



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

La pronunciación

Su tratamiento en el aula E/LE

Edith Aurrecoechea Montenegro

Junio 2002

Tutora: Elena Verdía

ÍNDICE

Introducción.....	3
1.- Marco teórico	
1.1 Diferentes acercamientos a la pronunciación.....	5
1.2 Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera.....	8
1.3 Factores facilitadores del proceso de enseñanza –aprendizaje de la pronunciación.....	16
2.- Tratamiento de la pronunciación en la clase de e/le	
2.1 Análisis de cuestionarios.....	19
3.- Tratamiento de la pronunciación en los manuales de e/le	
3.1 Selección de manuales.....	26
3.2 Análisis e interpretación de datos.....	27
3.3 Conclusiones.....	35
4.- Propuesta de actividades.....	36
4.1 Actividades para trabajar la dimensión afectiva.....	37
4.2 Actividades para el entrenamiento receptivo y productivo.....	40
5.- Conclusión final.....	46
Anejo 1 Cuestionario para profesores.....	49
Anejo 2 Tabla de manuales. Nivel inicial.....	52
Anejo 3 Tabla de manuales. Nivel intermedio.....	53
Anejo 4 Tabla de manuales. Nivel avanzado.....	54
Anejo 5	55
Anejo 6	56
6.- Bibliografía.....	57

Introducción

“El español es fácil de pronunciar”. Esta afirmación compartida por muchos profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) ha sido, durante muchos años, el principio y el final de la enseñanza de la pronunciación del español en clase. Pero, si la pronunciación del español es tan evidente como se dice, ¿por qué nos damos cuenta de que una persona es extranjera cuando nos habla? ¿por qué hay fonemas que nos suenan diferente? ¿por qué se interrumpe la comunicación si la frase es correcta?

Pronunciar no es sólo emitir sonidos articulados. Es mucho más. Del mismo modo que nuestro gusto por la música o nuestra forma de vestir, la expresión oral ofrece mucha información sobre la persona que habla. A partir de ella podemos deducir su sexo, determinar su edad aproximadamente, conocer su nacionalidad y estatus social o, incluso introduciéndonos en aspectos afectivos, podemos conocer su estado de ánimo o algunas características de su personalidad como la timidez o la seguridad en uno mismo. Es decir, que sólo el oír la voz de una persona nos permite dibujar una imagen de ella en nuestra mente.

Varios han sido los nombres utilizados para referirse al tratamiento dado a la pronunciación dentro del aula, como “cenicienta” o “huérfana”. Todos ellos indican que la enseñanza de la pronunciación, a pesar de que en los últimos años, afortunadamente, los profesores hemos ido tomando conciencia de su importancia y el lugar que debe tener dentro de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, sigue siendo la asignatura pendiente.

Esto no nos debe sorprender si tenemos en cuenta que las herramientas con las que cuenta el profesor son más bien escasas. Por una parte, la falta de bibliografía y de materiales especializados provoca una falta de formación que, por otro lado, hace que el profesor se sienta inseguro y temeroso de enfrentarse a un tema para el que no está preparado y del que carece de información. Por consiguiente, pasa a considerar la práctica y enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y difícil de tratar en su clase.

En este estudio pretendemos que la enseñanza de la pronunciación de E/LE se acerque un poco más al lugar que le corresponde, que su tratamiento dentro del aula se equipare al de otros componentes como la gramática o el léxico y que, por fin, deje de ser esa parte oscura de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Para ello, primeramente, haremos un recorrido a través de la historia de la enseñanza de lenguas para observar el tratamiento que ha recibido la pronunciación en las diferentes épocas y según los diferentes métodos y enfoques. Con la colaboración de varios profesores y mediante un cuestionario, analizaremos el tratamiento que la pronunciación está recibiendo en la actualidad en la clase E/LE y cuáles son las necesidades imperantes. Así mismo, haremos una breve investigación para conocer, aunque de forma superficial, el tratamiento dado a la pronunciación en los libros que manejamos en clase. A partir de todo esto, propondremos actividades-tipo que puedan servir de guía para la práctica de la pronunciación.

Con este estudio, sólo pretendemos facilitar un marco teórico-práctico que contribuya a considerar la pronunciación como una parte más de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la sitúe al mismo nivel de importancia que los demás componentes de la lengua al mismo tiempo que, de alguna manera, ayude al profesor a acercarse a la pronunciación de una forma natural.

1.MARCO TEÓRICO

1.1 Diferentes acercamientos a la pronunciación

Si nos remontamos en el tiempo, en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere, podemos observar que la enseñanza del latín fue el modelo a seguir para el estudio de lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. Este modelo consistía en el estudio de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción o comprensión de textos. Mientras que la práctica oral y auditiva quedaba relegada a un último plano, la enseñanza y la práctica de la pronunciación no eran ni siquiera tenidas en cuenta. Como ejemplo podemos citar que “la finalidad del **Método Gramática-Traducción** era saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí”... “La lectura y la escritura son sus focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar” (Richards y Rodgers, 1986).

A finales del siglo XIX y como consecuencia de una mayor oportunidad de comunicación entre los europeos, nació un **Movimiento de Reforma** con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Este movimiento fue apoyado por Henry Sweet desde Inglaterra, Wilhelm Viëtor desde Alemania y Paul Passy desde Francia. Estos lingüistas consideraban, en contraposición de la Gramática-Traducción, que “el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua” (Richards y Rodgers, 1986) y, en consecuencia, la pronunciación y su enseñanza adquirieron por primera vez importancia. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (AFI) que se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas y estableció el Alfabeto Fonético Internacional para así poder transcribir sonidos de cualquier lengua.

Este movimiento sigue un enfoque lingüístico-analítico de la enseñanza de la pronunciación, es decir, utiliza herramientas como el alfabeto fonético, descripciones de las posiciones articulatorias y presta especial atención a los sonidos y ritmos de la lengua meta. Por todo ello, considera que tanto los profesores como los alumnos deben tener una formación fonética para así crear buenos hábitos de pronunciación.

Como consecuencia del Movimiento de Reforma y basándose en los principios naturales del aprendizaje, según los cuales la adquisición de una segunda lengua se produce de la misma forma que un niño adquiere su lengua materna, apareció a finales del siglo XIX y principio del XX el **Método Directo**. Este método trata la enseñanza de la pronunciación a partir de un modelo intuitivo-imitativo, es decir, “depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la

lengua meta sin tener ninguna información explícita” (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Este método se preocupaba por la expresión y comprensión oral, incidía especialmente en la pronunciación y rechazaba toda posibilidad de traducción siendo la enseñanza exclusivamente en la lengua objeto.

A pesar de que este método tuvo éxito en Europa, fue criticado por algunos reformistas como Sweet, alegando que carecía de una base metodológica fuerte. En Estados Unidos, al observar la popularidad que el Método Directo iba adquiriendo en Europa, intentaron ponerlo en práctica pero, a partir de un estudio conocido como el Informe Coleman, llegaron a la conclusión de que era poco práctico “dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano” (Richards y Rodgers, 1986). Este informe defendía la comprensión de textos como camino para aprender la lengua meta y esto fue lo que premió en los programas de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

En los años veinte y treinta, con la sistematización de los principios del Movimiento de Reforma impulsado por Sweet y otros lingüistas, se desarrollaron unos principios metodológicos a partir de los que se derivaron **El Enfoque Oral**, en Gran Bretaña, y el **Método Audiolingual** o **Audio Oral**, en Estados Unidos. Ambos dieron a la pronunciación un papel muy importante desde el principio del aprendizaje de una lengua extranjera.

El Enfoque Oral, cuyos principales artífices fueron los lingüistas Palmer y Hornby, destacaba entre sus principales características la enseñanza de la lengua a partir de la práctica oral de la misma y disponía, a diferencia del Método Directo, de una base en la lingüística aplicada. También consideraban que la formación de hábitos era fundamental para facilitar la adquisición de la lengua por lo que la imitación y la repetición formaban parte del proceso de aprendizaje desde las primeras sesiones.

A finales de los años cincuenta y como consecuencia de la mayor importancia dada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nació en Estados Unidos el Método Audiolingüístico, siendo su responsable el profesor Nelson Brooks. Este método se basaba tanto en experiencias previas - el Método del Ejército y el Enfoque Audio Oral desarrollado por Fries- como en la psicología conductista. Entre los principios esenciales de este método cabe destacar la importancia dada a la expresión oral de la lengua meta y, en consecuencia, a la pronunciación de la misma, así como a la creencia de la necesidad de la repetición para crear buenos hábitos en el proceso de aprendizaje.

En la década de los sesenta, a partir del desarrollo del trabajo sobre gramática generativa, el lingüista Noam Chomsky rechazó el enfoque estructuralista dado hasta entonces a la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, según él, "la lengua no es una estructura de hábitos sino que se deriva de aspectos innatos de la mente"; además, apoyado en el modelo proporcionado por la psicología cognitiva, Chomsky afirmaba que "la teoría [conductista] del aprendizaje no puede servir como modelo para explicar cómo las personas aprenden una lengua, puesto que mucha de la lengua que se usa no es una conducta imitada, sino creada a

partir del conocimiento subyacente de unas reglas. Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son <<generadas>> a partir de la <<competencia>> subyacente del alumno". (Richards y Rodgers, 1986). Estas nuevas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras junto a las investigaciones llevadas a cabo en esa época sobre el "periodo crítico", a partir del cual no se alcanzaría una pronunciación perfecta o próxima a la de un hablante nativo, hicieron que la necesidad de la enseñanza de la pronunciación se pusiera en duda y quedase relegada, dando paso a las estructuras gramaticales y el vocabulario cuya enseñanza en ese momento parecía ser más rentable. El efecto no se hizo esperar y la enseñanza de la pronunciación fue teniendo cada vez menos dedicación, o incluso ninguna, en los programas.

A partir de este momento la concepción de la enseñanza de lenguas se empezó a analizar desde un punto de vista más humanista.

Para los seguidores del **Enfoque Comunicativo**, que fue adquiriendo cada vez más auge, la lengua es una herramienta para la comunicación y de acuerdo con Howatt, "hay que usar la lengua para aprenderla". La pronunciación pasa a un último plano debido a que ya no es importante acercarse a la pronunciación de un nativo sino que lo que se busca es el grado de inteligibilidad del mensaje, es decir, la comunicación.

A pesar de lo dicho anteriormente, en esta década de los setenta, hubo dos métodos que, de diferente manera, dieron un tratamiento especial a la pronunciación dentro de la enseñanza de segundas lenguas: El Método Silencioso y El Aprendizaje Comunitario de la Lengua.

Por un lado, el **Método Silencioso**, creado por Caleb Gattegno y que se apoyaba en elementos visuales como cuadros de pronunciación (llamados Fidels) o regletas de madera coloreadas, ponía especial atención en el ritmo, la entonación y la acentuación para que la pronunciación del alumno se acercara lo más posible, en corrección y fluidez, a la de un nativo.

Por otro lado, **El Aprendizaje Comunitario** de la Lengua, desarrollado por Curran, permitía al alumno practicar su pronunciación a partir de producciones hechas en su lengua materna y traducidas a la lengua meta por el profesor. Una vez que la producción era fluida, se grababa y era utilizada en el desarrollo de la clase.

A lo largo de este recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en lo que a la pronunciación se refiere, hemos podido observar cómo ha variado su tratamiento según los diferentes métodos y enfoques. La enseñanza de la pronunciación ha pasado de ser considerada como importante y, prácticamente, imprescindible para el aprendizaje de una lengua a considerarla poco rentable o innecesaria. Sin embargo, desde mediados de los años ochenta y durante la década de los noventa, podemos observar nuevamente un creciente interés por la enseñanza de la pronunciación. Como bien dice Verdía en prensa, se puede establecer un paralelismo "entre lo que ocurrió con la gramática en el Enfoque Comunicativo en su primer momento, en el que se le prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras".

1.2 Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera

Muchos han sido los investigadores que con sus teorías e hipótesis han intentado explicar el proceso de adquisición de una lengua extranjera y, aunque muchos de estos estudiosos se han preocupado más por el desarrollo sintáctico, también han hecho su aportación a la adquisición de la fonología de una L2.

Una primera hipótesis que surgió a principios de los años sesenta fue el **Análisis Contrastivo** que, apoyado en la teoría conductista vigente en aquella época, afirma que la adquisición de una lengua extranjera se produce por transferencias de la lengua materna. Cuando el sistema de ambas lenguas es idéntico, la transferencia se considera positiva; pero si las estructuras son diferentes se produce una transferencia negativa o interferencia que ocasiona el error que, en lo que se refiere a la pronunciación, produce el "acento extranjero".

Unos años más tarde el **Análisis de Errores**, seguidor de las teorías cognitivas del aprendizaje, criticó esta hipótesis argumentando que no todos los errores podían ser atribuidos al proceso de transferencia y fue Corder quien destacó la importante información que sobre el proceso de aprendizaje pueden proporcionar los errores.

Por otro lado, Eckman, a través de su teoría del **Mercado Diferencial** -en la que afirma que "hay unos rasgos de la fonología de una L2 que son más difíciles de adquirir que otros" (Pennington y Richards)- apoyó esas críticas añadiendo que el Análisis Contrastivo tampoco predecía las áreas de la fonología de la segunda lengua que podían ser consideradas más difíciles o aquellos sonidos que sustituirían los aprendientes.

Tarone, por su parte, hace referencia a la **simplificación** como parte del desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua y Schumann va un poco más lejos al hablar de **pidginización**, entendiendo por *lengua pidgin* "cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí" (Liceras, 1991). Esta lengua característica creada en la interlengua del aprendiente en una primera etapa de su proceso de aprendizaje irá desapareciendo progresivamente. En caso de que persista se produciría la fosilización.

Lingüistas partidarios de la **hipótesis universalista** defienden que las lenguas, más que diferir, comparten propiedades comunes que permiten predecir su adquisición fonológica.

Los seguidores de la **teoría de procesamiento de la información**, como Rumelhart y Norman, sugieren que los aprendientes interpretan los sonidos de la lengua extranjera a partir del sistema fonológico existente en su lengua materna. Según estos autores, el aprendizaje sucede en tres etapas en las que el aprendiz añade la nueva estructura a la ya existente, reorganiza esta estructura y crea una nueva basada en la anterior y, por último, modifica la nueva estructura con el fin de hacerla más precisa.

Como hemos observado, muchas son las hipótesis y teorías que intentan explicar el proceso de adquisición de la fonología de una lengua extranjera, sin embargo, no podemos olvidar el otro componente importante en este proceso, el estudiante. Él, desde la aparición de los enfoques comunicativos, es el protagonista y el centro del proceso de aprendizaje y no podemos obviar los diferentes factores que pueden influir en su camino hacia la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera.

A continuación, expondremos aquellos factores que, en nuestra opinión, sería importante tener en cuenta a la hora de trabajar la pronunciación en nuestras clases. Los podemos agrupar en: factores lingüísticos, como la lengua materna; factores individuales -la edad, la exposición a la lengua objeto y la instrucción- y por último, los factores afectivos como el grado de aculturación y las creencias tanto de profesores como de alumnos.

1.2.1 Lengua materna

Según Lleó (1997), parece haber similitudes entre algunas características del proceso de adquisición del sistema fonológico de la lengua materna y la interlengua del aprendiente. Comparando la adquisición fonológica de L1 en una etapa inicial con la pronunciación de un nativo, Lleó afirma que (a) hay grandes diferencias en el sentido de simplificaciones y sustituciones, (b) semejanzas entre las producciones de distintas criaturas, (c) variaciones en la pronunciación de una misma palabra y (d) aproximación constante hacia el modelo fonológico del adulto pero con momentos de retroceso. Al comparar las producciones de los hablantes nativos con la interlengua de los aprendices encuentra que (a) hay diferencias en el sentido de sustituciones y simplificaciones, (b) semejanzas entre las interlenguas de distintas personas; estas semejanzas se pueden agrupar a menudo según la L1, (c) gran variación en la pronunciación de una misma persona y (d) la aproximación hacia la L2 se suele detener en un momento dado y produce la fosilización. Por lo tanto, parece que la interlengua de un aprendiente consta, al igual que una lengua natural cualquiera, de un componente fonológico constituido por formas básicas y reglas fonológicas.

La mayoría de las investigaciones parecen coincidir en que la lengua materna tiene un papel determinante en el proceso de adquisición del sistema fonológico de la lengua extranjera, aunque no hay unanimidad en cuanto al papel que juega la transferencia.

Como hemos visto anteriormente, El Análisis Contrastivo considera que "los hábitos de pronunciación de la lengua materna se transferirán automáticamente a la lengua meta a menos que se tomen medidas preventivas" (Terrel, 1989); por el contrario, el Análisis de Errores considera que la influencia de la lengua materna en los errores de la interlengua no es importante ya que aprendientes de diferentes L1 producen errores comunes en L2.

Por otro lado, parece haber acuerdo en afirmar que la adquisición fonológica de una lengua extranjera será tanto más fácil cuanto menos diferencias haya entre los sistemas fonológicos de esta lengua y la lengua materna ya que, como afirma Flege (1980), los elementos adquiridos permanecerán por más tiempo en la interlengua del hablante no nativo.

Otro aspecto en el que se mantiene un acuerdo es en el hecho de que la transferencia negativa o interferencia, tanto a nivel segmental como en el plano suprasegmental, es la causante del "acento extranjero" (aunque, como veremos más adelante, hay otros factores que pueden provocar esta particularidad en el habla de los no nativos).

Por último y según afirma Walqui (2000), cuanto más alto sea el nivel de la lengua materna más facilidad tendrá el estudiante para aprender la segunda lengua.

1.2.2 Edad

La influencia de la edad en la adquisición de una lengua extranjera y, por lo tanto, de la pronunciación cuenta con diferentes opiniones. Esa frase tantas veces oída y dicha: "para aprender un idioma, cuanto más joven mejor" puede estar apoyada en investigaciones hechas por Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) en la década de los sesenta, en las que afirman que existe un periodo, llamado periodo crítico, a partir del cual queda completada la lateralización del cerebro. Después de este periodo, las condiciones para la adquisición de una segunda lengua dejan de ser óptimas. Según Krashen (1973), junto con el fin de la lateralización del cerebro aumenta la pérdida de plasticidad del mismo, lo cual hace que el individuo sea incapaz de alcanzar una pronunciación perfecta en la segunda lengua después de la pubertad (Celce-Murcia, 1996).

Investigaciones más recientes no están de acuerdo con estas conclusiones y algunos científicos cognitivos, como Diamond, afirman que el cerebro mantiene la plasticidad a lo largo de su vida. Estos investigadores se refieren, en cambio, a la existencia de diferentes periodos sensitivos en los que ocurre la adquisición de la lengua.

Si la edad puede ser uno de los factores que afectan a la adquisición de la pronunciación, no podemos olvidar aquellos factores biológicos que se acentúan con la edad como, por ejemplo, la pérdida de la facultad auditiva que parece ir disminuyendo a medida que pasan los años y que puede influir en el proceso de aprendizaje.

Barry Mclaughlin en su informe "Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn"(1992) indica que, según algunas investigaciones llevadas a cabo por Oyama en 1976 se puede afirmar que los estudiantes adultos alcanzan mejores logros que los niños, aunque estos pueden presentar más ventajas a la hora de pronunciar. Es decir, cuanto más joven se empieza a aprender una lengua extranjera, más precisa y más próxima a la de un hablante nativo es la pronunciación.

Por otro lado, en investigaciones realizadas por Snow y Hoefnagel-Höhle en 1975, se observan resultados contradictorios a los de Oyama, ya que en un primer estudio realizado en un laboratorio de idiomas, los estudiantes más jóvenes fueron los que obtuvieron peores resultados. Sin embargo, en un segundo estudio realizado sin

ningún tipo de instrucción formal y cuya duración fue aproximadamente de un año, notaron que al principio los estudiantes mayores conseguían mejores resultados que los más jóvenes pero, después de un año, eran los más jóvenes los que habían hecho un progreso mayor. Parece como si los adultos, en un momento determinado, hubieran dejado de progresar mientras los más jóvenes hubieran continuado progresando (Kenworthy, J, 1987:5).

Por supuesto, no hay que dejar de tener en cuenta que estas y otras investigaciones han sido llevadas a cabo en diferentes condiciones, con técnicas y materiales muy distintos y que cada individuo estudiado tiene unas características particulares. Con lo cual podemos concluir que, a la hora de enseñar pronunciación, la edad es un factor a considerar pero no es el único ni el más determinante.

1.2.3 Exposición a la lengua objeto

Otro de los aspectos que condicionan el aprendizaje de la pronunciación, junto con la lengua materna y la edad, es la exposición a la lengua objeto.

Un niño aprende su lengua materna en un contexto natural y de la constante exposición a esa lengua recibe el *input* o aducto necesario que le ayudará a progresar en su aprendizaje.

Esto parece empujarnos a pensar que si el aprendizaje de una segunda lengua se realiza en una situación de inmersión, es decir, en el país donde se habla esa lengua objeto como L1, la adquisición de dicha lengua y, por lo tanto, de su sistema fonológico se verá más beneficiada que si el aprendiente reside en un país donde la lengua meta no es la lengua materna. La propia experiencia nos confirma que el lugar de residencia no influye tanto como pensamos, sino que más bien son varias las combinaciones que se pueden hacer.

Por experiencia propia, hemos podido comprobar un escaso progreso en aprendientes residentes en el país de la lengua meta cuyo ambiente familiar, amistades o trabajo se desarrolla en su lengua materna; o, por el contrario, estudiantes que viven en el país de su lengua materna presentan un avanzado desarrollo en la lengua meta ya que, por diferentes razones como trabajo o amistad, se ven expuestos a la lengua objeto con mucha frecuencia.

Si bien el *input* recibido juega un papel importante, no debemos olvidar que el alumno no sólo tiene la oportunidad de oír la lengua meta sino también de producirla con lo que podría ser que el *output* o educto también tuviese su papel en el proceso de

adquisición fonológica. Las opiniones son encontradas. Por un lado, Krashen, rechazando la idea de muchos profesores de que las lenguas se aprenden mediante la práctica, afirma que "la única forma que los aprendientes tienen de aprender de su output es tratándolo como un auto-input". Por otra, Swain sostiene que el proceso de adquisición puede beneficiarse del output al poner al descubierto problemas que puedan aparecer en las producciones de los aprendientes (Ellis, 1997).

Como podemos observar, parece que la exposición a la lengua extranjera contribuye a la adquisición de la misma aunque, al igual que otros factores, no es determinante para el proceso.

1.2.4 Instrucción

La instrucción es un aspecto que parece tener poca influencia en el proceso de adquisición de una L2.

De acuerdo con Lleó (1997), la adquisición de una lengua extranjera se produce de dos formas distintas: guiada y no guiada. Como es fácil suponer, la primera se refiere al aprendizaje de la lengua meta en el contexto de la clase, dirigida por el profesor que sigue un programa y una metodología determinada. La segunda, en cambio, se produce sin instrucción alguna y en un contexto natural.

Parece estar demostrado que ninguno de estos dos caminos influye en el proceso de adquisición del sistema fonológico de una L2. Terrel y Morley coinciden en afirmar que los aprendientes adquieren la pronunciación de la lengua meta tanto si reciben instrucción como si no. Así mismo, ambas opinan que, aunque la instrucción no sea absolutamente necesaria, es recomendable ya que esto ayudará a aquellos alumnos que lo necesiten y beneficiará a todos ellos.

1.2.5 Grado de aculturación

Por definición, grado de aculturación es la capacidad que tiene el aprendiente de adaptarse a la cultura de la lengua objeto y, según se deduce de diferentes estudios, parece jugar un papel importante en la adquisición de dicha lengua, lo cual afecta directamente a la adquisición del nuevo sistema fonológico.

En estas investigaciones, entre las que podemos citar las realizadas por Terrel o Schumann, se observa que cuanto mayor es el grado de aculturación mayor es el éxito obtenido.

Dos componentes de este factor que pueden incidir positiva o negativamente en el aprendiente y, por consiguiente, en su progreso hacia la obtención de una pronunciación próxima a la nativa, son la distancia social y la distancia psicológica. La distancia social, que Schumann define como "distancia entre el individuo como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente" (Liceras, 1992), depende de factores como el dominio -cultural, político o económico- de un grupo sobre otro, la congruencia o separación entre ambas lenguas, el encerramiento o la actitud.

La distancia psicológica, que este mismo autor define como "proximidad entre el alumno y el grupo LO" (Liceras, 1992), viene determinada por factores afectivos como el choque cultural o la motivación.

De lo dicho anteriormente podemos deducir que el éxito final será tanto más alto cuanto menores sean ambas distancias, es decir, cuanto mayor sea el deseo de integración en la cultura de la lengua meta y de ser identificados con sus hablantes, más motivado estará el alumno para alcanzar su objetivo y, en consecuencia, mejor será el progreso de su pronunciación. Por el contrario, cuanto mayores sean estas distancias menos favorecido se verá el proceso de adquisición y aprendizaje del alumno.

Al hablar de deseo de integración en la cultura de la lengua meta no podemos dejar de mencionar el concepto de **identidad**. Como afirma Laroy (1995) "los lazos afectivos que tenemos con nuestra lengua materna son, normalmente, positivos y fuertes". Cuando hablamos en una lengua extranjera "sonamos" diferente, nos expresamos de manera distinta e incluso nuestra expresión corporal y nuestros gestos, se alejan de la imagen a la que estamos acostumbrados. Por lo tanto, al aprender a hablar una lengua tenemos que construir una nueva identidad (Verdía, Expolingua 2000). Evidentemente, esto impide que el progreso en la adquisición fonológica siga su curso ya que algunos aprendices mostrarán, consciente o inconscientemente, cierto empeño por mantener su acento distintivo, mostrando poco o ningún interés por acercarse a una pronunciación próxima a la de un hablante nativo.

Esta disposición a cambiar de identidad parcial o temporalmente, es a la que Guiora (1972) se refiere como permeabilidad del ego y, después de varios estudios queda demostrado que las personas que poseen esta habilidad son mejores alumnos de segundas lenguas (Liceras, 1992).

1.2.6 Creencias de los profesores y creencias de los alumnos

Junto con el grado de aculturación, las creencias de los profesores y de los alumnos es otra de las variables afectivas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación.

A partir de diversos estudios sobre las creencias de los profesores se ha llegado a la conclusión de que "éstas influyen más que los conocimientos que tienen los profesores en la forma en que éstos planifican sus clases, en el tipo de decisiones que toman y en su labor general en el aula" (Pajares, 1992, citado en Williams y Burden, 1997). Por lo tanto, parece claro que la actuación del profesor en clase será un reflejo de las creencias sobre la enseñanza que tiene el profesor en cuestión.

Estas creencias que tienen los profesores engloban tanto las creencias respecto a los alumnos y al aprendizaje como las creencias respecto a sí mismo.

Según el sociólogo Roland Meighan, los alumnos pueden ser percibidos de diferentes maneras por los profesores y esto influye en la forma de actuación de los instructores dentro del aula. Es decir, un profesor, a la hora de planificar su clase, no tomará las mismas decisiones si considera que los alumnos son "receptáculos" que hay que llenar con conocimientos o si piensa que son compañeros dentro del aula. Del mismo modo y como sugiere un estudio de Gow y Kember (1993) sobre las concepciones del aprendizaje, éste puede ser entendido de diferentes maneras y dependiendo de la creencia del profesor se producirá una influencia determinada en la clase. A modo de ejemplo, podemos decir que una clase preparada por un profesor que piense que el aprendizaje es simplemente un incremento cuantitativo de conocimientos diferirá de otra cuyo planificador considere el aprendizaje como un camino que lleva al aprendiente hacia su autonomía.

Por último, no debemos olvidar que los profesores son personas y "los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor" (Williams y Burden, 1997). Con esto queremos destacar, así mismo, la importancia con que las creencias sobre uno mismo pueden influir en el aula. Si un profesor tiene una elevada autoestima podrá trabajar para elevar la autoestima de sus estudiantes cuando se enfrenten a la lengua que aprenden pero, en cambio, si un profesor tiene un sentimiento de inseguridad, difícilmente podrá transmitir seguridad a sus aprendientes.

Los alumnos, por su parte, también poseen sus propias creencias respecto a sus aptitudes o habilidades frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la

pronunciación de una lengua extranjera. Estas creencias actúan como filtros que ejercen una enorme influencia en el aprendizaje. Obviamente, las creencias positivas conducen hacia el éxito ya que aumentan la motivación del aprendiente, mientras que, las creencias negativas conducen al fracaso.

Hay dos aspectos que nos parece interesante destacar en este apartado de creencias de los alumnos: el autoconcepto y el locus de control. El **autoconcepto** es la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo y estaría compuesto por tres aspectos como son *la autoimagen*, es decir, la visión que tenemos de nosotros mismos -y cuando hablamos una lengua extranjera nuestra imagen no siempre coincide con nuestra *autoimagen* ya que expresarnos en la nueva lengua supone un cambio de identidad, aspecto al que ya nos hemos referido en el apartado anterior referente al grado de aculturación-; *la autoestima*, cómo nos valoramos y, por último, *la autoeficacia* referida a la habilidad que tenemos para desarrollar una tarea concreta.

Por otro lado, el **locus de control** se refiere a "las creencias que tiene una persona respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de la vida" (Williams y Burden, 1997). Si trasladamos esto al campo del aprendizaje observamos que aquellos alumnos que tienen locus de control interno, es decir, que se sienten responsables e influyentes en su proceso de aprendizaje, suelen tener más éxito que aquellos que piensan que el éxito o fracaso de su aprendizaje depende de factores externos, dicho de otro modo, tienen un locus de control externo.

Si algunos de estos factores se ven amenazados o si el alumno piensa que están de algún modo amenazados a la hora de expresarse y, por tanto, pronunciar la lengua extranjera que están aprendiendo, se producirá en el aprendiente una serie de inhibiciones así como una resistencia al aprendizaje que le impedirá desarrollar al máximo su potencial y conseguir un óptimo aprendizaje. Sobra decir que es trabajo del profesor detectar estos miedos y confeccionar actividades que, poco a poco, vayan ayudando al estudiante en el camino de su aprendizaje.

1.3 Factores facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación

Hablar en una lengua extranjera no es tarea fácil. Supone no sólo controlar los diferentes aspectos de la pronunciación, tanto segmentales como suprasegmentales, sino que, además, hay que superar ciertas barreras afectivas.

El profesor, como guía del proceso, deberá tener en cuenta diferentes factores con el único fin de facilitar lo máximo posible el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos extranjeros.

Un aspecto que consideramos esencial es la determinación de los objetivos en los que se basará la enseñanza y práctica de la pronunciación. Para ello necesitaremos conocer cuáles son las necesidades de nuestros alumnos, es decir, para qué están aprendiendo la lengua.

Aunque hace algunos años el objetivo se situaba en alcanzar una pronunciación próxima o idéntica a la de un nativo -meta muy válida si el alumno quiere ser profesor de español, por ejemplo-, en la actualidad nuestra experiencia nos dice que la mayoría de nuestros estudiantes estudia una lengua con el fin de poder comunicarse con los hablantes nativos de la misma. En este caso, quizá tendremos que pensar en un objetivo más razonable y alcanzable como conseguir que los aprendientes sean "cómodamente inteligibles" (Kenworthy, 1987), o sea, ayudarles a que sus producciones sean más efectivas y claras.

Estamos de acuerdo con Wong (1987) en afirmar que la productividad de la enseñanza de la pronunciación depende de que los objetivos planteados sean relevantes y asequibles para nuestros estudiantes. Según esto, la determinación o identificación de los objetivos no sólo dependerá de las necesidades del estudiante sino también de otras variables, como algunas de las mencionadas en el apartado referido a los factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera.

No negamos que detectar o tener acceso a algunas de estas variables es un tanto difícil -no es lo mismo conocer la edad o nacionalidad de un alumno que saber cuáles son sus estilos o estrategias de aprendizaje, por ejemplo- pero no dudamos que tener conocimiento de las mismas beneficia el aprendizaje de una L2. Cuanta más información tenga el profesor sobre el aprendiente más podrá acotar sus objetivos. Al trabajar con unos objetivos claros y reales se evitará una posible frustración por parte del alumno y se facilitará su proceso de aprendizaje.

Otro factor a tener en cuenta y que consideramos de vital importancia para obtener el éxito final es la **motivación** ya que, como afirma Baralo (1999) este factor "determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue". Si tanto el interés por aprender la lengua como la motivación del alumno son altos, lo aprendido quedará en la memoria; en caso contrario, desaparecerá fácilmente. Si bien es cierto que el alumno, como responsable de su aprendizaje, debe tener una actitud positiva y esforzarse por conseguir el éxito final,

también hemos visto que existen factores que pueden incidir negativamente en el camino hacia ese logro, entre los que podemos citar la distancia social o la distancia psicológica. Es entonces cuando el profesor juega un papel importante puesto que él es quien propone las actividades de clase y las puede ir adaptando a las condiciones de sus alumnos. Por supuesto, estas actividades están íntimamente relacionadas, por un lado, con los objetivos de los que hablábamos antes y, por otro, con las variables particulares de cada estudiante, por lo tanto, es importante que las actividades estén cuidadosamente diseñadas con el fin de que potencien la confianza del aprendiente, le den la oportunidad de practicar y experimentar a la vez que reducen su inhibición.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los alumnos, a menudo, no saben con seguridad cómo están realizando las actividades y necesitan saber hasta qué punto la tarea está o no bien hecha y cuál está siendo su progreso. De esto se deduce que el **feedback** que el profesor pueda hacerles, sin duda, ayuda al estudiante a establecer en qué punto del camino se encuentra y en qué dirección le conviene seguir.

No es necesario decir que, como hemos visto, todos estos factores facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje no funcionan individualmente sino que son complementarios y están interrelacionados unos con otros; sin embargo, nos parece oportuno comentar que, junto a los factores antes mencionados, deben estar la convicción y la seguridad de ambas partes -profesor y estudiante- de la posibilidad de alcanzar el objetivo final.

2. TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE E/LE

2.1 Análisis de los cuestionarios

A continuación presentaremos y analizaremos los resultados de los cuestionarios completados por profesores de español como lengua extranjera.

(El modelo de cuestionario se encuentra en el Anejo 1)

La población total de informantes es de 19 profesores que ejercen en escuelas y universidades tanto de Europa como de América. Un total de 17 profesores, es decir, el 89,5%, son licenciados y el 11,5% son diplomados. Todos ellos además han ampliado y especializado su formación con cursos de diferente índole como: Diploma E/LE, Master E/LE o Certificado de Formación de Profesores E/LE y, en la actualidad, son profesores de E/LE en activo cuya experiencia en este campo oscila entre los 33 años y los 5 meses.

En los cuadros estadísticos que recogen los resultados de algunas de las preguntas, los datos coloreados pretenden destacar las máximas puntuaciones obtenidas a partir de las respuestas dadas por los encuestados.

* 1ª Pregunta: *Te parece más importante que tus alumnos: (ordena de mayor(1) a menor(7) importancia)*

	1	2	3	4	5	6	7
Comprendan bien	11	3	1	0	0	0	0
Hablen bien	5	6	3	1	0	0	0
Escriban bien	1	0	3	4	1	1	6
Tengan buena pronunciación	0	4	3	3	2	2	1
Tengan mucho vocab.	0	5	2	1	2	3	2
Lean Bien	1	0	2	3	4	3	2
Gramática correcta	0	2	5	4	3	2	0

Según los resultados obtenidos a partir de las diferentes respuestas dadas por los profesores encuestados, observamos que un 73,3% está de acuerdo en que lo más importante es que sus estudiantes comprendan bien la lengua que estudian así como que la hablen a un nivel aceptable.

De los comentarios que se expresan podemos concluir que la gran mayoría está de acuerdo en que lo más importante es que se produzca la comunicación -"lo más importante para mí es que se puedan comunicar", "doy prioridad a la capacidad de comunicarse", "doy importancia a la comprensión y expresión oral"-.

Se puede ver que todas estas opiniones están de acuerdo con las directrices que marca el Enfoque comunicativo. Sin embargo, si analizamos la tabla de resultados, vemos que la pronunciación no destaca en cuanto al orden de importancia dado por los profesores ya que, de las 15 personas que han señalado esta opción, sólo un 26,6% la considera en un segundo lugar de importancia.

En nuestra opinión, tener una buena comprensión oral implica una discriminación semántica de las unidades significativas de la lengua y tener una buena expresión oral supone poder expresar esas unidades significativas de una forma adecuada y, en este proceso, la pronunciación tiene gran importancia ya que una producción incorrecta entorpece la captación del mensaje y, en consecuencia, se interrumpe la comunicación.

* 2ª Pregunta: *En clase a qué aspectos das prioridad: (ordena de mayor(1) a menor(7) dedicación de tiempo)*

	1	2	3	4	5	6	7
Comprensión Auditiva	5	4	1	3	0	0	0
Gramática	2	4	2	3	3	1	0
Léxico	0	2	5	1	2	5	2
Pronunciación.	0	1	2	1	3	3	1
Expresión. oral	7	6	2	0	0	0	0
Comprensión escrita	2	0	4	2	3	2	1
Expresión escrita	0	1	5	2	1	0	5

En esta segunda pregunta vemos que, en cuanto a la prioridad dada en el aula, la expresión oral (46,6%) y la comprensión auditiva (38,5%) son las dos áreas a las que más tiempo dedican los profesores encuestados, si bien en diferente orden de preferencia respecto a la pregunta 1.

Atendiendo a la posición de la pronunciación, que es el tema que nos ocupa, observamos muy claramente que, en lo referente al tiempo dedicado en el aula, queda relegada a los últimos lugares. Esto se desprende también de algunos comentarios hechos por los profesores -"a la pronunciación le dedico menos tiempo que al resto", "la pronunciación no es prioritaria pero considero importante no fosilizar errores", "depende del nivel. En principiantes enfatizo mucho en la

pronunciación, en avanzados en el léxico", "depende de los estudiantes, del momento y de la situación"- en los que se observa que a la pronunciación se le da menos importancia que a otros aspectos de la lengua.

En nuestra opinión, esto es un tanto contradictorio ya que, si bien la expresión oral es el área de la lengua a la que los profesores dedican la máxima prioridad en la clase, ¿cómo es posible que la pronunciación tenga una puntuación tan baja siendo tan importante a la hora de, por ejemplo, hacer una pregunta con la entonación adecuada o expresar sentimientos?

Analizando conjuntamente estas dos primeras preguntas llegamos a la siguiente conclusión: a pesar de que los profesores informantes parecen tener muy claro que su objetivo es que sus estudiantes puedan comunicarse a partir de una expresión oral adecuada y de una buena comprensión oral, la pronunciación es un área del español /LE a la que no le dan la importancia que se debiera. Es decir, los profesores en sus clases dan prioridad tanto a la comprensión como a la expresión oral y, sin embargo, no integran la enseñanza y la práctica de la pronunciación, en nuestra opinión, área fundamental y complementaria a las dos destrezas antes mencionadas.

Pensamos que hay diferentes hipótesis posibles para dar una explicación a esta paradoja. Por un lado, debemos hacer referencia a las creencias de los profesores respecto al aprendizaje, a sus alumnos y a sí mismos.

Es posible que los profesores piensen que no es necesaria la enseñanza de la pronunciación porque sus estudiantes la irán adquiriendo a medida que avance el proceso de aprendizaje de la lengua. Por otro lado, no hay que olvidar que los sistemas de enseñanza de las diferentes escuelas también pueden influir y condicionar

la forma de enseñanza de los profesores y, así, explicar la diferencia entre las creencias y lo que realmente se hace en la clase.

* 3ª Pregunta: *¿Crees que el español es fácil de pronunciar para un extranjero?*

SI	NO	DEPENDE
8	6	5

La respuesta de los profesores encuestados a la pregunta de si creen que el español es una lengua fácil de pronunciar, da los siguientes resultados: un 42,1% piensa que sí es fácil de pronunciar; un 31,5% opina que no; y un 26,4% responde que depende.

De los diferentes comentarios añadidos se desprende que para la gran mayoría, independientemente de la opinión particular de cada uno, la LM del estudiante es la que va a marcar la facilidad o dificultad a la hora de adquirir nuestra lengua -"*depende del extranjero*", "*depende del origen del estudiante*", "*depende de la LM del extranjero*", "*depende de la nacionalidad*"-. Algunos comentarios hacen referencia también a la dificultad que presentan algunos fonemas o sonidos inexistentes en otras lenguas -"*(...) es un idioma claro aunque algunos fonemas pueden resultar difíciles (...)*", "*(...) los principales problemas son la realización de la R y la RR*", "*otro problema es la tendencia a aspirar la H inicial*"-.

Podemos aquí hacer referencia nuevamente a las creencias de los profesores ya que parece que, en general, piensan que el español es una lengua fácil de pronunciar y, en consecuencia, no es necesario dedicarle demasiada atención a su enseñanza.

* 4ª Pregunta: *¿Qué es para ti enseñar pronunciación?*

Las respuestas dadas a esta pregunta son muy variadas pero aún así las podríamos organizar en tres grupos a partir de los comentarios ofrecidos.

Para el 35,3% de los encuestados, enseñar pronunciación se centraría en enseñar a producir y reconocer fonemas -"*enseñar a pronunciar los sonidos de los fonemas del español correctamente, lo más cercano a un nativo*", "*enseñar una pronunciación que permita distinguir unos sonidos de otros*", "*que tomen conciencia de nuestra fonética*", "*(...) hacer ejercicios de pronunciación para producir y reconocer sonidos*"-.

Para el 29,5%, enseñar pronunciación no sólo implica la realización aceptable de los fonemas sino también tienen en cuenta el papel de la entonación -"correcta entonación de la frase, correcta pronunciación de las sílabas fuertes y aceptable producción de los fonemas", "un ejercicio de agudeza auditiva y ejercitación de las articulaciones. La pronunciación va unida a la entonación", "enseñar a expresarse de una manera inteligible", "sentar las bases para que un estudiante pueda comunicarse sin provocar "ruidos" que entorpezcan la comunicación"-

Para el 35,2% restante, toma la enseñanza de la pronunciación, por una parte, como un camino que ayude a afianzar la confianza de los alumnos -"crear seguridad en los estudiantes para expresarse", "quitarles -a los alumnos- el miedo a hablar"-; por otra parte, como algo poco importante o arduo -"algo a lo que no le he puesto mucha importancia, a no ser que lo pidan o lo necesiten", "una tarea difícil, el nivel más alto del aprendizaje", "una asignatura pendiente"-

- * 5ª Pregunta: *¿Crees que para enseñar a pronunciar bien a nuestros alumnos el profesor debe tener conocimientos de la fonética y la fonología?*

AMPLIOS	BÁSICOS	NO ES NECESARIO
3	12	4

El 63% de los profesores encuestados piensan que se deben tener conocimientos básicos -"para aclarar dudas", "conocer el punto de articulación y saber identificar los sonidos, para poder enseñarlo"-; el 21% cree que no es necesario -"(...) aunque puede ser recomendable ciertos conocimientos", "(...) quizá podría ayudar a la hora de preparar algunas actividades, por ejemplo"- el 16% opina que se necesitan unos amplios conocimientos.

- * 6ª Pregunta: *¿Trabajas la pronunciación en clase con tus alumnos?*

SI	NO
15	4

El 79% de los profesores ha respondido afirmativamente a esta pregunta, mientras que el 21% restante lo ha hecho negativamente.

Los profesores que afirman trabajar la pronunciación en la clase comentan que lo hacen usando diferentes técnicas como transcripciones fonéticas, repetición coral, tomando nota de los errores y haciendo una reflexión posterior, reconocimiento y contraste de sonidos. Algunos de ellos comentan que sólo la trabajan cuando surge y de forma muy puntual.

Los profesores que no trabajan la pronunciación en la clase se justifican con comentarios como *"he trabajado con nivel principiantes y elemental"*, *"creo que es suficiente con la corrección de los problemas que surgen"*, *"porque son de diferentes nacionalidades y tienen distintos problemas"*.

* 7ª Pregunta: *Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿qué materiales utilizas en tu clase para trabajar la pronunciación?*

El material más utilizado por los profesores cuando enseñan pronunciación en la clase es la audición y la transcripción correspondiente seguido por los trabalenguas. Cada profesor, de forma individual, enumera una serie de materiales que lleva al aula como pueden ser el bingo, pares mínimos, canciones, lectura en voz alta o poemas, si bien todos coinciden en afirmar que generalmente no trabajan la pronunciación de una manera específica sino más bien puntual.

* 8ª Pregunta: *En tu opinión, ¿tienes materiales suficientes para trabajar la pronunciación en clase?*

SI	NO	NO SÉ
4	13	2

Un 69% responde rotundamente no a esta pregunta y la justifican con comentarios como: *"no sé dónde encontrarlos"*, *"no me gustan los que hay en el mercado"*, *"no conozco materiales que no sean difíciles para el profesor (libros teóricos)"*, *"no tengo suficientes o no son adecuados. Necesitaría más técnicas"*.

El 21% de los encuestados dice tener suficientes materiales porque *"los preparo yo misma"* o *"hay que producirlos según las necesidades de los estudiantes"*.

El 10% restante responde que no sabe bien porque desconoce los materiales o bien porque no los ha consultado.

- * 9ª Pregunta: *Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿cómo te sientes cuando trabajas la pronunciación en clase? (marca una o más opciones)*

Seguro	2
Inseguro	5
Satisfecho	3
Frustrado	3
Pierdo el tiempo	4
Mis alumnos lo aprovechan	5
Otros	5

Esta pregunta ha obtenido múltiples y variadas respuestas.

De los profesores que han contestado a esta pregunta, un 33,3% dice sentirse inseguro alegando que faltan técnicas de enseñanza o que es un mundo desconocido para ellos con lo cual carecen de la confianza necesaria a la hora de enfrentarse con el tema en clase. Sin embargo, algunos, a pesar de sentirse inseguros, afirman estar satisfechos con su trabajo porque creen que los estudiantes lo aprovechan.

Un 26.6% ha optado por la opción "otros" y de sus comentarios se desprende que algunos están descubriendo la enseñanza de la pronunciación -"me encuentro investigando, siendo consciente de cómo pronuncio para ayudarles -a los estudiantes-, me gusta", "con ganas de aprender a hacerlo"- y otros se sienten impotentes en clase -"(...) porque no sé como ayudarles", "creo que no los puedo ayudar tanto como me gustaría"-.

Un 20% comenta estar satisfecho si bien puntualizan que echan de menos materiales específicos y que a veces tienen la impresión de que es una pérdida de tiempo ya que no es una práctica constante sino puntual.

Un 10% afirma sentirse seguro y además creen que sus alumnos lo aprovechan ya que los alumnos sentían la necesidad de trabajar la pronunciación.

El 7% restante piensa que está perdiendo el tiempo porque sus estudiantes son los que no les prestan mucha atención a la pronunciación.

3. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE E/LE

3.1 Selección de manuales y criterios de análisis

Para realizar este análisis nos hemos centrado en los tres primeros niveles del aprendizaje de español como lengua extranjera, es decir, principiante, intermedio y avanzado. De cada nivel hemos seleccionado tres libros de diferentes editoriales y hemos analizado el tratamiento que, en cada uno de ellos, se da a la enseñanza y práctica de la pronunciación del español.

Como este análisis pretende sondear el tratamiento de la enseñanza de la pronunciación en el aula E/LE, nos ha parecido oportuno centrarnos en el análisis de aquellos manuales que sigan una metodología actual y que estén presentes en los centros de enseñanza de español como lengua extranjera, sin pretender ignorar la existencia de otros manuales que, aunque sean menos usados, también pertenecen al abanico de materiales destinados a la enseñanza de ELE.

Los libros analizados correspondientes al nivel principiantes son: *Gente 1* (libro del alumno y libro de ejercicios) de la editorial Difusión, *ELE 1* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial SM y *Planeta 1* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Edelsa.

Por lo que se refiere al nivel intermedio tenemos: *Gente 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Difusión, *ELE 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial SM y *Planeta 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Edelsa.

En cuanto al nivel avanzado, los manuales utilizados para este análisis son: *Gente 3* (libro del alumno) de la editorial Difusión, *Planeta 3* (libro del alumno) de la editorial Edelsa y *¿A que no sabes?* de la editorial Edelsa.

A la hora de enfrentarnos al análisis de las diferentes actividades que aparecen en los distintos manuales, hemos dividido la investigación en dos cuestiones. Por un lado, los aspectos de la pronunciación se trabaja -sonidos, entonación, acentuación o sinalefa-, por otro, el tipo de actividades.

Respecto al primer aspecto analizado, incluimos en las actividades de sonidos la práctica de la pronunciación de fonemas bien sea de forma aislada, /x/ o /b/, o bien en contraste con otro, /b/ /v/ o /c/ /k/. En el apartado de entonación hemos recogido aquellas actividades que trabajan la entonación de frases enunciativas, interrogativas y

exclamativas, mientras que la parte de la acentuación está compuesta por actividades dirigidas a la práctica de la sílaba fuerte de las palabras ya sean tónicas o átonas. Por último, las actividades que trabajan la sinalefa se encargan de practicar la unión que se produce cuando, al expresarnos oralmente, una palabra termina en consonante o en vocal y la siguiente empieza por vocal.

En la otra parte del estudio nos hemos ocupado del tipo de actividades que se proponen para la práctica -discriminación, reflexión, repetición y explicación teórica-. Por actividades de discriminación entendemos aquellas destinadas a diferenciar un fonema dentro de una palabra (*carro/ caro*), una frase a partir de su entonación (*¿Ha venido Juan?/Ha venido Juan/iHa venido Juan!*) o la sílaba fuerte de una palabra (*miro/ miró*). Las actividades de reflexión se refieren a aquellas que ayudan a los alumnos a llegar a las conclusiones (*¿La b y la v suenan igual en estas palabras? ¿Podrías formular la regla?*). Las actividades de repetición son, como su propio nombre indica, las que proponen la repetición a partir de un modelo dado (*Escucha y repite: "¿Cómo te llamas?", "casa- cinta"*). Por último, las actividades de explicación teórica son aquellas que proporcionan directamente la regla (*Cuando la R va al principio de la palabra se pronuncia...*).

3.2 Análisis e interpretación de datos

(Ver anejos 2, 3 y 4)

3.2.1 Número de actividades de pronunciación en los manuales E/LE

En los manuales antes mencionados hemos hallado un total de 57 actividades en las que se trata la pronunciación de diferentes maneras. De estas actividades, 25, es decir, un 43% son de manuales de nivel principiante, 22 (39%) pertenecen a libros del nivel intermedio y 10 (18%) son propuestas en manuales de nivel avanzado (Fig. 1).

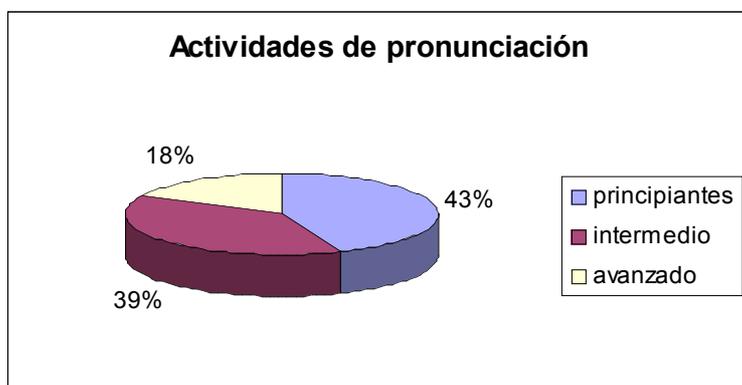


Fig. 1

3.2.2 Aspectos de la pronunciación trabajados y tipos de actividades propuestas

En lo que se refiere al aspecto de la pronunciación que se trabaja los resultados obtenidos son los siguientes: de las 57 actividades, 35 (61%) se ocupan de los sonidos; el 19%, es decir, 11 actividades, trata la entonación; el 16%, o sea, 9 actividades, se ocupa de la acentuación y el 4% restante que son 2 actividades, práctica la sinalefa (Fig. 2).



Fig. 2

En cuanto al tipo de actividades que se proponen en los distintos manuales, observamos lo siguiente: las actividades que predominan son las de discriminación con un 68%, es decir, 39 actividades de las 57 analizadas; a continuación están las 14 actividades de repetición (25%); un 5% -3 actividades- son de reflexión; 1 actividad (2%) es de explicación teórica (Fig. 3).

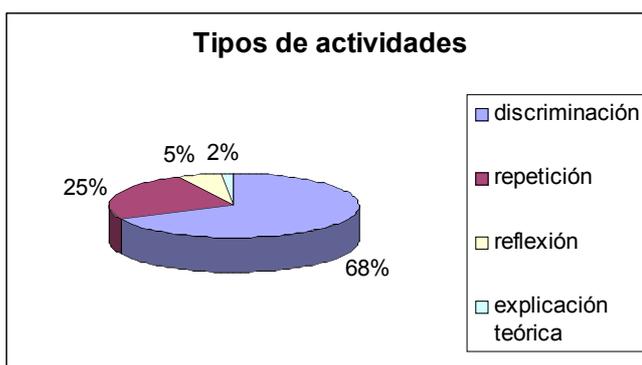


Fig. 3

3.2.3 Aspectos de la pronunciación trabajados y tipología de actividades por niveles

Si analizamos cada nivel individualmente, el resultado obtenido es el que exponemos a continuación.

Nivel inicial

En el nivel principiante observamos que de las 25 actividades analizadas 10, es decir, un 40% pertenecen al libro *Gente 1*; 14 (56%) son del manual *ELE 1* y un 4%, o sea, 1 actividad es del libro *Planeta 1* (Fig. 4).

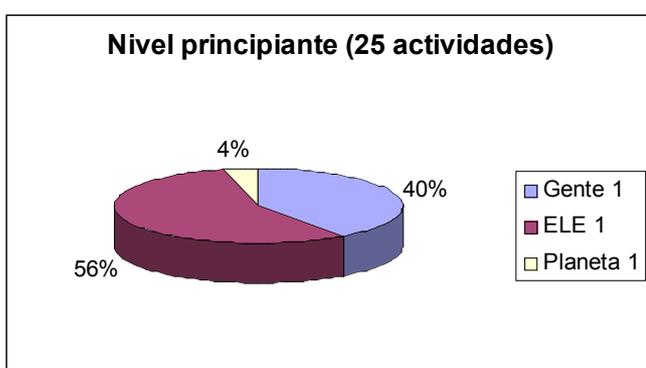


Fig. 4

Del total de estas actividades, 14 de ellas (56%) trabajan los sonidos; 7 actividades (28%) se encargan de la entonación; 3 actividades (12%) tratan la acentuación y un 4% (1 actividad) trabaja la sinalefa (Fig. 5).

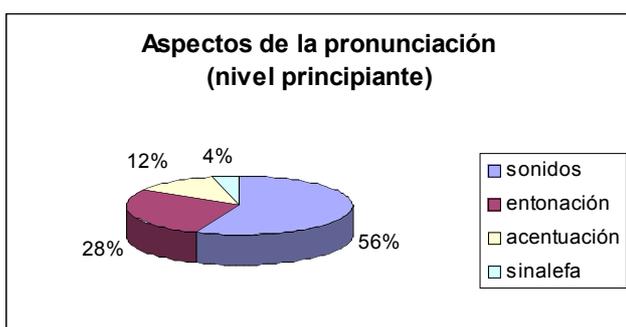


Fig.5

En cuanto a tipo de actividad propuesta vemos que predominan las actividades de discriminación con un 56% (14 actividades) del total, seguidas por las de repetición con un 32% (8 actividades). A continuación estarían las 2 actividades de reflexión (8%) y, por último, las de explicación teórica con un 4% (1 actividad) (Fig. 6).

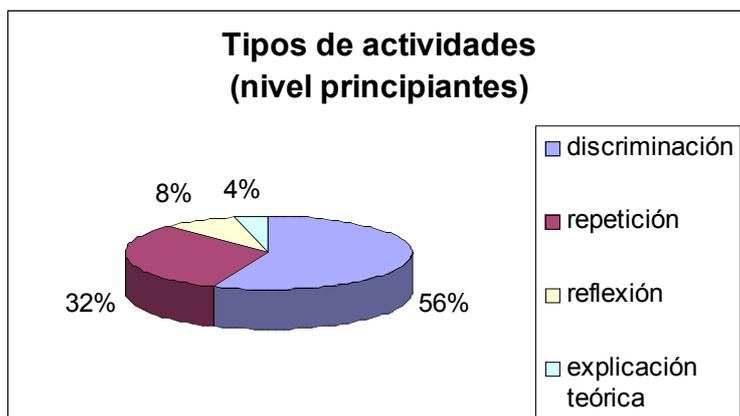


Fig.6

Si centramos el análisis en cada manual en particular podemos decir que para este nivel, de las 10 actividades pertenecientes a *Gente 1*, el 60% (6 actividades) se dedican a los sonidos; el 20% (2 actividades) se dirigen a la práctica de la entonación; 1 actividad (10%) es de acentuación y el 10% restante (1 actividad) trabaja la sinalefa. En cuanto al tipo de actividades el reparto queda como sigue: un 70% (7 actividades) son de discriminación; un 20% (2 actividades) son de reflexión; 1 actividad (10%) es de repetición (Fig. 7 y Fig. 8).

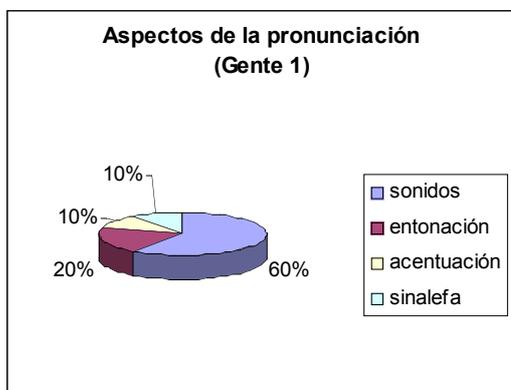


Fig. 7

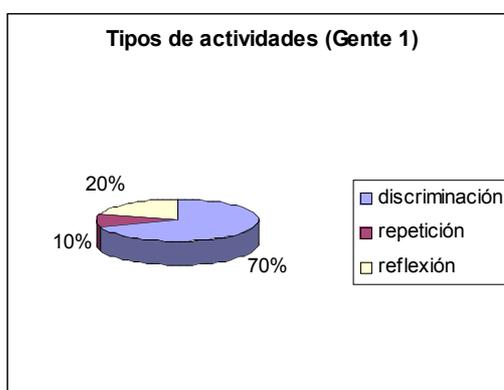


Fig. 8

Analizando *ELE 1* hemos observado que de las 14 actividades propuestas, 7 (50%) son actividades dirigidas a trabajar los sonidos; un 36% (5 actividades) se centran en la entonación y las 2 actividades restantes (14%) lo hacen en la acentuación. En lo que se refiere al tipo de actividad tenemos que 7 del total (50%) son de repetición; un 43% (6 actividades) son de discriminación y 1 actividad (7%) es de explicación teórica (Fig. 9 y Fig. 10).

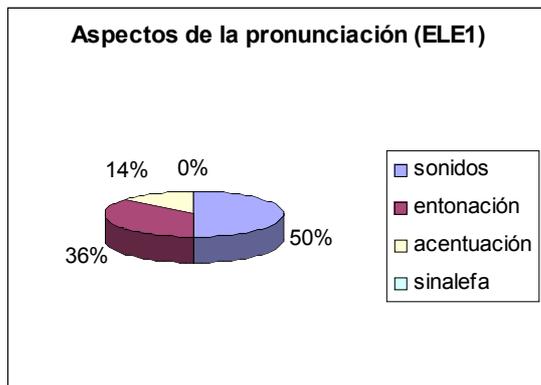


Fig. 9

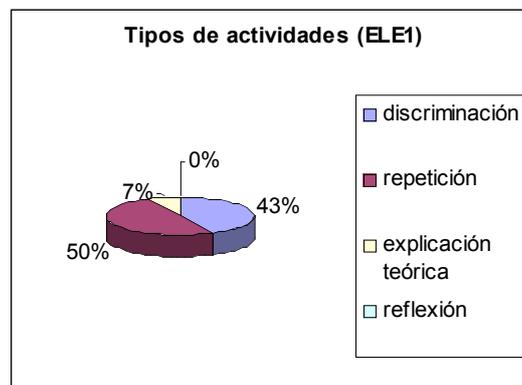


Fig. 10

En cuanto a lo analizado en *Planeta 1* hemos obtenido que la única actividad que propone, es decir, un 100%, es una actividad que trabaja los sonidos a través de la discriminación de los mismos (Fig. 11 y Fig. 12).



Fig. 11



Fig. 12

Nivel intermedio

En cuanto a lo encontrado en los manuales para nivel intermedio, vemos que el 91% de las 22 actividades propuestas pertenecen al manual *ELE 2* -14 actividades del libro del alumno y 6 del libro de ejercicios-. El 9% restante, es decir, 2 actividades son del libro *Gente 2* ya que no hemos encontrado ninguna actividad que se refiera a la pronunciación en el manual *Planeta 2* (Fig. 13).

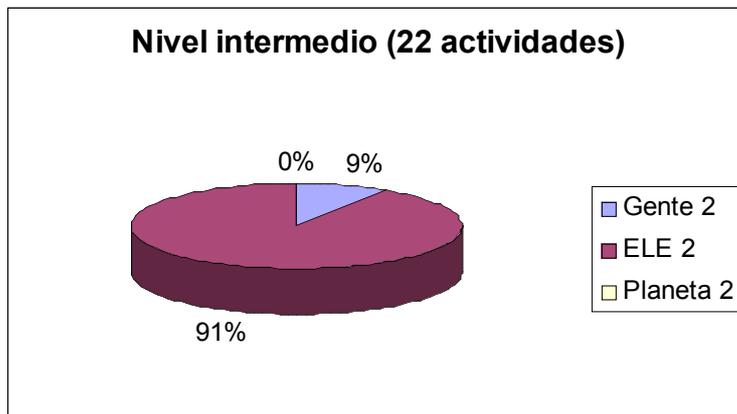


Fig. 13

Del total de actividades encontradas en los libros pertenecientes a este nivel, 17 (77%) trabajan los sonidos; un 9% (2 actividades) trata la entonación; también un 9% (2 actividades) se encarga de la acentuación y, por último, 1 actividad (5%) se ocupa de la sinalefa (Fig. 14).

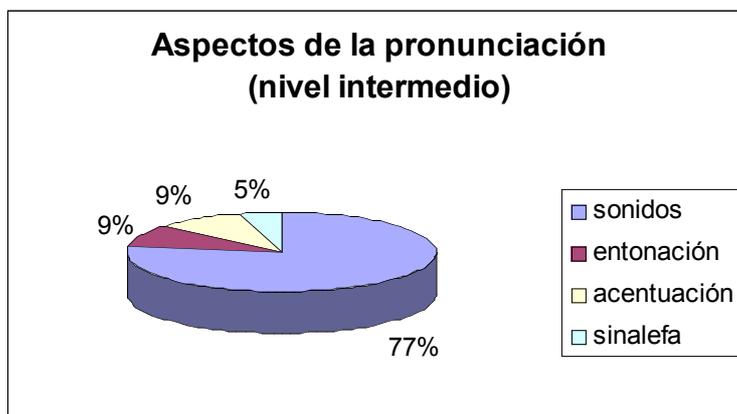


Fig. 14

En cuanto al tipo de actividad que se propone se observa, nuevamente, que la mayoría, 15 actividades (68%) son de discriminación; 6 actividades (27%) son de repetición y un 5% (1 actividad) es de reflexión (Fig. 15).

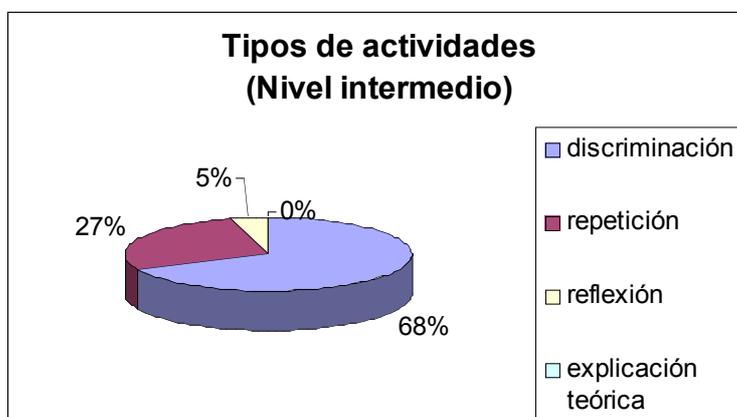


Fig. 15

Por lo que se refiere a los libros analizados para este nivel tenemos que en *Gente 2* las dos actividades halladas se reparten por igual para trabajar una de ellas (50%) sonidos y la otra (50%) la sinalefa. Así mismo, el 50% (1 actividad) es de reflexión y el 50% restante, la otra actividad, es de repetición (Fig. 16 y Fig. 17).

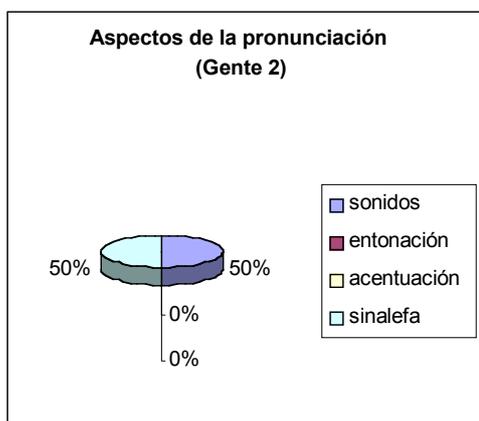


Fig. 16

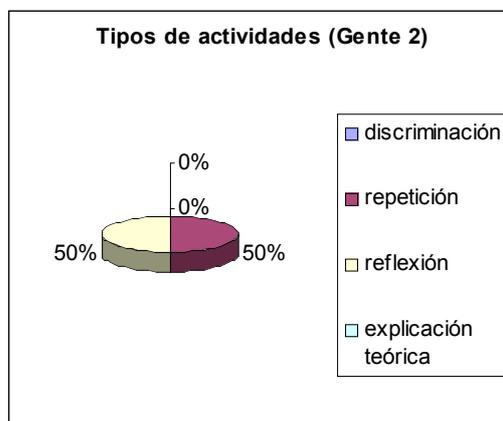


Fig.17

En el manual *ELE 2* hemos visto que de las 20 actividades diseñadas para la práctica de la pronunciación, 16 (80%) se dedican a los sonidos; un 10% (2 actividades) trabajan la entonación y otro 10% (2 actividades) la acentuación. En cuanto al tipo de actividad practicada hemos observado lo siguiente: 15 actividades (75%) son de discriminación y el 25% restante (5 actividades) son de repetición. En *Planeta 2* no hemos encontrado ninguna propuesta de actividades para trabajar la pronunciación (Fig.18 y Fig. 19).



Fig. 18

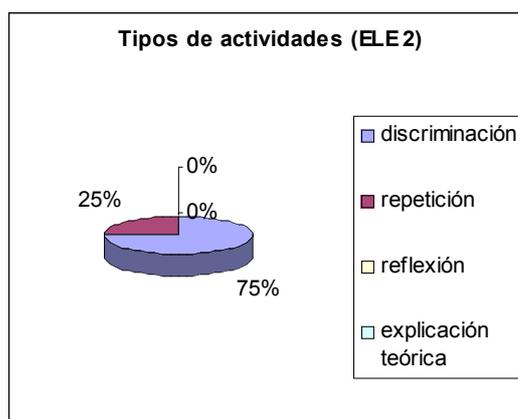


Fig.19

Nivel avanzado

En lo que se refiere a los manuales de nivel avanzado, hemos de decir que el 100% de las actividades, un total de 10, pertenecen a un único manual, *¿A qué no sabes?* puesto que ni *Gente 3* ni *Planeta 3* presentan ninguna actividad referida a nuestro tema de estudio (Fig. 20).

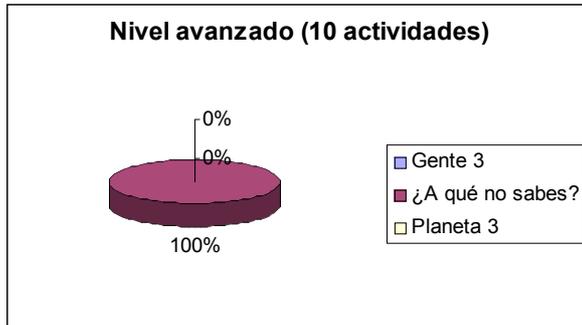


Fig. 20

A partir de los datos obtenidos para este nivel podemos ver que, de las 10 actividades encontradas, el 40% (4 actividades) se encargan de trabajar los sonidos, al igual que otra 4 actividades (40%) trabaja la acentuación; mientras que un 20% (2 actividades) se centra en la entonación. Si analizamos el tipo de actividad propuesta para la práctica de la pronunciación, vemos que el 100% de las 10 actividades son de discriminación (Fig. 21 y Fig. 22).



Fig. 21

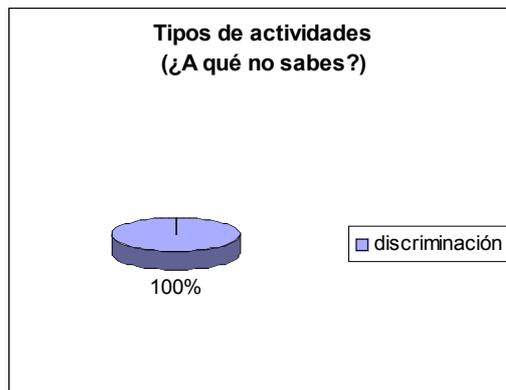


Fig.22

3.3 Conclusiones

Llegados a este punto y teniendo presentes los resultados obtenidos en el análisis realizado anteriormente, podemos observar que la mayoría de las actividades dedicadas a la pronunciación del español como lengua extranjera propuestas en los diferentes manuales se ocupan de los sonidos de nuestra lengua, descuidando o dejando en un segundo plano los aspectos suprasegmentales, tan importantes en un idioma. Es decir, estaríamos ante un enfoque "bottom-up" en el que partimos de lo particular para llegar a lo general y que se puede asemejar a una metodología estructural a la hora de enseñar diferentes aspectos gramaticales y léxicos de una lengua. Esto nos parece un tanto contradictorio si tenemos en cuenta la perspectiva comunicativa desde la que se ve la enseñanza de un idioma en la actualidad y cuyo enfoque más lógico parece ser el contrario, "top-down", es decir, partiendo de lo general llegar a lo particular.

Otro aspecto que nos parece interesante destacar a partir de este análisis es el hecho de que, aparentemente, a medida que aumenta el nivel de conocimientos de una L2, disminuye la necesidad de enseñar o practicar la pronunciación de esa lengua ya que los manuales que más actividades de pronunciación proponen son los dirigidos a niveles bajos y, sin embargo, para niveles altos nos ha sido difícil encontrar manuales que la traten. Por otro lado, si comparamos el número de actividades dedicadas a la pronunciación con el total de actividades que presenta cualquier manual, podemos deducir la importancia dada a la pronunciación frente a otros aspectos de la lengua como pueden ser la gramática o el léxico, entre otros, y ver que está en clara desventaja a la hora de integrarla dentro de la programación de nuestra clase.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio quizá ahora nos ayudan a comprender algunas de las respuestas dadas por los profesores en el cuestionario que se les propuso, cuyos resultados presentamos en el apartado anterior, y que hacían referencia a la falta de materiales, técnicas, desconocimiento del tema o inseguridad al enfrentarse a él, por citar algunos (*"No tengo suficientes -materiales- o no son adecuados", "Necesitaría más técnicas", "No conozco los materiales", "Me siento inseguro aunque creo que mis estudiantes lo aprovechan", "Creo que no puedo ayudarlos - a los estudiantes- tanto como me gustaría"*).

4. Propuesta de actividades

Los errores de pronunciación cometidos por los estudiantes pueden llevar a un fracaso en la comunicación. Un alumno, cuya pronunciación es inadecuada, hace que su discurso sea difícil de comprender por los oyentes y puede llegar a frustrarse ya que, aunque tenga un buen dominio de otros aspectos de la lengua que está aprendiendo, tiene problemas para comprender y ser comprendido. Por ello, pensamos que es fundamental integrar la enseñanza y práctica de la pronunciación en la clase E/LE y no sólo en los niveles iniciales, sino a lo largo del proceso de aprendizaje.

En este proceso, evidentemente, tanto el profesor como el aprendiente tienen su rol. Por un lado, el profesor debe guiar al alumno por el camino que más le beneficie proporcionándole aquellas actividades que más se adecuen a sus necesidades. Por otra parte, el estudiante debe ser consciente de que el éxito o fracaso dependerá en gran medida del esfuerzo que él ponga en realizar las tareas propuestas por el profesor.

Si miramos atrás en este estudio y recordamos tanto el apartado de "Análisis de cuestionarios" como el de "Análisis de manuales", podemos observar algunas coincidencias. Una de ellas es la falta de contextualización de las actividades –en los manuales son actividades independientes del resto de la unidad y según los comentarios de los profesores "*lo hago de forma puntual*", "*cuando surge el problema en clase*", vemos que no están planificadas dentro del programa de la clase-. Otra coincidencia es que parece que la práctica de sonidos es a lo que se le dedica prioridad bien por parte del profesor bien por parte de los manuales descuidando, lógicamente, los demás aspectos de la pronunciación.

Nos parece de vital importancia recalcar que la pronunciación debe ser considerada como un componente más dentro de la enseñanza de una lengua y, por tanto, tiene que estar integrada dentro de la planificación de la clase lo que supone tratar todos sus aspectos dentro de un contexto determinado y no de forma aislada.

En este apartado vamos a proponer una serie de actividades –tipo clasificadas en tres grupos: actividades para trabajar la dimensión afectiva, actividades para el entrenamiento receptivo y actividades para el entrenamiento productivo.

4.1 Actividades para trabajar la dimensión afectiva

El empezar esta propuesta por este tipo de actividades no es una mera coincidencia sino al contrario, lo hacemos porque consideramos que el componente afectivo es un componente no sólo complementario al cognitivo sino también absolutamente necesario para liberar al alumno de los prejuicios que tiene al enfrentarse a la lengua meta y, de esta manera, conseguir el éxito final en su proceso de aprendizaje.

En el apartado que dedicamos al marco teórico vimos que son diferentes los factores que pueden tanto influir en la adquisición de la fonología de una L2 como facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. Entre todos ellos mencionamos factores afectivos como el grado de aculturación, las creencias de profesores y alumnos, la identidad, la autoimagen o la motivación por recordar alguno de ellos.

En nuestra opinión son estos factores los que el profesor de español como lengua extranjera debe trabajar desde un principio con el fin, por una parte, de reducir al mínimo las inhibiciones y prejuicios que sus estudiantes puedan tener frente a la lengua meta consiguiendo así, por otro lado, que los alumnos ganen confianza y tengan una predisposición positiva hacia la lengua que están aprendiendo y hacia sus hablantes.

A continuación recogemos una muestra de la propuesta de Verdía (2000) de las posibles actividades para trabajar distintos aspectos de la dimensión afectiva.

❖ **“Cuestionarios”**

Primeramente, los alumnos contestan individualmente al cuestionario propuesto para, a continuación, compartir sus experiencias en pequeños grupos y en grupo abierto.

Este tipo de actividad es muy útil tanto para el estudiante -ya que le permite hacer una reflexión sobre sus creencias y prejuicios hacia la lengua meta-, como para el profesor que puede obtener una valiosa información que contribuya a ayudar al alumno a superar las barreras afectivas y socioculturales que pueda tener y así mejorar el proceso de aprendizaje de la pronunciación de la lengua meta.

Por supuesto estos cuestionarios pueden tener diferentes estructuras dependiendo de lo que sea más conveniente para el grupo al que va destinado.
(ver anejos 5 y 6).

❖ **“El acento español”**

Se trata de que los estudiantes hablen en su lengua materna pero imitando a los españoles hablando en la lengua de los alumnos con acento español.

Esta actividad tiene como objetivo facilitar al estudiante un modelo mental a la vez que ayuda a trabajar contra el miedo a perder la identidad mejorando así sus producciones orales.

❖ " El sonido más español"

Cada estudiante escoge el sonido que, en su opinión, es característico de la lengua española y escribe palabras o expresiones que lo contengan. Después compara con los compañeros, dando sus razones por las que ha elegido ese sonido en particular. Finalmente, deben elaborar una lista única que contenga los sonidos más españoles. Una variación de esta actividad puede ser elegir el sonido más divertido, romántico, grosero, etcétera.

El objetivo de esta actividad es familiarizar al aprendiente con los nuevos sonidos de la lengua que aprenden de tal forma que aprendan a escuchar y vayan descubriendo, conectando e identificándose de una forma positiva con la nueva lengua y con su cultura.

❖ "Play back"

Se pone un video y se dice a los estudiantes que presten atención a los gestos, movimientos de los labios y expresiones de la cara que los nativos hacen cuando hablan ya que a continuación tendrán que hacer un *play back* imitando a los hablantes del video.

Este tipo de actividad hace que los alumnos tomen conciencia de los cambios, desde respiratorios hasta gestuales, que supone expresarse en otra lengua. Esto, a su vez, les ayuda a sentirse más cómodos con su nueva imagen.

❖ **“Los sonidos más fáciles y más difíciles del español”**

Pedimos a los alumnos que, individualmente, reflexionen sobre los cinco sonidos del español que le resultan más fáciles y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, comentan lo que han elegido. Finalmente, deberán elaborar una lista de clase que contenga los cinco sonidos más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sean conscientes de que la facilidad y la dificultad son conceptos relativos y que cada uno posee unas determinadas destrezas en las que debe confiar así como unos puntos débiles en los que debe trabajar para mejorarlos.

4.2 Actividades para el entrenamiento receptivo y productivo

Cuando un aprendiente se enfrenta al aprendizaje de una lengua extranjera hay muchos aspectos de ésta que posiblemente desconoce, desde aspectos gramaticales o léxicos hasta culturales pasando, lógicamente, por su pronunciación.

Uno de los diferentes puntos tratados en el apartado del marco teórico hacía referencia a la influencia que la lengua materna podía tener en el proceso de aprendizaje de una L2 y, más concretamente, citábamos la transferencia negativa o interferencia como posible causante del “acento extranjero”.

Los estudiantes al intentar producir la L2, si no se les ha dado un modelo previo, lo harán partiendo del único patrón que tienen: su lengua materna. Por eso, es frecuente que sus producciones orales posean incorrecciones tanto a nivel segmental como en el plano suprasegmental, dado que desconocen el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo.

Por todo ello, nos parece importante que, a la hora de plantear actividades de pronunciación, el profesor se centre primeramente en actividades de tipo receptivo que ayuden al alumno a reconocer y asimilar las diferentes características de la lengua para pasar, a continuación, a las actividades de producción de la misma ya que, de no ser así, el alumno será incapaz de discriminar los nuevos aspectos que la lengua le presenta y, por lo tanto, no podrá reproducirlos.

A continuación presentamos una muestra de actividades para trabajar los sonidos, la acentuación y la entonación a partir del entrenamiento auditivo y productivo insistiendo, nuevamente, en que todas las actividades deben estar integradas dentro de la planificación global de la clase.

Entrenamiento receptivo

❖ *Entonación*

Los humores del español

(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy- OUP)

A partir de un video al que se le ha quitado la imagen, se propone a los estudiantes que, a través de lo que escuchan, intenten imaginar el estado de ánimo en el que se encuentran los protagonistas (triste, enfadado, contento). A continuación habrá una puesta en común para que expliquen como han llegado a sus conclusiones.

Esta actividad ayudará al alumno a diferenciar y adquirir la entonación adecuada para diferentes estados de ánimo a la vez que la asocia con el lenguaje corporal y la voz.

¿Por qué reacciona así?

Con la ayuda de un mismo diálogo grabado varias veces pero reflejando diferentes situaciones, se indica a los estudiantes que lo escuchen y que en parejas intenten reconstruir la situación en la que los hablantes se encuentran cuando se produce la conversación. Después cada pareja explicará su proposición al resto de compañeros.

Con esta actividad el aprendiente podrá distinguir y aprender la entonación adecuada a diferentes situaciones dentro del contexto de comunicación.

❖ *Acentuación*

a) Se da a los alumnos una lista con palabras, que han de clasificar siguiendo un patrón de acentuación de la sílaba más fuerte dado en la pizarra con regletas de colores.

b) A partir de una conversación que oyen en un casete, los alumnos deberán agrupar las palabras, por ejemplo de un mismo campo semántico como pueden ser los muebles, de acuerdo con la acentuación de la sílaba más fuerte y, después, intentar encontrar el patrón para cada grupo.

Creemos que es importante trabajar el acento ya que su incorrecta pronunciación cambia el significado una palabra (hablo/ habló) y porque hay palabras en otras lenguas cuya diferencia reside en el acento.

❖ *Sonidos*

iBingo!

Se reparte a cada estudiante un cartón y una lista de palabras que contienen el o los sonidos que queremos trabajar para que cada uno complete su cartón. A continuación, el profesor irá diciendo palabras y el estudiante que logre tachar todas las palabras de su cartón gritará ¡Bingo!.

Ésta sería una forma de que el alumno se vaya familiarizando con esos sonidos que por diferentes motivos le van a resultar difíciles de pronunciar.

Metáforas

(Adaptada de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

Se pide a los estudiantes que, sentados cómodamente y con los ojos cerrados, intenten asociar el sonido que van a escuchar con algo, bien sea un animal, un objeto, una situación, una persona que conocen. Se les anima a que escriban frases como "Esto es...", "Esto es como un / una...", "esto me suena a...". Después lo comentan en clase.

Esta actividad ayuda al alumno a distinguir sonidos mediante asociaciones e impresiones personales.

Entrenamiento productivo

❖ Entonación

Se ha escrito un crimen

(Adaptado de Kenworthy, J-Longman)

El profesor cuenta a los estudiantes que ha habido un robo en la escuela y les da detalles de cuándo y dónde ha ocurrido. Dos estudiantes tendrán el role de policías y harán preguntas para descubrir a los criminales mientras que los demás serán sospechosos. Estos últimos tendrán una tarjeta con su coartada. Entre las tarjetas hay coartadas contradictorias como por ejemplo: "Has visto a John en la plaza a las 6:30" mientras que la tarjeta de John dice: "Has estado en casa de María de 5:30 a 8:00". La policía debe interrogar a cada sospechoso y estos deben defender su coartada pudiendo mostrar sorpresa o enfado al oír las declaraciones de los demás.

Esta puede ser una práctica de las frases interrogativas así como de la forma de expresar ciertos sentimientos como sorpresa o enfado a través de la entonación del discurso.

¿Cómo estás?

Se escribe una frase en la pizarra y cada estudiante deberá pronunciarla de acuerdo al sentimiento que aparezca en una tarjeta que se le ha dado previamente (tristeza, sorpresa, enfado).

Con este tipo de ejercicio ayudamos al estudiante a mejorar su expresión oral dependiendo del contexto en el que se esté produciendo la conversación.

❖ *Acentuación*

¿Dónde está el acento?

En pequeños grupos con fichas un tablero y dados, los estudiantes van a recorrer el tablero cumpliendo las condiciones establecidas. En algunas casillas aparecerán palabras y cuando el jugador caiga en ella deberá decir dos palabras con la misma acentuación que la que allí aparece. En las otras casillas estarán las típicas alternativas: un turno sin jugar, pasa a la casilla 15, vuelve a empezar, etcétera.

Las familias

En grupos de cuatro, los alumnos deberán hacer familias de cuatro cartas en las que una de ellas sea el patrón de la acentuación. Para ello, tienen que hacerse preguntas del tipo "*¿Tienes el patrón de...?*" o "*¿Tienes una palabra del grupo de...?*"

Estas actividades ayudan al alumno a practicar la pronunciación de palabras y a evitar posibles confusiones producidas por el cambio de acento.

¿Qué falta?

Se pegan unas fotos en la pizarra –elegimos aquellas palabras cuyo sonido nos interesa practicar- y se pide a los alumnos que las pronuncien. Una vez que han controlado su pronunciación, se quitan algunas fotografías y los estudiantes deben adivinar las imágenes que faltan.

Historia sonora

(Adaptado de Pronunciation de Clement Laroy- OUP)

Los estudiantes deben escribir una historia utilizando palabras que contengan el o los sonidos que al profesor le interesa practicar. Una vez terminada la expresión escrita se leen las diferentes historias.

Con este tipo de actividades, los estudiantes practican aquellos sonidos más complicados o extraños para ellos para, poco a poco, ir mejorando su pronunciación.

En nuestra opinión, las actividades dadas en este muestrario y cualquier otra que podamos buscar son perfectamente integrables al resto de contenidos que habitualmente trabajamos en nuestra clase de español como lengua extranjera y permiten al alumno adquirir la lengua de una forma global sin descuidar ningún aspecto de la misma.

5. Conclusión final

Desde que, a finales del siglo XIX, el Movimiento de Reforma diera importancia por primera vez a la pronunciación considerando la expresión oral como la forma primaria de la lengua hasta nuestros días, la suerte de la enseñanza de la pronunciación a lo largo de la historia ha sido bastante irregular.

Mientras unos, como los seguidores del Método Directo nacido a finales del siglo XIX, apostaron por una enseñanza basada en la imitación, otros, como Palmer y Hornby en Gran Bretaña y Brooks en Estados Unidos que en la primera mitad del siglo XIX defendieron, respectivamente, del Enfoque Oral y del Método Audiolingüístico, proponían la repetición como camino necesario para crear buenos hábitos de aprendizaje.

En la década de los años sesenta, la teoría conductista encontró la oposición del modelo cognitivo, apoyado por Noam Chomsky, según el cual la lengua no se aprende por imitación y creación de hábitos sino a partir de un conocimiento subyacente en la mente del aprendiente. Esta serie de consideraciones hizo que la pronunciación quedase relegada a un último plano en el proceso de enseñanza.

En la década de los setenta, tanto el Método Silencioso como El Aprendizaje Comunitario volvieron a dar un empuje a la enseñanza y práctica de la pronunciación en el aula procurando que el alumno se acercara en corrección y fluidez a un hablante nativo.

Sin embargo, en esta misma época, el peso y la influencia del Enfoque Comunicativo no tardó en hacerse notar. Con esta nueva tendencia, la pronunciación, una vez más, queda en el último peldaño de la enseñanza de un idioma ya que el acercarse a la expresión oral de un nativo ya no es el objetivo. En este momento lo que se busca es que el mensaje producido por el aprendiente sea inteligible para que se produzca la comunicación.

Esta postura nos parece perfectamente aceptable y así lo piensan también la mayoría de los profesores que han participado en este estudio a través del cuestionario cuyo análisis ya ha sido presentado anteriormente. Según se deduce de los resultados obtenidos en dicho cuestionario y coincidiendo con las directrices del Enfoque Comunicativo, lo más importante es que se produzca la comunicación. Sin embargo, ninguno de ellos apuesta por la pronunciación de la misma manera que lo hacen por otros aspectos de la lengua.

Encontramos este hecho contradictorio a la vez que preocupante ya que si tanto la expresión como la comprensión oral deben producirse a un nivel aceptable puesto que, según lo dicho anteriormente, la comunicación es prioritaria, nos parece de vital importancia que la pronunciación sea tomada en cuenta seriamente e integrada, junto con los otros aspectos de una lengua, dentro de los programas de E/LE.

El oyente puede deducir, entre otros, aspectos como nuestro sexo, edad, procedencia e incluso nuestro estado de ánimo. En nuestro discurso también puede detectar sarcasmo o ironía, seguridad o frustración. Todo ello por el mero hecho de expresarnos oralmente proceso en el que, inevitablemente, la pronunciación y todos sus componentes juegan un papel muy importante. Por lo tanto, en nuestra opinión, es misión del profesor hacer que sus estudiantes sean capaces de captar esta parte de la lengua en la que a su vez va incluida una parte de nuestra cultura. De esta forma los aprendientes adquirirán la lengua en su globalidad y entenderán que todos y cada uno de sus componentes son igualmente importantes y necesarios a la hora de comunicarnos.

Si nos trasladamos al aula vemos que la realidad es muy diferente y no podemos dejar de preguntarnos el motivo por el cual la pronunciación es esa parte de la enseñanza de E/ LE olvidada, desconocida y temida por los profesores.

Por nuestra propia experiencia y a raíz de esta investigación hemos encontrado una posible respuesta a esta pregunta.

Son muchos y diferentes los factores que intervienen tanto en el proceso de enseñanza por parte del profesor como en el de aprendizaje por parte del alumno. Por lo que al primero se refiere, es importante mencionar la influencia que ejercen las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza, sus alumnos y sobre ellos mismos. Si volvemos nuevamente a los cuestionarios, observamos que la mayoría piensa que el español es una lengua fácil de pronunciar y, por lo tanto, sólo trabajan la pronunciación en ocasiones puntuales. Por otro lado, cuando la trabajan tienen un sentimiento de inseguridad, producido probablemente por la falta de formación específica sobre el tema, y aluden también a una falta de material que pueda ayudarles a desarrollar su labor en el aula. En este punto estamos absolutamente de acuerdo con los profesores ya que, según podemos deducir del análisis de materiales que hemos realizado en nuestro estudio, el protagonismo dado a la pronunciación en el material destinado a la enseñanza de español como lengua extranjera es mínimo. Este conjunto de factores hace que el profesor vea la enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y un tanto inaccesible.

El alumno, como parte activa del proceso, también verá influenciado su proceso de adquisición de la pronunciación de nuestra lengua por factores que pueden variar desde lingüísticos, como la LM, hasta individuales, como la edad o la instrucción, sin olvidarnos los que hacen referencia al campo afectivo como ser el grado de aculturación o las creencias que los alumnos tienen sobre sus aptitudes. Estas últimas son las responsables del éxito o el fracaso final ya que actúan como filtros en el aprendizaje.

Tampoco debemos olvidar que cuando hablamos en una lengua extranjera nos convertimos en una persona diferente a la que estamos acostumbrados. Esto produce una sensación de amenaza hacia nuestra identidad que actúa como barrera y nos produce una serie de inhibiciones que nos impide llegar al punto óptimo de nuestro aprendizaje.

Nos parece importante que el profesor como guía del proceso intente conocer no sólo estos factores sino también las necesidades de los alumnos ya que todo ello le ayudará a determinar unos objetivos y proponer unas actividades que motiven al aprendiente a la vez que disminuyan las inhibiciones y los miedos que puedan tener, facilitando así el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Las actividades que proponemos en la última parte de nuestra investigación son una muestra de las distintas posibilidades que existen para trabajar la pronunciación en nuestras clases y pretenden, lo mismo que este estudio en su totalidad, acercar la enseñanza de la pronunciación al profesor para que sea considerada como un componente más dentro de la programación de sus clases y, por fin, adquiera la importancia que aún le falta dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera.

=====
=====
Estoy haciendo una memoria y mi área temática es la pronunciación en E/LE (español como lengua extranjera). Me gustaría hacer un análisis del tratamiento y la importancia que se da a la pronunciación en la clase, así como conocer la opinión de los profesores sobre este tema. Por eso, pido y agradezco vuestra colaboración.
=====
=====

CUESTIONARIO.

Por favor, responde a las siguientes preguntas y añade los comentarios que creas necesarios.

1- Te parece más importante que tus alumnos: (ordena de mayor (1) a menor (7) importancia)

- () Comprendan bien.
- () Hablen bien.
- () Escriban bien.
- () Tengan buena pronunciación.
- () Tengan mucho vocabulario.
- () Lean bien.
- () Usen la gramática correctamente.

Comentarios:

2- En clase a qué aspectos das prioridad: (ordena de mayor(1) a menor(7) dedicación de tiempo)

- () Comprensión auditiva.
- () Gramática.
- () Léxico.
- () Pronunciación.
- () Expresión oral.
- () Comprensión escrita.
- () Expresión escrita.

Comentarios:

3- ¿Crees que el español es fácil de pronunciar para un extranjero?

SI

NO

Comentarios:

--

4- ¿Qué es para ti enseñar pronunciación?

5- ¿Crees que para enseñar a pronunciar bien a nuestros alumnos el profesor debe tener conocimientos de la fonética y la fonología?

AMPLIOS

BÁSICOS

NO ES NECESARIO

Comentarios:

--

6- ¿Trabajas la pronunciación en clase con tus alumnos?

SÍ, ¿cómo?	NO, ¿por qué?
------------	---------------

Comentarios:

--

7- Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿qué materiales utilizas en tu clase para trabajar la pronunciación?

8- En tu opinión, ¿tienes materiales suficientes para trabajar la pronunciación en clase?

SI

NO

Comentarios:

9- Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿cómo te sientes cuando trabajas la pronunciación en clase?
(marca una o más opciones)

Seguro Inseguro

Satisfecho Frustrado

Me parece que estoy perdiendo el tiempo Creo que mis alumnos lo aprovechan.

Otros... ¿cómo?

Comentarios:

Sólo para poder contar con algunos datos estadísticos, ¿podrías contestar a las siguientes preguntas?

- ¿Cuánto tiempo llevas enseñando español?

- ¿Qué titulación/ titulaciones tienes (licenciatura, diploma, master, certificado,...)?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel inicial		
(Gente 1) A		
(Actividad) A1	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) A2	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) A3	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) A4	Sonido (g/ d)	Discriminación
(Actividad) A5	Sonido (vocales)	Repetición
(Actividad) A6	Sonido b/ v)	Reflexión
(Actividad) A7	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) A8	Entonación (enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) A9	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Discriminación
(Actividad) A10	Sinalefa	Reflexión
(ELE 1) B		
(Actividad) B1	Sonido (r/ rr)	Repetición
(Actividad) B2	Sonido (c/ q/ k)	Repetición
(Actividad) B3	Sonido (ai/ ei)	Discriminación
(Actividad) B4	Sonido (c/ z)	Discriminación
(Actividad) B5	Sonido (c/ k)	Discriminación
(Actividad) B6	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) B7	Sonido (r/ rr)	Explicación teórica
(Actividad) B8	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) B9	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) B10	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B11	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B12	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B13	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B14	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Planeta 1) C		
(Actividad) C1	Sonido(k/ c/ g/ j)	Discriminación
Subtotal: 25 Actividades	Subtotal sonido:14 (56%) Subtotal entonación: 7 (28%) Subtotal acentuación:3 (12%) Subtotal sinalefa: 1 (4%)	Subtotal discrimin.:14 (56%) Subtotal repetición: 8 (32%) Subtotal reflexión: 2 (8%) Subtotal expl. teor.: 1 (4%)

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel intermedio		
(Gente 2) D		
(Actividad) D1	Sonido (vocales)	Reflexión
(Actividad) D2	Sinalefa	Repetición
(ELE 2) E		
(Actividad) E1	Sonido (c/ k/ g/ j/ b)	Repetición
(Actividad) E2	Sonido (c/ s/ k)	Repetición
(Actividad) E3	Sonido (g/ j)	Repetición
(Actividad) E4	Sonido (l/ y/ i)	Repetición
(Actividad) E5	Sonido (l/ y/ i)	Discriminación
(Actividad) E6	Sonido (ía/ íai/ ai)	Discriminación
(Actividad) E7	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) E8	Sonido (s/x)	Discriminación
(Actividad) E9	Sonido (c/q)	Discriminación
(Actividad) E10	Sonido (c/ k)	Discriminación
(Actividad) E11	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) E12	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) E13	Sonido (g)	Discriminación
(Actividad) E14	Sonido (d/ z)	Discriminación
(Actividad) E15	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) E16	Sonido (p/ b)	Discriminación
(Actividad) E17	Entonación (exclamativas)	Repetición
(Actividad) E18	Entonación (enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) E19	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) E20	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
Subtotal: 22 Actividades	Subtotal sonido: 17 (77%) Subtotal entonación: 2 (9%) Subtotal acentuación: 2 (9%) Subtotal sinalefa: 1 (5%)	Subtotal discrimin.: 15 (68%) Subtotal repetición: 6 (27%) Subtotal reflexión: 1 (5%) Subtotal expl. teor.: 0 (0%)

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel avanzado		
(¿A que no sabes?) F		
(Actividad) F1	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) F2	Sonido (p/ b)	Discriminación
(Actividad) F3	Sonido (s/ z)	Discriminación
(Actividad) F4	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) F5	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F6	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F7	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F8	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F9	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) F10	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
Subtotal: 10 Actividades	Subtotal sonido: 4 (40%) Subtotal entonación: 4 (40%) Subtotal acentuación: 2 (20%) Subtotal sinalefa: 0 (0%)	Subtotal discrimin.: 10 (100%) Subtotal repetición: 0 (0%) Subtotal reflexión: 0 (0%) Subtotal expl. teor.: 0 (0%)

Valores totales:

Nº de actividades	Contenidos	Tipo de actividad
Total: 57 Actividades	Total sonido: 35 (61%) Total entonación: 11 (19%) Total acentuación: 9 (16%) Total sinalefa: 2 (4%)	Total discrimin.: 39 (68%) Total repetición: 14 (25%) Total reflexión: 3 (5%) Total expl. teor.: 1 (2%)

Ejemplo de cuestionarios

(Propuesta de Verdía, 2000)

Cuestionario 1

Cuando oigo hablar español:

1. a. Me recuerda el sonido de las olas
b. Me recuerda el sonido de una cascada
2. a. Me recuerda el invierno
b. Me recuerda el verano
3. a. Me apetece empezar a bailar
b. Me apetece dormirme
4. a. Me parece que están comiendo una manzana
b. Me parece que están comiendo un plátano
5. a. Huele a flores
b. Huele a comida
6. a. Me parece perfecto para dar órdenes
b. me parece perfecto para hablar de amor

Cuestionario 2

Cuando oigo hablar español:

1. a. Lo asocio con el sol
b. Lo asocio con la luna
2. a. Me recuerda la carne
b. Me recuerda el pescado
3. a. Suena como el violín
b. Suena como un tambor
4. a. Me parece que están paseando
b. Me parece que están corriendo
5. a. Me parece masculino
b. Me parece femenino
6. a. Parece ideal para cantar
b. Parece ideal para gritar

Busca a alguien...

(Propuesta de Verdía, 2000)

- 1... que tenga un pariente que habla español bien.
- 2... que crea que el español es fácil de pronunciar.
- 3... que piense que tiene dificultades para pronunciar español.
- 4... que piense que el español es una lengua muy musical.
- 5... que piense que el español es muy difícil de pronunciar.
- 6... que haya soñado en español.
- 7... que tenga miedo de que se rían de su pronunciación cuando habla español.
- 8... que esté satisfecho con su pronunciación.
- 9... que prefiera hablar español con el acento de su lengua materna.
- 10... a quien le gustaría hablar español como un nativo.
- 11... a quien no le gustaría ser confundido con un nativo.
- 12... a quien le guste el español hablado con acento mejicano.
- 13... a quien le guste ver películas en español porque le suena bien el español.
- 14... a quien no le gusten las canciones españolas que conoce.
- 15 ...a quien le guste el español pero no le gustaría vivir en un país de habla hispana.

Bibliografía

- Adams, C.** (1979) *English speech rhythm and the foreign learner*. Mouton. The Hague.
- Arnold, J.** (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. y Savage, L.** (1994) *New ways of Teaching Speaking*. Alexandria. TESOL.
- Baralo, M.** (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libro.
- Bjarkman, P y Hammond, R.** (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington D.C. Georgetown University Press.
- Bowen, J.D. y Stockwell, R.P.** (1967) *Patterns of Spanish Pronunciation: a drill book*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Bowen, T. y Marks, J.** (1993) *The Pronunciation Book: Student-centred activities for Pronunciation Work*. Pilgrims. Longman.
- Brazil, D.** *Designing an Integrated Pronunciation Course*. Speak Out nº 17, p. 5-9.
- Cabello, M.** (1998) *La comprensión auditiva en E/LE*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Carcedo González, A.** (1998) *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*. Instituto Iberoamericano de Finlandia.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. Y Goodwin, J.** (1996) *Teaching Pronunciation. References for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B.** (1994) *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
- Denyer, M.** (1999) *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Douat, G.** (2000) *PNL Programación neurolingüística*. Barcelona. Editorial de Vecchi.
- Ellis, R.** (1998) *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Fernández, S.** (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Fernández, S.** (1996) *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Florez, M.A.** (1998) *Improving Adult ESL Learner's Pronunciation Skills*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Gilbert, J.B.** (1993) *Clear speech: Pronunciation and Listening comprensión in North American English*. Cambridge University Press.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T.** (1996) *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa.

- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T.** (1996) *Profesor en acción 2*. Madrid. Edelsa.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T.** (1996) *Profesor en acción 3*. Madrid. Edelsa.
- Hancock, M.** (1995) *Pronunciation games*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Haycraft, B.** (1978) *The Teaching of Pronunciation: A classroom guide*. London. Longman.
- Hewings, M.** (1993) *Using Concordancer in Writing Pronunciation Teaching Materials*. Speak Out (enero). p. 11-16.
- Honey, J.** (1991) *Does the accent matter?: The Pygmalion Factor*. London. Faber and Faber.
- IATEFL Pronunciation SIG** (1996) *Changes in Pronunciation*. UK.
- Kelly, G.** (2000) *How to Teach Pronunciation*. Essex. Longman.
- Kenworthy, J.** (1999) *Teaching English Pronunciation*. UK. Longman.
- Laroy, C.** (1996) *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
- Laroy, C.** (1996-1997) *Pronunciation: Looking at the Learner or "If I were you, I wouldn't start from here"*. Speak Out nº 19.
- Littlewood, W.** (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Lleó, C.** (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- McCarthy, P.** (1978) *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McLaughlin, B.** (1992) *Myths and Misconceptions about Second Language Learning*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Morley, J.** (1987) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices anchored in Theory*. Washington. TESOL.
- Morley, J.** (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
- Moskowitz, G.** (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston. Heinle & Heinle.
- Muñoz Licerias, J.** (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- Navarro Tomás, T.** (1918) *Manual de la pronunciación española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Nunan, D.** (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D.** (1967) *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Parker, R. y Graham, T.** (1994) *An Introduction to the Phonology of English for Teachers of TESOL*. Sheffield. Sheffield Hallam University.

- Pennington, W. y Richards, J.** (1994) *Recent research in L2 phonology: Implications for practice*, en Morley, J. (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
- Poch Olivé, D.** (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid. Edinumen.
- Quilis, A.** (1993) *Tratado de Fonología y Fonética españolas*. Madrid. Gredos.
- Reyes, G.** (1998) *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco Libros.
- Richards, J. y Rodgers, T.** (1986) *Approaches and Methods in Languages Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C.** (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M.** (1987) *The Older Learner*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Scott, R.** (1997) *A self-administrated diagnostic pronunciation test*. Speak Out nº 20, p. 54-55.
- Scrivener, J.** (1994) *Learning Teaching*. Oxford. Heinemann.
- Taylor, L.** (1993) *Pronunciation in Action*. Hertfordshire. English Language Teaching Prentice Hall International.
- Terrel, T.D.** (1989) *Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach*, en Bjarkman, P. y Hammond, R. (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington D.C. Georgetown University Press.
- Underhill, A.** (1995) *Sound Foundation: Living Phonology*. Oxford. Heinemann.
- Underhill, A.** (1998) *Sound Foundations. Make Pronunciation physical. Get it into the body*. Speak Out nº 20, p. 27-30.
- Valles Arandiga, A.** (2000) *Fichas de recuperación de dislalias*. Madrid. CEPE.
- VV.AA.** (1995) *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada. Universidad de Granada.
- VV.AA.** (2000) *La expresión oral*. Barcelona. Ariel.
- Vázquez, G.** (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid. Edelsa.
- Verdia, E.** Actas de Expolingua (2000). Madrid.
- Walqui, A.** (2000) *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Williams, M. y Burden, R.** (1999) *Psychology for Languages Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- Wong, R.** (1987) *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation*. New Jersey. Prentice Hall Regents.