

OPTIMIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BERTHA CHELA FLORES
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

La enseñanza de la pronunciación dentro de programas generales de enseñanza del español como lengua extranjera con enfoques comunicativos no se conduce, en la mayor parte de los casos, de forma sistemática, ni en lo que respecta a la producción oral ni a la comprensión auditiva del idioma. Esto trae como consecuencia que, generalmente, el estudiante culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla y con un nivel de comprensión auditiva que no está a la par con el nivel avanzado logrado en otras áreas del idioma, tales como gramática, vocabulario, lectura, escritura. Sobre la base de resultados teórico-prácticos previos del autor (Chela Flores 2001, 2003), este trabajo sugiere una metodología para integrar la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo, tomando en cuenta: (i) las necesidades fonéticas inmediatas de un programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) la prioridad que se debe dar, en los casos de grupos homogéneos, a los aspectos fonéticos del segundo idioma que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, integración, pronunciación, español

Pronunciation teaching within general Spanish as a second language programs and within a communicative approach has not been conducted, generally speaking, in a systematic way, neither in respect of oral production nor aural comprehension. Consequently, the learner generally ends up his studies with fossilized errors in his speech difficult to eradicate and with a level of aural comprehension that is not equivalent to the level achieved in other areas, such as grammar, vocabulary, reading, and writing. Based on previous theoretical and practical results (Chela Flores 2001, 2003), this article suggests ways of integrating the teaching of pronunciation into the oral activities of a communicative course, taking into account: (i) the immediate phonetic needs of the program from the first levels of instruction; (ii) the most important phonetic aspects to achieve intelligibility in speech and (iii) the priority that should be given in homogeneous groups to the second language phonetic aspects that differ most significantly from the learner's first language.

Key words: teaching, integration, pronunciation, Spanish

Recibido: diciembre 2005. Aceptado: julio 2006.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la pronunciación dentro de los programas generales de español como lengua extranjera y con enfoque comunicativo no se conduce, en la mayor parte de los casos, de forma sistemática, ni en lo que respecta a la producción oral ni a la comprensión auditiva del idioma. Esto trae como consecuencia que, generalmente, el estudiante de español culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla y con un nivel de comprensión auditiva que no está a la par con el nivel avanzado logrado en otras áreas del idioma, tales como la gramática, el vocabulario, la lectura, la escritura. El alcanzar un nivel aceptable en la pronunciación no es solamente necesario para la comprensión del mensaje emitido, sino también para evitar posibles reacciones negativas a los errores de los interlocutores; se ha encontrado (Chela Flores 2003) que entre hablantes del español y del inglés, ajenos al conocimiento lingüístico, ciertos errores de entonación conducen a malentendidos sociales.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se ha recomendado una y otra vez que las áreas de comprensión auditiva, producción oral y pronunciación estén adecuadamente interconectadas para que se complementen una con otra. Se ha sugerido, por ejemplo, que la enseñanza de la pronunciación forme parte integral del curso general del idioma extranjero aprendido (Leather 1983, Levis y Grant 2001, Murphy 1991, Pennington y Richards 1986). También se ha señalado que la integración de la pronunciación a las actividades orales de un programa desde el principio del aprendizaje a través de todo el curso permite al estudiante alcanzar el desarrollo fonológico necesario para que el conocimiento fonético impartido se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente (Major 1987, Pennington 1994, Pennington y Richards 1986, Yule y McDonald 1994). Sin embargo, ni para el inglés ni para el español se han dado las indicaciones necesarias para poder llevar a cabo esta integración de forma sistemática y a través de todo un programa de estudio; esta omisión pedagógica se ve reflejada principalmente en la falta de material adecuado para la enseñanza de la pronunciación en programas generales de español o de inglés con enfoque comunicativo.

El incluir la pronunciación como parte integral de los cursos comunicativos se podría ver como una distracción a la adquisición de la gramática y vocabulario, especialmente en los primeros niveles de enseñanza. Sin embargo, si los ejercicios de pronunciación, integrados a las actividades orales de un programa de estudio cubren únicamente las necesidades fonéticas inmediatas, esta instrucción no tiene por qué interferir con el aprendizaje de la gramática y vocabulario de la unidad. Todo lo contrario, el utilizar el mismo vocabulario y estructuras gramaticales en los ejercicios de pronunciación refuerza este vocabulario y estas estructuras; por otra parte, si los aspectos fonéticos se practican con el vocabulario y gramática de la unidad en cuestión, el estudiante podrá enfocar su atención más efectivamente a la pronunciación, porque el contexto le es familiar. La integración a las actividades orales y de comprensión auditiva de la lección le dará muchas más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva.

Basándose en resultados teórico-prácticos previos del autor (Chela Flores 2001, 2003, Chela Flores, B. y Chela Flores, G. 2001), este trabajo sugerirá estrategias, métodos y ejercicios para integrar la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo, de forma tal (i) que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas de un programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tomen en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se dé prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

2. EL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y LA PRODUCCIÓN AUTOMÁTICA DE LOS SONIDOS DE UN SEGUNDO IDIOMA

La suposición fundamental tradicional en la enseñanza de la pronunciación del español que ha llevado, hasta cierto punto, a diseñar e implementar la mayoría del material de estudio que se encuentra actualmente en el mercado, es que para mejorar la pronunciación de una lengua extranjera se necesita combinar el conocimiento consciente del sistema fonético con la práctica, y que mientras más consciencia se adquiera de cómo están organizados en sistema los sonidos del español y por qué procesos pasan, más se facilitará la pronunciación. Siguiendo este principio, los textos de estudio de pronunciación del español generalmente incluyen conocimientos de fonética articulatoria y análisis teórico-descriptivo de la fonología española, con cierta profundidad, si están dirigidos principalmente a cursos de fonética y/o fonología española ofrecidos a nivel de pre- y postgrado en colegios universitarios o universidades (por ejemplo, Canellada y Madsen 1987, Guitart 2004, Obediente 1998). En los textos dirigidos a un público más general que desea mejorar su pronunciación hay menos descripción teórica fonético-fonológica (por ejemplo, González y Romero 2002, Moreno Fernández 2001, Quilis y Fernández 1985, Siles Artés 1994). Sin embargo, aunque la mayoría de estos textos de estudio de pronunciación del español toma en cuenta la importancia del conocimiento consciente del sistema fonético para facilitar la pronunciación, no se toma en cuenta el tiempo necesario para que este conocimiento consciente se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente.

El procedimiento para presentar los ejercicios en los textos de pronunciación señalados anteriormente sigue un orden aparentemente preestablecido, comenzando con las unidades lingüísticas más pequeñas, es decir, los segmentos del idioma (vocales, diptongos y consonantes), y luego los suprasegmentos (acento, ritmo y entonación); para cada aspecto fonético presentado, se busca un número de palabras, frases u oraciones (dependiendo del aspecto practicado) que contengan el fenómeno en cuestión. Por ejemplo, los ejercicios 2.1, 2.2 y 2.3 son presentados en tres textos diferentes para practicar la pronunciación del fonema /b/ en español y su variante fricativa intervocálica [β]:

2.1

	[b]			[β]	
bar	tumba		una vez	lobo	
vez	comba		el vino	alba	
vino	ambos		la boca	árbol	
boca	tambor		las veces	llave	
burla	cambiar		dar bolas	malva	

(Quilis y Fernández 1985: 101)

2.2

búfalo	boca	bobo	cobra	barata
busco	bola	cabo	oblicuo	trombo
bueno	bono	cebo	cable	bamba

(Moreno Fernández 2001: 37)

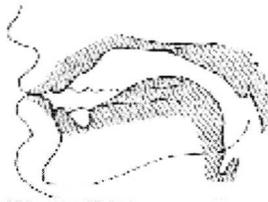
2.3

1. vas	2. no vas	3. beso	4. te beso	5. vino
6. no vino	7. boca	8. la boca	9. buscar	10. no buscar

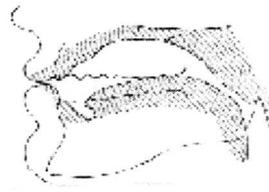
(Guitart 2004: 114)

El ejercicio articulatorio generalmente va precedido de una explicación fonética más o menos detallada de la articulación de los sonidos y, en algunos casos, se agrega una ilustración de los órganos del habla (por ejemplo, Quilis y Fernández 1985: 77 y 92):

2.4



[b]



[β]

La presentación y práctica de un aspecto fonético, tal como se presentan para el fonema /b/ en 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4, permiten al aprendiz tomar consciencia del fenómeno en cuestión para llegar a pronunciar correctamente las palabras con mucha consciencia articulatoria; asimismo, esta presentación podría permitir establecer las diferencias entre la producción del sonido en español y el del sistema fonético del aprendiz: si se trata de un aprendiz angloparlante, por ejemplo, se puede indicar que para el inglés el fonema se pronuncia como una oclusiva bilabial sonora [b] en todas las posiciones, mientras que para el español es solo oclusiva en posición inicial precedido de pausa y cuando se halla después de consonante nasal; en todas las otras posiciones se pronunciará como fricativa bilabial sonora [β]; además, los ejercicios 2.1 y 2.4 le permiten al aprendiz observar que este fonema en español ortográficamente responde indistintamente a los grafemas *b* o *v*.

El tipo de ejercitación presentada en 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4 podría permitir al estudiante distinguir los diferentes alófonos del fonema /b/ y podría llegar a pronunciar estos alófonos con mucha consciencia articulatoria, pero resulta ser bastante difícil que, con solo esta ejercitación, la variante de este fonema, es decir el sonido fricativo [β], que no ocurre en inglés, por ejemplo, se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente en el habla espontánea del angloparlante que aprende el español. Para lograr esta automatización en la articulación del sonido fricativo [β], se necesitaría mucho más práctica a lo largo del tiempo, reciclando el sonido una y otra vez en diferentes contextos. Los músculos y nervios de los órganos del habla de un angloparlante han estado produciendo el fonema /b/ como una oclusiva en todas las posiciones por muchos años y, por ende, se necesita bastante entrenamiento muscular para empezar a pronunciarlo como una fricativa en ciertas posiciones.

El vínculo entre el cerebro y los músculos siempre se toma en cuenta con otras actividades psicomotoras, tales como el ballet, tocar el piano, nadar y hasta manejar, pero este vínculo no se asocia generalmente con el aprendizaje del sistema fonético de una lengua extranjera. Al respecto se ha dicho (Ellis 1993, Stevens 1991) que los procesos analíticos en la adquisición de un lenguaje, tales como la consciencia articulatoria y ortográfica, son necesarios para las técnicas de monitoreo, para auto-corrregirse y para identificar el aspecto fonético de nuestros interlocutores, pero que estos son simplemente procesos mentales que tienen que convertirse en actividad motora: “Hasta cierto punto, la enseñanza de la pronunciación tiene que ver más con gimnasia que con conocimiento lingüístico” (Stevens 1991: 96, traducción del autor).

La dificultad que tiene la mayoría de los estudiantes de un idioma extranjero en adquirir una pronunciación cercana a la de un hablante nativo se ha atribuido a explicaciones biológicas que sugieren que la pronunciación es más difícil de adquirir después de los primeros años de vida (Flege, Munro y Mackay 1995, Scovel 1988). Sin embargo, estas razones biológicas han sido refutadas por estudios como los de Neufeld (1987), donde se instruyó a un grupo de estudiantes universitarios a pronunciar patrones de sonidos del japonés, sin darles explicación técnica sobre la articulación de los sonidos de ese sistema fonético, ni poner atención al significado de las palabras; la instrucción solo se enfocó en la correcta pronunciación de los sonidos. El estudio demostró que nueve de los veinte sujetos analizados pudieron convencer a tres

hablantes nativos de que el japonés era su primer idioma y otros seis de los sujetos calificaron como muy cercanos a los hablantes nativos.

El estudio de Neufeld, mencionado anteriormente, parece sugerir que los adultos sí retienen la capacidad de adquirir una pronunciación exacta y que el problema tiene más bien que ver con encontrar los medios necesarios para tener acceso a ese potencial. En trabajos previos (Chela Flores 2001, Chela Flores, B. y Chela Flores, G. 2001), se ha sugerido que a este potencial se podría tener acceso a través de un entrenamiento adecuado y sistemático de la pronunciación, a lo largo de todo un programa con enfoque comunicativo y desde los primeros niveles de instrucción. La integración de la pronunciación en las actividades orales de un curso comunicativo permite que se puedan reciclar y ejercitar los mismos aspectos fonéticos del idioma una y otra vez, y así darle tiempo al desarrollo fonológico necesario para que los diferentes aspectos de la pronunciación se puedan llegar a aplicar automáticamente.

3. LA PRONUNCIACIÓN COMO COMPLEMENTO DE LAS ACTIVIDADES ORALES EN CURSOS COMUNICATIVOS

Los cursos comunicativos para la enseñanza del español como lengua extranjera que se encuentran en el mercado y que abarcan niveles de principiantes a avanzados, varían en cuanto a la atención, forma y el tiempo dedicado a la pronunciación. Algunos no toman en cuenta la pronunciación en absoluto (por ejemplo, Chamorro Guerrero et al. 1997, Martín Peris et al. 1989). Otros (por ejemplo, De Oliveira Souza 1997, Universidad de Salamanca y RTVE 1993, Sánchez et al. 2005) presentan, de una forma muy escueta, una breve explicación de la relación sonido-letra en español en el anexo o primera lección del libro. En los cursos de español con enfoque comunicativo donde sí se encontró atención a la pronunciación (por ejemplo, Alcoba et al. 2001, Cabral Bruno y Mendoza 1999, Castro et al. 1992, Dorwick et al. 1987, Moore 1988, Sánchez et al. 1996, Ozete y Guillén 1995, Wilkins y Larson 1990) se dedica más del ochenta por ciento del espacio a la pronunciación de los segmentos (vocales, diptongos y consonantes) y no se cubren de forma efectiva necesidades fonéticas inmediatas para facilitar la producción de las actividades orales en cada unidad del texto, como se suele hacer con la gramática y el vocabulario. En algunos casos, la pronunciación se practica con palabras y estructuras tan desconectadas del vocabulario y estructuras utilizados en el texto que a las instrucciones del ejercicio se agrega la recomendación de no preocuparse "si no comprendes el significado de las frases" (Alcoba et al. 2001: 42).

Si el ejercicio de pronunciación incluido en el texto general de estudio del español no tiene relación con la actividad oral de la unidad, se podría desestimar la ejercitación e incluso pasarse por alto; cuando no se integra debidamente el ejercicio de pronunciación con las necesidades fonéticas inmediatas de las actividades orales de la lección, ni el alumno y en muchos casos ni el mismo profesor del curso llegan a ver la relevancia que tiene el ejercicio de pronunciación para la correcta producción de la actividad oral, es decir, no se aprecia la conexión entre el ejercicio de

pronunciación y la comunicación oral efectiva. Por el contrario, si esta conexión se establece, el ejercicio es útil y bien recibido. En un estudio realizado con estudiantes universitarios venezolanos que cursaban el inglés con fines específicos, se impartió exitosamente instrucción fonética básica que cubría necesidades fonéticas inmediatas de las actividades de comprensión auditiva que se tenían como parte del programa (Chela Flores 1993).

Utilizar el mismo vocabulario y estructuras de la actividad oral de una unidad de estudio para practicar un aspecto fonético específico no solo ayuda a ver más claramente la conexión entre los ejercicios de pronunciación y la comunicación oral efectiva, sino que también ofrece muchas más oportunidades de ejercitar el aspecto fonético dentro de la unidad. El ejercicio de pronunciación 3.1, por ejemplo, es el que se incluye en la primera unidad del curso comunicativo *Hacia el Español* (Cabral y Mendoza 1999: 29):

3.1 Lee las palabras que siguen pronunciándolas correctamente:

R	R/RR	J	G
caro	risa	jirafa	gente
Teresa	río	juego	ingeniero
cara	ríe	joven	margen
cocinero	rima	mejor	urgente
mora	rosa	ojo	general
	corre	Jacinto	
	corrupto		
	ruso		

De las 24 palabras que se presentan en este ejercicio, solo tres aparecen en la actividad oral de la unidad (Cuadro 1: *Teresa, rosa, ingeniero*), donde se pide al alumno que acompañe el texto con una grabación y luego que lo lea en voz alta:

Cuadro 1

• Acompaña el texto con la grabación y después léelo con tus compañeros en voz alta:

Rosa y Teresa están en la ciudad de Méjico. Son extranjeras. En un bar, mientras aguardan para comprar un café, empiezan a conversar:

Teresa : ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

Rosa : Hola me llamo Rosa ¿y tú?

Teresa : Teresa. ¿Eres de acá?

Rosa : No, soy de Venezuela pero estoy estudiando en Méjico.

Teresa : ¿Ah, sí? Tampoco soy de acá. Soy colombiana. Estoy con unos amigos. ¿Te gustaría conocerlos?

Rosa : Sí, ¿dónde están?

Teresa : Estamos en aquella mesa. Te los presento enseguida, si quieres.
(al cajero)...

Dos cafés, por favor. Gracias.

Vamos Rosa, quiero que conozcas a mis amigos.

(en la mesa)...

Muchachos, ésta es Rosa, una chica venezolana.

Manuel : Hola, mucho gusto, soy Manuel, ¿cómo estás?

Juan : Y yo Juan, ¿qué tal?

Teresa : Rosa, Manolo es mejicano y Juan, paraguayo.

Rosa : Mucho gusto en conocerlos.

Manuel : Siéntate con nosotros, Rosa.

Juan : ¿Qué haces por acá?

Rosa : Estoy estudiando la cultura indígena de Méjico. Hablo y estudio varias lenguas y me interesa aprender cosas sobre sus culturas. Y tú ¿qué haces?

Juan : Trabajo como ingeniero en una empresa.

Rosa : ¡Qué bien! Yo en Venezuela doy clases de español en una Universidad.

Manuel : ¡Qué interesante! ¡Espero te guste mi país!

Rosa : Seguro que sí. Bueno muchachos, lo siento pero ahora tengo que irme. Gracias por el café.

Teresa : Nos vemos. Hasta pronto.

Manuel : Hasta la vista, Rosa, que te vaya bien.

(*Hacia el Español* (Cabral y Mendoza 1999) Unidad 1: Haciendo Amistades)

En vez del ejercicio dado en 3.1 para practicar la vibrante simple del español /r/, sería más útil y tendría más sentido para el estudiante practicar este fonema con palabras tomadas del texto que luego tiene que leer (Cuadro 1), como se sugiere en el ejercicio 3.2. En este caso, se ha incluido también una explicación articulatória dirigida a estudiantes angloparlantes:

3.2 Escuche y repita lo que dice su instructor. Recuerda que el sonido /r/ en español es igual al sonido de la /t/ y /d/ en inglés *entre vocales*, en palabras como *city, patty, daddy, soda*.

- a) -r- Teresa / quiere / cajero / paraguayo / cultura / espero / ahora / gustaría
- b) -r bar / conocer / aguardar / querer / comprar / conversar / gustar / esperar
- c) ¿Eres paraguayo? / Tu cultura es interesante / Seguro te gustaría conocerla / Quiero conversar con Teresa / Espérala en el bar

Seguir el texto con una grabación y/o pedir la lectura en voz alta son técnicas utilizadas en el aprendizaje de una segunda lengua, principalmente, para practicar la pronunciación del idioma; con esta técnica se espera que el alumno pueda concentrarse en los sonidos del idioma, independientemente del significado de las palabras y contenido sintáctico (Acton 1984). Sin embargo, sin previa instrucción y ejercitación, a la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua le cuesta oír las diferencias articulatorias que pueda haber entre los sonidos de su lengua nativa y del idioma que aprende; estos nuevos sonidos los oírán teniendo como base el sistema fonético de su propio idioma. Por consiguiente, practicar la pronunciación tanto con actividades auditivas como de producción oral a través de la lectura en voz alta, deja de tener sentido sin una instrucción fonética previa.

Muchos instructores de español como segunda lengua podrían sentirse inhibidos de abordar los aspectos de pronunciación en las actividades orales de los textos de estudio por su propio desconocimiento del sistema fonético del idioma que enseñan. Se ha encontrado, sin embargo, en un número de profesores de inglés como lengua extranjera (Chela Flores 1994), que los problemas de pronunciación se abordan con mucha frecuencia en el salón de clases de manera no sistemática, confiando únicamente en la imitación y repetición del sonido en el momento que surge el error. Esta técnica directa y sin previa instrucción no resulta efectiva, ya que, como dijimos anteriormente, a la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua le cuesta oír las diferencias articulatorias que pueda haber entre los sonidos de su lengua nativa y del idioma que aprende. Si el profesor de español como lengua extranjera necesita practicar y ejercitar un sonido específico y el mismo texto de estudio no le facilita esta ejercitación, se le sugiere buscar en un texto de pronunciación la explicación y adaptar los ejercicios dados a las necesidades fonéticas inmediatas de la actividad oral que está utilizando en el momento. Por ejemplo, si en el texto del Cuadro 1, el profesor encuentra que sus alumnos tienen dificultad con la pronunciación del fonema /b/, tanto por el alófono [β] como por el hecho de que este fonema ortográficamente responde indistintamente a los grafemas *b* o *v*, puede sustituir los ejemplos dados en algún texto de pronunciación (como los presentados en 2.1, 2.2 y 2.3) con palabras, frases u oraciones de la actividad oral que contengan el sonido, como se sugiere en 3.3:

3.3 Pronuncie /b/ como [b] en la primera columna y como [β] en la segunda porque está entre vocales. Para [β] no cierre los labios y pronuncie relajadamente. Recuerde que *v* en español representa /b/.

Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. [b]	2. [β]
Venezolana	Soy venezolana
colombiana	universidad
en un bar	trabajo
en Venezuela	Hasta la vista
Vamos a conversar	Que te vaya bien

La integración de la pronunciación a las actividades orales de un texto comunicativo permite reciclar el mismo aspecto dentro de la misma unidad, a través de varias unidades en el texto y a través de varios niveles en el programa completo; esto no solo permite el proceso de desarrollo fonológico necesario para automatizar el sonido, sino que también disminuye la ansiedad que causa el trabajar un aspecto fonético y esperar dominarlo en un tiempo limitado.

4. ¿SEGMENTOS O SUPRASEGMENTOS?

En la mayoría de los textos de enseñanza del español con enfoque comunicativo que incluyen ejercicios de pronunciación se dedica la mayor parte del tiempo a los segmentos del idioma, es decir vocales, diptongos y consonantes. La literatura en la enseñanza de un segundo idioma ha determinado que los aspectos fonéticos que contribuyen de forma más significativa a la inteligibilidad del habla y a la comprensión auditiva del idioma son aquellos que cubren la emisión en su totalidad, es decir, los suprasegmentos del idioma (Anderson 1993, Brazil et al. 1980, de Bot y Mailfert 1982, McNerney y Mendelsohn 1993, Munro y Derwing 1995). Estos aspectos del habla conexas incluyen el enlace entre palabras, la pronunciación segmental correcta entre sílabas acentuadas e inacentuadas y entre palabras de contenido y gramaticales, y ciertos aspectos de la entonación que han sido considerados como aspectos fonológicos significativos para organizar el habla en unidades de información.

Se ha determinado que la efectividad en la transferencia de aspectos suprasegmentales a la producción oral espontánea del idioma tiene que ver principalmente con la conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexas. Anderson-Hsieh et al. (1992) han dado evidencias empíricas muy prometedoras a favor de la prosodia como un factor de inteligibilidad en el hablante de un idioma extranjero. Desde un punto de vista pedagógico, también se ha establecido (Derwing y Rossiter 2003) que los estudiantes que han recibido instrucción en la pronunciación del idioma enfatizando los aspectos suprasegmentales podían aparentemente transferir ese aprendizaje a la producción oral espontánea del idioma con más facilidad que los que han recibido instrucción basada en un contenido segmental (es decir, de vocales, diptongos y consonantes).

La conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexa y por ende con la producción y comprensión auditiva del idioma se evidencia en español, por ejemplo, en los procesos de enlace entre palabras tales como el sirrema, la sinalefa, las vocales homólogas, etc. Un estudiante de español sin el entrenamiento fonético necesario se podría perder totalmente en la comunicación con su interlocutor al escuchar el enlace normal que ocurriría entre las palabras con vocales homólogas en una oración como la señalada en 4.1 a. que se pronuncia como 4.1 b o 4.1 c:

4.1 a. ¿Qué **iba a** hacer? b. / keiβaser / c. / kiβaser /

A pesar de la importancia dada en la literatura a los suprasegmentos del idioma como más significativos para la inteligibilidad del habla, no se debe descartar la enseñanza de algunos de los segmentos del español que difieren de forma significativa con los del inglés. Lo que se propone más bien en este trabajo es que se comience primero con los aspectos que abarcan el habla conexa, los que afectan a la emisión completa y no solo a la palabra aislada y luego se introduzcan gradualmente los problemas más específicos. En el ejemplo 4.1 a., es mucho más importante para la producción oral y comprensión auditiva del enunciado que se abarquen primero los procesos de enlace entre las palabras (4.1 b y c.); la pronunciación del fonema /b/ como fricativa [β] en la palabra *iba* no obstaculizaría la comprensión auditiva de esta emisión tanto como el enlace entre las palabras con vocales homólogas. Por otra parte, la pronunciación del fonema /b/ como oclusiva [b] en la palabra *iba* no interferiría tanto con la inteligibilidad del habla, como agregar un golpe glotal entre cada una de las palabras, como se señala en 4.2, que sería lo que frecuentemente tiende a hacer el estudiante angloparlante que aprende el español:

4.2 ¿Qué • iba • a • hacer?

Sin embargo, no todos los aspectos suprasegmentales tienen la misma importancia para la inteligibilidad del habla, ni diferencias significativas con el primer idioma de los estudiantes; cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes con respecto al idioma nativo, no debemos ahondar en aspectos que no resulten problemáticos. Por ejemplo, los aspectos de entonación que se ejercitan con más frecuencia en los textos de enseñanza del español con enfoque comunicativo son los del ascenso y descenso de la curva entonativa al final del grupo fónico para diferenciar preguntas de oraciones afirmativas. Se ha demostrado que este fenómeno entonativo al final del grupo fónico es cuasi-universal entre las diferentes lenguas del mundo y, por consiguiente, no debe causar problemas en su adquisición (Ohala 1983: 1). La similitud entre el inglés y el español, por ejemplo, en el ascenso y descenso de la curva entonativa al final del grupo fónico, la podemos observar en las enunciaciones 4.3 y 4.4:

- | | | | | | |
|-----|---------------------------|---|-----|-------------------------|---|
| 4.3 | - I speak Thai. | ↘ | 4.4 | - Hablo tailandés. | ↘ |
| | - You speak Thai? | ↗ | | - ¿Hablas tailandés? | ↗ |
| | - Where did you learn it? | ↘ | | - ¿Dónde lo aprendiste? | ↘ |

(Chela Flores 2003: 257)

Otro argumento dado para considerar la curva entonativa al final del grupo fónico menos importante para la inteligibilidad del habla es el hecho de que estos aspectos varían de un dialecto a otro en el español: el movimiento entonacional al final de un enunciado diferencia la pronunciación de un chileno, un mejicano o un argentino. Y se ha encontrado que dentro del mismo país, en este caso Venezuela, existen variantes entonativas al final del grupo fónico en dos ciudades diferentes, Caracas y Maracaibo (Chela Flores y Sosa 1999). Asimismo, para el inglés, no se ha determinado si realmente existe una diferencia entonativa al final del grupo fónico, por ejemplo, entre las preguntas que comienzan con una palabra interrogativa y otro tipo de pregunta. Fries (1964) analizó la entonación en las preguntas que no comienzan con palabra interrogativa en un programa de televisión y encontró que en un 61.7% de los casos, las preguntas tenían una entonación descendente y no ascendente como generalmente suelen describirse en los textos de adquisición del idioma.

El aspecto entonativo que sí se ha encontrado como más significativo para la inteligibilidad del habla es la posición del núcleo y de la cima tonal más alta (Hahn 2004); este aspecto entonativo causa problemas de inteligibilidad y de malentendidos sociales tanto al angloparlante que aprende el español como al hispanohablante que aprende el inglés (Chela Flores 2003). En oraciones declarativas no marcadas en el inglés (por ejemplo, 4.5), el núcleo y la cima tonal más alta coinciden y se localizan en la última palabra de contenido del enunciado (Celce Murcia et al. 1996). En el español, por el contrario (por ejemplo, 4.6), la cima tonal más alta en oraciones declarativas no marcadas cae en la primera palabra acentuada en la oración, mientras que la mayor prominencia o núcleo cae en la última palabra del enunciado (Sosa 1999). Por consiguiente, deberíamos prestar más atención a la localización de la cima tonal más alta dentro de la oración y no al descenso final de la curva entonativa que resulta ser igual en los dos idiomas:

4.5 - I speak THAI. ↘ 4.6 - HAblo tailandÉS. ↘

En español, la cima tonal más alta y el núcleo coinciden solo cuando se quiere ser enfático o insistente, como en el ejemplo 4.7, al aclarar un enunciado que no se ha entendido:

4.7 - HAblo tailandÉS. ↘
 - (¿Cómo? ¿Qué has dicho? ¿Qué hablas inglés?)
 - NO, hablo tailanDÉS! ↘ (¿Qué pasa, no escuchas bien?)

Si el estudiante del español como lengua extranjera transfiere la configuración entonativa del inglés a una oración declarativa no marcada en español, podría confundir al interlocutor con el énfasis e insistencia del enunciado. En la pregunta *¿Eres de acá?* (línea 5, Cuadro 1), por ejemplo, el hablante nativo del español espera que la respuesta dada (línea 6, Cuadro 1) tenga la configuración entonativa señalada en 4.8 y no la señalada en 4.9:

(¿Eres de acá?)

4.8. - No, SOY de Venezuela pero estoy estUDIANdo en Méjico

4.9 - No, soy de VeneZUEla pero estoy estudiando en MÉjico.

Una respuesta con la configuración entonativa usada en 4.9 no sería la adecuada en una situación que no está marcada por énfasis, ni por un malentendido; esta configuración le podría dar la impresión al interlocutor de que su pregunta no fue bien recibida.

5. APLICACIÓN DE SUGERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS

Resumiendo lo discutido hasta ahora, para la integración de la pronunciación en las actividades orales de un curso comunicativo se sugiere i) dar a la pronunciación un espacio propio desde los primeros niveles de enseñanza; ii) tomar en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas, tanto segmentales como suprasegmentales, de las actividades orales del texto utilizado; iii) de estas necesidades inmediatas escoger los aspectos que tienen más impacto para la inteligibilidad del habla; iv) comenzar con los aspectos que afectan a la emisión completa e ir integrando los que afectan a la palabra aislada; v) si se trabaja con grupos homogéneos de estudiantes, dar prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

La Tabla 1 recoge necesidades fonéticas inmediatas, tanto segmentales como suprasegmentales, seleccionadas de la actividad oral presentada en el Cuadro 1 de la Unidad 1 del texto *Hacia el Español* (Cabral y Mendoza 1999), al cual nos hemos referido en secciones anteriores. Los aspectos señalados son los que fueron considerados de más importancia para la inteligibilidad del habla y los que se diferencian de forma más significativa del sistema fonético de la lengua nativa del estudiante, el inglés en este caso.

Tabla 1

SEGMENTOS	SUPRASEGMENTOS
<p>Vocales: <o> final de sílaba: <i>hablo, como, mucho, gusto, tengo, Manolo, Méjico, paraguayo</i></p> <p>Consonantes: <r> y <rr>: <i>Teresa, Rosa</i> y <v> <i>Bueno, que te vaya bien</i></p> <p><ll>, <y> <i>aquella, llamas, vaya, paraguayo</i></p> <p><g>, <j> <i>indígena, ingeniero, Méjico, Juan</i></p>	<p>Acento en la palabra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posición del acento, pronunciación de sílabas inacentuadas. No se deben debilitar las vocales inacentuadas. <i>Venezuela, Méjico, colombiana, universidad</i> <p>Acento en la oración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras acentuadas y palabras inacentuadas: Palabras de contenido y palabras gramaticales. No se deben debilitar las vocales en palabras gramaticales. <p>Enlace entre palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlace de unas palabras con otras en la cadena hablada: <misamigos> • Sirrema: agrupación de dos o más palabras que forman una unidad gramatical perfecta no permitiendo una pausa en su interior: <estudiandoenMéjico> <meinteresa> • Sinalefa: pronunciación en una sola sílaba de grupos de vocales: [ea] <i>de acá</i> [ae] <i>esta es ella</i> • Vocales homólogas: dos vocales átonas se convierten en una breve átona: <i>la amiga</i> = <i>lamiga</i> <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cima tonal más alta en la primera sílaba acentuada de la primera palabra de contenido. <p>EsTAmos en aquella <u>me</u>sa. MaNOlo es mejic<u>ano</u>. Yo en VeneZUEla doy clases de espa<u>ñol</u>.</p>

Necesidades fonéticas inmediatas para la comprensión auditiva y producción oral de la actividad oral en la Unidad 1 del texto *Hacia el Español* (Cabral y Mendoza 1999)

Después de hacer el inventario de necesidades fonéticas inmediatas, debemos escoger entre ellas las que consideremos más importante para la unidad en cuestión. Abarcar todos los aspectos presentados en la Tabla 1 recargaría nuestra sección de pronunciación en la unidad. Una de las ventajas de integrar la pronunciación a todas las actividades orales en un texto de estudio es que tenemos suficiente tiempo y espacio para ir cubriendo gradualmente los aspectos segmentales y suprasegmentales del idioma. La escogencia entre las necesidades fonéticas inmediatas que encontramos en la actividad oral de la unidad también dependerá del número de palabras, frases u oraciones que encontremos para ejercitar dichos aspectos. Como ilustración del

tipo de ejercicio que se debe presentar, utilizando vocabulario y estructuras de la actividad oral de la unidad en cuestión (Cuadro 1), escogimos, entre los aspectos suprasegmentales enumerados en la Tabla 1, los que tratan el enlace entre palabras y entonación: sinalefa (Ejercicio 5.1), vocales homólogas (Ejercicio 5.2) y entonación (Ejercicio 5.3), ya que los mismos cubren aspectos importantes para la emisión oral fluida de las oraciones:

5.1 Pronuncie grupos de vocales diferentes entre palabras como una sola sílaba.

Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. [oe] ¿Cómo **estás?** / **Gusto en** conocerte. / **Vivo en** Méjico.
2. [ea] ¿Eres **de** Alemania? / **Tampoco soy de** acá. / ¡Qué **alegría** verte!
3. [ae] **Esta es** Rosa. / ¿Quién **trabaja en una** empresa? / Se llama **Eduardo**.

5.2 Pronuncie dos vocales iguales entre palabras como una sola vocal.

Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. ¿Dónde **están?** → <dondestan>
2. En **la** avenida → <en lavenida>
3. Mi **nombre** es Rosa → <mi nombres Rosa>
4. Me **interesa** aprender → <me interesaprender>
5. ¿De dónde **es** la **amiga?** → <de dondes lamiga>

5.3 En las oraciones afirmativas, la última sílaba acentuada tiene un tono bajo. La primera sílaba acentuada de la primera palabra de contenido tiene la cima tonal más alta. Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. Te**RE**sa es mejicana.
2. Está est**UDI**ANdo varias lenguas.
3. Tra**BA**jo como ingeniero.
4. Yo en Vene**ZUE**la doy clases de español.
5. Es**T**Amos en aquella mesa.

Se recomienda comenzar con aspectos suprasegmentales, tales como los sugeridos en 5.1, 5.2 y 5.3, es decir, los que afectan a la emisión completa, y luego introducir problemas más locales, como la pronunciación de la vibrante simple /r/ o la oclusiva bilabial sonora /b/, en ejercicios como los sugeridos en 3.2 y 3.3. Se ha encontrado, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que la adquisición de segmentos se facilita después que se ha logrado cierto control de aspectos suprasegmentales (Abberton et al. 1978).

Dependiendo del tiempo disponible, para esta primera unidad se podría practicar también la pronunciación de la <o> al final de la palabra (como, por ejemplo, en el ejercicio 5.4). Al igual que con la <e>, hay una gran tendencia entre los estudiantes angloparlantes a producirlas con una fase semivocal, [oʊ] en el caso de <o> y [ei] en el caso de <e>, cuando se presentan en posición final de sílaba o palabra:

5.4 Evite pronunciar /o/ como [oʊ]. Mantenga la mandíbula en la posición para la [o]. Escuche y repita lo que dice su instructor.

a) como / hablo / tampoco / quiero / seguro / lo siento / estudio / bueno / pronto

b) Manolo es mejicano / Mucho gusto en conocerlo / Trabajo como ingeniero
Yo tengo un amigo paraguayo / Bueno, hasta pronto

Como en la actividad oral en cuestión (Cuadro 1) hay un mayor número de palabras que finalizan con <o>, solo se debe practicar esta vocal y dejar la pronunciación de la <e> para otra unidad donde haya un mayor número de palabras que contenga el sonido en posición final.

6. OBSERVACIONES FINALES

En este trabajo hemos dado sugerencias para la optimización de la enseñanza de la pronunciación en programas generales del español como lengua extranjera, de forma tal que (i) se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas en las actividades orales del programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) se tomen en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) se dé prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes, especialmente cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes.

Asimismo, se debe tener en cuenta que para permitir que los aspectos fonéticos del idioma lleguen a fijarse y utilizarse automáticamente en el habla espontánea, los mismos deben reciclarse, una y otra vez, no solo en la unidad en cuestión sino a lo largo del tiempo, en las diferentes unidades de un texto y en los diferentes niveles del programa general de español con enfoque comunicativo. Por ejemplo, los procesos segmentales y suprasegmentales que incluimos para ejercitar la actividad oral de la primera unidad del texto utilizado en este trabajo deben tomarse en cuenta en las actividades orales de la segunda unidad junto con los nuevos aspectos a practicar, y todos estos, a su vez, incluirse en la tercera unidad y así sucesivamente: el mismo proceso gradual de aprendizaje que utilizamos en la enseñanza del vocabulario y gramática del idioma.

7. REFERENCIAS

- ALCOBA, A., J. G. ASENCIO y J. BORREGO NIETO. 2001. *Es español 2 Nivel Intermedio*. Madrid: Editorial Espasa.
- ABBERTON, E., A. PARKER y A. FOURCIN. 1978. Speech improvements in deaf adults using laryngograph displays. *Speech and hearing work in progress*. Pp. 33-60. Londres: University College, Department of Phonetics and Linguistics.
- ACTON, W. 1984. Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly* 18: 71-85.
- ANDERSON, P. 1993. Defining intelligibility parameters: the secret of sounding native. *Trabajo presentado en la XXVII Convención Anual de TESOL*, Atlanta.

- ANDERSON-HSIEH, J., R. JOHNSON y K. KOEHLER. 1992. The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure. *Language Learning* 42: 529-555.
- BRAZIL, D., M. COULTHARD y C. JOHNS. 1980. *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- CABRAL BRUNO, F. y M. A. MENDOZA. 1999. *Hacia el español*. Sao Paulo: Editora Saraiva.
- CANELLADA, M. J. y J. K. MADSEN. 1987. *Pronunciación del español*. Madrid: Editorial Castalia.
- CASTRO VIUDEZ, F., F. MARÍN ARRESE, R. MORALES GÁLVEZ, S. R. MUÑOZ y P. GAZAPO. 1992. *Ven2: Español Lengua Extranjera*. Madrid: EDELSA.
- CELCE MURCIA, M., D. M. BRINTON y J. M. GOODWIN. 1996. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D., G. LOZANO LÓPEZ, P. MARTÍNEZ GILA, B. MUÑOZ ALVAREZ, F. ROSALES VARO, J. P. RUIZ CAMPILLO y G. RUIZ FAJARDO. 1997. *ABANICO: curso avanzado de español lengua extranjera*. Barcelona: Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- CHELA FLORES, B. 1993. Strengthening visual and auditory images in EFL reading. *English Teaching Forum* 31(2): 22-27.
- CHELA FLORES, B. 1994. *Estudio teórico-metodológico de los aspectos fonéticos fundamentales para la comprensión auditiva y producción oral del inglés*. Trabajo de Ascenso Titular. Universidad del Zulia.
- CHELA FLORES, B. 2001. Pronunciation and language learning: an integrative approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* XXXIX: 85-101.
- CHELA FLORES, B. 2003. Optimizing the teaching of English suprasegmentals to Spanish speakers. *Lenguas Modernas* 28-29: 255-274.
- CHELA FLORES, B. y G. CHELA FLORES. 2001. *Fundamentals in teaching pronunciation*. Illinois: Delta Systems Co., Inc.
- CHELA FLORES, B. y J. M. SOSA. 1999. La representación subyacente de la entonación dialectal del maracuco. *ORALIA*, Vol. 2: 71-81.
- DE BOT, K. y K. MAILFERT. 1982. The teaching of intonation: fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly* 16: 71-77.
- DERWING, T. y M. ROSSITER. 2003. The effect of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning* 13(1): 1-17.
- DE OLIVEIRA SOUZA, P. 1997. *Español para brasileños*. Sao Paulo: Editora FTD.
- DORWICK, T., M. ALFORD MARKS, M. KNORRE, B. VAN PATTEN y T. V. HIGGS. 1987. *¿Qué tal?: an introductory course*. (2ª edición). Nueva York: Random House.
- ELLIS, R. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- FLEGE, J. E., M. J. MUNRO e I. R. A. MACKAY. 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustic Society of America* 97: 3125-3134.
- FRIES, C. 1964. On the intonation of yes-no questions in English. En D. Abercrombie, D. B. Fry, P. A. D. McCarthy, N. S. Scott y J. L. M. Trim (Eds.), *In honour of Daniel Jones*. Pp. 242-254. Londres: Longman.
- GONZÁLEZ, A. y C. ROMERO. 2002. *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: EDELSA.
- GUITART, J. M. 2004. *Sonido y sentido: teoría y práctica de la pronunciación del español contemporáneo*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- HAHN, L. 2004. Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly* 38: 201-223.
- LEATHER, J. 1983. Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching* 16/3: 198-219.

- LEVIS, J. M. y L. GRANT. 2001. Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms. *TESOL Journal* 12 (2): 13-19.
- MAJOR, R. 1987. A model of interlanguage phonology. En G. Ioup y S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. Pp. 101-124. Nueva York: Newbury House/Harper & Row.
- MARTIN PERIS, E., L. MIQUEL LÓPEZ, N. SANS BAULENAS, T. S. BLANCO y M. TOPOLEVSKY BLEGER (Equipo Pragma). 1989. *Esto funciona: curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: EDELSA.
- MCNERNEY, M. y D. MENDELSON. 1993. Suprasegmentals in the pronunciation class: setting priorities. En P. Avery y S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation*. Pp. 185-196. Oxford: Oxford University Press.
- MOORE, Z. 1988. *Español para la vida*. UK: Thomas Nelson and Sons, Ltd.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2001. *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid: Arco/Libros.
- MUNRO, M. J. y T. M. DERWING. 1995. Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech* 38: 289-306.
- MURPHY, J. 1991. Oral Communication in TESOL: integrating speaking, listening and pronunciation. *TESOL Quarterly* 25, 1: 51-75.
- NEUFELD, G. 1987. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. En G. Ioup y S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. Pp. 321-332. Nueva York: Newbury House/Harper & Row.
- OBEDIENTE, E. 1998. *Fonética y fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes (3ª edición).
- OHALA, J. 1983. Cross-language use of pitch: an ethological view. *Phonetica* 40: 1-19.
- OZETE, O. y S. D. GUILLÉN. 1995. *Contigo: essentials of Spanish* (3ª edición). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- PENNINGTON, M. 1994. Recent research in L2 phonology: implications for practice. En J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new dimensions*. Pp. 94-108. Alexandria, VA: TESOL.
- PENNINGTON, M. y J. RICHARDS. 1986. Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 20 (2): 207-225.
- QUILIS, A. y J. FERNÁNDEZ. 1985. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SÁNCHEZ, A., M. T. ESPINET y P. CANTOS. 1996. *Cumbre: curso de español para extranjeros*. Nivel Elemental, Nivel Medio, Nivel Superior. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., C. MORENO GARCÍA e I. SANTOS GARGALLO. 2005. *Nuevo español sin fronteras 1*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SCOVEL, T. 1988. *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- STREVENS, P. 1991. A rationale for teaching pronunciation: the rival virtues of innocence and sophistication. En A. Brown (Ed.), *Teaching English pronunciation: a book of readings*. Pp. 96-103. Londres: Longman.
- SILES ARTÉS, J. 1994. *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- SOSA, J. M. 1999. *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA y RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA. 1993. *Viaje al español 1, 2 y 3* (Versión internacional). Madrid: Santillana.
- WILKINS, E. J. y J. W. LARSON. 1990. *Español a lo vivo* (7ª edición). Nueva York: John Wiley & Sons.
- YULE, G. y D. MACDONALD. 1994. The effects of pronunciation teaching. En J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new dimensions*. Pp. 109-118. Alexandria, VA: TESOL.