Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE

Cristina Matute Martínez
Saint Louis University (Madrid Campus)

Es bien conocida la importancia de la fonética y la fonología para lograr una buena competencia lingüística, pues su dominio asegura un correcto desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral. Además, se trata de un contenido lingüístico que es objeto de evaluación.[1]

El propósito de este trabajo es contribuir con una revisión de la metodología para la enseñanza en los manuales especializados, a la luz de las necesidades que presentan los aprendices no nativos (con especial atención a los anglohablantes). Seguidamente, me referiré a distintos procedimientos basados en técnicas logopédicas y trataré de argumentar en favor de su uso en la enseñanza de la fonética para no nativos.

1. Las necesidades de los aprendices de ELE en el apartado fonético-fonológico

Cassany, Luna y Sanz (1997: 93) destacan que las habilidades receptivas se aprenden y se desarrollan antes que las productivas. Entre los estudiosos, hay unanimidad en señalar que la correcta discriminación de un sonido nuevo en una segunda lengua (L2) es un primer paso ineludible para una articulación apropiada. Ahora bien, en un estudio realizado con hablantes nativos de finés, Carcedo González (1992, 1994) demuestra que la mera discriminación de los sonidos de una L2 no asegura poder producirlos correctamente.

En primer lugar, analizaré las necesidades de los aprendices de ELE en el apartado de la discriminación fonética. Centrándonos en las vocales del español, estas forman un sistema simple por su reducido número, la estabilidad de su timbre, su claridad, brevedad y precisión.[2] Pero ello no se corresponde con la percepción de los no nativos, a juzgar por un estudio de Medina Casado (1992) con anglohablantes. De un lado, sus informantes identificaron cada una de las vocales [a, o, u] con cuatro fonemas distintos del inglés; [e, i] con dos fonemas cada una. De otro lado, las vocales [u] y [e] pueden percibirse como diptongos decrecientes. La distinta percepción depende de la posición y la acentuación: las vocales átonas se hacen corresponder con fonemas centralizados, y las finales reducen su duración o desaparecen.

---

1 No obstante, los manuales no específicos de enseñanza de lenguas extranjeras, generalmente, apenas prestan atención explícita a este apartado, frente a otros contenidos como el gramatical. Así lo destacan, p. ej., Gil Fernández (1991: 139), Poch Olivé (1999), Moreno Fernández (2000) e Iribarren (2005). Debemos sumar un beneficio extra en el dominio de la fonética de lenguas extranjeras, y es que si un hablante no nativo pronuncia correctamente, puede enmascarar deficiencias en otros apartados lingüísticos, tal como recuerda Moreno Fernández (2000: 65).

2 Según las caracteriza Navarro Tomás (1999:75).

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

Lo difícil de procesar mensajes cuando la percepción de los fonemas vocálicos no es correcta se puede comprobar en cualquier prueba de dictado, donde también se reflejan los problemas de codificación gráfica de los sonidos. Según mis propios datos de estudiantes anglohablantes de nivel intermedio y avanzado, las vocales átonas iniciales o interiores se transcriben a menudo con modificación del timbre: *entente / atente < intente, pesedilla < pesadilla, estómogo < estómago*. En posición final átona la diversidad es mayor y pueden alternar *o* con *a*, *i* con *e/ a*, etc. Las sinalefas no se suelen percibir, incluso entre vocales diferentes. La secuencia *te ha invitado* se transcribe en el 82,5 % de casos como *te invitado* (33 informantes de 40), sin percepción de la vocal baja (y, por tanto, sin el verbo auxiliar del pretérito perfecto compuesto). Si las palabras tienen mayor cuerpo fónico, la sinalefa se percibe mejor, por ejemplo, la secuencia *la bota ahora* se transcribió correctamente en el 68 % de casos (27 de 40).

Los aprendices anglohablantes, que tanto usan la vocal debilitada «schwa» [ə] en su L1, pueden no percibirla en español, transcribiendo *un tarifa, un idea* como masculinos. Se registran también con aféresis palabras como *gradecer, guantar*, o más comúnmente con síncopas como en *desaparción, marvilloso, aparto < aparato*. Al contrario, la estructura silábica del español predominantemente abierta quizá lleva a hipergeneralizarla con epéntesis vocálicas como en *realemente, nereviosa* o *atalántico*. Entonces, no todos los errores se producirían por transferencia de la L1.

Respecto a la percepción de los sonidos consonánticos, y en contra de lo que se pudiera pensar, los que comparten la L1 y la L2 no siempre se identifican con facilidad. En este punto, se añade el problema de la distinta codificación gráfica en la L1 y en la L2. Ejemplo de ello es el uso de la consonante africada prepalatal sonora [d3], que los hablantes de inglés utilizan en su L1 en secuencias del tipo *Joe, jazz*, o de la vibrante [r] en el «flap» del inglés americano que se da en *water*, pero que por lo general no perciben ni producen sin instrucción explícita. En cuanto a los sonidos diferentes en la L2, las grafías documentadas en ejercicios de comprensión auditiva muestran cómo se codifican erróneamente palabras por la distinta percepción de la sonoridad, el punto o el modo de articulación: *édico < ético, códijo < código, pesa día < pesadilla* o *milion < millón, matrimoño < matrimonio, anlloranza < añoranza, ahorra < ahora*.

Martín Peris (1991) y Moreno Fernández (2000) destacan los malentendidos interlingüísticos a que da lugar una percepción equivocada de la entonación. Cabe destacar que, según estos autores, el tono más bajo en el tonema del español peninsular es interpretado como muestra de indiferencia, enfado o descortesía por parte de un hablante nativo de inglés, en cuya lengua el tono es más alto.[3]

Pasando a las necesidades en el apartado de articulación, la mayoría de las dificultades se han explicado por la transferencia de hábitos articulatorios de la L1.[4] A grandes rasgos, en la pronunciación del español de anglohablantes las consonantes oclusivas suelen aspirarse o cambiar de punto de articulación, las fricativas sonoras tienden a la oclusión, las palatales apenas se articulan como tales, y el punto y modo de articulación de las vibrantes suelen pronunciarse muy distintos respecto al español.

La pronunciación de las vocales puede seguir los patrones de asociación entre grafías y sonidos de la L1 en los niveles iniciales. Entre los hablantes no nativos de inglés de niveles intermedios parece desaparecer la tendencia a la diptongación, pero persiste hasta el nivel superior el cierre bucal que impide la articulación clara y firme. También el rechazo a la sinalefa y la sinéresis, las síncopas, el alargamiento de vocales tónicas o la tendencia a deshacer diptongos acentuando las vocales cerradas

[3] El inglés posee cuatro niveles de tono, mientras que el inglés sólo tres (Barrutia y Terrell, 1982: 92-93).

[4] Pueden consultarse en *Profesor en acción, 2*, Poch Olivé (1999, 2004) y Serradilla.

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

son rasgos que imprimen un ritmo característico a su dicción. Por otro lado, según Gutiérrez Díez (1992), pueden terminar alargando en exceso la duración vocálica, dando lugar a un tempo más lento e isosilábico que el de nativos. Otros fenómenos con repercusión fonológica son las alternancias de timbre de todo tipo (/a/ con [e, o], /e/ con [a, i], /i/ con [e], /o/ con [a], /u/ con [o]), y las apócopes.

En cuanto al esquema acentual, destaca el desplazamiento del acento muy comúnmente hacia esdrújulas, e incluso en la doble acentuación o la acentuación de palabras átonas. El mantenimiento de los patrones entonativos de la L1 suele ser general, y este es uno de los apartados cuya corrección plantea más dificultades.

A la luz de relaciones como esta, resulta evidente que el español no es una lengua fácil de percibir ni de pronunciar para los no nativos. En conjunto, parece que las vocales son difíciles de percibir y de pronunciar, mientras que las consonantes se perciben mejor de lo que se articulan. El ritmo y la entonación pueden presentar problemas desde ambas perspectivas. Además, estos aspectos fonéticos y fonológicos se filtran en la lengua escrita.

2. Los procedimientos de enseñanza de la fonética y la fonología en los métodos de español

Tras la exposición de las necesidades, veamos a continuación los procedimientos con que contamos para lograr nuestro objetivo, principal, este es, mejorar la pronunciación de hablantes no nativos. La siguiente tabla recoge una clasificación de los ejercicios para la discriminación auditiva que proponen tres manuales de fonética y fonología de ELE (de Quilis y Fernández, Barrutia y Terrel, e Iribarren) y tres manuales enfocados únicamente a la práctica en un nivel intermedio (de González y Romero, Nuño y Franco, y Moreno Fernández). Se incluyen a modo de contraste los procedimientos de un manual de fonética y fonología inglesa (de Roach) y tres de práctica en un nivel intermedio (de O'Connor y Fletcher, Baker y Vaughan-Rees):

TABLA 1: *Tipos de actividades de discriminación auditiva*

AUDICIÓN Y DISCRIMINACIÓN	TRANSCRIPCIÓN	RELACIÓN O DISTINCIÓN	RESUMEN, CONTEXTUALIZACIÓN Y PREDICCIÓN
- Escucha. - Identifica sonidos sílabas intensidad grupos fónicos entonación diferentes/ iguales.	- Completa con sonidos sílabas palabras acentos puntuación entonación que falta(n). - Copia al dictado. - Transcribe fonéticamente. - Marca la pronunciación de la sinalefa o la entonación. - Corrige la grafía.	- Elige la opción correcta de sonidos intensidad entonación - Marca el orden de aparición/ ordena las palabras. - Clasifica por tipos. - Compara la escritura/ pronunciación en distintos dialectos del español/lenguas. y analiza tu dicción.	- Escucha un texto. - Elabora frases/ un texto a partir de las palabras/ la entonación. - Indica los rasgos de un sonido/ su modo de articulación. - Graba tu voz

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

Las actividades de registro (audición, discriminación y transcripción) son las más comunes en los métodos. En ellas, el estudiante no sólo debe escuchar; también se dirige su atención a aspectos concretos. Las palabras con que se practica un primer ejercicio, generalmente, aparecen aisladas y se contextualizan progresivamente en otros. Cabe destacar que en los manuales se escucha al mismo tiempo que se lee para favorecer una nueva relación entre grafías y sonidos de la L2 frente a la L1. Sin embargo, en *Profesor en acción, 2* se propone reformar la secuencia como «1.º Escucha, 2.º repite, 3.º lee». En mi opinión, esta identificación de los sonidos resulta más natural, vistas las dificultades, para potenciar paso a paso nuevos hábitos fonéticos y lecto-escritores. Otra de las técnicas es el dictado, que no abunda en los métodos de ELE. Asimismo, los métodos de inglés proponen la corrección de grafías o sonidos, siendo esta una buena técnica para fomentar la autocorrección. La transcripción fonética se presenta tanto en los manuales teóricos como en algunos prácticos, v. g. el Nuño y Franco para el español.

Las actividades de relación o distinción también abundan en sus diferentes formas. Por su parte, las de resumen o condensación de contenidos permiten contextualizar la práctica anterior en secuencias más largas, como oraciones o textos. En los manuales de fonética se propone también analizar los rasgos de ciertos sonidos. Por último, la autoevaluación se fomenta en muy pocos métodos.

Veamos a continuación las actividades propuestas para la producción:

TABLA 2: *Tipos de actividades de pronunciación*

PRÁCTICA ESTRUCTURAL	RESPUESTA/ EVALUACIÓN	PREDICCIÓN	AMPLIACIÓN
- Repite/imita/lee sonidos sílabas palabras intensidad grupos fónicos frases entonación.	- Reacciona a preguntas. - Explica por qué llevan tilde las siguientes palabras. - Escucha/graba y corrige la pronunciación (propia o ajena). pronunciación formal a otra informal.	- Describe cómo hay que pronunciar un sonido. - Pronuncia sin oír, escucha y repite. - Cambia la - Describe un dibujo. - Entrevista a alguien y completa la tabla.	- Utiliza el sonido en una palabra. - Continúa la palabra/la oración/el texto. - Elabora preguntas. - Escribe un texto.

La práctica estructural de repetición, imitación y lectura es la más común en los textos de ELE. Este tipo de ejercicios para la formación de hábitos resulta útil por permitir el análisis, consciente o inconsciente, de la estructura fónica de la L2.

Las actividades de respuesta contienen una práctica controlada, semicontrolada o libre. Se basan en demandar una reacción a un estímulo oral: la contestación a preguntas, la inferencia o la evaluación de lo escuchado, dando opción a la creatividad. Por tanto, el contexto de intercambio resulta más comunicativo. Sólo en manuales de inglés se pide la reformulación de lo percibido, donde se puede evaluar la percepción.

Las actividades de ampliación suelen ser de práctica semicontrolada o libre más o menos natural. Aparecen de forma variada en algunos textos de ELE, con actividades de uso de un sonido en una palabra, de palabras en una oración o en un texto. De nuevo, los manuales prácticos de inglés proponen más ejercicios de tipo comunicativo, con intercambio de información, dialogando con un

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

compañero usando palabras dadas, describiendo un dibujo, entrevistando a alguien o en una exposición oral.

En los manuales de ELE no se documentan actividades de predicción, que favorecen la reflexión.[5] Sólo se recomienda grabar la propia pronunciación en contados manuales, de modo que apenas se presta atención a la autocorrección o autoevaluación.

En conjunto, el examen de la tipología de ejercicios en los manuales de ELE revela que las actividades de producción (mayoritariamente de práctica estructural) suelen ser menores en número y variedad frente a las de discriminación auditiva, y frente a los métodos de otras lenguas como el inglés. Este hecho puede llevar a pensar que sigue confiándose en que la capacidad de discriminación llevará consigo la de articulación, cuando no suele ser así.

Por otro lado, cabe destacar que en los métodos revisados se enseña la pronunciación a partir de la lengua escrita. A mi modo de ver, una de las primeras tareas es disociarlas para destacar la idiosincrasia de la L2 frente a la L1. En este sentido, resulta fundamental desterrar de nuestras clases la idea de que en español se pronuncia como se escribe, pues no ayuda a los aprendices no nativos.

3. Nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza de la pronunciación del español

La enseñanza de la pronunciación puede beneficiarse también de otra serie de procedimientos, en mi opinión, muy eficaces para lograr mejoras inmediatas. Yúfera Gómez (1993) puso en relación la reeducación logopédica y la enseñanza de segundas lenguas, en el sentido de que ambas disciplinas se ocupan de intervenir en la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Nosotros podemos beneficiarnos de las técnicas de esta disciplina, teniendo en cuenta que los aprendices de lenguas extranjeras se hallan en un proceso de desarrollo lingüístico con dificultades de articulación inherentes.

Los hablantes de lenguas extranjeras muestran unos problemas fonético-fonológicos semejantes a los que suscita la dislalia de tipo funcional, por la cual algunos sonidos se omiten, se sustituyen por otros o se distorsionan. Esta patología del habla deriva generalmente de problemas en la discriminación auditiva, tal como se ha indicado respecto a hablantes no nativos. Ahora bien, no podemos perder de vista las diferencias entre los sujetos que tratan terapéuticamente los logopedas, por lo general niños, y los hablantes no nativos adultos. Asimismo, el hecho de que la base articulatoria sea otra obliga a adaptar las técnicas. Algunas de ellas son utilizadas también en un método verbo-tonal (Poch Olivé, 1999, 2004).

En la logopedia se presentan los sonidos con una progresión contextual. Tras la práctica aislada y directa se trabaja de manera dirigida desde la sílaba hasta el texto, y finalmente al habla espontánea. Es importante presentar instrucciones muy claras, diversidad de contextos y ejemplos, y reforzar las respuestas adecuadas. Conviene que la posición de los órganos articulatorios sea visualizada adecuadamente por el aprendiz, con espejos a ser posible, y por ese motivo no se utilizan grabaciones. Nótese que la representación gráfica está ausente en esta primera etapa, y ello facilita la desconexión grafía-sonido. Gallego (2000) y Pascual García (2003) recomiendan actividades de discriminación con oposiciones fonológicas vocálicas en una dicción muy marcada, insertando consonan-

[5] En el manual de fonética del inglés, Roach (2000) propone describir cómo se pronuncia un sonido, una actividad que favorece la reflexión. También lo exponen Borrego Nieto y Gómez Asencio (2001) en su manual de actividades de fonética y fonología para nativos de español.

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

tes para formar sílabas. Se muestran los procedimientos, se practican y los aprendices se sienten capaces de articular el sonido objeto de práctica. Este proceso experimental, bien es sabido, favorece la asimilación de nuevos conocimientos en mayor medida que la lectura o la audición.

Los símiles son abundantes y prácticos para visualizar la articulación de ciertos sonidos. Para la pronunciación de la vocal /a/ se recomienda imaginar que se sujeta un huevo con los labios, o para la /i/ se recomienda sonreír mientras se pronuncia. Las consonantes se practican utilizando técnicas como observar y practicar el movimiento de la lengua, contextualizando con sonidos similares las consonantes de difícil pronunciación (ticili > tidili, diriri > diri > diré > iré),[6] o manteniendo el punto de articulación de una consonante fácil de pronunciar para intentar pronunciar otra más difícil con otro modo de articulación (p. ej., las palatales [tʃ, ʒ]).

Los logopedas coinciden con algunos estudiosos de la fonética en la enseñanza de ELE al recomendar abrir marcadamente la boca cuando se habla, acentuar el movimiento de los labios y adelantar la lengua, terminar la dicción de las vocales abruptamente, mantener la tensión de algunos sonidos, etc. Muy notable es que Navarro Tomás (1999: 85) ya propusiera este tipo de técnicas, p. ej., pronunciar *ere* sin mover los labios, o que para pronunciar la [β] se imitara el gesto de apagar una vela o enfriar una bebida caliente. Para la /x/, imitar el sonido al hacer gárgaras o al carraspear. Para la práctica de las consonantes vibrantes debe agilizarse la lengua y regular el tono muscular. Según Navarro Tomás, la lengua golpea los alveolos al articular la vibrante múltiple como el borde de una bandera aletea en un día de viento, mientras que Serradilla lo asemeja al ruido de un motor. Los grupos consonánticos con /r/, por último, se practican introduciendo una vocal auxiliar, p. ej. *tres* > *teres* (Navarro Tomás, 1999: 116).

El manual para anglohablantes de Moreno Fernández (2000) alude a técnicas de articulación basadas también en la fonética contrastiva. En mis clases a anglohablantes, propongo partir de secuencias de la L1 para llegar a las de la L2, por ejemplo, con las vibrantes en *threw* > *therew* > *erew* > *ere* > *erre*.

La asimilación de los nuevos sonidos y la creación de nuevos hábitos se puede afianzar con actividades lúdicas, con las cuales se atenúa la ansiedad. Coincido plenamente con los autores de *Profesor en acción, 2* y con Cassany, Luna y Sanz (1997: 409) en que la música es un recurso inigualable porque permite habituar el oído al ritmo, y la rima favorece la discriminación y la memorización de sonidos. Algunos manuales de ELE revisados incluyen juegos de palabras como el ahorcado, sopas de letras, trabalenguas, juegos de capacidad memorística, adivinanzas, etc. En definitiva, se trata de actividades que los estudiantes adultos perciban como entretenidas y, al mismo tiempo, útiles.

En cuanto a la estructura silábica y la unión de palabras, se pueden practicar escribiendo juntas las de una oración. Seguidamente, se separan las sílabas rítmicamente, con movimientos de la mano o golpes de voz. La entonación se puede practicar con diálogos haciendo variaciones sobre los sentimientos de los hablantes. La imitación suele ser una buena práctica inicial, y, a mi modo de ver los chistes son un recurso de gran valor en este apartado.[7]

Otra cuestión importante es cómo aplicar esta metodología. Hemos de manejar adecuadamente ciertos aspectos afectivos que, sin duda, aflorarán en el proceso. El miedo al fracaso y la sensación

---

6 Véase Poch Olivé (1999).

7 Borrego Nieto y Gómez Asencio (2001) los incluyen para la práctica de la fonética por parte de hablantes nativos de español.

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

de ridículo que surge en la interacción oral se acentúan en un trabajo de corrección fonética. Debe destacarse, entonces, que la pronunciación no nativa es artificial por naturaleza, y termina asimilándose con la práctica. Esta debe ser totalmente independiente de otros contenidos, creando un «laboratorio» donde todo experimento está permitido, desterrando la vergüenza y añadiendo distensión, diversión.

Por último, resta considerar cuándo poner en práctica los ejercicios si el curso no está especializado en estos contenidos. Es importante integrarlos aprovechando, por ejemplo, los malentendidos por comprensión o los problemas de articulación *ad hoc*: cuando en la clase un estudiante no pronuncie correctamente y no se le entienda, terminar el ejercicio y abrir un espacio para la práctica. Según mi punto de vista, sirve de mucho asemejar las situaciones con las mismas técnicas que utilizamos los nativos: «perdón, no entiendo/¿cómo?», repitiendo con extrañeza, de manera natural.

4. Conclusión

Hemos podido comprobar, primero, las dificultades a las que se enfrentan los aprendices de ELE en el apartado de fonética y fonología y cómo pueden afectar en su interacción comunicativa. Los procedimientos que siguen los manuales más recientes de ELE responden en general a esas necesidades, pero las técnicas logopédicas permiten desarrollar la articulación de una manera más especializada. De cualquier manera, conviene prestar atención a estos aspectos lingüísticos para mejorar la interacción de los aprendices de ELE con hablantes nativos.

Bibliografía

BARRUTIA, R., y T. D. TERRELL: *Fonética y fonología españolas*, Nueva York: John Wiley & Sons, 1982.

BAKER, A.: *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*, 2.ª ed., Cambridge: CUP, 2004.

BORREGO NIETO, J., y J. J. GÓMEZ ASENCIO: *Prácticas de fonética y fonología*, 2.ª ed., Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2001.

CARCEDO GONZÁLEZ, A., «Sobre las relaciones entre la discriminación y la producción de sonidos del español por finófonos», en F. Gutiérrez Díez (ed.): *El Español, Lengua Internacional. I Congreso Internacional de AESLA*, Murcia: Compobell, 1992, 127-131.

— «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL, 1994, 257-266.

CASSANY, D., M. LUNA, y G. SANZ: *Enseñar lengua*, 2.ª ed., Barcelona: Graó, 1997.

GALLEGO, J. L.: *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*, Málaga: Aljibe, 2000.

GIL FERNÁNDEZ, J.: *Los sonidos del lenguaje*, Madrid: Síntesis, 1991.

GONZÁLEZ HERMOSO Y ROMERO DUEÑAS: *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid: Edelsa, 2002.

GUTIÉRREZ DÍEZ, F.: «Aprendizaje de la pronunciación del español por anglohablantes. Distorsión rítmica y timing», en F. Gutiérrez Díez (ed.): *El Español, Lengua Internacional. I Congreso Internacional de AESLA*, Murcia: Compobell, 1992, 267-276.

IRIBARREN, M. C.: *Fonética y fonología españolas*, Madrid: Síntesis, 2005.

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes

MARTÍN PERIS, E.: «La didáctica de la comprensión auditiva», en *Cable*, 8, 1991, 16-26.

MEDINA CASADO, C.: «Aproximación auditiva al sistema vocálico español realizada por nativos ingleses», en F. Gutiérrez Díez (ed.): *El Español, Lengua Internacional. I Congreso Internacional de AESLA*, Murcia: Compobell, 1992, 375-379.

MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Ejercicios de fonética para hablantes de inglés*, Madrid: Arco Libros, 2000.

NAVARRO TOMÁS, T.: *Manual de pronunciación española*, Madrid: CSIC, 1999.

NUÑO, M.ª P. y J. R. FRANCO: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002.

O'CONNOR, J. D. y C. FLETCHER: *Sounds english. A pronunciation practice book*, Essex: Longman, 2004.

PASCUAL GARCÍA, P.: *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*, Barcelona: Praxis, 2003.

POCH OLIVÉ, D.: *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Edinumen, 1999.

— «Los contenidos fonético-fonológicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 753- 765.

QUILIS, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, 2.ª ed., Madrid: Gredos, 1999.

QUILIS, A., y J. A. FERNÁNDEZ: *Curso de fonética y fonología españolas*, 4.ª ed., Madrid: CSIC, 1999.

ROACH, P.: *English Phonetics and Phonology*, 3.ª ed., Cambridge: CUP, 2000.

VAUGHAN-REES, M.: *Pronunciation*, Essex: Penguin: 2004.

YÚFERA GÓMEZ, I.: «La reeducación de los trastornos del lenguaje y la enseñanza de lenguas extranjeras», en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.): *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga: ASELE, 1993, 159-166.

ASELE. Actas XVI (2005). CRISTINA MATUTE MARTÍNEZ. Consideraciones sobre la metodología en la enseñ...
Centro Virtual Cervantes