

## Resumen

La enseñanza de la pronunciación ha sido un asunto muy debatido en la enseñanza de segundas lenguas pero la pronunciación no siempre ha recibido en el aula la atención necesaria. Desde la perspectiva de los componentes de los métodos de enseñanza, este artículo repasa las principales contribuciones teóricas sobre la adquisición de los sonidos de las segundas lenguas y los procedimientos que derivan de estas aportaciones teóricas.

## Palabras clave

Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética, español como lengua extranjera, métodos de enseñanza, adquisición de lenguas.

## Abstract

The pronunciation teaching has been a hotly debated issue in the teaching of second languages, but the pronunciation has not always received the required attention in the classroom. From the perspective of the components of teaching methods, this article reviews the main theoretical contributions on the acquisition of the sounds of the second language and procedures derived from these theoretical contributions.

## Key words

Teaching pronunciation, fonetic correction, Spanish as a foreign language, teaching methods, language acquisition.

## 1. La enseñanza de la pronunciación en ELE

Si es cierto que en los comportamientos sociales se producen a menudo movimientos pendulares, la consideración que ha merecido la pronunciación en las clases de segundas lenguas puede ilustrar perfectamente este vaivén. De hecho, la importancia que se le ha concedido históricamente a la pronunciación ha oscilado de uno a otro extremo, desde ser un asunto casi ignorado, como sucedía en el método de gramática y traducción, hasta la posición hegemónica que le otorgó el método audiolingual. No obstante, lo habitual ha sido que la enseñanza de la pronunciación no haya ocupado un lugar destacado en las clases de lenguas extranjeras. En los años 70-80 del siglo xx este aspecto quedó relegado frente a lo gramatical, y en los métodos comunicativos, desarrollados a partir de los 90, aunque se dio preponderancia a la comunicación oral, no hubo una preocupación expresa por la pronunciación, pues el acento se ponía en que el alumno logre fluidez. De hecho, se ha señalado que los docentes tienen muchas dificultades para integrar la enseñanza de la pronunciación en los modelos comunicativos (Cantero 1994), e igual ocurre en el desarrollo conocido como enfoque por tareas (Derwing y Munro 2005).

Así pues, no resulta extraño que se haya dicho repetidas veces que la fonética es la cenicienta de la enseñanza de lenguas ni que a mediados de la década de los 70 fuese denominada “hijastra” de la lingüística (Göbel y Graffman 1977). Esta consideración no parece ser muy diferente hoy ni en el aula ni en los documentos curriculares. Basten algunas pinceladas. Si hacemos un recuento del léxico que se emplea en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2002) –en adelante *MCER*– para aludir a los diferentes niveles lingüísticos, el resultado es el siguiente:

<i>fonética, -o</i>	31
<i>pronunciación</i>	26
<i>gramática, gramatical</i>	86
<i>morfología, morfológico, -a</i>	9
<i>sintaxis, sintáctico, -a</i>	18
<i>léxico, -a</i>	43
<i>vocabulario</i>	77
<i>significado</i>	81
<i>semántico</i>	25
<i>discurso</i>	147
<i>pragmática</i>	22

**Tabla 1.** Frecuencia del léxico relativo a las unidades lingüísticas en el MCER.

La suma de las palabras que se refieren al mismo nivel lingüístico ofrece el gráfico que aparece en la Figura 1, en el que se puede apreciar cómo el nivel fónico es el menos presente en el texto, la mitad de las veces que el nivel gramatical, casi tres veces menos que el discursivo y casi cuatro veces menos que el léxico-semántico.

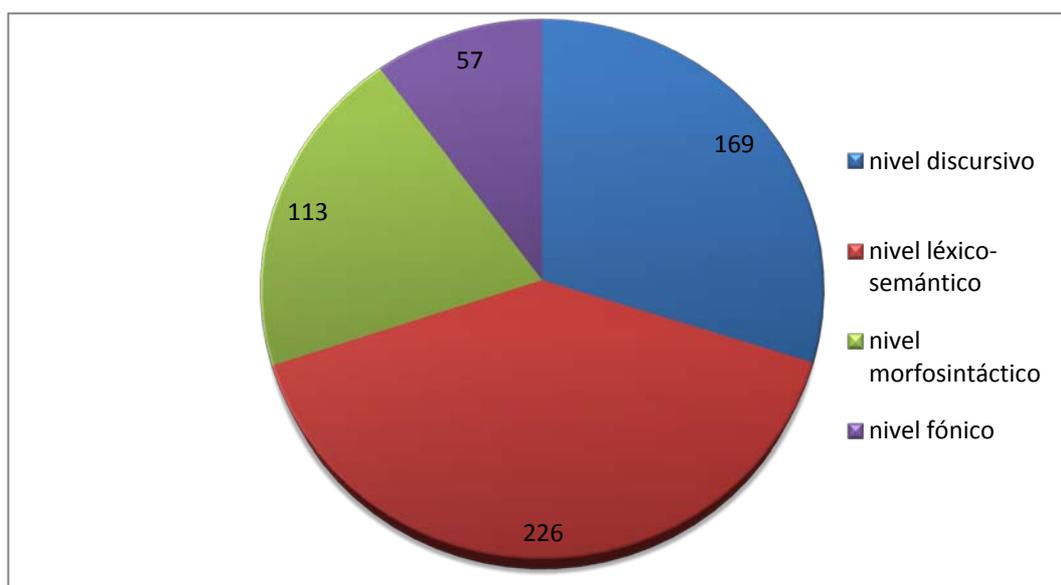


Figura 1. Léxico alusivo a los niveles lingüísticos en el MCER.

En el *Diccionario de términos de ELE*<sup>1</sup> que el Instituto Cervantes ofrece en red a través del Centro Virtual Cervantes solo hay un artículo dedicado a la *pronunciación*, entre los 382 términos que tienen entrada propia. El plan de la obra no prevé tratar de manera diferenciada ni *fonética* ni *competencia fónica*; para este último concepto se remite a la entrada *competencia gramatical*, si bien en ella solo hay una somera referencia a cómo trata la competencia el MCER.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* da suficiente cobertura a los aspectos fónicos dentro del currículo de la enseñanza de segundas lenguas. En el texto se dedica el capítulo 3 de cada volumen a la pronunciación y se establecen los objetivos y los contenidos que deben abordarse. No obstante, resultan llamativas algunas consideraciones expresadas en el documento. En la introducción de ese capítulo se destaca la especial dificultad que supone para el profesor la enseñanza de este aspecto: “la pronunciación resulta especialmente compleja, quizás más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE” (Instituto Cervantes 2007, cap. 3, introducción). En relación con el alumno, unas líneas más abajo el texto señala lo siguiente:

<sup>1</sup> Puede consultarse en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/indice.htm).

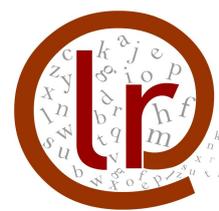
El alumno debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien, esto es, que una persona puede llegar, desde el comienzo, a familiarizarse con (o incluso dominar) las características fonéticas de una lengua extranjera aunque todavía sea, sin embargo, incapaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella. Lo cual significa que no estamos ante objetivos equivalentes, y que, en circunstancias poco favorables, lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada puede quizá resultar un propósito inalcanzable, mientras que conseguir una buena pronunciación, en cambio, puede ser una tarea perfectamente realizable. (Instituto Cervantes, 2007, cap. 3, introducción).

El *PCIC*, en definitiva, enfatiza las dificultades que conlleva la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en las clases de ELE, tanto para el profesor como para el alumno. Para este último, puede resultar incluso descorazonador que, por una parte, se considere inalcanzable en determinadas circunstancias lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada y, por otra, que en caso de dominar la fonética de una lengua esta no garantice que se pueda emplear adecuadamente, esto es, que le permita comunicarse en la lengua meta. De ser esto así, podría preguntarse el alumno de qué le servirá esforzarse por aprender una buena pronunciación a la vez que el profesor se cuestionará si tiene sentido plantearse la enseñanza de este componente.

Y, sin embargo, la pronunciación es un elemento indispensable para la correcta adquisición de las lenguas, y así lo consideran tanto los alumnos como los profesores cuando son preguntados acerca de su importancia (Usó Viciado 2009: 23; Orta Gracia 2009). Saber una lengua implica saber hablarla, esto es, ser capaz de percibir los sonidos nuevos y ser capaz de producirlos de manera que el discurso resulte inteligible para poder entender a los nativos de esa lengua y para poder comunicarse con ellos. En casos extremos, una mala pronunciación puede llegar a impedir la comunicación y, en cualquier caso, exige del interlocutor más atención al discurso y le obliga a desarrollar más estrategias para poder entender. Sabemos que la pronunciación es una carta de presentación del individuo (Bartolí Rigol 2005: 3-4) y a través de ella se está dando información sobre aspectos importantes de la persona (origen, edad, instrucción...). La pronunciación, además, genera actitudes en el oyente, que pueden ir desde la admiración ante el extranjero que ha logrado asimilar su pronunciación a la de los nativos hasta el rechazo de una articulación deficiente por considerarla causada por la pereza, la indolencia o la falta de capacidad del aprendiz.

El papel secundario que esta faceta ocupa en las clases de segundas lenguas puede explicarse por dos tipos de razones. Por un lado están las razones internas, que obedecen al propio estatus de la fonética dentro del sistema lingüístico. Las peculiaridades de este nivel tienen que ver no solo con las características de las unidades que lo forman sino también con las dificultades que plantea la propia identificación de estas unidades<sup>2</sup>. Frente al resto de niveles, las unidades del nivel fónico carecen de significado por sí mismo, y si las unidades de los restantes niveles pueden identificarse o segmentarse con relativa facilidad, en el nivel fónico hay ciertos elementos, los suprasegmentales, cuya delimitación resulta mucho más dificultosa. La enseñanza ha de ocuparse de la adquisición de unidades lingüísticas que no tienen significado por sí mismas, aunque sean capaces de otorgarlo (Juana Gil, 2007), lo cual obliga a que la enseñanza en este nivel haya de centrarse en la

<sup>2</sup> La especificidad de este nivel lingüístico frente al resto se remarca hasta cuatro veces en la introducción al cap. 3 del *PCIC*.



forma y no en el significado, frente a lo que ocurre en los contenidos gramaticales o léxicos, por no hablar de los funcionales. Esta circunstancia choca con los principios de la enseñanza enfocada a la comunicación, donde se privilegia el significado sobre la forma y la fluidez sobre la corrección, de manera que en ciertas propuestas comunicativas se llega incluso a descartar completamente cualquier ejercicio o práctica del aula que vaya dirigido expresamente a la enseñanza de la forma. Pero conviene señalar la paradoja que se produce en los planteamientos que propugnan abandonar la enseñanza de esta destreza, porque los errores fónicos del hablante obligan a que el oyente acabe centrándose en la manera en que se habla, esto es, en la forma, y no en el contenido de lo transmitido, de manera que se dificulta y hasta puede impedirse la comunicación.

Por otra parte, hay otro grupo de razones, que podríamos llamar externas al propio sistema lingüístico, que explican la postergación de la fonética en el aula. Entre ellas, las más decisivas son las actitudes de los profesores ante la fonética. Por una parte están aquellos que minusvaloran la importancia de su enseñanza, bien porque consideran que es muy sencilla, y por tanto no hace falta enseñarla, bien porque entienden que se aprende de manera automática y no necesita una enseñanza explícita, bien porque piensan que está subordinada a otros aspectos, como la eficacia comunicativa. En el otro extremo, se sitúan los que entienden que la enseñanza de la pronunciación tiene como objetivo si no único sí primordial la corrección del error y, en particular, los que ocasionan el llamado “acento extranjero”, asunto sobre el que volveremos más adelante. Están, en fin, quienes no la aplican en sus clases porque consideran que ellos mismos están poco preparados en esta disciplina.

A pesar de los inconvenientes que estamos señalando, la pronunciación ha de incorporarse al aula en condiciones similares a los del resto de los niveles lingüísticos. Y la enseñanza de la pronunciación ha de planificarse de manera adecuada, con un método que garantice la adecuada inserción de los contenidos y su gradación. Siguiendo a Richard y Rodgers (2009), todo método puede analizarse a través de tres elementos:

- El enfoque (*approach*), es decir, las teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje.
- El diseño (*design*) del sistema de enseñanza, que incluye los objetivos, los contenidos, las actividades, y las opciones metodológicas sobre el papel de los profesores, de los alumnos y de los materiales.
- El procedimiento (*procedure*), esto es, las prácticas y técnicas a través de las cuales se traslada a la clase el enfoque y el diseño.

Como se puede entender, las posibilidades de abordar el asunto de la pronunciación son muy amplias y no es posible atender a todos los aspectos en un solo artículo. Me centraré, por tanto, en las aportaciones que se han hecho desde la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (enfoque), empezando por la necesaria delimitación de algunos conceptos, para trazar después un recorrido por las diversas visiones que ofrecen las corrientes lingüísticas y cómo esas perspectivas se han traducido en propuestas de actuación (procedimiento).

## 2. Delimitación de conceptos

### 2.1. Fonética y pronunciación

La primera delimitación es la que se establece entre pronunciación y fonética, que lleva como correlato la paralela diferenciación entre la enseñanza de la fonética y la enseñanza de la pronunciación. Se debe insistir en ello porque son aspectos que a veces son confundidos por los profesores de enseñanza de lenguas e incluso por los investigadores (Cantero Serena 1998). La fonética es una ciencia del lenguaje, una disciplina lingüística, mientras que la pronunciación es una capacidad de los hablantes, en concreto, la que les permite realizar los sonidos y la prosodia de una lengua.

A pesar de que a veces se considera que los elementos implicados en el proceso de pronunciación son solo tres, los órganos articulatorios (el tracto vocálico), la onda sonora y el oído, no hay que olvidar que al menos hay otros dos factores intervinientes: el cerebro –especialmente las áreas que rigen el procesamiento del lenguaje- y el propio sistema lingüístico que se transmite (Fig. 2).

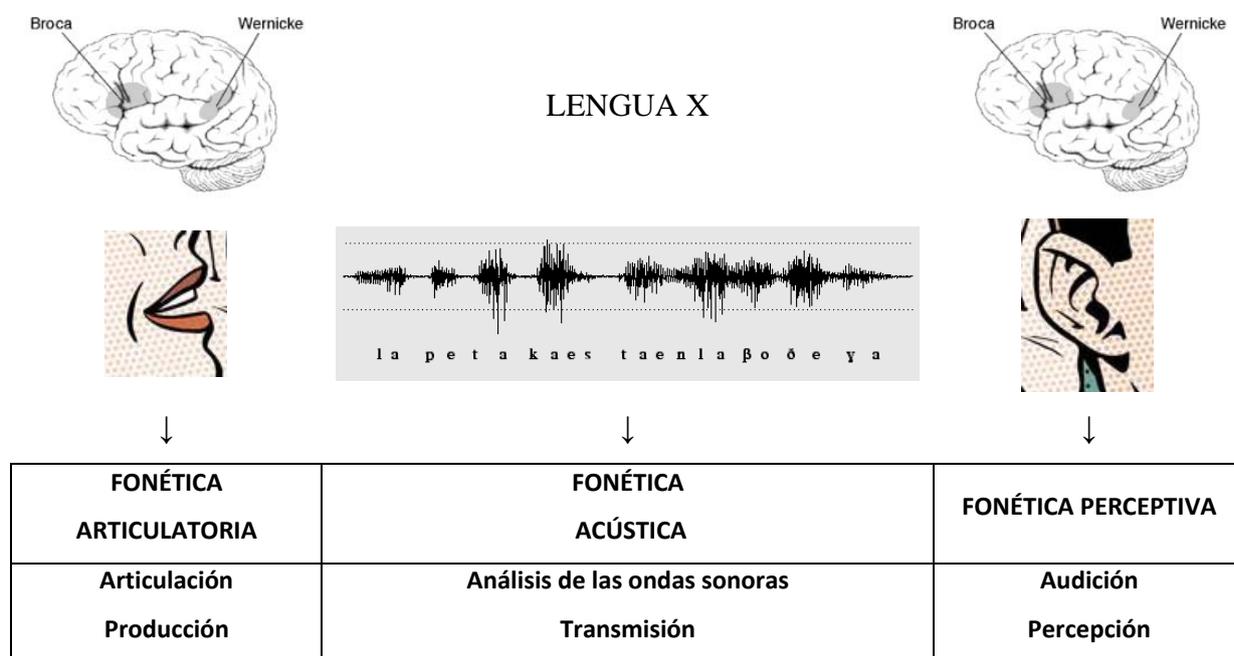


Figura 2. Elementos implicados en la pronunciación, orientaciones de la fonética y ámbitos de actuación de cada orientación.

En la Figura 2 se sintetizan también las perspectivas que adoptan los estudios de fonética y sus ámbitos de actuación. Los estudios de fonética pueden centrarse en el modo en que el emisor realiza los sonidos, en las

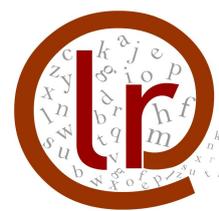
características de la onda sonora o en la de la manera en que el receptor recibe el mensaje, que se corresponden respectivamente con la fonética articuladora, la fonética acústica y la fonética perceptiva. Hay que tener presente que esta última orientación va más allá de la simple descripción del funcionamiento anatómico de los órganos auditivos o del papel del cerebro en este proceso ya que pretende “aportar soluciones a las formulaciones teóricas, no solo fonológicas, sino también psicolingüísticas (en cuyo marco se desarrollan los modelos de percepción del habla)” (Marrero Aguiar, 2008: 211). La fonética articuladora tiene como ámbito de actuación la articulación, o, lo que es lo mismo, el modo en que se producen los sonidos; la fonética acústica se centra en el análisis de las ondas sonoras y en su transmisión o difusión; la fonética perceptiva se encarga de estudiar los procesos de audición y de percepción de los sonidos.

En cuanto a la didáctica, son diferentes los objetivos que han de perseguir la enseñanza de pronunciación y la enseñanza de la fonética. Esta ha de ir encaminada a alumnos que desean especializarse en alguna de las direcciones de investigación de la disciplina: el conocimiento de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos fónicos, segmentales y suprasegmentales, de una lengua y, más allá de ello, la posibilidad de establecer modelos teóricos sobre la percepción del habla. Va dirigida, por tanto, a un público restringido y su presencia en el aula ha de estar sometida a restricciones importantes, derivadas del carácter no especializado que presentan los aprendices de segundas lenguas. La enseñanza de la pronunciación, por el contrario, tiene un carácter mucho más abarcador y ha de dirigirse al desarrollo de la capacidad perceptiva y productiva de los alumnos, a dotarles de los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para poder realizar adecuadamente los sonidos de la lengua meta con el objetivo último de facilitar la comunicación. Por ello, la enseñanza de la pronunciación debe estar presente siempre en los programas, incorporada como un objetivo más para la correcta adquisición de la nueva lengua (Llisterri 2003).

Para la enseñanza de ELE, por tanto, interesan tanto la fonética como la pronunciación, aunque su cometido en el aula ha de ser diferente. La pronunciación ha de ser el eje sobre el que giren las actividades del aula: el alumno ha de aprender a pronunciar, pero no tiene por qué saber necesariamente fonética. El profesor, por su parte, puede enseñar a pronunciar adecuadamente sin necesidad de ser experto en fonética. Pero puesto que la situación de enseñanza en el aula es diferente de la situación en que se adquieren las lenguas de manera natural, el conocimiento de la fonética por parte del profesor puede ser una herramienta excelente para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua.

## 2.2. Fases y dimensiones de la pronunciación

La pronunciación implica varias fases que, aunque conectadas, es preciso diferenciar de cara a la intervención didáctica. Los estudios se han centrado especialmente en dos estadios del proceso, el de la percepción y el de la producción. La percepción es una competencia e implica la existencia de un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten al hablante discriminar los sonidos de la lengua meta; la producción es una capacidad, la habilidad para poder realizar esos sonidos. Desde el punto de vista evolutivo, para la L1 resulta claro que la percepción es anterior a la producción, pero para la L2 las investigaciones han tratado de



determinar cuál de las dos fases es anterior y en qué medida los procesos de percepción y producción de la L1 afectan a la pronunciación de la lengua meta. Los primeros métodos didácticos atendieron solo a la producción fónica, pero pronto se reorientaron hacia el desarrollo de la capacidad de percibir y discriminar los sonidos de la L2, concediendo prioridad a la capacidad perceptiva sobre la habilidad productiva. Así, por ejemplo, lo entiende Dolores Poch, al señalar que “la primera dificultad que hay que superar en el aprendizaje de una lengua extranjera es la referente a la capacidad de percibir sus sonidos” (Poch Olivé 1999: 68).

No hay que olvidar que para que haya percepción es necesario que haya antes un estímulo susceptible de ser percibido. Si hablamos de la percepción fónica, para que esta ocurra ha de producirse previamente la audición, fenómeno físico consistente en la estimulación de los órganos auditivos producida por la vibración de los objetos. La percepción solo tiene lugar cuando el oyente toma conciencia de la sensación auditiva que está recibiendo y discrimina los sonidos que recibe. Audición, percepción y producción son, pues, los tres elementos que afectan al proceso de la pronunciación, como refleja la Figura 3.

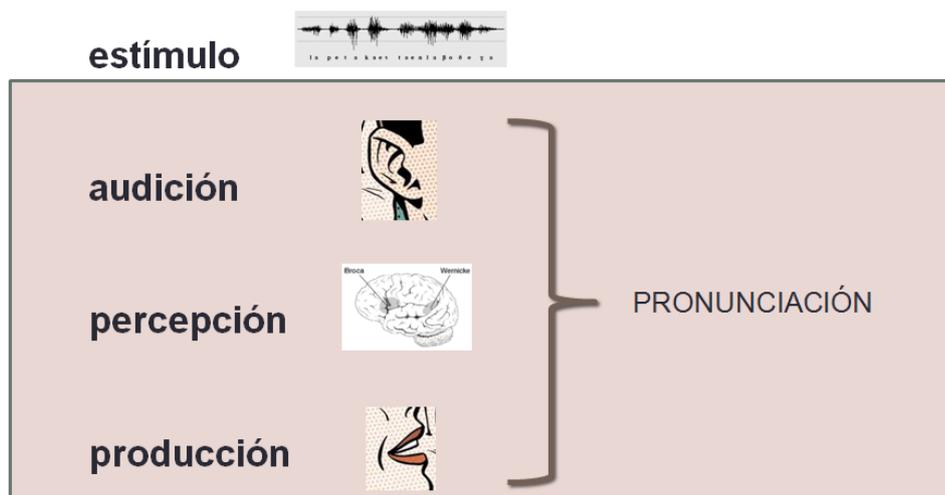


Figura 3. Fases de la pronunciación.

En otro orden de cosas, los estudios sobre percepción se han centrado casi exclusivamente en la dimensión física de los sonidos, en la materialidad de la realización de la onda sonora o en el modo en que esta es percibida por el cerebro, pero se ha atendido menos a otros aspectos. Ante los sonidos percibidos entra también otra variable, la socioafectiva, que implica que los sonidos son objeto de evaluación por parte de los individuos. Esta valoración es más evidente en los contextos de encuentro de variedades lingüísticas, ya sea entre variedades de la misma lengua (por ejemplo, la consideración de una variedad como mejor o peor), ya sea entre lenguas diferentes (en especial, la identificación del “acento extranjero”) y a menudo conduce a adoptar determinadas actitudes.

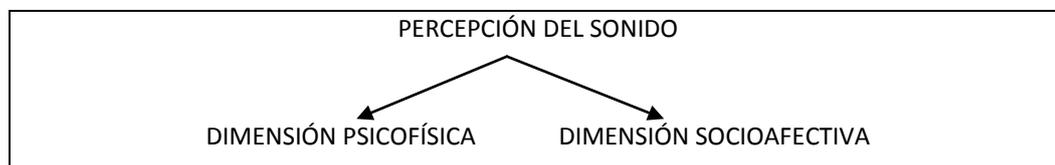


Figura 4. Dimensiones de la percepción del sonido.

La dimensión psicofísica y la dimensión socioafectiva van unidas de manera indisoluble desde el principio. Estudios neurobiológicos recientes (Caravedo 2010) han demostrado que desde el momento mismo del nacimiento el cerebro del niño se va configurando mediante la acción de dos sistemas, el homeostático, responsable de regular las sensaciones corporales primarias, como el hambre o la sed, y el sociostático, responsable de la interacción social. De la interacción de estos dos sistemas surge el *sistema de valores somático*, un componente valorativo que conduce a una determinada configuración neuronal en cada individuo, desarrollada primero a través de la relación con la madre y el hijo y posteriormente con el resto de individuos del contexto familiar y comunitario, de manera que esas primeras asociaciones constituirán el filtro a través del cual percibimos el mundo. Este *sistema de valores* es el que gobierna las preferencias, los gustos y las aversiones, explicables o inexplicables, que cada individuo establece en relación con los objetos del mundo, así como con los fenómenos sociales, entre los que está incluido el lenguaje. Pero mientras que en el plano homeostático los estímulos pueden ser percibidos (es decir, categorizados) de manera bipolar (bueno/malo: tener hambre es malo, no tener hambre es bueno), en el sistema sociostático muchos estímulos se perciben de un solo modo, el cual, por ser único, se cataloga como el modo “bueno”. En relación con el lenguaje, el sistema de valores se traduce en la creación desde el primer momento del desarrollo cerebral de una actitud (positiva) hacia la propia variedad lingüística, que además tiene carácter categórico: “se dice así” o “así no se dice” (Caravedo 2010: 12)<sup>3</sup>.

Es importante tener en cuenta esta dimensión socioafectiva, pues gran parte del debate y la controversia generada por el acento extranjero queda explicado por esta característica. Trataremos de ello más adelante de nuevo.

### 3. El enfoque: teorías sobre adquisición del componente fónico

Vamos a detenernos ahora en el primero de los componentes del método, según Richards y Rogers: el enfoque, esto es, las teorías que tratan de explicar cómo se produce la adquisición de los sonidos de la L2. En

<sup>3</sup> Por otro lado, una parte fundamental de ese sistema de valores, es compartida por los miembros de la comunidad social, lo que permite una percepción común de las variedades lingüísticas, y además se transmite de generación en generación, integrando así el patrimonio cultural del conocimiento lingüístico.

concreto, veremos los modelos que en la adquisición de la L2 se han ofrecido desde la lingüística, desde la psicolingüística, la lingüística aplicada a las terapias del lenguaje y la sociolingüística.

### 3.1. La visión de la lingüística teórica: cómo se organizan los sonidos en las lenguas

#### 3.1.1. Modelos estructuralistas: de la criba fonológica al análisis contrastivo

El estructuralismo supuso un extraordinario avance para la investigación fonológica, por lo que no resulta extraño que desde esta corriente lingüística surgiesen los primeros intentos para explicar las dificultades que plantea la adquisición de las segundas lenguas. Las principales hipótesis que se han planteado para tratar de explicar los problemas que presentan los aprendices de segundas lenguas son dos, la hipótesis de la sordera fonológica y la de la criba fonológica.

El concepto de “sordera fonológica” fue planteado por Polivanov (1931: 79-80) como un intento de explicar los problemas ligados a la percepción de una lengua extranjera. Esta hipótesis presupone que los adultos que aprenden una lengua extranjera están condicionados por el sistema fonológico de su lengua materna y son “sordos” al sistema fonológico de la lengua meta. Troubetzkoy (1973: 54) parte de la propuesta de Polivanov y la desarrolla proponiendo el principio de criba fonológica. Recordemos que, para el estructuralismo, cada lengua organiza de un modo distinto el continuum de sonidos, considerando fonemas los elementos que tienen valor distintivo y considerando alófonos a aquellos que carecen de este valor discriminador, como ilustra la Figura 5:

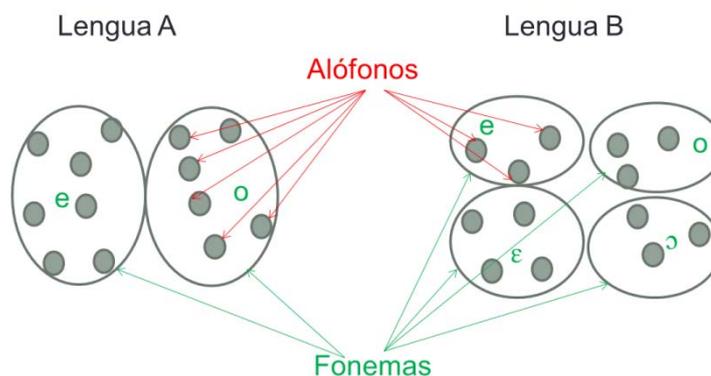


Figura 5. Organización del continuum fónico en dos lenguas distintas<sup>4</sup>.

La hipótesis de la “criba fonológica” considera que el sistema fonológico de la lengua materna, compuesto de un conjunto de elementos (fonemas), es un filtro a través del cual son analizados los sonidos de las L2. El

<sup>4</sup> Adaptado de <[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Fonetica\\_L2.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html)>.

aprendiz de una L2 percibe la nueva lengua a través de la criba fonológica de su L1, de modo que percibirá mal los sonidos de la L2, ya que son filtrados a través de otra criba diferente, como representa esquemáticamente la figura 6.

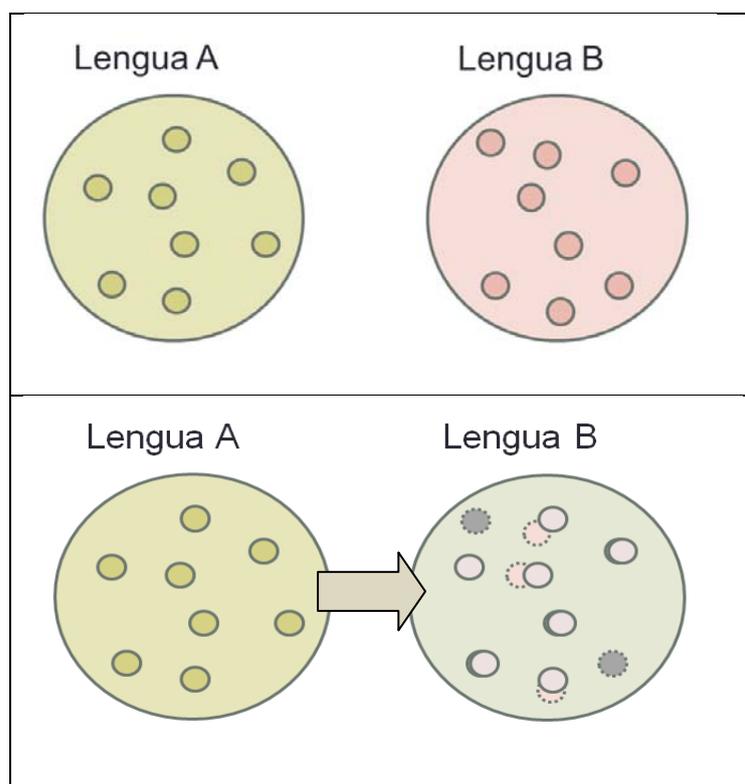


Figura 6. Representación del modelo de la criba fonológica<sup>5</sup>.

El problema para los nativos de la lengua A que quieren aprender la lengua B es que no son capaces de reproducir adecuadamente la distinción fonemática que presenta la lengua meta. Se produce de este modo el llamado “acento extranjero”, un modo defectuoso de pronunciar la L2 como que es consecuencia de interpretar los sonidos de la L2 en base a los fonemas de la L1<sup>6</sup>.

La propuesta de Troubetzkoy tenía la virtud de que parecía haber identificado el origen del problema de la pronunciación defectuosa de los aprendices de L2. Como consecuencia, a finales de los años 50 se iniciaron los estudios de análisis contrastivo, cuyo objetivo era predecir los errores de los aprendices para luego poder corregirlos. El punto de partida de los trabajos contrastivos se encuentra en la obra de Lado (1957), quien, a

<sup>5</sup> Adaptado de <[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Fonetica\\_L2.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html)>.

<sup>6</sup> Aunque la propuesta de Troubetzkoy se refiere únicamente a los elementos segmentales, esto es, a la categorización de los fonemas, en principio no habría dificultad en considerar que esta criba puede afectar a los elementos suprasegmentales, es decir, a los elementos prosódicos como el acento o la entonación. Así, Billières (1988: 9) propone ampliar el concepto de criba fonológica y hablar de “criba fónica”, que incluiría tanto la “criba fonológica” (fonemas) como la “criba prosódica” (entonación y ritmo).

partir del conductismo y la lingüística estructuralista, sugiere que es posible prever los errores atribuibles a la interferencia lingüística comparando los sistemas fonológicos de la lengua nativa y la lengua meta. El análisis contrastivo se ofrece como una herramienta básica para poder diseñar materiales didácticos efectivos. El análisis contrastivo se hace siguiendo cuatro fases: 1) descripción de la L1 y la L2; 2) selección de los elementos lingüísticos que han de contrastarse; 3) realización del contraste propiamente dicho; y 4) predicción de los errores o dificultades (González y Algara, 2010). Lado propone también el método para realizar el análisis comparativo entre los sistemas fonológicos de las lenguas que se comparan: primero, analizar la similitud entre los fonemas; segundo, analizar si hay similitud entre los alófonos, y tercero, analizar si hay similitud en la distribución de los fonemas. De este contraste surgirán las predicciones acerca de cuáles pueden ser las fuentes de error para el aprendizaje de la L2.

Este modelo, conocido como la *versión fuerte* del análisis contrastivo, ha sido duramente criticado porque considera que la única fuente del error es la interferencia, ignorando que puedan influir otros factores en las dificultades de aprendizaje de las segundas lenguas. Esas críticas llevaron a proponer una *versión débil* de la hipótesis, formulada por Wardhaugh (1970), que, entre otras cosas, minimiza la importancia del carácter predictivo del análisis contrastivo y propone sustituir el concepto negativo de *interferencia* por el de *transferencia*, más neutro. El modelo del análisis contrastivo no es suficiente para predecir todos los errores de pronunciación de la L2 y, además, está demostrado que no todos los errores de producción se deben a la interferencia de la L1<sup>7</sup>.

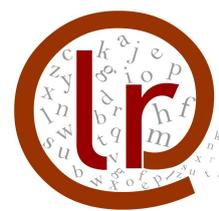
No obstante, a pesar de las críticas formuladas a los planteamientos contrastivos, los estudios de adquisición de segundas lenguas parecen demostrar que los aprendices realizan comparaciones sistemáticas entre las categorías fonéticas de la lengua materna y las del nuevo sistema que quieren adquirir, por lo que la hipótesis básica no ha podido ser rechazada. La transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos que ocasiona el llamado “acento extranjero” es fácilmente comprobable en el habla de los aprendices, hasta el punto de que es posible adivinar la lengua materna de estos. Ello representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 hay elementos que han sido transferidos de su L1.

### 3.1.2. Modelos generativistas: de la interlengua a los modelos paramétricos

Las críticas a los enfoques contrastivos dieron paso a teorías y modelos en los que comienza a entenderse la adquisición de las segundas lenguas como un proceso similar al de la adquisición de la lengua materna. Se desarrolla así la hipótesis de la interlengua, que tendrá importantes repercusiones en la concepción del proceso de adquisición de la L2 así como en la consideración del error (Corder 1967, Selinker 1972).

Desde esta perspectiva, la adquisición de la L2 se entiende como un proceso creativo análogo al de la L1, que implica la formulación y constatación de hipótesis y que supone un recorrido por diferentes fases o etapas, pero en donde el sujeto aprovecha los conocimientos adquiridos en su L1. En ese proceso creativo, los

<sup>7</sup> Incluso desde los propios planteamientos estructuralistas se ha puesto de relieve que este procedimiento no serviría para explicar, por ejemplo, el grado de dificultad que representaría para los alumnos un fonema en la L2 que tuviese uno equivalente en la L1 y que en ambas lenguas estén distribuidos de manera similar.



aprendices incurrir inevitablemente en errores, pero estos, lejos de ser considerados desde un planteamiento preceptivo, pasan a ser considerados como indicadores que ofrecen información sobre la fase de aprendizaje en la que se encuentra el sujeto (Corder 1967). Estos planteamientos teóricos se concretaron en propuestas metodológicas. Surge así un modelo de análisis denominado análisis de errores, cuyo objeto era clasificar los errores de los aprendices para dar cuenta de las características de la interlengua del aprendiz de una L2. Frente a la hipótesis del análisis contrastivo, este enfoque considera diversos tipos de error, no sólo los atribuibles a la interferencia o la transferencia de la lengua materna. Entre los errores explicables por transferencia hay que diferenciar dos tipos: los producidos por transferencia interlingüística, es decir, los que producen los elementos de la L1 que pasan a la L2, y los ocasionados por transferencia intralingüística, aquellos que se producen como consecuencia de la ultrageneralización de los patrones de la L2, errores que son exclusivos de la interlengua.

Para la adquisición de la fonología de las segundas lenguas, Major (1986) propone su modelo ontogénico, según el cual las transferencias interlingüísticas serán más abundantes en las primeras etapas de adquisición de la L2 mientras que las intralingüísticas, que él denomina *de desarrollo*, aumentarán en las etapas intermedias de aprendizaje para luego disminuir. Esta hipótesis, sin embargo, no ha sido corroborada empíricamente: los estudios solo han podido demostrar la primera parte, esto es, que las transferencias interlingüísticas se dan más en los primeros estadios de aprendizaje.

Eckman (1987) adopta una perspectiva diferente para analizar los errores de los aprendices y sostiene la hipótesis de la marcación diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*), según la cual los errores serán más frecuentes cuanto más marcados sean los elementos. Se entiende que un elemento *a* es más marcado que *b* si *a* implica la existencia de *b*, pero no al revés. Por ejemplo, la estructura silábica CVC es más marcada que la estructura CV puesto que la presencia de aquella implica la existencia de esta, de manera que probablemente los errores serán más frecuentes en la estructura CVC que en la estructura CV. De ser cierta esta hipótesis, sería posible afinar la capacidad predictiva del análisis de errores enfocando este hacia los elementos de la L2 más marcados y, por ello, más proclives a generar errores en los aprendices.

También es diferente la visión que algunos autores (Flynn 1987, Archibald 1993) ofrecen desde la teoría de principios y parámetros. Aplicada a la enseñanza de las segundas lenguas, la propuesta trata de explicar tanto los errores interlingüísticos o de transferencia como los intralingüísticos o de desarrollo y sostiene que en el desarrollo de la gramática de la L2 inciden tanto los principios generales de la Gramática Universal como los parámetros particulares de la L1. Los errores interlingüísticos son consecuencia de que el aprendiz comenzaría la adquisición de la L2 a partir de los valores paramétricos observados en la L1, de manera que algunos parámetros tendrían los mismos valores en ambas lenguas, mientras que otros tendrían un valor diferente. Las transferencias de la L1 se producirían en este último caso. Los errores intralingüísticos o de desarrollo de la interlengua estarían ocasionados por la aplicación de los principios de la GU, que seguirían siendo accesibles para los aprendices de L2. Coincide esta teoría con el modelo ontogénico en creer que los errores de transferencia serán más numerosos en las primeras etapas de aprendizaje, pero que con el avance de la adquisición se irían produciendo más errores de ultrageneralización de algún parámetro, hasta llegar a la correcta adquisición.

El modelo de la interlengua se ha ocupado más de los procesos de adquisición de la gramática que del resto de niveles lingüísticos. Sin embargo, no han faltado estudios que se han interesado por la presencia del componente fónico en la interlengua. De hecho, los primeros estudios que cuestionaron la hipótesis del análisis contrastivo se realizaron a partir de estudios sobre adquisición fónica por parte de aprendices de L2 (véase González y Algara 2010: 30).

### 3.2. La visión de la psicolingüística y la lingüística cognitiva: cómo se categorizan los sonidos

La lingüística cognitiva se ha interesado especialmente en cómo el cerebro humano organiza la información que recibe del mundo externo, cómo la procesa y cómo categoriza los datos. Para ello se fundamenta en los avances de la psicolingüística y en los estudios experimentales de la neurobiología. Nos limitaremos aquí a presentar la hipótesis del periodo crítico, que aunque es anterior al desarrollo de la lingüística cognitiva propiamente dicha, recurre a los procedimientos de esta, y tres modelos sobre cómo se produce la percepción: el modelo de aprendizaje de habla, el modelo de asimilación perceptual y el modelo del imán de la lengua nativa.

#### 3.2.1. La hipótesis del periodo crítico

En relación con la producción de los sonidos de la L2, uno de los aspectos que más ha interesado a los investigadores son las diferencias que se observan entre los aprendices, especialmente las que tienen lugar entre adultos y los niños. Estas diferencias han tratado de explicarse de diversas maneras. Una de ellas es la conocida como “hipótesis del periodo crítico”, expuesta en primer lugar por el neurólogo y lingüista Eric Heinz Lennenberg (1967). La hipótesis sostiene que los seres humanos no mantienen la habilidad para adquirir una nueva lengua a lo largo de su vida. Según Lennenberg, a partir de una determinada edad, que se sitúa en la pubertad, es decir, en torno a los 12–14 años, se produce una pérdida de esta habilidad como consecuencia de que en ese momento concluye la lateralización de los hemisferios cerebrales y decrece la plasticidad neuronal. De ahí se infiere que la niñez es el momento óptimo para aprender una lengua, dada la plasticidad cerebral y la falta de especialización cortical que caracterizan esta etapa de la vida: a medida que maduramos y la organización del cerebro se hace más especializada, nuestra capacidad para aprender un idioma tiende a decrecer. Respecto a cómo actúa ese factor, supone que después de ese momento los sonidos nuevos de una L2 se asignan a una categoría ya existente.

El modelo ha recibido numerosas críticas, entre otras razones, por la desfavorable situación en la que se coloca a los alumnos adultos que tratan de aprender una nueva lengua y a los profesores que se ocupan de estos niveles. Las críticas principales tienen que ver con que la hipótesis no toma en cuenta la existencia de otros factores que puedan explicar la divergencia entre adultos y niños. Por ejemplo, que habría que tener en cuenta, dentro del aprendizaje de L2, las diferencias intrínsecas entre niveles lingüísticos: no es lo mismo enseñar fonética que enseñar gramática o léxico. Varios investigadores (cf. Tarone 1978) suponen que los errores de pronunciación del adulto pueden deberse a que los órganos articulatorios que han estado

produciendo sonidos de un tipo durante años, están en cierta medida “atrofiados” para la producción de los sonidos nuevos. Por otra parte, Krashen, Scarcella y Long (1982: 161), al comparar la adquisición de una lengua extranjera por niños y adultos, concluyen que estos últimos son más rápidos en las primeras etapas de adquisición y que los niños de mayor edad también son más rápidos que los de menor edad, aunque acaban reconociendo que, a la larga, cuanto menor sea la edad del aprendiz, mejores serán los logros. Las diferencias se pueden deber al distinto modo en que se adquieren ambas lenguas y a la importancia que el lenguaje escrito suele tener al aprender de adulto una L2.

### 3.2.2. Modelo de asimilación perceptual

El modelo de asimilación perceptual es una propuesta de Catherine T. Best (1991) que considera que la asimilación de los sonidos de una lengua a los de otra se establece a partir de las características articulatorias, ya que, para esta investigadora, la percepción está determinada por el reconocimiento de los gestos articulatorios. La similitud en la articulación de los sonidos de la L1 y la L2 establece una jerarquía en las dificultades de adquisición del nuevo sistema fonológico. Si no hay ninguna semejanza articulatoria, el nuevo sonido puede que ni siquiera se identifique como un sonido lingüístico, como les ocurre a los europeos con los clics de algunas lenguas africanas. Cuando hay semejanzas articulatorias, lo más simple es que los sonidos de la L2 se asimilen perceptualmente a los de la L1: dos sonidos de la lengua meta se identifican total o parcialmente con dos sonidos de la lengua materna; el mayor problema estriba en que dos fonemas de la L2 sean interpretados como un solo fonema de la L1 (Akerberg 2005).

### 3.2.3. El modelo de aprendizaje del habla

El modelo de aprendizaje del habla (*Speech Learning Model*), propuesto por Flege (1995), deriva en parte de la teoría del análisis contrastivo. Según Flege, los aprendices contrastan y comparan los sonidos de la segunda lengua con los de la lengua materna, pero los categorizan en tres grupos: como sonido nuevo, si se trata de un sonido no existente en su sistema materno; como sonido antiguo, si es idéntico a uno existente en su sistema, o como sonido semejante, si es similar a un sonido existente en su sistema –puede que incluso se represente con el mismo signo de la AFI–. Esta categorización afectará a la exactitud con que el aprendiz reproducirá los sonidos en la nueva lengua y, en consecuencia, a la presencia o no del acento extranjero.

Los sonidos antiguos y los nuevos suelen representar pocos problemas. Los que se perciben y se clasifican como antiguos no precisan ninguna intervención y se adaptan sin modificaciones a la categoría fonética existente en L1. Clasificar un sonido como “nuevo” implica que las diferencias entre las categorías en la L1 y L2 son perceptibles y con el tiempo se formará una nueva categoría fonética, que funcionará solo en la L2. Las mayores dificultades se producen cuando un sonido de la L2 es considerado como ‘semejante’ a uno de la L1, en cuyo caso, la adquisición de la categoría de la L2 puede ser bloqueada por el mecanismo que Flege denomina de ‘clasificación de equivalencia’, en la que se ignoran las pequeñas diferencias observadas (Flege 1995: 239). Esa clasificación supone una barrera para la percepción y, en consecuencia, para la producción.

La hipótesis de Flege tiene en cuenta también la variable edad. El modelo considera que la creación de las categorías fonéticas adecuadas es más difícil a partir de los 6 años de edad. Desde ese momento comienza a

desarrollarse el sistema de “clasificación de equivalencia”, interfiriendo así en el proceso de adquisición de las categorías fónicas de la L2. No obstante, frente a la hipótesis del periodo crítico, el modelo de Flege asume dos principios: 1) que la capacidad de adquirir la lengua materna se mantiene intacta durante toda la vida del ser humano, lo cual permite el aprendizaje de una L2, y 2) que no se pueden separar los sistemas de L1 y L2 en un hablante bilingüe.

### 3.2.4. Modelo del imán de la lengua nativa

El tercer modelo de la lingüística cognitiva que voy a presentar es el Modelo del imán de la lengua nativa, desarrollado por Kuhl e Iverson (1995). Parte de la base de que la percepción de las propiedades acústicas de los sonidos queda fijada en el cerebro del individuo a partir de la experiencia de los primeros años de vida. La adquisición de la lengua extranjera implica que el aprendiz deba reorganizar el espacio perceptivo de acuerdo con las categorías desarrolladas para los sonidos de la L1 y la información fonética que recibe.

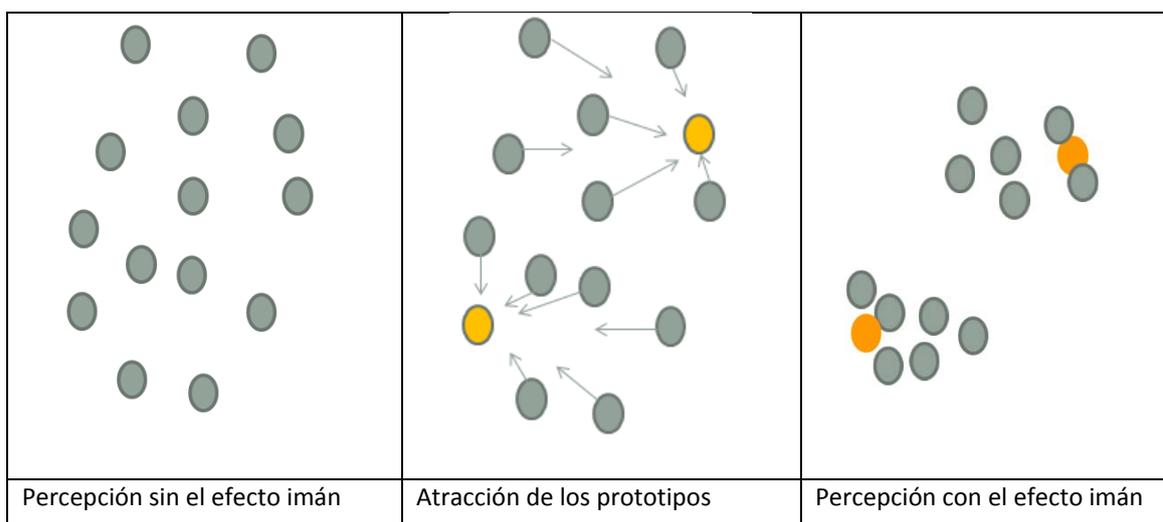
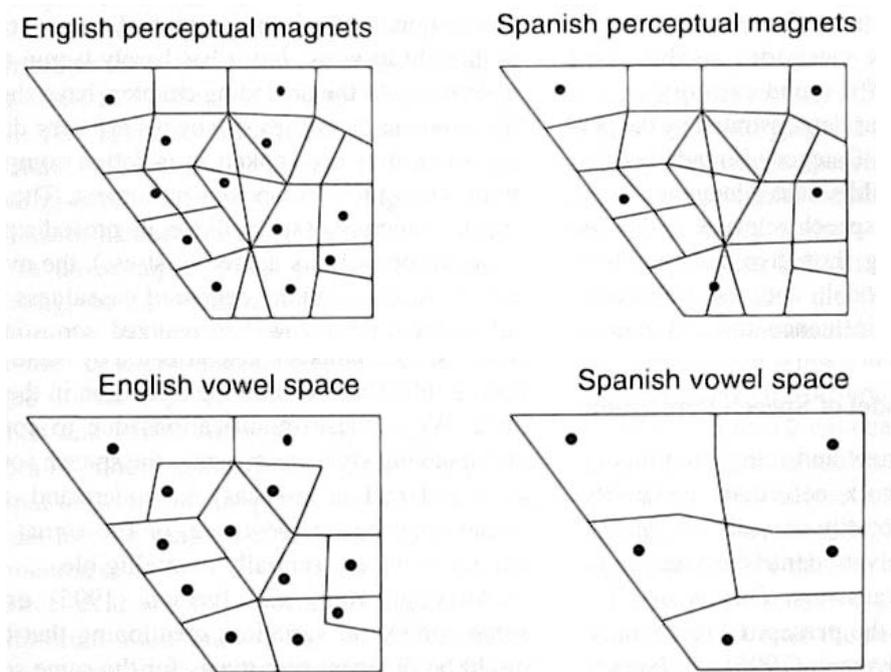


Figura 7. Influencia del “efecto imán” en la percepción de los sonidos.

La hipótesis adopta los fundamentos de la teoría de los prototipos, que considera que las categorías mentales se configuran en torno a los ejemplares más idóneos o considerados mejores representantes. Estudios experimentales han mostrado que en la categorización de los sonidos de una lengua, existen unas fronteras psicoacústicas naturales, en cada una de las cuales hay sonidos que se consideran prototipos o mejores representantes de un modelo de pronunciación ideal. Esta hipótesis fue comprobada empíricamente en pruebas con bebés americanos y suecos que demostraron que los niños eran capaces de distinguir entre sonidos no-nativos sin experiencia en la otra lengua y que esta habilidad perceptual va disminuyendo con la edad, de manera que al final del primer año ha desaparecido (Figura 8).



**Figura 8.** Desarrollo de imanes perceptivos propios de una lengua hacia los 6 meses de edad (arriba) y tras la etapa de fijación de las fronteras auditivas naturales<sup>8</sup>.

Más adelante esta capacidad se restringe en función de la lengua que se adquiere. La hipótesis del imán de la lengua nativa considera que los sonidos considerados prototipos en la L1 actuarían como un efecto imán atrayendo los sonidos de la L2 y haciendo que se asimilen perceptivamente los sonidos que se encuentran en las fronteras que hayan establecido en la lengua materna. A diferencia de la teoría del periodo crítico, la hipótesis del imán de la lengua nativa considera que las limitaciones en la percepción de una L2 son causadas por la experiencia lingüística anterior y no por una pérdida de plasticidad neuronal.

### 3.3. La visión de la lingüística aplicada a las terapias del lenguaje: cómo se produce la audición

La siguiente serie de aportaciones teóricas a la que me quiero referir es la que se ha hecho desde la lingüística aplicada a las terapias del lenguaje. Las aportaciones fundamentales que desde esta perspectiva se han hecho tienen que ver con dos aspectos relacionados con la audición: cómo el cerebro percibe los estímulos que llegan al oído y cómo funciona el aparato auditivo.

<sup>8</sup> Ápud [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_percept/percepcio/Imant\\_Hawkins99.jpg](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_percept/percepcio/Imant_Hawkins99.jpg).

### 3.3.1. El modelo del sistema verbo-tonal

El llamado método verbo-tonal fue creado en 1954 por Petar Guberina, profesor del Instituto de fonética de Zagreb, como un modo de reeducar a los niños sordos. Gracias a la difusión que realizaron el propio Guberina y el profesor de la Universidad belga de Mons Raymond R. Renard (1979), el método pronto se aplicó a la enseñanza de lenguas, donde se conoce como método audiovisual estructuro-global (SGAV por sus siglas en inglés). Guberina parte de la hipótesis de la “sordera fonológica” de Polivanov, y considera que los aprendices de lenguas, al igual que las personas sordas, presentan una deficiencia en el sistema perceptivo de la L2 que les dificulta o impide adquirir adecuadamente los sonidos. La corrección fonética ha de empezar modificando la percepción para posteriormente abordar la producción. La aplicación didáctica defendida por este método va pues encaminada a una reeducación del oído, y comienza siempre por entrenar y dirigir al estudiante en la percepción de los sonidos inexistentes en su lengua, ya que si no se perciben bien, no pueden producirse correctamente.

El espectro de frecuencias que el oído humano puede percibir se sitúa entre 20 y 20 000 Hz, pero según Guberina, dentro de cada lengua la audición no abarca todo el espectro, sino que está especializada en una banda de frecuencias concreta, en una determinada octava. Esa octava, llamada por él la *octava óptima*, es la que usan los hablantes de una lengua para comunicarse y en ella es donde se concentra la información relevante. Si la octava óptima de la lengua materna no coincide con la de la segunda lengua, surgen los problemas de percepción y, como consecuencia, se producen los problemas de producción y el acento extranjero.

El método se preocupó también por desarrollar avances técnicos que permitiesen aplicar los fundamentos teóricos. Guberina inventó un aparato, denominado SUGAV-LINGUA, que permite al sujeto reeducar su capacidad de audición –aunque el creador del método propone que solo se recurra a él cuando las demás técnicas hayan fracasado–. El aparato consta de una serie de filtros que permiten suprimir ciertas frecuencias y dejar perceptibles solo algunas de ellas, lo cual le permite al educador seleccionar la octava óptima de la lengua que se desea aprender.

A pesar del número de años transcurridos desde su creación, los principios del método verbo-tonal anticiparon de forma muy destacada los postulados pedagógicos comunicativos más actuales, cuyo empuje comenzó en los años 90 asumiendo precisamente principios como la motivación o el componente lúdico, básicos de este método.

### 3.3.2. Las propuestas de Alfred Tomatis

También parte del concepto de “sordera fonética” el método del médico otorrinolaringólogo francés Alfred Tomatis (1969, 1991) que, como el método verbo-tonal, entiende que el oído humano se ajusta a las frecuencias de la lengua materna y no es capaz de percibir las de la lengua meta. Sus propuestas también, al igual que el método verbo-tonal, tienen una finalidad terapéutica inicialmente y se han aplicado al tratamiento de trastornos de habla, como la tartamudez. Pero, a diferencia del método verbo-tonal, el de Tomatis se centra casi exclusivamente en la percepción auditiva y en las técnicas para reeducar el oído.

Los presupuestos básicos del método son los que su creador formuló como “leyes Tomatis”:

1. La voz reproduce solo lo que el oído oye.
2. Si modificamos la audición, se modifica instantánea e inconscientemente la voz.
3. Es posible transformar duraderamente la fonación mediante una estimulación auditiva sostenida durante un cierto tiempo (ley de remanencia).

Tomatis observó que, al igual que la vista o el sistema motor, el oído tiene también una lateralización. Desde el momento de nacer, el cerebro prioriza uno de los oídos en la emisión de la información que va a recibir. La elección resulta importante, pues si es el oído derecho el dominante, la información accede directamente al hemisferio izquierdo del cerebro, que es el que controla el significado lingüístico del lenguaje; por el contrario, si es el oído izquierdo, la información llega primero al hemisferio derecho, responsable de procesar las emociones comunicadas por la prosodia, y desde ahí debe pasar de nuevo a la zona izquierda. El proceso en este segundo caso es más largo y lento y pueden producirse más dificultades en la comprensión y en la comunicación.

En cuanto al funcionamiento del sistema auditivo, Tomatis considera que el oído no percibe ciertos sonidos porque los músculos del oído medio no están preparados para transmitirlos adecuadamente, ya sea por exceso de tensión o de relajamiento. El objetivo ha de ser estimular el oído para acostumbrarlo a percibir las frecuencias nuevas mediante audiciones de música (Mozart y canto gregoriano sobre todo) a través de un aparato, el *oído electrónico*, que modifica los sonidos graves y agudos y las bandas de frecuencia.

En la fundamentación teórica del método son interesantes dos conceptos: el de *etnograma* y el de *curva envolvente*. Un etnograma es una representación gráfica del sonido, donde el eje de las ordenadas representa la intensidad y el de las abscisas las frecuencias. En el etnograma se marcan especialmente las *bandas pasantes*, las frecuencias en las que se localiza la información relevante en una lengua y que son las responsables de que cada lengua tenga una sonoridad propia, una “música” característica. La Fig. 9 marca las bandas pasantes de algunas lenguas occidentales.

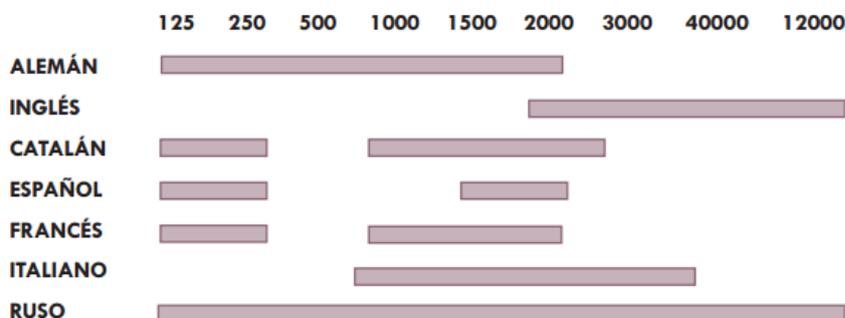


Figura 9. Bandas pasantes de diferentes lenguas.

En cuanto a la curva envolvente, es una línea que representa el perfil auditivo medio de los hablantes de una lengua. El español presenta dos bandas pasantes, una situada entre los 100 y los 500 Hz y otra entre los 1500 y los 2000. El inglés presenta una sola banda, situada en la zona alta del espectro, entre los 2000 y los 12000 Hz. Nótese que esto explicaría algunas características lingüísticas, como el hecho de que el inglés sea más rico en los sonidos sibilantes.

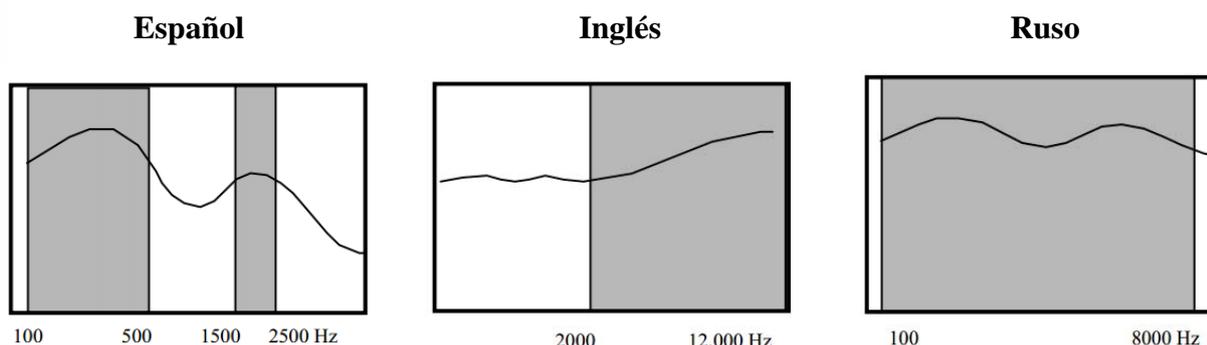


Figura 10. Etnogramas y curvas envolventes de diferentes lenguas.

Si comparamos los etnogramas del español y el inglés, notaremos que sus bandas pasantes tienen una zona de solapamiento mínimo, entre los 2000 y los 2500 Hz, lo cual podría explicar las dificultades para el aprendizaje de idiomas que suelen ser habituales entre los hablantes de cada una de estas lenguas. Por contra, la amplitud de la banda pasante de una lengua eslava como el ruso, que se extiende entre los 100 Hz y los 8000 Hz, explicaría la relativa facilidad para los idiomas que poseen estos hablantes.

### 3.4. La visión de la (psico)sociolingüística: cómo se valoran los sonidos de las lenguas

Ya hemos señalado más arriba, cómo el componente valorativo se produce desde el mismo momento en que comienza a adquirirse el habla. Por tanto, no puede considerarse un asunto secundario o periférico en relación con los asuntos lingüísticos, sino que pasa a ocupar una posición central.

En relación con la percepción de las variedades lingüísticas en contacto, pueden diferenciarse tres dimensiones de la percepción (Caravedo 2010): la interna, la externa y la autopercepción. La percepción interna es la percepción de la variedad propia. Como ya he avanzado, las investigaciones neurológicas muestran que el niño recibe el input lingüístico entrelazado con el sistema de valores del primer interlocutor, que orienta la percepción y la producción (qué decir, qué no decir, cómo decirlo, cuándo decirlo, a quién decirlo). Esta primera impresión será decisiva pues constituirá el punto de referencia para reconocer las variedades ajenas, es decir, para percibir las de un modo u otro.

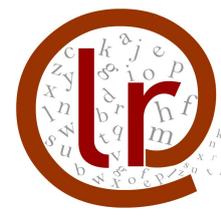
La percepción externa comienza a desarrollarse en las relaciones sociales en la escuela. Supone contrastar la propia variedad con las ajenas. Si no hay diferencias sociolingüísticas tajantes entre las variedades, las percepciones interna y externa contribuirán armónicamente al desarrollo del sistema pragmático. Los conflictos se producen, en cambio, cuando la diferencia entre variedades es grande y los efectos serán diferentes según el estatus social que corresponda a la variedad lingüística del niño. Al confrontarse con variedades distintas de la adquirida en la primera infancia, la atención se focaliza en determinados fenómenos fónicos, los que se diferencian de los de la lengua materna, que es la unidad de medida. Esta percepción externa tiene un periodo óptimo cuya frontera se sitúa en torno a los 9-10 años, pasado el cual la capacidad de percepción decrece progresivamente de manera natural hasta que se adquiere completamente la variedad propia.

Por último, la auto-percepción supone el desarrollo de la conciencia de la propia variedad. Se desarrolla cuando hay discrepancia entre la percepción interna y la externa y puede tener como consecuencia la valoración positiva o negativa de la propia variedad.

Para las situaciones de contacto de lenguas, como es el caso de la enseñanza de lenguas, Caravedo (2010: 19)<sup>9</sup> señala que, en contacto con una lengua extranjera, el hablante debe reactivar el mecanismo de percepción ante un objeto distinto, para poder captar la gramática y la pragmática. Desde esta punto de vista, el problema del acento extranjero adquiere una nueva perspectiva y se convierte en realidad en un falso problema. Por una parte, porque para cualquier hablante resulta inevitable tener un determinado acento, que, como hemos visto, está condicionado por el sistema de valores que se va construyendo desde el mismo momento de nacer. Por otra, porque la alternativa al acento extranjero suele identificarse con una pronunciación como un nativo, pero es evidente que no todos los nativos de una lengua comparten el mismo tipo de pronunciación. Tratar de evitar ese acento extranjero conscientemente no es una buena estrategia, pues las posibles actuaciones para corregirlo no suelen ser eficaces, como señala Caravedo (2010: 22):

“Una reacción posible para adaptarse al ambiente y no sentirse discriminado podría ser tratar de reproducir [la variedad de la comunidad de acogida] o imitarla. Pero la mimesis, cuando se ha completado el periodo de percepción óptima, supone un intento, mayormente desafortunado [...] El fracaso es inevitable porque la cognición de la propia variedad, lo que se ha asimilado en los primeros años, no puede cambiarse de manera abrupta” (Caravedo, 2010: 22).

<sup>9</sup> La autora aplica su teoría a las situaciones de migración en las que hay encuentros tanto de lenguas distintas como de variedades de una misma lengua.



## 4. El procedimiento

Abordaré ahora brevemente el tercer componente del método, el relativo a los procedimientos<sup>10</sup>. Celce Murcia, Brinton y Goodwin (1996) dividen en dos grandes grupos los métodos de enseñanza de la pronunciación a partir del modo de entender cómo se produce la adquisición de los sonidos de la L2: el enfoque intuitivo-imitativo, que sostiene que para el aprendizaje de los sonidos de la L2 basta con escucharlos e imitarlos, sin necesidad de educación específica, y el enfoque lingüístico-analítico, que considera que a la imitación y la pronunciación se debe añadir el uso de herramientas (transcripciones fonética, descripciones articulatorias, esquemas e imágenes del tracto vocálico, contraste entre L1 y L2, etc.).

Desde una perspectiva evolutiva, los primeros métodos de enseñanza de idiomas dieron prioridad a la producción. El método directo y el método de transcripción fonética se ocupan de enseñar al alumno a corregir sus errores de pronunciación de la lengua escrita; el método audio-lingual y el método fono-articulatorio se interesan por enseñar a los aprendices las técnicas de articulación, recurriendo a gráficos y esquemas visuales. En el último tercio del siglo XX los métodos de corrección fonética se orientan hacia la percepción, bien sea mediante la discriminación de los sonidos, como ocurre con el método estructural o el de pares mínimos, bien mediante métodos que tratan de que el alumno alcance una percepción óptima de los elementos fónicos correspondientes a la L2.

### 4.1. Procedimientos que priorizan la percepción

#### 4.1.1. Método de oposiciones fonológicas o de pares mínimos

Está basado en los principios del estructuralismo y el análisis contrastivo. El método consiste en presentar al alumno parejas de palabras que contrastan significativamente como consecuencia de la presencia de un único segmento fonológico (*pero/pelo; pesa/pisa*). Este método, cuyo objetivo es que el alumno sea capaz de articular adecuadamente los sonidos correspondientes a la lengua meta, parte de la idea de que previamente es necesaria la discriminación perceptiva, paso previo para la producción correcta de los sonidos. Importa, por

<sup>10</sup> El MCER no se define de manera explícita respecto a cómo ha de enseñarse o adquirirse la competencia fónica. Desde un planteamiento neutro, se limita a ofrecer un listado de posibilidades a la pregunta “¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?” con la idea de que sea el profesor el que encuentre su propia respuesta. Entre las alternativas el texto cita, por ejemplo: “a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos; b) por imitación a coro del profesor, de grabaciones de audio de hablantes nativos o de grabaciones en vídeo de hablantes nativos; c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas; d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo; e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición; f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente; g) mediante el entrenamiento fonético explícito [...]; h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas); i) mediante alguna combinación de las anteriores” (Instituto Cervantes, 2002: 152)

El PCIC, por su parte, tampoco aboga explícitamente por ningún método de enseñanza de la pronunciación, sino que abiertamente propone una perspectiva ecléctica en la que se adopten las aportaciones válidas de cada uno de los métodos existentes. Únicamente aboga por mantener el principio de la orientación comunicativa, aun siendo consciente de que en la enseñanza del nivel fónico será imprescindible muy a menudo realizar actividades de atención a la forma exclusivamente.



ello, que el alumno escuche atentamente los sonidos similares y perciba el contraste en los pares mínimos para, a partir de ahí, lograr reproducir con exactitud las diferencias articulatorias que se necesiten para ser emitidos.

Entre las ventajas que presenta el método se han destacado la sencillez con que aborda las dificultades fónicas y la posibilidad que ofrece de discriminar de manera precisa sonidos próximos. No obstante, habría que preguntarse si el hecho de que un alumno sea capaz de percibir un sonido implique que sea capaz de producirlo (Instituto Cervantes, 2007; García Ramón, 2010) y, por otra parte, si realmente un sonido nuevo se percibe más claramente en oposición a otro similar. Otras limitaciones del método son de carácter más general. No resulta fácil encontrar pares mínimos para todas las oposiciones de la lengua, por lo que algunas no pueden ser tratadas eficazmente con este método (Llisterri 2003). Por último, puesto que su límite de actuación queda establecido en la palabra, se limita a las unidades segmentales, dejando fuera los elementos prosódicos.

#### 4.1.2. Método fono-articulatorio

Este método se basa en hacer consciente al alumno de cuál ha de ser la posición correcta de sus órganos articulatorios para poder emitir un sonido determinado. Para ello, es preciso que el estudiante sepa cuáles son los órganos articulatorios y, además, ha de ser capaz de modificar voluntariamente la posición de estos. El método tiene como primer objetivo la adquisición consciente de la pronunciación mediante ejercicios como, por ejemplo, que el alumno palpe los movimientos de su propio aparato fonador durante la producción del habla o se sirva de espejos en los que pueda observar cómo se realizan esos movimientos. Para centrar la atención en la pronunciación, se recurre a procedimientos como la práctica fónica con los ojos cerrados y en voz baja, o directamente se imita a hablantes nativos. La transcripción fonética o el empleo de láminas e imágenes constituyen otros recursos mediante los que se pretende alcanzar ese dominio consciente de la pronunciación.

El método tiene como principal ventaja el hecho de hacer consciente al alumno de los elementos que intervienen en la pronunciación. No obstante, entre las limitaciones se ha señalado, por un lado, la excesiva intelectualización que supone el aprendizaje de la fonética por parte del alumno y, por otro, que la descripción teórica de un sonido no es suficiente para su producción. Además, también se ha hecho ver (Llisterri 2003: 102) que la realización de un mismo sonido se puede conseguir mediante diferentes disposiciones de los órganos articulatorios. Por último, al igual que el método de pares mínimos, el fono-articulatorio tampoco tiene en cuenta los efectos fónicos que se originan en la combinación de sonidos y, por regla general, no incluye elementos suprasegmentales.

## 4.2. Procedimientos que dan predominio al análisis del mensaje

### 4.2.1. Método tecnológico o de laboratorio de idiomas

Consiste en trabajar la comprensión y la expresión oral recurriendo a aparatos electrónicos que permiten registrar la voz y comparar las realizaciones propias con otras realizaciones que se consideran modelo. Llisterra (2007) agrupa en dos las categorías de las herramientas informáticas: las que ofrecen una representación visual de la onda sonora y las que incorporan técnicas de reconocimiento del habla.



Figura 11. Ejemplo de un programa que aplica el método tecnológico<sup>11</sup>.

En estos métodos, el alumno debe escuchar palabras, oraciones o diálogos grabados por nativos y reproducirlos para autocorregirse posteriormente, bien sea grabándolos, bien mediante la ayuda del profesor. La técnica básica es el trabajo individual del alumno mediante el sistema de escuchar y repetir y en teoría la adquisición se realiza de manera inconsciente y espontánea.

Son varias las ventajas de estos métodos: se dirigen hacia la percepción y la concienciación, permiten demostrar *ad oculos* las diferencias entre la pronunciación propia y las de los hablantes nativos, y pueden usarse tanto para las unidades segmentales como para las prosódicas. Sus limitaciones tienen que ver con la alta capacitación que se exige a los alumnos para el aprendizaje autónomo; por otra parte, a la hora de establecer el modelo con el que el alumno pueda contrastar su propia producción, está el problema de la variación de las realizaciones entre hablantes de una misma variedad, e incluso dentro de un mismo hablante.

### 4.3. Procedimientos que dan predominio a la audición

<sup>11</sup> Tomado de <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>.

Los procedimientos que se relacionan a continuación no pueden considerarse estrictamente métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, sino que habría que considerarlos más bien recursos complementarios para el aula. Tanto el método verbo-tonal como el método Tomatis parten de la teoría de la “sordera fonológica” y consideran que los errores en la pronunciación están ocasionados por la limitación de la capacidad auditiva del aprendiz. Por ello, es preciso un tratamiento mediante algún instrumento que permita corregir la deficiencia, aunque tal objetivo solo será posible si la disminución auditiva se debe a un modo de percepción condicionado por los sonidos de la L1, pero no a un desgaste del nervio auditivo (Iruela 2004: 353).

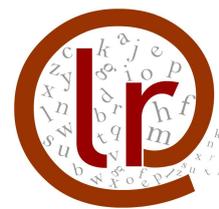
#### 4.3.1. Método verbo-tonal

La corrección fonética ha de empezar modificando la percepción para posteriormente abordar la producción. La aplicación didáctica defendida por este método va pues encaminada a una reeducación del oído, y comienza siempre por entrenar y dirigir al estudiante en la percepción de los sonidos inexistentes en su lengua, ya que, si no se perciben bien, no pueden producirse bien.

El método separa con rotundidad la enseñanza de la lengua hablada de la escritura, pues el lenguaje escrito puede interferir negativamente en el proceso de aprendizaje fónico. Por ello, propone que el profesor diferencie claramente entre el aprendizaje de la pronunciación y la enseñanza de la ortografía y mantenga separados ambos aspectos. Esta separación es ineludible en las primeras etapas de enseñanza. En sus propuestas de actuación didáctica, el método verbo-tonal parte del principio de la ausencia de intelectualización y sostiene que la pronunciación ha de adquirirse de la manera más natural posible, de un modo inconsciente, como ocurre en la lengua materna. Se rechaza la enseñanza explícita de la pronunciación así como todas las técnicas de apoyo (láminas, esquemas, etc.) usadas por otros métodos. Plantea una enseñanza de la pronunciación motivadora, ya que en la pronunciación influye nuestro estado de ánimo, el contexto y las características socioculturales del aprendiz. Por ello el método defiende abiertamente las actividades de carácter lúdico.

Respecto a qué aspectos de la pronunciación hay que enseñar, el método verbo-tonal considera prioritarios los elementos prosódicos sobre los fenómenos segmentales. La enseñanza de la pronunciación debe comenzar por los elementos más abarcadores (entonación, ritmo, acento) para acabar descendiendo hasta los más simples. En el método, por otro lado, no se abordan sonidos sueltos, sino palabras y oraciones en las que los sonidos aparezcan contextualizados en estructuras fónicas complejas y completas, dotadas de su propio patrón rítmico y entonativo.

En este sentido es importante también la idea del *contexto óptimo*. Los sonidos que se consideren más difíciles de adquirir pueden colocarse en posiciones estratégicas y rodeados de aquellos que faciliten su pronunciación. Por ejemplo, si un hablante tiene dificultades en realizar adelantado un sonido consonántico, pongamos por caso dental, y tiende a retrasarlo, se le proponen ejercicios en los que ese sonido se ubique junto a vocales adelantadas (*e, i*). Las palabras situadas en posición inicial de la frase se realizan con mayor grado de tensión articulatoria que las colocadas al final, y la cadencia final de una estructura interrogativa es



más tensa articulariamente que la de una declarativa. El método aprovecha estos contextos para favorecer la corrección fonética: por ejemplo, para adquirir las diferencias de tensión entre *rr* y *l*, se podrían usar expresiones como *¿Te gusta mi perro? / Me gusta tu pelo* pues la diferente tensión de las cuerdas vocales en uno y otro enunciado favorecerán la producción adecuada del sonido correspondiente. Otra técnica de corrección fonética consiste en la desfragmentación de los enunciados problemáticos en grupos rítmicos. Consiste en enunciar las secuencias en orden inverso con objeto de mantener el esquema rítmico y entonativo; el profesor dice y el alumno repite sucesivamente *perro/ con mi perro/ paseo con mi perro*.

En cuanto al tratamiento del error, el método propone que tiene que ser el punto de partida para determinar cuáles son las necesidades individuales de los aprendices. En la práctica docente, los errores deben corregirse proponiendo modelos alternativos que estén lo más alejados posible del error cometido, de manera que el alumno sea capaz de percibir perfectamente la diferencia entre su error y el modelo. La programación ha de elaborarse respetando el ritmo de adquisición del estudiante y la evolución, la corrección ha de estar integrada en el desarrollo normal de la clase y el profesor ha de mostrarse paciente en la obtención de resultados.

#### 4.3.2. Método Tomatis

Para conseguir que el aprendiz consiga reproducir los sonidos correctamente, es necesario estimular su oído para acostumbrarlo a percibir las frecuencias nuevas. Para ello, se recurre, a audiciones musicales a través del *oído electrónico* que darán paso posteriormente a la producción oral, en la cual el alumno escucha a través del oído electrónico y repite palabras o frases o lee textos en voz alta.

En resumen, los métodos centrados en la percepción inciden directamente en la práctica del alumno a la vez que realizan un tratamiento individualizado. La pronunciación se entiende como un problema técnico, que debe resolverse por medios estrictamente técnicos a partir de la identificación de los problemas de percepción que presentan los aprendices. No hay, pues, intelectualización de la pronunciación. También se han señalado algunas limitaciones. Entre ellas, que el profesor necesita importantes conocimientos teóricos para poder realizar ejercicios siguiendo estos métodos. Por otra parte, están las dificultades de integrar este método con los principios comunicativos en didáctica de segundas lenguas.

## 5. Final

A pesar de que la enseñanza de la pronunciación no siempre encuentra encaje adecuado en las aulas de ELE, son muchos los avances que en este sentido se han hecho, si consideramos el tramo que se ha recorrido desde el vetusto método de gramática-traducción hasta los métodos comunicativos actuales (para una propuesta de encaje de la pronunciación en el enfoque por tareas véase Romanelli 2009). No todas las orientaciones teóricas han resultado igualmente productivas en el campo de la didáctica. Los modelos cognitivistas por ahora solo ofrecen un acercamiento teórico a la comprensión acerca de cómo se produce la

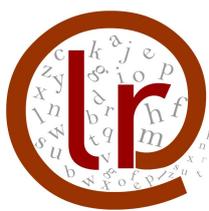
adquisición de los sonidos en L1 y en L2, mientras que los modelos basados en las teorías estructuralistas y los de base psicoauditiva se han traducido en procedimientos y recursos para llevar a cabo en el aula la corrección fonética.

Las líneas actuales de investigación están abriendo nuevas vías de análisis de la adquisición y la producción fónica. Por ejemplo, las que destacan la importancia del acento en la comprensión de los enunciados (fonopragmática) o las que tratan de determinar la importancia del componente valorativo de los sonidos (actitudes). En este mismo sentido, los avances en neurobiología probablemente serán decisivos en el desarrollo de la enseñanza de la pronunciación en el futuro.

**Florentino Paredes García**

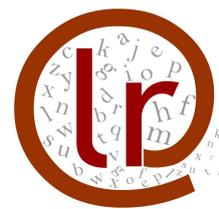
Universidad de Alcalá

[florentino.paredes@uah.es](mailto:florentino.paredes@uah.es)

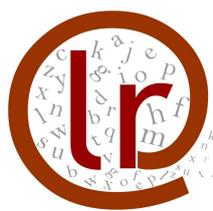


## Referencias bibliográficas

- Akerberg, M. (2005): "La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2", M. Akerberg (comp.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 45-52.
- Archibald, J. (1993): *Language Learnability and the L2 Phonology: The Acquisition of Metrical Parameters*, Dordrecht: Kluwer.
- Bartolí Rigol, M. (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras", *Phonica*, 1, 27 págs. [Consulta en línea [http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf); última consulta: 12-01-2013].
- Best, C. T. (1991): "The Emergence of Native-Language phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model", *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 107/ 108, pp. 1-30. Recogido también en Goodman, J. Nusbaum, H. C. (eds.), (1994), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*, Cambridge: MIT Press. [Consulta en línea [http://www.haskins.yale.edu/SR/SR107/SR107\\_01.pdf](http://www.haskins.yale.edu/SR/SR107/SR107_01.pdf); última consulta: 19-01-2013].
- Billières, M. (1988): "Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde", *Travaux de didactique du FLE*, 19, pp. 5-29.
- Cantero Serena, F. J. (1994): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.
- Cantero Serena, F. J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori, pp. 141-153.
- Caravedo, R. (2010): "La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico", *Lengua y migración*, 2/2, pp. 9-25.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (1996), *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of the Other Languages*, New York: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", *Iral*, 9, pp. 147-59.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2005): "Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach", *TESOL Quarterly*, 39/3, pp. 379-397.
- Eckman F. (1987): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", G. Ioup y S. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*, Cambridge: Newbury House Publishers, pp. 125-144.
- Flege, J.E. (1995): "Second language speech learning: Theory, findings and problems", W. Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, Timonium: York Press, pp. 233-277
- Flynn, S. (1987): *A Parameters Setting Model of L2 Acquisition*, Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.



- García Ramón, A. (2010), "Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso". *FORMACIÓN CONTINUA 2010, Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Valladolid, 10-12 Marzo 2010. [Consulta en línea <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15835/1/Amparo%20UV.pdf>; última consulta: 15-1-2013].
- Gil, J. (2007): *Fonética para Profesores de Español: De la Teoría a la Práctica*, Madrid: Arco Libros.
- Göbel, Heinz y Graffmann, Heinrich (1977), "Ein Stiefkind des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Aussprachschulung", *Zielsprache Deutsch*, 3, pp. 2-8.
- González, J. y Algara, A. (2010): "Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia", *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención lingüística*, 14, pp. 25-44. [Consulta en línea <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/1077/1038>; última consulta: 20-1-2013].
- Hawkins, S. (1999): "Re-evaluating assumptions about speech perception: Interactive and integrative theories", en J. M. Pickett, *The Acoustics of Speech Communication: Fundamentals, Speech Perception, Theory and Technology*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 232-288. [Consulta en línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm); última consulta: 19-01-2013].
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Iruela, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. [Consulta en línea <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093000133.pdf>; última consulta: 17-1-2013]
- Krashen, S. D., R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.) (1982): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House Publishers.
- Kuhl, P. e Iverson, P. (1995): "Linguistic experience and the 'perceptual magnet effect'", en W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language research*, Baltimore: New York Press, pp. 121-54.
- Lado, R., (1957): *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York: J. Wiley & Sons.
- Listerri, J. (2003), "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, pp. 91-114. [Consulta en línea [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf); última consulta: 07-1-2013].
- Listerri, J. (2007) "La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador", en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia - Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 91-120. (CD-ROM). [Consulta en línea



[http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_06\\_Pronunciacion\\_Tecnologias.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf);

última consulta: 9-1-2013].

- Marrero Aguiar, V. (2008): "La fonética perceptiva: trascendencia lingüística de mecanismos neuropsicofisiológicos", *EFE*, XVII, pp. 207-245.
- Major, R. (1986): "The Ontogeny Model: Evidence from L2 Acquisition of Spanish", *Language Learning*, 36, pp. 453-504.
- Orta Gracia, A. (2009): *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*. Memoria de Investigación del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona. *Biblioteca Phonica*, 9. [Consulta en línea [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09\\_orta.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09_orta.pdf); última consulta: 23-1-2013].
- Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Edinumen.
- Polivanov, E. (1931): "La perception des sons d'une langue étrangère", *Travaux du Cercle de Linguistique de Prague*, 4, pp. 79-96.
- Renard, R. (1979, 3.ª ed.): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris / Mons: Didier.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Madrid: Edinumen.
- Romanelli, S. (2009): "Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): Enfoque por tareas", *Phonica*, 5, pp. 74-91. [Consulta en línea <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/678.pdf>; última consulta: 25-1-2013].
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Tarone, E. (1978): "The Phonology of Interlanguage", J. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley: Newbury House, pp. 15-33.
- Tarone, E. (1999): "Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology", G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, pp 232-247.
- Tomatis, A. (1969 [1963]): *El oído y el lenguaje*, Barcelona: Martínez Roca.
- Tomatis, A. (1971): *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris: Fixot.
- Troubetzkoy, N. S. (1973 [1939]): *Principios de fonología*, Madrid: Cincel.
- Usó Vicedo, L. (2009): "Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español", *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 8, 32 págs. [Consulta en línea [http://marcoele.com/descargas/8/uso\\_creencias.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf); última consulta: 18-12-2012].
- Wardhaugh, R. (1970): "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130.

