

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación.
Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1),
91-114.

[http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/
Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)

La enseñanza de la pronunciación

Joaquim Llisterri

El presente trabajo¹ pretende ofrecer una reflexión sobre la enseñanza de la pronunciación y sobre la corrección fonética, presentando algunas pautas metodológicas para el profesor de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se revisan críticamente los principales enfoques y algunos de los materiales disponibles, y se propone un posible esquema de trabajo que permita abordar los aspectos relacionados con la forma sonora de la lengua en el contexto de la didáctica del ELE.

En primer lugar, puede ser conveniente aclarar algunos conceptos preliminares. Parece importante distinguir, en el campo que nos ocupa, tres facetas, a menudo confundidas o mal interpretadas: la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

La enseñanza de la fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y supra-segmentales de la lengua. Se trata de una tarea que difícilmente llegará a cabo el profesor de ELE, si no es en niveles muy avanzados o en cursos monográficos.

¹ Este trabajo se basa en los cursos de formación de profesores impartidos en los Institutos Cervantes de Roma y de Milán en febrero de 2002. Los materiales completos de los cursos, así como una bibliografía detallada y enlaces a diversos recursos pueden consultarse en: http://liceu.uab.es/~joaquim/teaching/Applied_linguistics/IC_02/IC_02.html

En cambio, la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; por tal motivo, debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral, por mencionar otras dos destrezas habitualmente contempladas. La enseñanza de la pronunciación será, entonces, una de las actividades a las que el profesor de ELE dedicará su tiempo en el aula.

La corrección fonética es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. Existen para tal fin una serie de estrategias, descritas más adelante, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de “acento extranjero”. Al igual que el profesor corrige en clase la gramática o el uso del léxico, igualmente deberá, en algún momento, enfrentarse a la corrección de la pronunciación. Por este motivo, la formación en los principales procedimientos de corrección fonética es tan importante como, pongamos por caso, la que suele darse para tratar los errores gramaticales.

Estas consideraciones llevan a plantear un posible método de trabajo para abordar la enseñanza de la pronunciación y, puesto que inevitablemente los alumnos tendrán algunos problemas en este campo, la corrección fonética. Al igual que en otros ámbitos de la enseñanza de la lengua, es esencial empezar planteando unos objetivos. En una primera etapa, la fonética contrastiva, usada de un modo adecuado, puede constituir una herramienta para la predicción de errores, aunque en el momento en que el profesor entra en contacto con sus alumnos se hace del todo imprescindible un estudio de su interlengua. Una vez conocidos, en la teoría y en la práctica, los principales problemas, llega el momento de establecer una jerarquía de los errores detectados, que llevará, naturalmente, a programar una progresión de los contenidos. Las diversas técnicas de corrección fonética intervienen en el momento en que surge el error, y se aplican en la clase. Es también preciso considerar el uso de una serie de materiales, que en algunos casos estarán ya disponibles -por lo que convendrá determinar unos criterios de selección- y que en otros

puede elaborar el propio profesor, especialmente si tiene la oportunidad de hacerlo en el marco de un equipo interdisciplinar. Finalmente, parece lógico llevar a cabo un seguimiento del trabajo realizado y una evaluación de los resultados obtenidos, con el fin de llegar a dotarse de unos materiales y unas técnicas de corrección contrastadas con la experiencia que, en el futuro, sean útiles a todo un colectivo de docentes.

Planteamiento de objetivos

Es bien sabido que el planteamiento de objetivos es la base de todo diseño curricular o de cualquier programación de un curso. En el campo de la pronunciación se presentan los mismos problemas que en los demás niveles de descripción lingüística: por una parte, la norma del español que va a enseñarse y, por otra, el grado de conocimiento de la misma que queremos que adquiera el estudiante.

La selección de la norma de pronunciación no es, por diversos motivos, una tarea fácil. En primer lugar, como en todas las lenguas, existe en español una importante variedad geográfica -no sólo limitada a las diferencias entre España y América, pues ninguna de las dos áreas constituye un conjunto homogéneo- así como una importante variedad de registros, de los más formales a los más coloquiales. En segundo lugar, no disponemos aún para el español de un manual de ortología que dé cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación, tarea que parece deberían abordar coordinadamente las Academias de la Lengua; en algunos casos, como por ejemplo el de los nombres extranjeros, los libros de estilo de radios y televisiones ofrecen indicaciones que, naturalmente, no tienen carácter normativo. La descripción más exhaustiva de la pronunciación del español la encontramos todavía hoy en el *Manual de pronunciación española* de T. Navarro Tomás², publicado por primera vez en 1918, que refleja, en palabras de su propio autor, la pronunciación "castellana sin vulgarismo y culta sin afectación, estudiada especialmente en el ambiente universitario madrileño" (Navarro Tomás, 1918 § 4).

² No quiere decirse con ello que no existan otros trabajos que traten la pronunciación del español -Quilis (1993) y otras publicaciones de este mismo autor o las panorámicas de conjunto sobre el español de América de Canfield (1981) y de Vaquero (1996) contienen información muy relevante-, sino que el *Manual* de Navarro Tomás sigue siendo el punto de referencia básico para la descripción fonética de la lengua.

En estas condiciones, el profesor se ve obligado a tomar decisiones que, en muchas ocasiones, se basan en la práctica diaria. Está claro, por ejemplo, que es totalmente inviable intentar cambiar la propia pronunciación para adaptarla a la de una zona determinada en la que estén especialmente interesados los alumnos. En cambio, sí que es factible, en determinados niveles, ofrecer muestras de la variedad de acentos del español, utilizando materiales cada vez más accesibles. En todo caso, al igual que sucede con el léxico o con fenómenos morfosintácticos como el voseo, el profesor debe conocer suficientemente las diversas normas geográficas y estar preparado para responder a preguntas que, en determinadas circunstancias -por ejemplo cuando un profesor castellano enseña en Estados Unidos o cuando tiene alumnos que han viajado por América, Andalucía o Canarias-, surgirán en la clase³. 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.

Una segunda cuestión en lo que se refiere a la definición de objetivos es la determinación del grado de “precisión fonética” -en otros términos, el grado de aproximación a un acento nativo- que se espera lograr en la producción oral de los estudiantes. Obviamente, el objetivo dependerá del análisis de las necesidades del grupo. Por mencionar dos casos extremos, las metas en cuanto a la enseñanza de la pronunciación serán radicalmente distintas en un curso de preparación de futuros agentes de servicios de inteligencia en el exterior que en un curso destinado a formar traductores literarios. Corresponde, por tanto, al profesor, a la vista de la especificidad del grupo, definir los objetivos que crea razonable alcanzar, sin olvidar el prudente consejo de R. Renard: “Le danger du perfectionnisme est d’entraîner des conduites autistes” (Renard, 1979: 67).

Análisis contrastivo y estudio de la interlengua

Los análisis contrastivos realizados en el marco de la lingüística aplicada de finales de los años 50 dieron lugar a una serie de estudios

³ Andión y Gómez (1998) plantean la introducción de variantes del español de América en la enseñanza del ELE.

que tenían como objetivo la predicción de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) a partir del conocimiento del sistema gramatical de la primera (L1). Uno de los puntos de partida de este enfoque, fundamentado en el conductismo y en la lingüística estructural, se encuentra en la obra de R. Lado, cuyos planteamientos se resumen claramente en la siguiente afirmación:

“Suponemos que el estudiante que se enfrenta a un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos” (Lado, 1957 pp. 2-3).

Así pues, el análisis contrastivo entre la L1 y la L2 se concibe como un procedimiento para predecir los errores con los que se encontrará el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta noción está fuertemente ligada a la de transferencia que, en los casos positivos -es decir, de similitud estructural entre la L1 y la L2- favorece el aprendizaje, mientras que en los negativos -cuando en la L2 existen elementos que no se dan en la L1- lo inhibe.

Trasladando estas ideas generales al plano fonético y fonológico, puede deducirse fácilmente que, en los planteamientos contrastivos, los errores de pronunciación en una L2 se derivarán de los elementos de la L2 inexistentes en la L1 (por ejemplo [r] en el caso de un anglófono que aprenda español). Existe, sin embargo, otro tipo de error producido por los elementos de la L1 que no se dan en la L2, pero que el alumno interpreta como similares a otros que forman parte de su L1 (este sería el caso de [h] en inglés y [x] en español). En esta situación, puede predecirse que el estudiante tenderá a interpretar los sonidos de la segunda lengua en función de los de la primera, asimilando, por ejemplo [x] española a [h] inglesa.

El análisis contrastivo se practica a menudo comparando cuadros de fonemas en los que éstos aparecen clasificados según el punto y el modo de articulación y transcritos mediante el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Sin embargo, este método no permite predecir interferencias derivadas de diferencias distribucionales entre fonemas que existen en la L1 y la L2 -sería, por ejemplo, el caso de /ʒ/, que

en español no aparece nunca en posición final de palabra, mientras que sí lo hace en catalán, provocando las conocidas dificultades a la hora de pronunciar topónimos como “Sabadell”-, no tiene en cuenta la realización de fonemas condicionada por la fonética sintáctica -un cuadro de fonemas no nos dice que en español existe un alófono sonoro de /s/-, no considera las diferencias fonotácticas entre las dos lenguas -tanto /s/ como /m/ existen en italiano y en español, pero en español no se combinan a principio de palabra mientras que en italiano sí lo hacen-, ni tampoco recoge la diferente manifestación fonética que pueden tener elementos que en dos lenguas distintas se transcriben con el mismo símbolo del AFI -[s] se transcribe con el mismo símbolo en francés y en español, pero en cambio en francés tiene una realización más aguda (Murillo, 1982)-. Por estos motivos, una comparación entre lenguas en términos puramente fonológicos y no fonéticos pierde buena parte del poder predictivo que podría tener el análisis contrastivo.

Existen otras aproximaciones más recientes al estudio de las diferencias fonéticas entre lenguas para predecir los errores de pronunciación. Una de ellas es la propuesta por J. E. Flege (1987a, 1991, 1996), basada en el criterio de la similitud fonética. Para Flege existen, en primer lugar, los sonidos idénticos en la L1 y la L2, que no crearán dificultades en el aprendizaje; en segundo lugar, tendríamos los sonidos nuevos en la L2, sin equivalencia en la L1, en los que es posible alcanzar una producción muy cercana a la nativa, puesto que no se encuentran sonidos parecidos en la L1 que puedan causar una interferencia; y, en tercer lugar, los sonidos similares en la L1 y la L2 son los que tienen menos posibilidades de escapar al efecto de la interferencia y, por tanto, los que provocarán más problemas en el aprendizaje.

Este modelo de interferencia se basa en la idea de que durante la adquisición de la L1 en la infancia se forman las categorías fonéticas propias de esa L1. Este conjunto de categorías condiciona la adquisición de una L2, pues se tienden a interpretar los sonidos similares en función de las categorías ya creadas, asimilándolos a los de la L1, proceso que Flege (1987a, b) describe como “clasificación equivalente”. Mientras que para un sonido completamente nuevo no se encuentra ninguna categoría en la L1 a la que asimilarlo, en un soni-

do parecido será más difícil llegar a una producción nativa, justamente por la interferencia de las categorías existentes⁴.

El fenómeno que estamos describiendo fue ya puesto de manifiesto por los precursores de la fonología estructural como E. Polivanov (1931) y N.S. Trubetzkoy (1939), bajo la denominación de “criba fonológica”:

“El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.” (Trubetzkoy, 1939, II)

Como veremos más adelante, en el sistema verbo-tonal de corrección fonética reaparecen estos conceptos, asociados a la noción de “sordera fonológica”. En conjunto, en el caso de los sonidos similares en la L1 y la L2, nos encontramos ante lo que Flege (1987a, b) identifica como “equivalencia interlingüística”, que tiene como resultado la clasificación equivalente en función de las categorías fonética -o de la “criba”- de la L1.

Los planteamientos que hemos repasado hasta ahora son de carácter predictivo, e indudablemente constituyen una base para que el profesor pueda disponer de una primera aproximación a los problemas de pronunciación de sus alumnos. Sin embargo, el análisis de la producción oral del estudiante durante el aprendizaje -es decir, de su interlengua- es el que proporcionará los datos reales a partir de los cuales fundamentar una estrategia de trabajo y, si es necesario, de corrección. Debería ser, pues, una práctica habitual, tomar notas detalladas de las dificultades de pronunciación de los estudiantes, al igual que se recogen los problemas gramaticales. El análisis contrastivo previo puede ser útil para orientar esa “escucha selectiva” que es preciso realizar para aislar y describir los problemas de pronunciación.

Jerarquía de errores y progresión

Una vez analizados los aspectos fonéticos y fonológicos de la interlengua de los estudiantes, cabe plantearse realizar una clasificación jerarquizada de los errores para proceder a su corrección.

⁴ Una concepción muy similar se encuentra en Renard (1979: 57 nota 104): “c’est en effet avec les sons étrangers trop proches des sons de la langue maternelle que l’on éprouve souvent les plus grandes difficultés de perception”.

Se han propuesto tipologías de errores basadas en criterios estrictamente lingüísticos, como la de W. Moulton (1962), que distingue entre errores fonológicos, fonéticos, alofónicos y distribucionales. Sin entrar en los detalles de esta clasificación, parece razonable establecer, al menos, una separación clara entre los errores de tipo fonológico y los de tipo fonético, pues los primeros pueden llegar a alterar el significado de las palabras -“dame un peso” vs. “dame un beso”-, mientras que los segundos únicamente tendrán consecuencias en lo que al “acento” se refiere -por ejemplo, la pronunciación [‘kada ‘dia] en lugar de [‘kaDa ‘Dia]-.

La distinción entre los problemas fonéticos y los fonológicos lleva a emplear un criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores, diferenciando, al menos, tres categorías: los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa. P. MacCarthy (1978) sugiere una clasificación, también basada en criterios comunicativos, que distingue cinco clases de errores: (a) errores fonológicos; (b) errores que, sin alterar el significado de las palabras, producen la impresión en el oyente nativo de un acento extranjero muy marcado; (c) errores que, sin ser graves, pueden corregirse de un modo relativamente simple e invirtiendo poco tiempo; (d) errores de difícil corrección, pero cuya eliminación ayuda a obtener un acento muy próximo al de un nativo; (e) errores que corresponden a cuestiones de detalle (“finer points”) en la pronunciación. Un aspecto interesante de esta propuesta es, indudablemente, la consideración de la relación entre el esfuerzo invertido en corregir un determinado problema y la mejora efectiva que esto supone en la pronunciación.

Se ha dicho a menudo que en la enseñanza de la pronunciación no es posible establecer una progresión, puesto que desde el primer momento el alumno tiene que producir todos los sonidos de la lengua. Se encuentran, por otra parte, currículos en los que en el nivel inicial se propone como contenido la identificación y producción de los sonidos y en el intermedio la de las variantes contextuales y las condicionadas por la posición; tomando estas indicaciones al pie de la letra, parece que el estudiante aprendería [desde] en el nivel inicial, y no llegaría a la forma habitual [‘dezDe] hasta el intermedio,

puesto que [z] y [D] son variantes contextuales de /s/ y /d/. Puede suceder también que los matices expresivos de la entonación no se aborden hasta un nivel superior, mientras que en niveles intermedios se incluya la expresión de la sorpresa, la alegría, la decepción, el temor, etc. entre los contenidos funcionales.

Otra forma habitual de establecer una progresión es empezando por las vocales -en general, por “a”-, siguiendo con los diptongos, triptongos y las secuencias de vocales en contacto, continuando con las consonantes ordenadas según el punto o el modo de articulación, los grupos consonánticos, introduciendo a continuación el acento, y finalizando con la entonación. Ese es, justamente, el esquema del *Manual* de T. Navarro Tomás que citábamos al principio y el que siguen los cursos universitarios de fonética descriptiva así como los estudios fonéticos de conjunto de las lenguas; también es el de los materiales para la corrección fonética en ELE publicados en España de los que tenemos noticia (Fernández, 1999; Fernández y de Santiago, 1997; González y Romero, 2002; Inchaurrealde *et al.* 2001; Masip, 1999; Moreno, 2000; Quilis y Fernández, 1969; Romero y González, 2002; Sánchez y Matilla, 1974; Siles, 1994). Sin entrar, por el momento, en más detalles, apuntaremos aquí que una progresión gramatical con estos mismos criterios se basaría, probablemente, en el índice del *Esbozo* de la Real Academia.

Veremos más adelante que una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación es la que parte de los elementos globales -es decir, 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 el análisis y la clasificación de los errores de los estudiantes. Evidentemente, la progresión y el establecimiento de una jerarquía de problemas fonéticos vendrán también dadas por la primera lengua del alumno.

Estrategias de corrección

A la par que avanzaba la metodología de enseñanza de lenguas y, recientemente, en consonancia con la aparición de sucesivos recursos tecnológicos, se han desarrollado diversas estrategias para la

corrección de los problemas de pronunciación. R. Renard (1979) las resume agrupándolas en cuatro grandes apartados: los métodos articulatorios, los pares mínimos, los procedimientos basados en la audición y la imitación, comúnmente empleados en los laboratorios de idiomas, y el sistema verbo-tonal.

En los métodos basados en la producción suele ofrecerse al alumno una descripción articulatoria -en general, en términos del mayor o menor redondeamiento de los labios, de la colocación de la lengua, de la abertura o cierre de la mandíbula y de la actividad de las cuerdas vocales- del sonido que debe pronunciar, acompañada de una imagen en la que se esquematiza la posición de los articuladores - cortes sagitales en la terminología habitual de la fonética -. Con esta información se pretende que el estudiante reproduzca la configuración articulatoria adecuada para la producción de un determinado sonido.

Como señala Renard (1979), los métodos articulatorios no están exentos de problemas, tanto teóricos como prácticos. En primer lugar, es un lugar común en los estudios de fonética que el mismo resultado acústico puede obtenerse mediante diferentes configuraciones articulatorias, al igual que, por ejemplo, el desplazamiento en línea recta hacia delante se logra con diferentes posiciones de los pies, las rodillas y las piernas; examinando el movimiento con detalle, se observa que no todas las personas andan de la misma manera -prueba de ello es que a veces reconocemos a alguien por el simple ruido de sus pasos-, y lo mismo sucede en la producción de los sonidos del habla: estudiando representaciones del movimiento del tracto vocal y de la colocación de los articuladores se aprecia que no todos los hablantes siguen las mismas estrategias para alcanzar un mismo resultado acústico. La denominada “compensación articulatoria” permite, por ejemplo, pronunciar una vocal abierta sosteniendo una pipa entre los dientes, algo teóricamente imposible si nos atenemos a las descripciones canónicas, que caracterizan a esta vocal por la abertura de la mandíbula.

En segundo lugar, la descripción articulatoria de un sonido aislado no deja de ser una abstracción, debido al fenómeno que en fonética se conoce como “coarticulación”. Pronunciando sucesivamente [ki] y [ku] se hace evidente que el grado de adelantamiento de la lengua mientras se articula [k] no es el mismo en contacto con una vocal

anterior que con una posterior, fenómeno que se produce regularmente en todos los sonidos del habla.

También menciona Renard (1979) que los métodos articulatorios implican una buena capacidad de propiocepción por parte del alumno, es decir, se basan en el supuesto de que el estudiante reconoce en todo momento cuál es la posición de sus propios articuladores y es capaz de modificarla siguiendo unas consignas orales o intentando reproducir una imagen.

Finalmente, no debe olvidarse que el objetivo de la producción oral es la comunicación, y parece evidente que para comprender a nuestro interlocutor no nos fijamos excesivamente en la posición de su lengua o su mandíbula, sino en el resultado sonoro de los movimientos de sus articuladores⁵.

Los pares mínimos - al estilo de “peso ~ beso” - ofrecen, al menos, la ventaja de presentar sonido en contexto y de hacerlo en relación con diferencias semánticas o morfosintácticas (Renard, 1979). Sin embargo, no siempre resulta fácil encontrar pares que contengan palabras de uso común para todas las oposiciones fonológicas de la lengua.

Los métodos que se basan en la audición y la imitación -es decir, el clásico “escucha y repite” omnipresente en los materiales para la corrección fonética en ELE- asumen que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el estudiante será capaz no sólo de reproducirlo adecuadamente sino también de integrarlo en el nuevo sistema fonético de la L2 que progresivamente va construyendo. Si, como mencionábamos en el apartado anterior, el principal obstáculo para el aprendizaje de los sonidos de la L2 son las categorías fonéticas formadas durante el proceso de adquisición de la L1, y estas categorías actúan como un filtro o una criba a la hora de percibir y categorizar los sonidos nuevos o similares, no parece que la simple audición, por muy repetida que sea, pueda contribuir en exceso a mejorar la producción.

⁵ Aun así, no deja de ser cierto que la información visual juega un papel relevante en la percepción del habla, tal y como demuestra el “efecto McGurk” (MacDonald - McGurk, 1978): si a una persona se le muestra la imagen de la cara de un locutor pronunciando “ma” y simultáneamente por unos auriculares escucha la sílaba “ta”, muy probablemente responderá que ha oído “na”, debido a la combinación de una información visual contradictoria con la información acústica.

Imaginemos el caso de un estudiante anglófono de ELE que pronuncia [x] como [h]; según el modelo de interferencia que hemos adoptado, el problema de este estudiante es que asimila perceptivamente [x] a la categoría /h/ de su L1 o, en otros términos, que no percibe ninguna diferencia entre [x] y [h] y, por tanto, reproduce lo que percibe. Se trata de un ejemplo de lo que en el marco de los planteamientos verbo-tonales se conoce como “sordera fonológica”. No es del todo evidente que la formación de una nueva categoría perceptiva se consiga por una exposición reiterada al mismo estímulo si no se dan simultáneamente otras condiciones facilitadoras, como veremos más adelante.

Debe también tenerse en cuenta que en la práctica habitual de los laboratorios de idiomas, aulas multimedia o sistemas de autoaprendizaje asistidos por ordenador, el alumno tiene oportunidad de escuchar sus propias producciones para compararlas con un modelo y, tras esta operación, corregir sus errores. Si la base del problema radica en la percepción, la audición del propio error cuando el estudiante no es capaz de percibir la diferencia entre éste y el modelo no parece la estrategia más acertada. También, como señala Renard (1979), esta estrategia sobrevalora la capacidad de autocorrección de los alumnos principiantes.

Existen diversas herramientas informáticas para la corrección fonética, que pueden agruparse en dos categorías: las que ofrecen una representación visual de la onda sonora y las que incorporan técnicas de reconocimiento del habla (Listerri, 2001). En las primeras suele mostrarse al estudiante una representación de la evolución de la amplitud o de la energía a lo largo del tiempo -oscilograma o curva de intensidad-, una representación en términos de frecuencia, amplitud y tiempo -espectrograma- o el trazado de las variaciones de la frecuencia fundamental -curva melódica-, proponiendo un modelo que se visualiza junto con la producción del alumno. Aunque estas técnicas puedan proporcionar un cierto apoyo, no todas las representaciones acústicas son fáciles de interpretar para establecer una correspondencia entre la señal sonora visualizada y el enunciado producido.

El reconocimiento del habla se ha incorporado a algunos productos comerciales como *Talk to Me* de Auralog. Se utiliza para proporcionar

al alumno una puntuación que refleja el grado de semejanza entre su producción y la del modelo, y para señalar en la representación visual de la onda sonora el punto donde se encuentran las discrepancias más notables. Aun tratándose de una tecnología prometedora, por su relativa novedad no se han llevado a cabo aún estudios exhaustivos que permitan evaluar su eficacia a medio y largo plazo.

El sistema verbo-tonal (Renard, 1979; Intravaia, 2000) tiene sus orígenes en los métodos propuestos por P. Guberina en Zagreb (Croacia) para la enseñanza de la lengua oral a niños con deficiencias auditivas, mientras que su aplicación a la corrección fonética en lenguas extranjeras se desarrolló en la Universidad de Mons (Bélgica) impulsada por R. Renard en el marco de la metodología estructuro-gobal audio-visual (SGAV) de los años 60. Precisamente por sus orígenes, se comprende fácilmente que uno de los principales postulados del sistema verbo-tonal sea la noción de “sordera fonológica”, según la cual la persona que aprende una lengua extranjera es “sorda” a los contrastes fonéticos inexistentes en su L1; la enseñanza de la pronunciación se basa, por ello, en una “reeducción” de la percepción para que el alumno llegue a asimilar adecuadamente las categorías fonética de la L2 y consiga, así, una producción lo más cercana posible a la nativa⁶:

“Ainsi s’expliquent nos erreurs de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d’une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes selectives propres à la perception de notre langue maternelle.” (Renard, 1979, p. 24)

Los principios en los que se inspira el método verbo-tonal son, esencialmente, los siguientes: motivación máxima, ausencia de intelectualización, respeto a la estructura y prioridad a los elementos prosódicos, corrección a partir del error y corrección en la clase (Renard, 1979). Los dos primeros señalan que la enseñanza de la pronunciación se integra a lo largo de todo el aprendizaje global de la lengua, y que se realiza de la manera más natural posible partiendo de situaciones –en la actualidad diríamos “situaciones comunica-

⁶ Esto implica, lógicamente, una precedencia de la percepción respecto a la producción. Sin embargo, las relaciones entre producción y percepción en el proceso de aprendizaje de una L2 son complejas (Llisterri, 1995).

tivas”- que propician la implicación del alumno⁷. Es lógico por este motivo que se propugne la presentación de los sonidos de la L2 integrados en estructuras lingüísticas completas caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo.

Si bien se ha señalado a menudo, y así lo corrobora la experiencia diaria de los profesores, que la entonación y el ritmo son dos de los factores que más contribuyen a un acento nativo, los materiales para la corrección fonética en ELE citados en el apartado anterior relegan inevitablemente los aspectos suprasegmentales a la parte final, concediéndoles una presencia mucho menor que a las vocales y las consonantes, presentadas, por lo demás, generalmente en palabras aisladas; por citar un ejemplo, en el recientemente publicado libro de González y Romero (2002), los elementos segmentales ocupan 149 páginas, mientras que a la entonación y al acento se les dedican 57, hecho que añade una incongruencia más al título del manual⁸. Por otro lado, la entonación es indisociable del contenido comunicativo de un enunciado y de su estructura sintáctica, constituyendo además el entramado sobre el que se apoyan, por así decirlo, los elementos segmentales.

El punto de partida de la corrección es siempre, en los planteamientos verbo-tonales, el error del alumno, puesto que de este modo se puede proponer un modelo que enfatice aquellos aspectos del sonido que el estudiante no percibe adecuadamente e integrarlo en una estructura que favorezca su producción. Por ejemplo, un anglófono que aspira [p] en español, muy probablemente no percibe que la oclusiva española es menos tensa que la inglesa; en el procedimiento conocido como “pronunciación matizada”, el profesor propondría enunciados breves substituyendo la sorda [p] por la sonora [b] como modelo para la repetición y, una vez que el alumno se hubiera sensibilizado a la diferencia, iría progresivamente acercando el modelo

⁷ La creación de situaciones que impliquen afectivamente al estudiante y ayuden a evitar bloqueos es una de las principales estrategias del sistema verbo-tonal. La importancia de los factores afectivos en la enseñanza de la pronunciación se expone, desde otra perspectiva, en Verdía (2002).

⁸ El libro se titula *Fonética, entonación y ortografía*, con lo que, por una parte, se propicia la confusión entre el plano fónico de la lengua y su representación gráfica y, por otra, se da a entender -contrariamente a todos los planteamientos actuales, como puede apreciarse recorriendo el índice de cualquier buen manual de fonética- que la entonación no forma parte de la fonética.

que el estudiante escucha y repite, aumentando cada vez más la tensión, hasta llegar a [p]. Tanto [b] como [p] se encontrarían, al principio, en sílabas átonas y en posición final de enunciativas para favorecer la relajación.

Evidentemente, efectuar el diagnóstico del error y proponer un modelo para la corrección requiere una cierta formación en fonética por parte del profesor, y más cuando la corrección se realiza en la clase en el momento en que aparece el error, aprovechando el trabajo individual con un estudiante para favorecer la progresión de todo el grupo.

Es imposible por razones de espacio describir con detalle los procedimientos específicos de corrección utilizados en el sistema verbo-tonal. Apuntaremos que se basan en la entonación y en el ritmo como elementos prioritarios, en la tensión, en los contextos que favorecen la producción de un sonido -por ejemplo, [x] se pronuncia más fácilmente entre vocales velares como [o] [u], mientras que [r] se ve favorecido por vocales anteriores como [i] o [e]- y en recursos como la pronunciación matizada o la repetición regresiva. El lector interesado puede encontrar ejemplos de aplicación del sistema verbo-tonal en la enseñanza de ELE en los trabajos de Jiménez *et al.* (1975), Sarmiento (1974, 1975), Sarmiento *et al.* (1974) y Sarmiento y De Vriendt (1977).

Selección o elaboración de materiales

Desde la publicación en 1974 del *Manual práctico de corrección fonética del español* de A. Sánchez y J.A. Matilla han aparecido una serie de libros de ejercicios orientados a la corrección fonética en ELE. No es factible realizar una presentación detallada de cada uno⁹, pero pueden señalarse algunos rasgos comunes que se han ido ya mencionando: la progresión de los elementos segmentales a los suprasegmentales, la menor presencia de estos últimos, y la audición y repetición de palabras aisladas o de enunciados como principal estrategia de aprendizaje; se incluyen también ejercicios de discrí-

⁹ Tampoco se analizan, por las mismas razones de espacio, los cursos de ELE que contienen actividades centradas en la enseñanza de la pronunciación, aunque, en general, suelen encontrarse en ellos planteamientos similares a los de los manuales de corrección fonética.

minación auditiva basados en pares mínimos o actividades consistentes en señalar elementos identificados en los ejemplos grabados. En algunos de ellos se presenta conjuntamente la pronunciación y la ortografía y se introduce también la transcripción fonética, utilizando con acierto el Alfabeto Fonético Internacional (Fernández y de Santiago, 1997; Moreno, 2000), adaptándolo explícitamente (Inchaurralde *et. al.*, 2001; Quilis y Fernández, 1969), mezclando el AFI con el sistema tradicional de la *Revista de Filología Española* (Fernández, 1999), empleando únicamente este sistema (Romero y González, 2002; González y Romero, 2002) o recurriendo a símbolos propios (Sánchez y Matilla, 1974).

En conjunto, la impresión que se obtiene revisando estas publicaciones es que la enseñanza de la pronunciación en ELE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos¹⁰ que suelen reivindicar los diseños curriculares y que se halla, en cambio, mucho más cercana a los métodos estructurales clásicos. Sorprende también la escasa presencia entre los autores -salvo muy pocas excepciones- de profesionales de la fonética, así como también la curiosa falta de coincidencia entre los autores de publicaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en ELE y los autores de materiales.

Es posible que en algún momento el profesor se plantee una evaluación de los materiales que se encuentran en el mercado para comprobar si se adaptan a sus necesidades y a su metodología o que se proponga crearlos para su propio uso. En esta situación, cabe definir algunos criterios, que no son esencialmente diferentes a los que habitualmente se emplean en la evaluación de otros productos didácticos.

Un primer aspecto que puede tenerse en cuenta es el modelo de pronunciación que se ofrece al estudiante, tanto en lo que se refiere a la variedad geográfica como a la de registros. En segundo lugar, se tomarían en consideración los contenidos -elementos suprasegmentales, segmentales y fonética sintáctica-, su progresión y el espacio que se dedica a cada uno de los bloques. Un tercer elemento sería el modo de presentación del contenido: sonidos aislados, sonidos en

¹⁰ Sobre la enseñanza de la pronunciación en ELE en un marco comunicativo pueden verse Elliott (1997), Terrell (1989) y Verdía (2002).

palabras aisladas, en pares mínimos, en enunciados descontextualizados, en enunciados que responden a una situación comunicativa motivada, sin olvidar el modo en que se presentan los suprasegmentales, dado su papel primordial en la interacción comunicativa. Se consideraría aquí también el uso de la transcripción fonética, el alfabeto utilizado y la forma de establecer la relación entre sonidos y grafías. El cuarto criterio vendría dado por las estrategias de aprendizaje y de corrección: audición y repetición, discriminación auditiva, inclusión de los sonidos en contextos facilitadores teniendo en cuenta el ritmo, la entonación y la fonética sintáctica, y presencia de explicaciones contrastivas si el manual se dirige a un grupo específico de hablantes. Igualmente, sería interesante establecer si, en términos generales, se procede de la percepción a la producción o a la inversa. La tipología de ejercicios propuestos sería un quinto aspecto en el que el profesor podría fijar su atención, teniendo en cuenta no sólo la variedad, sino también el equilibrio entre los centrados en la discriminación y los orientados a la producción. El formato de los materiales -impresos y acompañados de casetes o discos compactos o herramientas multimedia en CD-ROM- y su uso en el aula o en entornos de autoaprendizaje, son factores que deben también considerarse.

Finalmente, cuando se desarrollan nuevos materiales, cabe no olvidar que los trabajos sobre enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética llevados a cabo para otras lenguas como el inglés¹¹ o el francés¹² pueden constituir un punto de referencia y una útil fuente de inspiración.

Seguimiento y evaluación de los resultados

Al igual que en otras áreas, el trabajo realizado en la enseñanza de la pronunciación requiere un seguimiento y una evaluación de los resultados obtenidos, muy especialmente en el caso de que un profesor o un equipo docente hayan elaborado sus propios mate-

¹¹ Avery y Erlich (1987, 1992), Bowen y Marks (1992), Brown (1991, 1992), Celce-Murcia *et al.* (1996), Dalton y Seidlhofer (1994), Haycraft (1971), Kenworthy (1987), Laroy (1995), MacCarthy (1978), Morley (1987, 1994), Pennington (1996) y Taylor (1993), entre otros.

¹² A título de ejemplo, pueden citarse Callamand (1991), Guimbretière (1994) o Wioland (1991).

riales con vistas a utilizarlos en sus centros o, eventualmente, a publicarlos.

No es difícil organizar de una manera adecuada la información para crear una base de datos de ejercicios de corrección fonética o de actividades para la enseñanza de la pronunciación. El punto de partida sería la descripción del problema que se pretende tratar o corregir, partiendo del análisis de la interlengua de los estudiantes anteriormente propuesto, y acompañada, si es posible, de una explicación de su causa, que puede encontrarse, en algunos casos, en el análisis contrastivo o en un modelo de interferencia. El siguiente punto sería una descripción de la estrategia de corrección adoptada, justificando, por ejemplo, los contextos fonéticos elegidos para la presentación de un determinado sonido o su posición en la curva melódica de los enunciados en los que se contextualiza. En un tercer apartado se incluiría el ejercicio propuesto, su motivación comunicativa -especialmente importante en el caso de la entonación-, los enunciados empleados y el modo de proceder. Finalmente, se incorporarían las anotaciones de los profesores sobre la utilidad del ejercicio para resolver el problema abordado. Cada una de estas fichas puede ir acompañada, naturalmente, de indicaciones sobre el nivel, el grupo de edad y las L1 para las que se recomienda específicamente cada ejercicio o actividad.

Así, se puede llegar a disponer de un conjunto de materiales, cuya eficacia se ha comprobado en el aula, a los que acudir cuando es necesaria la corrección fonética, o que sirvan también para las actividades de clase centradas en la pronunciación. No se trata, como puede observarse, de un proceso diferente al de la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la gramática o del léxico. Aunque exige un cierto esfuerzo suplementario por parte del profesor y presupone una cierta familiaridad con conceptos fonéticos básicos y con la metodología de la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética, la preparación de materiales puede enfocarse como una tarea que se inicia individualmente, se extiende después a un equipo y se integra más adelante en una red de centros, con lo que es realista prever que, en un tiempo razonable, se contará con una amplia base de datos compartida.

Conclusiones

Se ha planteado, a lo largo de estas páginas, una posible metodología para abordar la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética que arranca con la observación de la interlengua del estudiante y con el análisis contrastivo en el nivel fonético, establece unos objetivos y una progresión en función de criterios comunicativos ligados a las necesidades del grupo, utiliza unas estrategias de corrección cuando son necesarias, establece un conjunto de parámetros básicos para la evaluación o la creación de materiales y sugiere un procedimiento para el seguimiento de las actividades que permita al profesor dotarse de herramientas útiles en el trabajo diario.

Aunque el enfoque propuesto sea esencialmente de corte verbo-tonalista, corresponde al docente evaluar las estrategias que proporcionan un mejor resultado en cada contexto. Algunos alumnos responderán bien a una corrección de tipo articulatorio, mientras que con otros se requerirán actividades más centradas en la audición, o un mayor o menor tiempo de trabajo. En la capacidad de adquirir una pronunciación cercana a la nativa existen, al igual que en otros campos, notables diferencias individuales, condicionadas por factores tanto afectivos como lingüísticos. Un pragmático eclecticismo parece pues recomendable, siempre y cuando se trate de un eclecticismo bien informado.

Un análisis, necesariamente superficial, de los materiales para la corrección fonética publicados en España en los últimos años ha puesto de manifiesto que la enseñanza de la pronunciación no parece estar aún al mismo nivel de desarrollo metodológico que la de otros ámbitos de la lengua y que, por lo general, los profesionales de la fonética no suelen tener una presencia muy destacada en este campo. Así como nadie confiaría su salud a un médico que únicamente le prescribiera fármacos sin saber demasiado de la fisiología humana y de los motivos de las enfermedades, es lógico suponer que enseñar a pronunciar requiere no sólo poseer un conjunto de “recetas”, sino también conocer la descripción fonética y fonológica de la lengua por una parte, y las causas de la interferencia fonética por otra. El trabajo del profesor -o del autor- en la confección de mate-

riales podría fácilmente contar con el asesoramiento de especialistas¹³, combinando así saberes y prácticas que se complementarían para lograr un producto de calidad.

En conclusión, un enfoque fructífero de la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética debería ser necesariamente interdisciplinar, basado en una comprensión de los mecanismos de la interferencia, en un conocimiento de la descripción fonética y fonológica de la lengua y en una información adecuada sobre las diversas estrategias para facilitar la integración de los sonidos de una L2. Debería, además, integrarse de forma natural en los planteamientos metodológicos y curriculares más generales, puesto que la pronunciación constituye, como se señalaba al principio, una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en otra lengua.

¹³ Así se evitarían, por ejemplo, afirmaciones como “la fonética no es sólo la disciplina que enseña a pronunciar correctamente los sonidos, sino que además es aprender a formar el oído a nuevos sonidos, al enlace de las palabras, al ritmo y a la entonación” (González y Romero, 2002: 3) o como “Las vocales fuertes o abiertas son tres: /a/ a, /e/ e, /o/ o [...] Las vocales débiles o cerradas son dos: /i/ i /u/ u” (González y Romero 2002: 5 y 13). Cuestiones sintácticas al margen, la disciplina que se ocupa de la “correcta” pronunciación de los sonidos es la ortología o, en su caso, la ortofonía; la fonética “estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción” (Quilis, 1993:23). Por otra parte, /e/ y /o/ no son, en español, vocales abiertas y de ningún modo puede asociarse la dimensión “abierta-cerrada”, relacionada con el grado de apertura de la mandíbula y la distancia entre la lengua y el paladar, con la oposición entre “fuerte-débil”, determinada por la presencia o ausencia de tonicidad.

Bibliografía

- ANDIÓN HERRERO, M. A.- GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. (1998) "Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE: ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?", en MORENO FERNÁNDEZ, F.- GIL BÜRMAN, M.- ALONSO, K. (Eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. pp. 125-132.
- AVERY, P.- EHRLICH, S. (Eds.) (1992) *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- AVERY, P.- EHRLICH, S. (Eds.) (1987) *The Teaching of Pronunciation: An Introduction for Teachers of English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- BOWEN, T.- MARKS, J. (1992) *The Pronunciation Book: Student-Centered Activities for Pronunciation Work*. Longman: London.
- BROWN, A. (Ed.) (1991) *Teaching English pronunciation: A book of readings*. London: Routledge.
- BROWN, A. (Ed.) (1992) *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan
- CALLAMAND, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris: Clé International (Didactique des Langues Etrangères).
- CANFIELD, D. L. (1981) *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago/ London: The University of Chicago Press. Trad. cast. de J. Llisterri y D. Poch: *El español de América: Fonética*. Barcelona: Crítica (Enseñanza / Crítica "Instrumentos"), 1988.
- CELCE-MURCIA, M. - BRINTON, D.- GOODWIN, J. (1996) *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- DALTON, C.- SEIDLHOFER, B. (1994) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIOTT, R.A. (1997) "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach", *Hispania* 80,1: 95-108.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, R. (1999) *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de prácticas de español/LE).
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (1997) *Fonética básica del español para anglohablantes*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- FLEGE, J. E. (1991) "Perception and Production: The Relevance of Phonetic Input to L2 Phonological Learning", in HUEBER, T.- FERGUSON, C. (Eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Language Acquisition & Language Disorders, 2) pp. 249-289.

- FLEGE, J.E. (1987a) "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics* 15: 47-65.
- FLEGE, J.E. (1987b) "Effects of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds" in JAMES, A.- LEATHER, J. (Eds.) *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris. pp. 9-39.
- FLEGE, J.E. (1996) "English vowel productions by Dutch talkers: more evidence for the "similar" vs "new" distinction", in JAMES, A.- LEATHER, J. (Eds.) *Second Language Speech. Structure and Process*. Berlin: Mouton de Gruyter (Studies on Language Acquisition, 13). pp. 11-52.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A.- ROMERO DUEÑAS, C. (2002) *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*. Madrid: Edelsa.
- GUIMBRETIERE, É. (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier / Hatier (Didactique du français).
- HAYCRAFT, B. (1971) *The Teaching of Pronunciation. A Classroom guide*. London: Longman.
- INCHAURREALDE, C.- SÁIZ, M.C.- NOCITO, A.- KAUNZNER, U.A. (2001) *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*. Zaragoza: Mira Editores SA.
- INTRAVAIA, P. (2000) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbotonal*. Didier Érudition Paris - C.I.P.A.: Mons.
- JIMÉNEZ, P.-SARMIENTO, J.A.-KOBERSKI, E. (1975) "Utilización del sistema verbotonal de corrección fonética en la enseñanza del español a francohablantes", *Boletín de la AEPE* 6,10: 39-45.
- KENWORTHY, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Trad. cast. de J.A. Fernández: *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá (Romania), 1973.
- LAROY, C. (1995) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press (Resource Books for Teachers).
- LLISTERRI, J. (1995) "Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language", in ELENIUS, K.- BRANDERUD, P. (Eds.) *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm, Sweden, 13-19 August, 1995. Stockholm: KTH / Stockholm University. Vol. 4. pp. 92-99. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Prod_Percep.html
- LLISTERRI, J. (2001) "Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías", *Es Espasa, Revista de Profesores*, 28 de noviembre de 2001. 33 pp. http://www.esespasa.com/esespasa/sta/html/es/revistaprofesores/investigacion/metodologiadidactica/metod_01_28_01.zip
- MACCARTHY, P. (1978) *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MACDONALD, J.- MCGURK, H. (1978) "Visual influences on speech perception processes", *Perception & Psychophysics* 24: 253-257.
- MASIP, V. (1999) *Gente que pronuncia bien 1. Curso de pronunciación española para brasileños*. Barcelona: Difusión.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000) *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid: Arco/Libros SL (Cuadernos de prácticas de español/LE).
- MORLEY, J. (Ed.) (1987) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Alexandria, VA.: TESOL
- MORLEY, J. (Ed.) (1994) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, Va: TESOL.
- MOULTON, W. (1962) "Towards a classification of pronunciation errors", *Modern Language Journal* 46: 101-109.
- MURILLO PUYAL, J. (1982) "Le seuil de phonologisation", *Revue de Phonétique Appliquée* 64: 325-341.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918) *Manual de pronunciación española*. Madrid Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Textos Universitarios, 3), 25ª edición, 1991.
- PENNINGTON, M. C. (1996) *Phonology in English Language Teaching. An International Approach*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Studies).
- POLIVANOV, E. (1931) "La perception des sons d'une langue étrangère", *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4; in *Le Cercle de Prague (Change, 3)* Paris, 1969. pp. 111-14.
- QUILIS, A. (1993) *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, Manuales, 74).
- QUILIS, A.- FERNÁNDEZ, J.A. (1969) *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Edición revisada y aumentada. Madrid: CSIC.
- RENARD, R. (1979) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition entièrement refondue. Bruxelles / Centre International de Phonétique Appliquée: Didier / Mons.
- ROMERO DUEÑAS, C. - GONZÁLEZ HERMOSO, A.(2002) *Tiempo para pronunciar. + de 100 ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- SÁNCHEZ, A.- MATILLA, J.A. (1974) *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL.
- SARMIENTO, J.A. (1974) "Système de fautes et correction phonétique par la méthode verbo-tonale des francophones belges qui apprennent l'espagnol", *Revue de Phonétique Appliquée* 29: 51-75.
- SARMIENTO, J.A. (1975) "Importancia del condicionamiento acústico en la enseñanza fonética del español como lengua extranjera", *Boletín de la AEPPE* 12: 67-73.
- SARMIENTO, J.A.- JIMÉNEZ, P.- KOBERSKI, E. (1974) "L'application de l'appareil SUVAGLINGUA de correction phonétique à l'enseignement de l'espagnol aux francophones", *Revue des Langues Vivantes* 40,7: 671-695.

- SARMIENTO, R.- DE VRIENDT, S. (1977) "Corrección fonética de los neerlandófonos que estudian español", *Boletín de la AEPE* 10, 17: 53-94.
- SILES ARTÉS, J. (1994) *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*. Madrid: SGEL.
- Talk to Me*, Auralog. <http://www.auralog.com/es/talktome.html>
- TAYLOR, L. (1993) *Pronunciation in Action*. Hertfordshire: Prentice Hall International (English Language Teaching).
- TERREL, T.D. (1989) "Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach", in BJARKMAN, P.C.- HAMMOND, R.M. (Eds.) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington: Georgetown University Press. pp. 196-214.
- TROUBETZKOY, N.S. (1939) "Grundzüge der Phonologie", *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7. Trad. cast. de D García Giordano, con la colaboración de L. J. Prieto: *Principios de fonología*. Madrid: Cincel, 1973.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (1996) *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de Lengua Española).
- VERDÍA, E. (2002) "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas", *Didáctica del español como lengua extranjera. E/LE 5*. Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua). pp. 223-241.
- WIOLAND, F. (1991) *Prononcer les mots du français: des sons et des rythmes*. Paris: Hachette (Formation).

Seminario I. C. Milán /Roma