también se dedican muchos menos estudios a la pronunciación de la L2 que a otros aspectos de la lengua como la gramática o el vocabulario, a pesar del aumento del interés de los profesores por la pronunciación<sup>8</sup>. De esta manera, según estos autores, no se pueden resolver muchas de las dificultades con las que se enfrentan los instructores.

Como resultado de esta situación, los materiales de instrucción y las prácticas de los profesores están todavía influenciados por el sentido común y la intuición, al no tener dirección alguna (Derwing y Munro, 2005; Levis, 2005) e incluso muchos docentes se muestran reacios a enseñar pronunciación. Para ellos este problema se resolvería si los investigadores en lingüística aplicada se tomaran la responsabilidad de estudiar e interpretar la investigación técnica para los especialistas pedagógicos y se incorporaran los hallazgos pertinentes en los materiales de formación de profesores y en los libros de texto de los alumnos. En este sentido, Carbó et al. (2003) también apuntan que los resultados de las investigaciones en fonética básica y aplicada deberían tenerse en cuenta en el diseño de los ejercicios de pronunciación de los métodos y materiales complementarios.

En consecuencia, tras todo lo comentado, se puede decir que la pronunciación sigue claramente siendo la asignatura pendiente de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, así como de la investigación.

### **Pronunciación vs fonética**

La pronunciación y la fonética están muy relacionadas, de ahí que a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Todavía hoy hay autores que las consideran materias casi equivalentes, o que hablan de pronunciación pero utilizan la fonética para su enseñanza. Pero hay muchos otros que las distinguen y que consideran necesario desligar la enseñanza de la pronunciación de la enseñanza de la fonética (Brown, 1992; Encina, 1995; Cantero, 1998; Dieling y Hirschfeld, 2000; Llisterri, 2003a; Carbó et al., 2003; Bartolí, 2005...).

---

<sup>7</sup> Según Derwing y Munro (2005), por ejemplo, en *The Handbook of Second Language Acquisition* (Doughty y Long, 2003) no se menciona para nada la investigación en pronunciación; en Harmer (2001) se presta más atención a la pronunciación, pero no se hace referencia a la investigación en este terreno; en Nunan (1999) únicamente hay 2 páginas sobre el tema, especialmente sobre el período crítico. Una notable excepción en el tratamiento del tema es Celce-Murcia (2001). Pero tampoco los recientes textos para el profesor de inglés prestan una mínima atención a la pronunciación. Ni los libros de texto tradicionales para preparar a los profesores de ESL en la enseñanza pronunciación mencionan explícitamente ningún hallazgo de la investigación (ej: *English Language Services*, 1966, 1967). Sólo los manuales sobre la enseñanza de la pronunciación en inglés más actuales de Dalton y Seidlhofer (1994) y Celce-Murcia et al. (1996) hacen referencias a la investigación en este ámbito.

<sup>8</sup> Evidencia del interés de los profesores en este tema es la creación de una sección sobre pronunciación en TESOL y la proliferación en inglés de materiales de pronunciación para los alumnos (Derwing y Munro, 2005).

En la actualidad la mayoría de los investigadores de lenguas sostienen que la pronunciación es tanto la producción como la percepción de los sonidos del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación.

En esta línea, también Cantero (2003) se refiere a la pronunciación como la producción y percepción del habla. Para este autor los sonidos no forman una cadena sino que se agrupan en “bloques fónicos”, cuya integración en el habla se debe al acento y a la entonación. En su opinión, el acento y la entonación cumplen tres funciones que se deberían tener en cuenta a la hora de enseñar pronunciación: la “función prelingüística”, consistente en integrar el discurso en bloques significativos, cada uno con un núcleo (el acento de la frase). Según Cantero es la función más importante, dado que los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla, además su organización e integración es distinta según las lenguas. Por tanto, tendremos que tener en cuenta la forma en la cual se integran los sonidos para que el alumno pueda identificar las unidades significativas del discurso, comprenderlo y producirlo. La “función lingüística” de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la “función expresiva” de la entonación puede transmitirse una gran variedad de emociones (Cantero, 1998 y 2002). Debemos pues hacer también hincapié en las funciones lingüística y expresiva.

En su opinión, aprendemos a pronunciar de forma automática, a través del uso de la lengua oral. La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción, de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Para Cantero (1998), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. La fonética, por su parte, es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto; desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003).

Cassany et al. (1994) señalan que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre fonética o fonología. Llisterri (2003a) sitúa la enseñanza de la fonética fuera de la enseñanza de la LE, en un nivel muy avanzado o en estudios de filología, y es partidario de incluir la pronunciación en las actividades de clase. También Bartolí (2005: 7) coincide con esta postura al afirmar:

...a menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (por ejemplo alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética...Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar esa lengua.

## Adquisición fónica vs Corrección fonética tradicional

En la corrección fonética tradicional los alumnos deben seguir unas normas de pronunciación y aplicar unas reglas de “pronunciación de la ortografía” (el método directo y el método de transcripción fonética, basados en la lengua escrita) o bien “técnicas de articulación” (el método audio-lingual o fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70, los nuevos métodos se basaban en la discriminación de los sonidos (método de pares mínimos) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método verbotonál), (Cantero, en preparación).

Así, según este autor, la corrección fonética consistía en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua. La pronunciación del alumno no era la adecuada porque no cumplía las reglas. Esto es lo que Cantero llama *perspectiva preceptiva* de la corrección fonética. Según la *perspectiva terapéutica*, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una “patología del habla”. Por último, la *perspectiva comunicativa* de la corrección fonética (Cantero, 1999) no insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir las reglas” sino adquirir una competencia fónica<sup>9</sup>. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo. La corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección<sup>10</sup>.

Desde este punto de vista, la corrección fonética se convierte en una rama de la fonética (Cantero, 2003) que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos. Por *competencia fónica* se entiende la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas) (Cantero, 1998). Es la primera de las competencias lingüísticas que adquieren los niños, tanto cuando aprenden la L1 como cuando aprenden una LE, debido a que el input que reciben es básicamente oral.

Según Cantero (en preparación) los niños gracias a este input oral construyen una especie de *recipiente fónico* en su primer estadio de adquisición de la lengua, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales y a partir del cual se materializan en la forma sonora que impone dicho recipiente<sup>11</sup>. Cuando el input oral corresponde además a una segunda o tercera lengua, se construyen otros tantos recipientes fónicos. Este proceso dura hasta los 4/5 años aproximadamente, edad en la

---

<sup>9</sup> Por competencia fónica se entiende la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas) (Cantero, 1998).

<sup>10</sup> Aún así, la corrección fonética tradicional también puede ser útil en algunas ocasiones (por ejemplo con alumnos de nivel alto, cuya pronunciación es buena pero desean erradicar algunos pequeños matices que no afectan a la inteligibilidad...). Llisterri (2003a) se muestra partidario de la corrección fonética cuando se detecten errores, al igual que se corrige la gramática o el léxico.

<sup>11</sup> Metáfora del recipiente fónico (Cantero, en preparación). Concepto similar a “*Frames*”, *then contents*” propuesto por Mac-Neilage y Davis (1990, 1993). Según Cantero esta metáfora explicaría varios fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una LE como el factor edad, la fosilización o la persistencia de acento extranjero.

que se considera que se ha completado en gran medida la adquisición fónica (Lleó, 1997), de ahí que los niños puedan convertirse en hablantes nativos de más de una lengua.

Sin embargo, en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los adultos, el progreso que se produce en la interlengua fónica se paraliza muchas veces antes de llegar a adquirir una competencia nativa<sup>12</sup> (Flege, Munro y Mackay, 1995; Scovel, 2000; Derwing y Munro, 2005). No ocurre así con las demás competencias lingüísticas (sintáctica, morfológica, léxica) en las que normalmente la interlengua sigue avanzando y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque existan también fosilizaciones, el grado alcanzado es mínimo en comparación con las que se producen en el ámbito fonológico<sup>13</sup>. La posible causa, según Bartolí (2005), hay que buscarla en que el aprendizaje formal de una LE para los adultos se inicia a través de la lengua escrita y se centra en aspectos léxico-gramaticales, relegando la competencia fónica a algo secundario. Si a esto le sumamos la poca exposición del adulto a la lengua oral, como sucede habitualmente, resulta imposible la construcción de un nuevo recipiente fónico, con lo que lo aprendido acaba integrándose en el recipiente fónico de su L1 (Cantero, en preparación).

Según la hipótesis del recipiente fónico sería posible para los adultos conseguir un acento casi nativo en la LE si los alumnos pasaran por una inmersión fónica, en un contexto significativo donde el hablante pudiera mantener relaciones comunicativas estables. Además, esta inmersión debería ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor. Sólo así el adulto podría crear un nuevo recipiente fónico para la LE, es decir, podría desencadenarse el proceso de adquisición de la competencia fónica. Bartolí (2005) postula que debería estudiarse qué hacer desde la didáctica para que este proceso pueda tener lugar en un contexto de enseñanza/aprendizaje formal<sup>14</sup>.

Hay también otros factores críticos, además del factor edad, la mediación lecto-escritora y la mayor/menor exposición a la LE, que pueden influir en la adquisición fónica de una LE por parte del adulto, como son las transferencias y las interferencias de la L1.

### **Inteligibilidad y acento extranjero vs acento nativo**

Tanto la pedagogía de la pronunciación como la investigación han estado influenciadas hasta el momento por dos principios contradictorios: el acento nativo, por una parte, y la inteligibilidad, por otra (Levis, 2005). Por *inteligibilidad* se entiende la necesidad de crear un discurso que sea entendido por los participantes dentro de un marco comunicativo dado (Sifakis y Sougari, 2005). Además este principio conlleva prestar

---

<sup>12</sup> En estos casos hablamos de “fosilización”.

<sup>13</sup> De todas formas, siempre hay diferencias individuales (Llisterri, 2003a), por ejemplo, desde desprenderse en gran parte del acento extranjero hasta conservarlo toda la vida.

<sup>14</sup> Giralt (2006) hace un pequeño estudio pionero en esta línea (citado previamente).



cierta atención al contexto, se asume un hablante y un oyente que son esenciales para la comunicación (Levis, 2005)<sup>15</sup>.

Actualmente, los investigadores en didáctica de lenguas extranjeras se están planteando como objetivo principal la inteligibilidad, relegando el acento nativo a un plano muy secundario (Gilbert, 1980; Pennington y Richards, 1986; Kenworthy, 1987; Crawford, 1987; Morley, 1991; Dieling y Hirschfeld, 2000; Jenkins, 2000 y 2002; Derwing y Munro, 2005...), aunque no faltan autores como Hahn (2004) que señalan que todavía la investigación empírica es escasa para dar soporte a este objetivo. Ya Abercrombie (1949: 120) afirmó que “*language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation*”, pero aún así Widdowson (2003) señala que las ideas preconcebidas orientadas al hablante nativo cobran todavía en la actualidad especial relevancia, a pesar de estar cada vez más extendido el uso del *English as an International Language* (EIL)<sup>16</sup>. Levis (2005) apunta que tanto el acento nativo como la inteligibilidad siguen influenciando el currículum de pronunciación en ASL, AFL<sup>17</sup> y EIL, por lo que al ámbito del inglés se refiere.

Respecto a la mayor o menor preferencia de los aprendices por el acento nativo o extranjero, en relación con estudios realizados en inglés, Kenworthy (1987) afirma que la mayoría no pretende conseguir un acento nativo sino la inteligibilidad, aunque esta autora reconoce también que hay personas que por cuestiones laborales necesitan un acento nativo o casi nativo. Concluye diciendo que los objetivos están en función de las necesidades de los alumnos. Derwing (2003), en un estudio con 100 alumnos adultos de ESL en Canadá, afirma que una mayoría aplastante desea hablar con un perfecto acento nativo.

Una cuestión importante en esta disyuntiva entre el acento nativo o extranjero es el hecho de que la pronunciación se relaciona con cuestiones de identidad (Dalton y Seidlhofer, 1994; Laroy, 1995; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005, Levis, 2005; Jenkins, 2005). Laroy (1995) alega que la forma de hablar de los alumnos forma parte de su identidad sociocultural y que, por tanto, los profesores deben respetar que prefieran un acento no nativo<sup>18</sup>. Según Moyer (2004) la pronunciación es un importante

---

<sup>15</sup> Smith y Nelson (1985) consideran que el término *inteligibilidad* es muy amplio y poco preciso. Distinguen entre *inteligibilidad*, como reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones, y *comprensibilidad*, comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Además, estos autores muestran que los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de *comprensibilidad* e *interpretabilidad* que de *inteligibilidad*.

<sup>16</sup> La globalización ha promovido el dominio del inglés en áreas internacionales tan importantes como los medios de comunicación, la educación, las relaciones internacionales, los viajes y la seguridad (Crystal, 2003). El término *English as an International language* (EIL) se refiere a las variedades del inglés (estandarizadas o no) que se usan para la comunicación entre hablantes no nativos de inglés (Sifakis y Sougari, 2005). Se basa en la necesidad de crear un discurso que sea comprensible para los interlocutores a diferentes niveles de competencia lingüística y en toda una amplia gama de situaciones comunicativas (Jenkins, 2004; Seidlhofer, 2004; Sifakis, 2004).

<sup>17</sup> *Foreign Language Acquisition*

<sup>18</sup> La identidad sociocultural es un constructo que define la relación entre el individuo y su amplio entorno social y cultural (Sifakis y Sougari, 2005). El individuo es interpretado a través de su asociación con instituciones tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo, así como “con los miembros de un grupo que comparten una historia común, una lengua común, y formas similares de entendimiento del mundo” (Norton, 1997: 420).

rasgo de identidad sociocultural en la medida en que es una característica lingüística adquirida en la infancia, solidificada en la temprana adolescencia y que, generalmente, está fuera del control cognitivo consciente o inmediato del adulto. También Levis (2005) alude al acento como un marcador esencial de pertenencia social. Así, en su opinión, muchos hablantes hablan según el grupo social al que pertenecen o desean pertenecer. En este sentido, Jenkins (2005) hace referencia a profesores no nativos de ESL que se decantan por usar su acento extranjero para expresar su identidad, su L1, o como miembros de una comunidad internacional de habla inglesa.

El acento extranjero está considerado en la actualidad como un fenómeno natural, característico de la interlengua de los que aprenden una LE. Numerosos estudios muestran que la mayoría de la gente que adquiere una segunda lengua después de la infancia muestra unos patrones de pronunciación no nativos (Derwing y Munro, 2005). El alcance y la naturaleza de tales acentos varía según la L1, la edad con la que se empezó a aprender la L2, según la frecuencia de uso de la L2, la experiencia en la L2 y los factores motivacionales (Piske et al., 2001).

Según Cantero (1994) el acento local o extranjero no se debe únicamente a una pronunciación particular o “incorrecta” de los sonidos sino a una integración entonativa característica de toda la materia fónica, se pronuncie o no “correctamente”. Los sonidos se agrupan en bloques fónicos y no todos tienen la misma importancia. Por eso, a pesar de que los aprendices de LE puedan pronunciar “correctamente” cada uno de los sonidos, conservan normalmente un acento extranjero, al organizar el discurso fónico según su propia lengua materna (Cantero, 2003).

Flege (1988) señala que el acento extranjero puede tener varias consecuencias para el hablante. Por un lado, conlleva ciertas ventajas, ya que informa al interlocutor que se encuentra ante un no nativo. En consecuencia, éste puede ser más tolerante e intentar adaptar su producción oral para facilitar el entendimiento de su mensaje<sup>19</sup> (Flege, 1988; Cortés, 2002). Por otro lado, el acento extranjero puede ser causa también de consecuencias negativas ya que podría reducir la inteligibilidad (Flege, 1988; Laroy, 1995)<sup>20</sup>. Además podría llevar a una evaluación social negativa e incluso, en algunos casos, a la discriminación (Lippi-Green, 1997; Munro, 2003), al estar asociado a la identidad (Dauer, 2005)<sup>21</sup>. En este sentido, Derwing et al. (2004) hacen referencia a la existencia de ciertos estereotipos referidos al “discurso acentuado” del no nativo.

En relación al acento nativo, o casi nativo, y a la posibilidad de poder alcanzarlo o no en la clase de LE, Derwing y Munro (2005) advierten que los profesores muestran una gran confusión sobre lo que es “posible” y lo que es “deseable” en la enseñanza de la pronunciación. Purcell y Suter (1980) opinan que la instrucción formal y el profesor

---

<sup>19</sup> *Input modificado* (Gass y Varonis, 1984).

<sup>20</sup> Aunque se asume normalmente que un acento muy marcado reduce automáticamente la inteligibilidad y la comprensibilidad, según Derwing y Munro (2005) la relación no es tan directa.

<sup>21</sup> Ya Morgan (1997) señaló que la forma de pronunciar de la gente está estrechamente relacionada con las percepciones de los otros sobre su identidad sociocultural. Derwing y Munro (2005) señalan que los oyentes nativos son muy sensibles a las producciones de los no nativos, detectan fácilmente variaciones segmentales, así como suprasegmentales. Sus reacciones ante un discurso marcado acentualmente son complejas y se pueden entender a muchos niveles.

poco pueden hacer para que los alumnos mejoren su pronunciación y que, por razones externas a la enseñanza, hay personas que logran una mejor pronunciación que otras.

También Kenworthy (1987) ve el papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación como relativamente poco importante, debido al hecho de que la pronunciación se percibe como un rasgo notable de la personalidad lingüística del individuo que no se puede controlar conscientemente. Esta autora alude en cambio a la actitud, a la motivación y a la exposición a la lengua meta como factores potenciales en la mejora de la pronunciación.

Ioup et al. (1994) señalan que, aunque algunos trabajos sugieren que los aprendices adultos de L2 pueden ocasionalmente conseguir patrones de discurso casi nativos, esto queda restringido a aquellos aprendices con aptitudes especiales. Moyer (2004) también apunta que la pronunciación está generalmente fuera del control cognitivo consciente o inmediato del adulto y lo relega a aquel pequeño grupo de individuos altamente motivados.

Lo cierto es que no faltan estudios que apuntan que la pronunciación casi nativa entre los que aprenden la L2 después de la infancia es poco frecuente (Flege et al., 1995; Scovel, 2000). En esta línea, para Derwing y Munro (2005) no habría razón para creer que este objetivo fuera alcanzable en las clases de ESL, aludiendo a la ausencia de estudios que documentan una relación directa entre enseñanza de la pronunciación y eliminación del acento extranjero. Además estos autores alegan que, en general, los alumnos que se empeñan por alcanzar un acento nativo se llegan generalmente a desanimar. Aún así, abogan porque se les anime para que inviertan tiempo y esfuerzos en desarrollar su propio potencial, que podría sobrepasar el mínimo requerido para la inteligibilidad mutua. Dauer (2005) también alude al desaliento de algunos profesores ante la incapacidad de sus alumnos para mejorar su pronunciación.

Por el contrario, Bartolí (2005) cree que en el aula se puede incluso acelerar el proceso de adquisición fónica, siempre que la enseñanza de la pronunciación esté bien dirigida. Aún así, también reconoce que existen factores externos que pueden influir positiva, o negativamente, en la pronunciación (la mayor/menor motivación del alumno; sus ganas de llegar a pasar por nativo o de ocultar su origen; la mayor/menor exposición a la lengua; el contacto con los interlocutores...). Llisterri (2003a) señala que el grado de aproximación al acento nativo que se pueda lograr en la producción oral de los estudiantes dependerá del análisis de las necesidades del grupo. Corresponde por tanto al profesor, a la vista de la especificidad del grupo, definir los objetivos que crea razonable alcanzar, asumiendo la viabilidad de poder lograr un acento nativo.

Finalmente, y a pesar del reconocimiento de que muchos hablantes de L2 necesitan ayuda para mejorar su inteligibilidad (Flege y Wang, 1989), Derwing y Munro (2005) alertan sobre los pocos estudios que han evaluado hasta el momento la eficacia de la enseñanza de la pronunciación (Perlmutter, 1989; Macdonald, Yule y Powers, 1994; Derwing et al., 1997 y 1998; Couper, 2003). Estos autores reclaman más estudios desde la lingüística aplicada, dado que los hay para evaluar el impacto de la enseñanza en la

producción del alumno<sup>22</sup>. Abogan, en concreto, por la necesidad de llevar a cabo más investigaciones longitudinales, ya que los resultados sugieren que la didáctica de la pronunciación puede mejorar las producciones orales de los alumnos de L2 en este sentido. Derwing y Munro (2005) postulan además que se debería estudiar e identificar la manera de adaptar dicha enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

### Rasgos segmentales/suprasegmentales e inteligibilidad

Tradicionalmente en la enseñanza de la pronunciación se han enfatizado los *rasgos segmentales* (consonantes y vocales) más que los *suprasegmentales* (ritmo, acento y entonación), como supuestos promotores de la inteligibilidad (Avery y Ehrlich, 1992; Morley, 1991; Hahn, 2004). Así, se ha atendido básicamente a la “correcta” pronunciación de sonidos aislados (en alguna ocasión en contacto), dejando de lado la prosodia (Bartolí, 2005). Sin embargo, la pronunciación está integrada tanto por los sonidos, como por el acento, el ritmo y la entonación (Kenworthy, 1987; Dalton y Seidlhofer, 1994...). En consecuencia, la didáctica de lenguas debería considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o rendimiento en la comunicación (Bartolí, 2005).

Pero, como ya hemos visto, en la actualidad los manuales de LE prestan poca atención a los temas de pronunciación y, cuando lo hacen, suele ser con ejercicios de corrección/repetición fonética<sup>23</sup>. Además, en los *sílabos* de pronunciación todavía hay una excesiva dependencia de la intuición, más que de la evidencia empírica y de la investigación (Jenkins, 2002)<sup>24</sup>. A partir de aquí, es posible que el profesor de lengua extranjera se sienta desorientado a la hora de establecer objetivos en la enseñanza de la pronunciación: sonidos, entonación, acento nativo, discurso comprensible...Dauer (2005) propone que los profesores evalúen más críticamente las necesidades de los estudiantes para hacer mejor el balance de la enseñanza de los rasgos segmentales y suprasegmentales en pronunciación. Según Derwing y Munro (2005) la investigación podría ayudar tanto a profesores como alumnos a establecer objetivos realistas.

En la actualidad hay una metodología de la pronunciación del inglés que enfatiza los rasgos suprasegmentales como forma más eficiente de conseguir inteligibilidad, dejando en un segundo plano los segmentales (Anderson-Hsieh et al., 1992; Derwing y Munro, 1997; Derwing y Rossiter, 2003...). Pero esta metodología parece estar altamente correlacionada con las percepciones de inteligibilidad de los nativos, que pueden procesar el discurso de manera diferente a como lo hacen los no nativos (Jenkins, 2000; Dauer, 2005). En consecuencia existen manuales de pronunciación del inglés de orientación nativa: Gilbert, 1993; Celce-Murcia et al., 1996; Miller 2000 y Grant, 2001.

---

<sup>22</sup> Por ejemplo, *Task-based language learning with a focus on form* (Long y Crookes, 1993).

<sup>23</sup> Carbó et al. (2003) critican los materiales complementarios para enseñar a pronunciar en español por relegar al final el estudio de los elementos suprasegmentales, sin apenas dedicarles casi atención, además de adoptar generalmente un enfoque estructuralista y nada comunicativo.

<sup>24</sup> A este respecto, Bartolí (2005) critica el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) por no constituir un modelo de precisión ni de coherencia por lo que a la definición de contenidos en la enseñanza y evaluación de la pronunciación en E/LE se refiere, tal y como sería esperable por ser el documento de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera y el ente responsable de la administración de los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

Sin embargo, la importancia de los rasgos suprasegmentales para la comunicación en el *English as an International Language* (EIL) es incierta (Levis, 1999; Jenkins, 2000). Además no parece claro que todos los suprasegmentales se puedan aprender con la misma facilidad (Pennington y Ellis, 2000), siendo de compleja y difícil enseñanza, según Jenkins (2000). Esta autora propone una *lingua franca core* (LFC) que enfatiza los elementos segmentales, basándose en sus estudios sobre inteligibilidad en interacciones entre hablantes no nativos de inglés<sup>25</sup>.

En su opinión, estos son los problemas más difíciles de resolver principalmente porque los no nativos utilizan estrategias de procesamiento *bottom-up* y parecen incapaces de compensar los errores de pronunciación usando información contextual o sintáctica, especialmente en situaciones de sobrecarga de procesamiento de información. A pesar de que el acento de las palabras parece ser importante para los oyentes nativos, Jenkins encuentra que raramente provoca problemas de inteligibilidad entre los interlocutores no nativos.

En cualquier caso, autores como Dauer (2005) señalan la dificultad de evaluar y medir la inteligibilidad, abogando por utilizar otros parámetros, como el entendimiento mutuo en las interacciones entre no nativos, más que encuestas sobre grabaciones, tal y como Jenkins (2000 y 2002) ha hecho y propone. Otros como Derwing y Munro (2005) reclaman también más investigación en el ámbito de la inteligibilidad mutua entre los hablantes no nativos de inglés, al estarse incrementando el uso del inglés como *lingua franca* en todo el mundo (Kachru, 1992; Jenkins, 2000), para establecer así la manera más efectiva de evaluarla e identificar los factores que contribuyen a ella.

Por lo que se refiere a la didáctica de la pronunciación en español, Cantero (en preparación) señala objetivos concretos para lograr una inteligibilidad cómoda, invirtiendo el orden tradicional en el que se presentaban dichos objetivos y teniendo en cuenta el papel de la percepción en la pronunciación:

- 1º comprensión oral
- 2º fluidez oral
- 3º ritmo y entonación
- 4º pronunciación de sonidos en contacto
- 5º pronunciación de sonidos aislados

---

<sup>25</sup> La *lingua franca core* (LFC) que propone Jenkins (2000 y 2002) es el resultado de las investigaciones empíricas en la inteligibilidad mutua entre hablantes no nativos de inglés, los cuales no pueden aprender la pronunciación del *British English* (BrE) o del *General American English* (AmE), o desean identificarse a través de sus propios acentos como miembros de una comunidad internacional de habla inglesa. Su trabajo deriva del *World Englishes* o del movimiento *English as an International Language* (EIL), que reconoce que hay más de 300 millones de hablantes de inglés no nativos que suelen usar el inglés para comunicarse entre ellos más que con hablantes nativos de inglés. Estos hablantes no tienen necesidad de tener un acento casi nativo y no deberían ser forzados a elegir entre estas dos ramas del inglés con las que pueden no identificarse (McArthur, 2002).

Este autor considera la comprensión y la fluidez orales como los objetivos más importantes. En primer lugar, considera la comprensión, que reconoce previa a la producción, pues no se puede producir sin antes haber percibido<sup>26</sup>. El primer objetivo para él dentro de la comprensión es identificar los bloques fónicos que integran el discurso e interpretarlos. Seguidamente, considera la fluidez, el ritmo y la entonación como objetivos paralelos. En último lugar, sitúa la pronunciación de los sonidos en contacto y aislados, cuyo papel en la comunicación es menor.

También Llisterri (2003a) establece una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación del español que partiría de los elementos globales -es decir, de los suprasegmentales, entre los que se cuentan la entonación y el ritmo- como base para introducir posteriormente cada uno de los sonidos, no necesariamente en el orden tradicional, sino en función de las prioridades establecidas tras un análisis y clasificación de los errores de los estudiantes. Esta progresión y jerarquía de problemas fonéticos se verá también, a su entender, influenciada por la primera lengua del alumno.

Respecto a la importancia aludida de la comprensión en la producción, Derwing y Munro (2005) señalan que hay estudios con el inglés que sugieren que muchas de las dificultades en la producción de la L2 tienen su base en la percepción, y que un entrenamiento apropiado en la segunda lengua puede conducir a una mejora automática (Derwing et al., 1998; Derwing y Rossiter, 2003). Así, Derwing y Munro (2005: 388) abogan por seguir investigando en esta dirección:

Just as students learning certain grammar points benefit from being explicitly instructed (Spada, 1997) to notice the difference between their own productions and those of L1 speakers (Schmidt, 1990), so students learning L2 pronunciation benefit from being taught phonological form to help them notice the differences between their own productions and those of proficient speakers in the L2 community.

### **¿Qué pronunciación debemos enseñar?**

Todos los profesores de E/LE deberían plantearse qué modelo de lengua enseñan a sus alumnos, tanto en los diversos aspectos gramaticales y comunicativos como en los referentes a la pronunciación (Fernández Moreno, 1997; Saralegui, 1998). En este ámbito, Dauer (2005) apunta que la primera cuestión que todo profesor debería hacerse es “¿qué acento debería yo enseñar?”.

Por una parte, Carbó et al. (2003) señalan que seguir una norma permite abordar la tarea docente bajo unas directrices claras con las que conducir el desarrollo de las destrezas orales y escritas de los estudiantes, con un mismo referente para corregir sus errores. En concreto, por lo que respecta a la pronunciación, estos autores afirman que mediante un mismo modelo de los elementos segmentales y suprasegmentales los alumnos tendrían

---

<sup>26</sup> Ya Dalton y Seidlhofer (1994) habían aludido a la relación pronunciación-percepción respecto a la pronunciación del inglés.

acceso a un habla común en el uso, socialmente prestigiosa, con independencia del centro docente en el que cursaran sus estudios y del profesor que les enseñase.

Pero la formulación de preceptos, señalan, suele despertar reticencias en la comunidad de hablantes, puesto que en la determinación de lo que es “correcto” puede descubrirse el rechazo o incluso el desprecio de lo que “no” lo es. La causa es que la noción de norma lingüística está inevitablemente asociada a conceptos como el prestigio, el alcance demográfico, la generalización y fijación en el uso, el ideal prototípico, el concepto de modelo o la voluntad prescriptiva<sup>27</sup>. Para poder codificar la norma estándar de una lengua se requeriría, según Carbó et al. (Íbid.), plantear, discutir y resolver los problemas derivados de la variación.

Pero ésta no es una tarea exenta de dificultades, sino de gran complejidad por lo que respecta a la pronunciación del español, donde no es fácil aceptar una única norma por la multitud de “acentos” existentes, señalan. También Llisterri (2003a) alude a la difícil tarea de seleccionar una norma de pronunciación, por la variedad geográfica y de registros, así como por la ausencia de un manual de ortología del español que dé cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación<sup>28</sup>.

Según Hernández Alonso (2001), debería ser una norma lingüística estándar panhispánica que representara un marco de referencia para los hablantes, les permitiese identificarse como grupo lingüístico y garantizara una total disponibilidad para cualquier oyente en cualquier situación comunicativa. Alvar (1983: 55) añade tendría que presentar una “corrección democráticamente conseguida y aceptada”.

Por otra parte, en la didáctica de la pronunciación conviene tener en cuenta la existencia también de las diversas variedades geográficas (dialectales o diatópicas) y diafásicas (o de registro) (Carbó et al., 2003; Bartolí, 2005)<sup>29</sup>. Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de léxicos y morfosintácticos. Así, la pronunciación puede variar dependiendo del origen, pero también del acontecimiento comunicativo, la situación y los interlocutores. Briz (2002) aboga por la enseñanza del español coloquial, además del estándar, justificando que el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo. Ahora bien, advierte que la enseñanza de otras variedades, plantea problemas de carácter teórico y metodológico, esto es, sobre el qué y el cómo enseñarlas.

Por lo que se refiere al inglés, hasta ahora, la enseñanza de la pronunciación ha sido orientada hacia las normas del círculo de poder<sup>30</sup> y los estándares tanto como cualquier otro aspecto de la enseñanza de la lengua, tales como el vocabulario o la gramática

---

<sup>27</sup> Poch (1999) también hace referencia a que el rechazo o la aceptación de una pronunciación depende de su prestigio, el cual está relacionado con cuestiones históricas y sociales, pero no lingüísticas.

<sup>28</sup> Llisterri señala que tan sólo los libros de estilo de radios y televisiones ofrecen indicaciones que, naturalmente, no tienen carácter normativo.

<sup>29</sup> En relación a las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración...), Carbó et al. (2003) mencionan que se han de contemplar no para que el estudiante las incorpore en sus producciones orales sino para ampliar su conocimiento y mejorar su comprensión oral del español.

<sup>30</sup> *inner-circle pronunciation norms*

(Bardovi-Harling et al., 2002). Así, la elección ha sido entre la *Received Pronunciation* (RP), también llamada *BBC English* o *British English* (BrE), que es el acento del inglés británico de la clase alta codificado por Daniel Jones hace más de 100 años, y el *General American English* (AmE), descrito por los estructuralistas hace 50 años.

Jenkins (2000) critica que los cursos de formación de profesores de inglés reflejen también estos dos modelos de hablante nativo, promoviendo objetivos de pronunciación innecesarios e irreales. Además, como hemos mencionado previamente, el inglés es ahora la principal *lingua franca*, la lengua usada para comunicar entre hablantes de diferentes lenguas nativas en todo el mundo, y, como cualquier otra lengua, tiene también muchas variedades.

Por ello, esta autora señala un tercera elección, la ya mencionada *lingua franca core* (LFC), para esos millones de aprendices de inglés que no quieren o no pueden aprender la pronunciación del BrE o del AmE. Su LFC es una lista de objetivos de pronunciación supuestamente más fáciles de enseñar y aprender, que enfatiza los segmentales y resta importancia a los suprasegmentales. Esta LFC está basada en su propia investigación sobre los errores de inteligibilidad entre los hablantes no nativos, como ya previamente hemos visto<sup>31</sup>.

Esta autora intenta redefinir lo que se entiende por error en pronunciación. En su opinión, los no nativos no necesitan reproducir exactamente las cualidades fonéticas asociadas a un acento particular y aconseja preparar a los alumnos para la variación de acento, hecho inevitable en el contexto de EIL<sup>32</sup>. Así, la LFC abre un debate sobre los objetivos y las prioridades de la enseñanza de la pronunciación del inglés (Dauer, 2005). A este respecto, las investigaciones han sugerido que los puntos de vista de los profesores se forman generalmente por el nivel al que van a enseñar, los manuales elegidos (Yakhontova, 2001), las experiencias interculturales y de enseñanza previas (Lazaraton, 2003), y su confianza como profesores, característica que va unida a su dominio de la lengua objeto (Nunan, 2003: 601).

Respecto al español, Poch (1999) afirma que el profesor debe enseñar que la lengua tiene variedades y que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta”. Llisterri (2003a) aboga también por ofrecer muestras de la variedad de acentos del español en determinados niveles. Se trata, como indica Blecua (2001), de reconocer en la enseñanza [...] una verdad normal en la lingüística: la lengua como unidad llena de tensiones, unas muy establecidas [...], otras ya dilucidadas o en trance de dilucidarse en pocos años.

Carbó et al. (2003) señalan que, atendiendo a la situación comunicativa en la que se desarrolla el aprendizaje, los alumnos de E/LE deberían recibir la norma que usen sus

---

<sup>31</sup> Jenkins (2000: 58) encuentra que, llevados por la necesidad de ser entendidos, los hablantes no nativos ajustan su pronunciación conscientemente y que estos ajustes convergen en las formas objeto de la LFC.

<sup>32</sup> Sifakis (2004) señala un aspecto sobre pronunciación que ha surgido en este sentido es el alcance al que los aprendices y docentes del círculo de expansión (*the expanding circle*) son conscientes de las características e implicaciones del inglés como lengua internacional y hasta qué punto desean aprender y enseñar una variedad de inglés menos basada en las normas de pronunciación del círculo de poder y más en las restricciones/limitaciones de inteligibilidad de cada situación comunicativa.



profesores, la que transmitan los medios de comunicación a los que tengan acceso y la que hable la comunidad lingüística en la que estén inmersos, si estudian en un país hispanohablante. Bartolí (2005: 22) señala que:

La variedad de pronunciación y el registro que llevemos al aula dependen de varios factores. Si la enseñanza/aprendizaje tiene lugar en el país de la lengua estudiada, lo más razonable es que los alumnos aprendan la variedad de la zona para así poder comunicarse con los nativos. En el caso en que la enseñanza/aprendizaje tenga lugar en el país de origen de los alumnos, tal vez lo lógico sea enseñar la variedad de su profesor, por ser su interlocutor principal.

En cuanto a la variedad diafásica (o de registro), Llisterri (2003a) advierte que la introducción de diferentes registros parece menos problemática, pues los diferentes grados de formalidad en la pronunciación vendrán dados por las exigencias de las diversas situaciones comunicativas que se presenten a lo largo del curso. Bartolí (2005) señala que debería depender básicamente de las necesidades de los alumnos. Si los alumnos están en un curso de español de negocios o pretenden estudiar en la universidad, por ejemplo, habría que enseñarles el registro formal. En los cursos de lengua general, cuando el alumno tiene la finalidad de comunicarse con nativos, el registro coloquial e incluso el familiar se adaptarían mejor a sus necesidades.

Esta autora apunta también que conviene tener en cuenta que al hablar una lengua utilizamos, además del código lingüístico, el código paralingüístico (timbre de voz, tono, intensidad de voz, ritmo de habla y entonación expresiva), así como los códigos no verbales (kinésicos, proxémicos y cronémicos), que pueden presentar también diferencias dialectales, sociales y de registro (Cantero y Mendoza, 2003). Desconocer alguno de los códigos implicados en el habla puede crear confusión, provocar malentendidos o incluso el rechazo y la incomunicación (Bartolí, 2005).

Por último, Carbó et al. (2003) señalan que para conseguir que los alumnos de E/LE alcancen una buena expresión oral se requiere una formación especializada del profesor. Ésta debería incluir conocimientos de fonética y de la descripción particular de su lengua. Además se ha de dominar un estándar y se ha de conocer la complejidad de los fenómenos del español hablado, la aceptación social de las distintas variantes y los contextos en los que son adecuadas, puesto que, en definitiva, se trata de guiar a los estudiantes en el buen uso y en la correcta comprensión del español. Para cubrir estos requerimientos de la formación del profesorado, estos autores señalan la necesidad de disponer de descripciones exhaustivas y actualizadas de las distintas normas, especialmente de las que se consideren estándar, así como de buenas obras de consulta para la resolución de dudas.

### **Prejuicios sobre la pronunciación**

En la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos existen creencias y falsos prejuicios compartidos a veces por profesores y alumnos que, de alguna manera, pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En concreto, por lo que a la enseñanza de la

pronunciación del español se refiere, se considera una lengua fácil de aprender por ser una lengua “fonética”, aludiendo a la correspondencia entre grafía-fonema. Opiniones de este tipo pueden encontrarse incluso en obras especializadas en metodología de la enseñanza del español, tal y como Poch (1992) señala y recoge:

Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced... (Jackson y Rubio, 1955: 2).

Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English ... (Clarke, 1982: 1).

También encontramos comentarios similares en manuales de español como lengua extranjera, tal y como apunta Bartolí (2005):

La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación (*Viaje al español 1*, 1991: 117).

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La ‘h’ no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la ‘u’ que acompaña a ‘gue’, ‘gui’, ‘que’, ‘qui’... (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002: 106).

Esta autora señala que, aunque es cierto que la distancia entre la ortografía y la pronunciación del español es menor que en otras lenguas (catalán, francés o inglés, por ejemplo), plantea igualmente problemas de pronunciación a los alumnos a la hora de producir enunciados y de entenderlos. Carbó et al. (2003) aluden a la falsa creencia de que si el alumno aprende la lengua en el país puede aprender a pronunciar por emulación, pues tiene, además de su profesor como modelo, el contacto directo con hablantes nativos. En cambio, si el aprendizaje se realiza en su país de origen, es posible que ni siquiera su profesor sea hablante nativo de esa lengua<sup>33</sup>.

Otro prejuicio existente sobre la enseñanza de la pronunciación que señala Poch (1992) es la creencia según la cual es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección fonética. Esta autora sostiene que para hacer corrección fonética hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética, pero no es preciso ser especialista, la pronunciación no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología. Bartolí (2005: 18) señala a este respecto que “no es preciso realizar corrección fonética de la forma en que se ha venido haciendo hasta ahora”, de ahí que no se necesite ser especialista en la materia.

Impera también la creencia de que lo que importa es que el alumno tenga una buena base gramatical y léxica, y que ya desarrollará la lengua oral, y en concreto la

<sup>33</sup> Tal vez por ello estos autores creen que existe el contraste respecto al tratamiento de la pronunciación entre manuales de E/LE publicados en España y aquellos publicados en el extranjero. En los primeros la atención al tema es escasa, a diferencia de los segundos (ej: Amann et al., 1994; Blanco et al., 2000) que ocupa una parte considerable. Estos últimos suelen basarse en el análisis contrastivo entre el sistema fonológico del español y la L1 del estudiante, además los fenómenos suprasegmentales se abordan ya desde las primeras lecciones.

pronunciación, cuando decida pasar una temporada en el país de la lengua meta. Esto conduce inevitablemente a relegar la enseñanza de la pronunciación a un plano secundario (Bartolí, 2005).

Por el contrario, abunda la creencia de que una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos (Dieling y Hirschfeld, 2000; Cortés, 2002), erigiéndose como tarjeta de presentación ante la sociedad, ya que una buena pronunciación es digna de admiración y de elogio. En cambio, una pronunciación defectuosa exigirá una mayor atención por parte del interlocutor, pudiendo llevar al cansancio o a la pérdida de paciencia. Además, tal y como hemos visto previamente, una mala pronunciación o un fuerte acento extranjero pueden provocar una actitud negativa en los interlocutores o incluso la burla ya que, al aportar información sobre la identidad social y geográfica (Dalton y Seidlhofer, 1994; Laroy, 1995; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005; Levis, 2005; Jenkins, 2005), no están exentos de prejuicios y estereotipos (Lippi-Green, 1997; Munro, 2003; Derwing, Rossiter, Munro y Thomson, 2004).

Por último, está muy extendida en la actualidad la idea de que el uso del ordenador es beneficioso para el aprendizaje/adquisición de la pronunciación, ya que da la oportunidad de una instrucción individualizada y expone al alumno a un amplio rango de acentos y contextos a través de la práctica auditiva. Pero autores como Derwing y Munro (2005) opinan que la tecnología informática tampoco es la “panacea” a la hora de enseñar y corregir pronunciación, tal y como muchos piensan.

### Referencias bibliográficas

- ABERCROMBIE, D. (1949): “Teaching pronunciation”, *English Language Teaching*, 3: 113-122.
- ALCOBA, S. (coord.); C. Carbó; A.I. García; M. Inglés; A. Iruela; N. Soriano (equipo lingüístico) (2001): *En español*. Madrid, Espasa.
- ALVAR, M. (1983): *La lengua como libertad*. Madrid, Cultura Hipánica.
- AMANN, K.A.; S. MARÍN; E. OSORIO (1994): *Encuentros*. Berlín, Cornelsen.
- ANDERSON-HSIEH, J.; R. JOHNSON; K. KOEHLER (1992): “The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure”, *Language Learning*, 42: 520-555.
- AVERY, P.; S. EHRLICH (1992): *Teaching American English pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- BARDOVI-HARLIG, K.; S.M. GASS; M. SIELOFF; J. WALZ (eds.) (2002): *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching –studies in honour of Albert Valdman*. Amsterdam: John Benjamins.

- BARTOLÍ, M. (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, 1: 1-27.
- BLANCO, J.A., M.A. DELLINGER; P. DONLEY; M.I. GARCÍA (2001): *Vistas. Introducción a la lengua española*. Boston, Vista Higher Education.
- BLECUA, J.M. (2001): “Unidad, variedad y enseñanza” en *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la lengua Española*, “El español en la Sociedad de la Información”, Valladolid, 16-19 de octubre: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_español/1\\_la\\_norma\\_hispanica/blecua\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_español/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm) (03-11-2003).
- BREITKREUTZ, J.; T.M. DERWING; M.J. ROSSITER (2002): “Pronunciation teaching practices in Canada”, *TESL, Canada Journal*, 19: 51-61.
- BROWN, G. (1992): *Approaches to pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- BURGES, J.; S. SPENCER (2000): “Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education”, *System*, 28: 191-215.
- CALABUIG, M.J. (coord); F. Castro; F. Martín; R. Morales; S. Rosa (1991): *Ven*. Madrid, Edelsa.
- CANTERO, F.J. (1994): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas” en Sánchez, J.; I. Santos (eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral” en Mendoza, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.
- CANTERO, F.J. (1999): “La mediació lectoescritora en l’ensenyament de la pronunciació” en *Actes de les Jornades sobre l’Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona, edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación” en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
- CANTERO, F.J. (en preparación) *Didáctica de la pronunciación*.
- CANTERO, F.J.; A. MENDOZA (2003): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Prentice Hall.
- CARBÓ, C.; J. LLISTERRI; M.J. MACHUCA; C. DE LA MOTA; M. RIERA; A. RÍOS (2003): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17: 161-180. [http://liceu.uab.es/publicacions/carbo\\_et\\_al\\_EULA03.pdf](http://liceu.uab.es/publicacions/carbo_et_al_EULA03.pdf)

- CASSANY, D.; M. LUNA, M.; G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- CELCE-MURCIA, M. (2001): *Teaching English as second or foreign language* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- CELCE-MURCIA, M.; D. BRINTON; J. GOODWIN (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York, Cambridge University Press.
- CERROLAZA, M.; O. CERROLAZA; B. LLORET (1999): *Planet@ ele*. Madrid, Edelsa.
- CLARKE, E. (1982): *Mastering Spanish*, London, MacMillan Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- COUPER, G. (2003): "The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching", *Prospect*, 18(3): 53-70.
- CRAWFORD, W.W. (1987): "The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities" en Morley, J. (ed.) (1987): *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*, Alexandria, VA: TESOL, 101-121.
- CRYSTAL, D. (2003): *English as a global language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- DALTON, C.; B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- DAUER, R.M. (2005): "The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction?", *TESOL Quarterly*, 39(3): 543-550.
- DERWING, T.M. (2003): "What do ESL students say about their accents?", *Canadian Modern Language Review*, 59: 547-566.
- DERWING, T.M.; M. MUNRO (2005): "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach", *TESOL Quarterly*, 39(3): 379-397.
- DERWING, T.M.; M.J. MUNRO (1997): "Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s", *Studies in Second language Acquisition*, 19: 1-16.
- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER (2002): "ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies", *System*, 30: 155-166.

- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER (2003): "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech", *Applied Language Learning*, 13(1): 1-17.
- DERWING, T.M., M.J. MUNRO; G. WIEBE (1997): "Pronunciation instruction for "fossilized" learners: Can it help?", *Applied Language Learning*, 8: 217-235.
- DERWING, T.M.; M.J. MUNRO; G. WIEBE (1998): "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction", *Language learning*, 48: 393-410.
- DERWING, T.M.; M.J. ROSSITER; M.J. MUNRO; R.I. THOMSON (2004): "Second language fluency: Judgments on different tasks", *Language Learning*, 54: 655-679.
- DIELING, H.; U. HIRSCHFELD (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt.
- DOUGHTY, C.; M.H. LONG (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- ENCINA, A. (1995): *¿Cómo ser profesor/-a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.
- ENGLISH LANGUAGE SERVICES, INC. (1966): *Drills and exercises in English Pronunciation: Consonants and vowels*. New York: Collier Macmillan.
- ENGLISH LANGUAGE SERVICES, INC. (1967): *Drills and exercises in English Pronunciation: Stress and intonation, part I*. New York: Collier Macmillan.
- EQUIPO PRAGMA (1984): *Para Empezar*. Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ MORENO, F. (1997): "¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 14: 7-15.
- FLEGE, J.E. (1988): "The production and perception of foreign language speech sounds" en Winitz, H. (ed.) (1988): *Human communication and its disorders, a review*, Norwood, NJ: Ablex, 224-401.
- FLEGE, J.E.; C. WANG (1989): "Native language phonotactic constraints affect how well Chinese subjects perceive the word final English /t/-/d/ contrast", *Journal of Phonetics*, 17: 299-315.
- FLEGE, J.E.; M.J. MUNRO; I.R.A. MACKAY (1995): "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language", *Journal of the Acoustical Society of America*, 97: 3125-3134.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (1991): *Viaje al español. Self-access Spanish course*. Universidad de Salamanca- RTVE. Madrid, Santillana.
- GARCÍA, N.; J. SÁNCHEZ (1981): *Español 2000*. Madrid, SGEL.

GASS, S.: E.M. VARONIS (1984): "The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech", *Language Learning*, 34: 65-89.

GILBERT, J.B. (1980): "Prosodic development: Some pilot studies" en Scarcella, R.C.; S.D. Krashen (eds.) (1980): *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Rowley, MA: Newbury House, 110-117.

GILBERT, J.B. (1993): *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English. Student's book* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.

GILBERT, J.B.; J.M. LEVIS (2001): "Review of *The phonology of English as an international language* [Jennifer Jenkins]", *TESOL Quarterly*, 35: 505-506.

GÖBEL, H.; H. GRAFFMAN (1977): "Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Aus Sprachschulung", *Zielprache Deutsch*, 3.

GRANT, L. (2001): *Well said: Pronunciation for clear communication* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, Heinle & Heinle.

HAHN, L.D. (2004): "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals", *TESOL Quarterly*, 38: 201-223.

HARMER, J. (2001): *The practice of English language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Harlow, England: Pearson Education.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. (2001): "¿Qué norma enseñar?" en *Actas electrónicas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, "El español en la Sociedad de la Información", Valladolid, 16-19 de octubre: [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_español/l\\_la\\_norma\\_hispanica/hernandez\\_c.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_español/l_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm) (03-11-2003).

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

IOUP, G.; E. BOUSTAGI; M. EL TIGI; M. MOSELLE (1994): "Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment", *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 73-98.

IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita dirigida por Francisco José Cantero Serena. Universitat de Barcelona

JACKSON, E.; A. RUBIO (1955): *Spanish Made Simple*, London: Heineman.

JENKINS, J. (2000): *The phonology of English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.

JENKINS, J. (2002): "A sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an international language", *Applied Linguistics*, 23: 83-103.

JENKINS, J. (2004): "Research in teaching pronunciation and intonation", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 109-125.

JENKINS, J. (2005): "Implementing and International Approach to English Pronunciation: The role of Teacher Attitudes and Identity", *TESOL Quarterly*, 39(3): 535-543.

KACHRU, B.B. (ed.) (1992): *The other tongue: English across cultures*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Harlow, England: Longman.

LAROY, C. (1995): *Pronunciation* (Resource Books for Teachers). Oxford, Oxford University Press.

LAZARATON, A. (2003): "Incidental displays of cultural knowledge in the non-native-English-speaking teacher's classroom", *TESOL Quarterly*, 37: 213-245.

LEVIS, J. (1999): "The intonation and meaning of normal yes-no questions", *World Englishes*, 18(3): 373-380.

LEVIS, J.M. (1999): "Intonation in theory and in practice, revisited", *TESOL Quarterly*, 33: 37-54.

LEVIS, J.M. (2005): "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching", *TESOL Quarterly*, 39(3): 369-377.

LIPPI-GREEN, R. (1997): *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. New York, Routledge.

LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

LLISTERRI, J. (2003a): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1): 91-114.  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf)

LLISTERRI, J. (2003b): "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua", en REYZÁBAL, M.V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval\\_Pron\\_EL2.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf)



LONG, M.H.; G. CROOKES (1993): "Units of analysis in syllabus design: The case for task" en Crookes, G.; S. Gass (eds.) (1993): *Tasks in pedagogical contexts: Integrating theory and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 9-54.

MACARTHUR, T. (2002): *The Oxford guide to World English*. Oxford, England: Oxford University Press.

MACDONALD, D.; G. YULE; M. POWERS (1994): "Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction", *Language Learning*, 44: 75-100.

MACDONALD, S. (2002): "Pronunciation-views and practices of reluctant teachers", *Prospect*, 17(3): 3-18.

MAC-NEILAGE, P.F.; B.L. DAVIS (1990): "Acquisition of the speech production: Frames then contents" en Jannerod (ed.).

MAC-NEILAGE, P.F.; B.L. DAVIS (1993): "Motor explanations of babbling and early speech patterns" en Boysson-Bardies *et al.* (eds.).

MARTÍN, E. (1984): *Vamos a ver...Para entendernos en español*. Madrid, Edelsa/Edi6.

MARTÍN, E.; N. SANS (1997): *Gente*. Barcelona, Difusión.

MILLER, S.F. (2000): *Targeting pronunciation: The intonation, sounds, and rhythm of American English*. Boston, Houghton Mifflin.

MIQUEL, L.; N. SANS (1989): *Intercambio*. Barcelona, Difusión.

MIQUEL, L.; N. SANS; D. POCH (asesoría fonética) (1994): *Rápido*. Barcelona, Difusión.

MORENO, C.; V. MORENO; P. ZURITA (2002): *Avance, curso de español, nivel básico-intermedio* (1ª edición). Madrid, SGEL.

MORGAN, B. (1987): "Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 31: 431-450.

MORLEY, J. (1991): "The pronunciation component of teaching English to speakers of other languages", *TESOL Quarterly*, 25: 481-520.

MOYER, A. (2004): *Age, accent and experience in second language acquisition: An integrated approach to critical period inquiry*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

MUNRO, M.J. (2003): "A primer on accent discrimination in the Canadian context", *TESL Canada Journal*, 20(2): 38-51.

- NORTON, B. (1997): "Language, identity, and the ownership of English", *TESOL Quarterly*, 31: 409-429.
- NUNAN, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle.
- NUNAN, D. (2003): "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region", *TESOL Quarterly*, 37: 589-613.
- PENNINGTON, M.; N. ELLIS (2000): "Cantonese speakers' memory for English sentences with prosodic cues", *The Modern Language Journal*, 84(3): 372-389.
- PENNINGTON, M.C.; J.C. RICHARDS (1986): "Pronunciation revisited", *TESOL Quarterly*, 20: 207-225.
- PERLMUTTER, M. (1989): "Intelligibility rating of L2 speech pre- and post-intervention", *Perceptual and Motor Skills*, 68: 515-521.
- PISKE, T.; I.R.A. MACKAY; J.E. FLEGE (2001): "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review", *Journal of Phonetics*, 29: 191-215.
- POCH, D. (1992): "The rain in Spain...", *Cable*, 10: 5-9.
- POCH, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- PURCELL, E.; R. SUTER (1980): "Predictors on pronunciation accuracy: A reexamination", *Language Learning*, 30: 271-287.
- SÁNCHEZ, A.; M.J. FERNÁNDEZ; C. DÍAZ (1986): *Antena I*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A.; M. RÍOS; J.A. MATILLA (1982): *Entre nosotros*. Madrid, SGEL.
- SARALEGUI, C. (1998): "A vueltas con la pluralidad de normas del español y el modelo lingüístico para la enseñanza de la pronunciación", *RILCE*, 14(2): 367-386.
- SCHMIDT, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- SCOVEL, T. (2000): "A critical review of the critical period research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 213-223.
- SEIDLHOFER, B. (2001): "Pronunciation" en Carter y Nunan (eds.) (2001): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.
- SEIDLHOFER, B. (2004): "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 209-239.

SERRADILLA, A. (1999): "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes" en Franco *et al.* (eds.) (1999): *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, tomo II. Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Cádiz, Universidad de Cádiz.

SIFAKIS, N.C. (2004): "Teaching EIL - teaching international or intercultural English? What teachers should know", *System*, 32: 237-250.

SIFAKIS, N.C.; A.M. SOUGARI (2005): "Pronunciation Issues and EIL Pedagogy in the Periphery: A Survey of Greek State School Teachers' Beliefs", *TESOL Quarterly*, 39(3): 467-488.

SMITH, L.E.; C. NELSON (1985): "International intelligibility of English: Directions and resources", *World Englishes*, 4: 333-342.

SPADA, N. (1997): "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", *Language Teaching*, 30: 73-85.

TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*, Hertfordshire, Prentice Hall International (English Language Teaching).

WIDDOWSON, H.G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

YAKHONTOVA, T. (2001): "Textbooks, contexts, and learners", *English for Specific Purposes*, 20: 397-4