

HACIA LA OPTIMIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA

BERTHA CHELA FLORES

Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

RESUMEN. *La enseñanza de la pronunciación dentro de programas generales de español y de inglés como lenguas extranjeras y 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 la gramática, vocabulario, lectura, escritura. En base a 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 le 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 CLAVES: *integración, pronunciación, español, inglés*

ABSTRACT. *Pronunciation teaching within general Spanish and English programs as a second language and within a communicative approach has not been conducted, generally speaking, in a systematic way, neither in respect to 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 with the learner's first language.*

KEY WORDS: *Integration, pronunciation, Spanish, English*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la pronunciación dentro de programas generales de un segundo idioma (L2) como el español o el inglés, 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 la gramática, vocabulario, lectura y escritura. En la instrucción de estas otras áreas generalmente se toma en cuenta el impacto en la producción del idioma por parte del aprendiz, utilizando, por ejemplo, estrategias de enseñanza de las diferentes estructuras, vocabulario, etc., con un enfoque en la forma (Long & Crookes, 1993).

La literatura en la enseñanza y adquisición de un segundo idioma (ver por ejemplo, Flege & Wang 1989) sugiere que los mismos procedimientos utilizados en la enseñanza de la sintaxis, vocabulario, etc., de una L2 se deberían llevar a cabo en la enseñanza de la

pronunciación, es decir, el estudiante necesita enfoques instruccionales que los haga consciente de lo que están pronunciando. 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 (Levis y Grant 2001, Murphy 1991). 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, le permite al estudiante y alcanzar el desarrollo fonológico necesario para que el conocimiento fonético impartido se llegue a aplicar automáticamente (Pennington 1994; Yule y McDonald 1994).

Sin embargo, ni para idiomas como el inglés ni para el español se han dado suficientes indicaciones para poder llevar a cabo esta integración de forma sistemática a través de todo un programa de estudio, de forma tal, que se le ofrezca al aprendiz suficiente ejercitación para llegar a utilizar los diferentes sonidos y procesos fonológicos de forma automática en el habla espontánea.

La falta de atención a la enseñanza de la pronunciación puede ser producto de la falta de material adecuado para cubrir las necesidades fonéticas inmediatas, es decir, para integrar la pronunciación a las actividades orales realizadas en el programa de estudio, como ha sido sugerido, por ejemplo, por Chela Flores (2001). Los textos de pronunciación que se encuentran tanto para idiomas como el inglés o el español, tienen un enfoque lineal (Nunan 1998), en donde se presume que el aprendiz adquiera un aspecto fonético del idioma a la vez y además debe demostrar dominio de ese aspecto antes de pasar a otro. Este enfoque lineal no toma en cuenta que en la instrucción se necesita una etapa de consolidación del aprendizaje, es decir, una etapa donde el conocimiento se haga duradero, se automatice. Anderson (1990) ha considerado que para lograr este objetivo, el principio de psicología del aprendizaje conocido como ‘distribución del aprendizaje’ es el más poderoso y efectivo: este principio propone que un ítem se repite de forma más exitosa si se distribuye en el tiempo que repetirlo varias veces sucesivamente en lo que se denomina ‘práctica en masa’, que es el principio utilizado en la mayoría de los textos de pronunciación de idiomas como el inglés y el español.

La falta de material adecuado para la enseñanza de la pronunciación podría tener su origen a la vez, en la falta de inclusión formal de la pronunciación en los programas de estudio de la L2 y en el entrenamiento de profesores; por ejemplo, en una encuesta llevada a cabo por Derwing & Rossiter (2002) se encontró que sólo 8 de 100 estudiantes adultos de inglés, en un nivel intermedio habían recibido algún tipo de instrucción en la pronunciación del L2, a pesar de haber estado inscritos en programas de estudio por extensos períodos de tiempo. Asimismo, Derwing & Munro (2005:389) citan a varios autores que exponen la falta de entrenamiento formal para instructores de inglés como segunda lengua en varios países angloparlantes: Breitkreutz, Derwing & Rossiter (2002) han reportado que 67% de profesores de inglés entrevistados en Canadá no tenían ningún tipo de entrenamiento en la enseñanza de la pronunciación. Burgess & Spencer (2000) también han expresado la necesidad de más entrenamiento en Gran Bretaña. MacDonald (2002) cita varios estudios en Australia indicando que muchos de los instructores no enseñan pronunciación por falta de confianza, estrategias y conocimientos. Pensamos, sin embargo, que esta confianza, estrategias y conocimientos se le podrían brindar parcialmente al instructor de la L2 con un material de estudio que cubra las necesidades fonéticas inmediatas de las actividades orales del curso, desde los primeros niveles de enseñanza.

En base a resultados teórico-prácticos previos del autor (Chela Flores, 2001, 2003; 2005, Chela Flores, B. & Chela Flores G. 2001) este trabajo sugerirá estrategias, métodos y ejercicios para integrar la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo,

tomando en cuenta (i) las necesidades fonéticas inmediatas desde los primeros niveles de enseñanza y a través de todo un programa de estudios, para así poder ofrecer suficiente ejercitación para la automatización de los sonidos; (ii) los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) la prioridad que se le debe dar a los aspectos fonéticos del segundo idioma 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 L2, tales como el inglés y el español, que a su vez ha llevado a diseñar e implementar la mayoría del material de estudio que se encuentra actualmente en el mercado, es que para mejorar la pronunciación se necesita combinar el conocimiento consciente del sistema fonético de la L2 con la práctica y que mientras más consciencia se adquiriera de cómo están organizados en sistema los sonidos de la L2 y por qué procesos pasan, más precisa será la pronunciación de los nuevos sonidos. Siguiendo este principio, los textos de estudio de pronunciación generalmente incluyen conocimientos de fonética articuladora y análisis teórico-descriptivo de la fonología del segundo idioma, con cierta profundidad, si están dirigidos principalmente a cursos de fonética y/o fonología, o con menos profundidad cuando están dirigidos a un público más general. Sin embargo, en la mayoría de estos textos de estudio no se toma en cuenta el tiempo necesario para que este conocimiento consciente se llegue a aplicar automáticamente.

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 le asocia generalmente con el aprendizaje del sistema fonético de una lengua extranjera. Al respecto se ha dicho (Ellis 1993) que los procesos analíticos en la adquisición de un lenguaje, tales como la consciencia articuladora y ortográfica, son necesarias para las técnicas de monitoreo, para auto-corregirse y para identificar el aspecto fonético de nuestros interlocutores, pero que estos son simplemente procesos mentales que tienen que convertirse en actividad motora.

El principio de psicología del aprendizaje conocido como ‘distribución del aprendizaje’ sugiere que un ítem se memoriza de forma más exitosa si se distribuye en el tiempo en vez de repetirlo varias veces sucesivamente en un punto en el tiempo.

Evidencia experimental para apoyar este principio ha sido ofrecida por Landauer y Bjork (1978): en base a su investigación ellos apoyan la llamada ‘estrategia de repetición expandida’. Esta estrategia recomienda que un ítem debe ser evaluado después de un breve período en el que ocurrió el aprendizaje, si el sujeto lo recuerda, se va alargando la repetición de forma sistemática; si por el contrario, el sujeto no lo recuerda se acorta el tiempo para la repetición.

Para poder aplicar el principio de ‘distribución del aprendizaje’ en la enseñanza de la pronunciación deberíamos extender la instrucción a través de todo el programa de estudio de la L2, comenzando desde los primeros niveles de enseñanza. Sin embargo, el material existente para la enseñanza de la pronunciación no nos permite este tipo de instrucción, por dos razones fundamentales: por una parte, el formato de esos textos asume que el aprendiz debe adquirir un aspecto fonético del idioma a la vez y además debe demostrar dominio de ese aspecto antes de pasar a otro. Por otra parte, como se necesitan muchos ejemplos de un mismo aspecto fonético, es muy difícil graduar el nivel de dificultad del vocabulario y las estructuras gramaticales utilizados para elaborar los ejercicios de pronunciación, por

consiguiente este material requiere generalmente que el aprendiz tenga un nivel intermedio a avanzado en el idioma.

3. INTEGRACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DESDE LOS PRIMEROS NIVELES DE LA ENSEÑANZA

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. El utilizar el mismo vocabulario y estructuras gramaticales en los ejercicios de pronunciación refuerzan 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 necesidad de reciclar los sonidos y procesos fonológicos de un idioma se hace evidente cuando el estudiante culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla. En un análisis de errores de la pronunciación del inglés, realizado a estudiantes en niveles avanzados, hemos detectado, por ejemplo, que uno de los problemas que persiste en el habla del hispanohablante, tiene que ver con la pronunciación de consonantes posnucleares en el habla conexas (Chela Flores, 1996). Los errores fueron detectados en el discurso hablado, tanto en la lectura en voz alta, como en la conversación espontánea, más no en la lectura de palabras aisladas. Esto parece indicar un desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares del inglés dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas.

Consideramos que para poder dominar de forma automática en el habla espontánea los diferentes sonidos y procesos fonético-fonológicos de un segundo idioma, el estudiante necesita reciclar estos sonidos y procesos desde el inicio de la instrucción y a través de todo el programa de estudio; la manera más práctica y efectiva de llevar a cabo esta ejercitación es utilizando las mismas actividades orales del texto de clase donde se facilitan diferentes y numerosos contextos de discurso hablado que contienen los nuevos sonidos y procesos del idioma. Por ejemplo, la ejercitación de la estructura silábica posnuclear se podría integrar desde el inicio de la enseñanza, a una actividad oral, como la del ejercicio 3.1, típico de las primeras unidades de los textos de estudio del inglés:

3.1 Practice the following dialogs using the names from the box to fill in the blank spaces. Pay attention to the pronunciation of final consonants.

1. A: What's your first/last name?
B: My _____name's_____.
2. A: Excuse me, are you _____ _____?
B: No, I'm not. I'm _____ _____.

FIRST /LAST NAMES

Elizabeth Brown
Patrick Hill
Christie West
Alice Hughes

Además de practicar preguntas y respuestas, con este mismo ejercicio, se podrían practicar varios aspectos de la pronunciación de consonantes posnucleares que el hispanohablante encuentra difícil de adquirir ya que la estructura silábica posnuclear del inglés es mucho más compleja que la del español: (i) la pronunciación de un sonido que no

existe en el español en posición posnuclear: la letra <m> en ‘name, I’m’ (ii) grupos consonánticos a final de palabra tales como <ts> en ‘What’s’, <rst>, en ‘first’, <st> en ‘last’, <ms> en ‘name’s’ (iii) el entrelazamiento de palabras con márgenes silábicos simples y complejos como en *I’m* ∪ *Elizabeth*, *I’m* ∪ *Alice*, *My name’s* ∪ *Elizabeth*, *My name’s* ∪ *Alice*.

En algunos textos de enseñanza del español y del inglés, con enfoque comunicativo, se incluyen ejercicios de pronunciación (ver por ejemplo para el español, Alcoba et al 2001, Cabral Bruno y Mendoza 1999, Castro et al 1992, Dorwick et al 1987, Moore 1994, Sánchez et al 1996, Ozete y Guillén 1995, Wilkins y Larson 1990) pero generalmente se le 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 vocabulario. En algunos casos la pronunciación se practica con palabras y estructuras tan desconectadas del vocabulario y estructuras utilizadas en el texto que a las instrucciones del ejercicio se le agrega la recomendación de no preocuparse “si no comprendes el significado de las frases” (Alcoba 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).

4. ASPECTOS FONÉTICOS MÁS IMPACTANTES PARA LA INTELIGIBILIDAD DEL HABLA

Para la integración exitosa de la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo se le debe dar prioridad a los aspectos fonéticos que cubran la emisión en su totalidad. La literatura en la enseñanza de un segundo idioma ha determinado que los suprasegmentos (acento, ritmo y entonación) contribuyen de forma más significativa a la comprensión auditiva y a la inteligibilidad del habla. Derwing y Rossiter (2003), por ejemplo, han encontrado que los estudiantes que han recibido instrucción enfatizando los aspectos suprasegmentales, podían transferir ese aprendizaje a la producción oral espontánea del idioma con más facilidad que los que han recibido instrucción basada en un contenido segmental (vocales, diptongos y consonantes). La conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexas y por ende con la producción y comprensión auditiva se evidencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, por ejemplo, en los procesos de enlace entre palabras tales como la sirrema, sinalefa, concurrencia de 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 ocurre entre las palabras con vocales homólogas en una oración como la señalada en 4.1 a. que se puede pronunciar como 4.1 b o 4.1.c:

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

El enlace entre palabras es mucho más importante para la comprensión auditiva del enunciado 4.1 que la identificación del fonema /b/ como fricativa [β] en la palabra ‘*iba*’, por ejemplo. Por otra parte, la pronunciación del fonema /b/ como oclusiva [b] en la palabra *iba*, no interferiría tanto con la inteligibilidad del habla del aprendiz, 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 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. Por ejemplo, los aspectos de entonación que se ejercitan con más frecuencia en los textos de enseñanza del español y del inglés 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 lo podemos observar en las enunciaciones 4.3 y 4.4 (Chela Flores 2003:257):

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

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) le presentó a tres grupos de estudiantes de pre-grado un discurso de un conferencista coreano. Las tres conferencias eran idénticas, excepto a la posición del núcleo. Después de la presentación se midió la comprensión de los estudiantes y sus reacciones al conferencista. El grupo al que se le presentó la correcta posición del núcleo entendió el discurso significativamente más que los otros grupos y tenían mejor opinión del conferencista. Este trabajo indica que la posición del núcleo en la oración es de suma importancia y se le debe dar prioridad en la enseñanza.

La posición del núcleo y la cima tonal más alta difieren en el inglés y el español. En oraciones declarativas no marcadas en el inglés, (por ejemplo, 4.5) el núcleo y la cima tonal más alta coinciden y éstas 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):

- | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| 4.5 - I speak <u>THAI</u> . | ↘ | 4.6 - H Ablo tailan <u>dés</u> . | ↘ |
|------------------------------------|---|---|---|

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

- | | | |
|---|---|--|
| 4.7 - H Ablo tailan <u>dés</u> . | ↘ | (¿Cómo? ¿Qué has dicho? ¿Qué hablas inglés?) |
| - NO, hablo tailan <u>DES</u> ! | ↘ | (¿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 una pregunta típica de actividades orales en los textos de estudio del idioma, tal como ‘¿Eres de acá?’, por ejemplo, el hablante nativo del español espera que la respuesta 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 estDIANdo en **Méj**ico
4.9 - No, soy de VeneZUEla pero estoy estudiando en **ME**jico.

Una respuesta con la configuración entonativa usada en 4.9 no sería la adecuada en una situación que no esté marcada por énfasis. El mal uso de esta configuración entonativa podría causar problemas de inteligibilidad y de malentendidos sociales tanto al angloparlante que aprende el español como al hispanohablante que aprende el inglés. Se ha encontrado que este mal uso entonativo es un error que persiste entre aprendices en niveles avanzados, tanto del español como del inglés; asimismo, se ha encontrado (Chela Flores, 2005), que para el hispanohablante, este aspecto resulta de gran dificultad en su adquisición del inglés, ya que el estudiante no identifica fácilmente la configuración entonativa del inglés como un aspecto lingüístico del idioma, y siente rechazo en tener que usar, en una situación normal, una entonación que en el español resultaría como demasiado insistente.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos discutido principalmente aspectos metodológicos en la adquisición de la pronunciación de un segundo idioma. Las dificultades que tienen la mayoría de los estudiantes de un idioma extranjero en adquirir una pronunciación cercana a la de un hablante nativo también se le ha atribuido a explicaciones biológicas, que sugieren que la pronunciación es más difícil de adquirir después de los primeros años de vida (ver por ejemplo, Scovel 2000). 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 sólo 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 que el japonés era su primer idioma, y otros seis de los sujetos calificaron como muy cercanos a los hablantes nativos. Asimismo, en otro estudio, Bongaerts et al (2000) demostraron que un grupo de adultos, estudiantes avanzados de holandeses pudieron adquirir el idioma sin acento.

Flege, Schirru & MacKay (2003), por su parte, compararon la adquisición de un sonido del inglés entre niños y adultos italianos. El estudio demostró que tanto los adultos como los niños pudieron adquirir el sonido del inglés que no existe en su lengua nativa. En base a los resultados de sus investigaciones, Flege et al concluyen que el aprendiz de una segunda lengua puede percibir las propiedades fonéticas de los sonidos de un segundo idioma, pero al igual que en la adquisición del primer idioma, este aprendizaje necesita de tiempo y es influenciado de forma importante por la naturaleza del idioma nativo del aprendiz. En este trabajo, igualmente, hemos considerado que la pronunciación de un segundo idioma no se puede lograr con objetivos pedagógicos limitados a corto plazo, sino a lo largo del tiempo, en los diferentes niveles del programa de estudio, al igual que se hace con la gramática y

vocabulario del idioma; hemos sugerido que esto podría lograrse siempre y cuando se cubran las necesidades fonéticas inmediatas de las actividades orales del programa, desde los primeros niveles de la enseñanza y durante todo el programa de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoba, A., J.G. Asencio y J. Borrego Nieto. 2001. *Es español 2 Nivel Intermedio*. Madrid: Editorial Espasa
- Anderson, J. 1990. *Cognitive Psychology and its Implications* (3rd edition) New York Freeman.
- Bongaerts, T., S. Mennen, & F. van der Slik. 2000. "Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language" *Studia Linguistica* 54: 298-308.
- Breitkreutz, J., T. Derwing & M. Rossiter. 2002. "Pronunciation teaching practices in Canada." *TESL Canada Journal* 19: 51-61.
- Burguess, J., & S. Spencer. 2000. "Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education". *System* 28: 191-215.
- Cabral Bruno, F. y M.A. Mendoza. 1999. *Hacia el Español*. Editora Saraiva.
- Castro Viudez, F., F. Marín Arrese, R. Morales Galvéz, 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.
- Chela Flores, B. 1993. "Strengthening Visual and Auditory Images in EFL Reading". *English Teaching Forum*, 31(2): 22-27.
- Chela Flores, B. 1996. "Native language interference and the syllable structure in English: fortition and lenition processes". *Lenguas Modernas* 23: 181-190.
- 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. 2005. "Intonation and the Speaker's Identity". *Lingua Americana* IX, 17: 33-49
- Chela Flores, B. y G. Chela Flores. 2001. *Fundamentals in Teaching Pronunciation* Illinois, U.S.A.:Delta Systems Co, Inc.
- Derwing, T. & M. Munro. 2005. "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly* 39, 3: 379-397.
- Derwing, T. & M. Rossiter. 2002. "ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies". *System* 30, 155-166.
- 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.
- Dorwick, T., M. Alford Marks, M. Knorre, B. Van Patten y T.V. Higgs. 1987. *¿Qué Tal?: An Introductory Course*. (Second edition). New York. Random House.
- Ellis, R. 1993. "The structural syllabus and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 27: 91-113.

- Flege, J.E. & C. Wang. 1989. "Native language phonotactic constraints affect how well Chinese subjects perceive the word final English /t-/d/ contrast". *Journal of Phonetics* 17: 299-315.
- Flege, J.E., C. Schirru & I. MacKay. 2003. "Interaction between the native and second language phonetic subsystems". *Speech Communication* 40: 467-495.
- Hahn, L. 2004. "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals". *TESOL Quarterly* 38: 201-223.
- Landauer, T., & R. Bjork. 1978. "Optimum rehearsal patterns and name learning". En M. Gruneberg, P. Morns & R. Sykes, eds. *Practical aspects of memory*, 625-632. London Academy Press.
- Levis, J.M. y L. Grant. 2001. "Integrating Pronunciation into ESL/EFL Classrooms". *Tesol Journal* Vol.12, 2: 13-19.
- Long, M.H. & G. Crookes. 1993. "Units of analysis in syllabus design: The case for task". En G. Crookes & S. Gass, eds. *tasks in pedagogical contexts: Integrating theory and practice*. 9-54. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- MacDonald, S. 2002. "Pronunciation-views and practices of reluctant teachers". *Prospect* 17, 3: 3-18.
- Moore, Z. 1994. *Español para la vida*. UK: Thomas Nelson and Sons, Ltd.
- 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". In G. Ioup and S. Weinberger (Eds.). 1987. *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*. 321-332 New York: Newbury House/Harper y Row.
- Nunan, D. 1998. "Teaching grammar in context". *ELT Journal* 52, 2: 101-109.
- 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* (Third Edition). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Pennington, M. 1994. "Recent Research in L2 Phonology: Implications for practice". En J. Morley, ed. 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*, 94-108. Alexandria, VA: TESOL.
- Sosa, J.M. 1999. *La entonación del español*. Madrid Cátedra.
- 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.
- Scovel, T. 2000. "A critical review of the critical period research". *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 213-223.
- Wilkins, E.J. y J.W. Larson. 1990. *Español a lo vivo*. (Seventh edition). New York: John Wiley & Sons.
- Yule, G., y D. Macdonald. 1994. "The Effects of Pronunciation Teaching". En J. Morley, ed. 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*, 109-118. Alexandria, VA: TESOL.