

Tres problemas básicos para el profesor en la expresión oral en ELE: fundamentos técnicos para su solución

Antonio Alcoholado Feltstrom^A

International College Hong Kong (China), Universitat Jaume I (España)

RESUMEN: Modelo, registro de aula y evaluación son tres problemas comunes en la enseñanza de la competencia oral, dada la rica variedad del español, las limitaciones de código durante las fases iniciales del aprendizaje, y la falta de pautas claras de calificación. Esta comunicación propone una aproximación instrumental para la solución de estos problemas, basada en aspectos técnicos del habla española que: a) son comunes a todos los hispanohablantes; b) fundamentan la ortología de nuestra lengua; c) son objeto de estudio tanto en la investigación prosódica actual como en la tradición lingüística y literaria.

1. Introducción

El profesor de español como lengua extranjera encuentra dificultades teóricas y prácticas en el desarrollo de la competencia oral de sus alumnos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 10; Poch, 1999: 54; Cortés, 2002: 9; Carbó y otros, 2003: 165-166, 170-171, 176; Gil Fernández, 2007: 17-18, 152-154; Moreno Cabrera, 2010: 131-132; Santamaría, 2013: 5-8; Paredes, 2013: 1, 4-5).

Estas dificultades quedan agravadas cuando los siguientes elementos entran en juego:

- a) las variantes diatópicas y el dilema sobre tomar alguna de ellas como modelo;
- b) el registro empleado en el aula y su adecuación a la realidad de las situaciones comunicativas;
- c) la correspondencia entre la claridad de los objetivos y la de las pautas de evaluación.

De acuerdo con el lema interrogante de este congreso, *¿qué español enseñar y cómo?*, esta comunicación plantea una aproximación instrumental, basada en fundamentos técnicos del habla en español.

Para ello, la segunda sección atiende a los elementos problemáticos arriba mencionados: variantes y modelo que ofrecer a los estudiantes, en primer lugar; registro y muestras que emplear en el aula, en segundo; y en tercero, la necesidad de pautas claras y sistemáticas para evaluar de manera acorde con objetivos definidos.

^A **Antonio Alcoholado Feltstrom** es doctorando en Filología en la Universidad Jaume I. Áreas de trabajo: fonética y fonología; cultura y literatura aplicadas a ELE en universidades chinas y en enseñanza secundaria internacional; evaluación de pruebas de interacción oral para los certificados DELE. Su dirección de correo electrónico es: alcfel@gmail.com

La tercera sección ofrece los fundamentos teóricos para una aproximación instrumental y sistemática que reconcilie el saber intuitivo de la prosodia tradicional con los avances empíricos en el estudio del discurso oral.

2. Tres problemas básicos

2.1. Variantes y modelo

El profesor de ELE se encuentra con la paradoja de tener que mostrar a sus alumnos una representación idealizada de la lengua meta a partir de su realización individual, sujeta siempre a rasgos concretos de una variante geográfica (Andión, 2008: 10-12). Si además se quiere identificar ese supuesto modelo con una variante diatópica determinada, se alimentan inseguridades y prejuicios que pueden llevar al profesor a posturas extremas y condicionar su experiencia didáctica (Alcoholado, 2013a: 2).

Se ha intentado asociar, en la búsqueda de un modelo, conceptos en esencia contradictorios como el de *estándar*, *prestigio*, *alcance demográfico*, (Carbó y otros, 2003: 162), *variante preferente* (Andión, 2008: 21-22), que parecen dar por supuesto que todos los hablantes de una misma zona geográfica hablen igual, sin tener en cuenta que, migraciones aparte, dentro de una misma área dialectal conviven hablantes que a su vez se diferencian por variantes diastráticas y una mayor o menor capacidad para manejarse en distintas variantes diafásicas (Briz, 1998: 15; Poch, 1999: 58).

Incluso desde una perspectiva diastrática, el concepto de *prestigio* toma como referencia el habla de las *personas cultas*, entendiendo como tal, generalmente, a profesionales formados en el ámbito universitario (Navarro Tomás, 1918/2004a: 8; Carbó y otros, 2003: 163; Instituto Cervantes, 2013: 19), aunque tampoco se libra de prejuicios geográficos (Poch, 1999: 55; Moreno Fernández, 2001: 13-17).

Esos *hablantes cultos*, que desde aquí consideramos presentes en toda variante diatópica, servirían de modelo para todo aprendiz (Instituto Cervantes, 2012: 94-95); si bien se nos alerta, al mismo tiempo, de que la titulación superior, al menos en España, no garantiza en absoluto propiedad en el habla del nativo (Briz y otros, 2008: 14; Fuentes González, 2011).

La búsqueda de una forma única que exponer como modelo ha dado ya lugar a productos artificiales como el denominado *español internacional* o *neutro* (Ávila, 2001), supuestamente libre de dialectalismos, de cultismos y de carga ideológica estatal, cuyo sistema fonológico refleja de cerca el modelo escrito, y cuyo uso habría de requerirse a actores y a profesionales de los medios de comunicación para que a través de su influencia se impusiese entre los hablantes (Ávila, 2003: 61-62, 76-78); producto de laboratorio no hablado por nadie que tendría que reemplazar a las múltiples variantes de español que sí se hablan, para con ello evitar agravios.

En cualquier caso, los intentos por identificar el modelo de habla con la realización concreta de determinados hablantes, sea por su vinculación geográfica o su situación social, llevan a controversia inevitable y nos alejan de la rica realidad señalada por académicos de ambas orillas del Atlántico: el español es la lengua de todos sus hablantes, con independencia de origen, condición social y relación con el poder (Blecua, 2001; Vargas Llosa, 2001).

Pese a ello, y sin olvidar que los estudiantes pueden haber adquirido sus propios prejuicios sobre variantes o contar con preferencias de diversa motivación por una variante concreta (Moreno Fernández, 2001: 17-19), se insiste en la definición de un estándar hispano que contemple varias normas consideradas *cultas* (Carbó y otros, 2003: 162; Borrego, 2004: 1105-1106), lo que de todos modos seguiría excluyendo a las demás variantes.

La perspectiva de Coseriu al respecto es, sin duda, más integradora y satisfactoria: el modelo vendría determinado por la *corrección*, el *uso* y el *ejemplo*: entendiendo lo correcto como lo natural, el uso como garantía de naturalidad, y lo ejemplar como lo presente en forma literaria (Mangado, 2006: 264-268).

2.2. Registro y muestras en el aula

Todo aprendiz de una lengua extranjera cubre diferentes fases de desarrollo de lo que se ha denominado *interlengua*: sistema propio, interiorizado, transitorio y variable con el que el aprendiz se aproxima a la lengua meta aunando intuición y experiencia lingüística previa (Baralo, 2004: 35, 39, 51; Fernández, 2005: 20-23).

Según el nivel del alumnado y el objetivo del curso, el profesor suele emplear un código más sencillo que el habitual entre hablantes nativos, modificado sintácticamente, fonológicamente y semánticamente para permitir la comunicación con los aprendices,

denominado *habla para extranjeros* (Henzl, 1979; Pastor, 2003: 251-255). Este código, sin embargo, no prepara al alumno para situaciones comunicativas reales, en las que el éxito comunicativo exige un mayor espectro de recursos de adecuación al registro correspondiente con cada situación (Briz, 2002: 18). Téngase en cuenta que el habla para extranjeros no deja de ser un código artificial, conscientemente modificado, a semejanza del español neutro que describe Ávila (2001, 2003): un español que no habla nadie en la realidad y que, por lo tanto, no conviene al aprendiz a largo plazo.

Tanto la interlengua como el habla para extranjeros son fenómenos inherentes al aprendizaje que pueden tener efectos de fosilización en la adquisición de la competencia oral si el aprendiz se acomoda en ellos (Pastor, 2003: 259; Alcoholado, 2013b: 17-19), por lo que es necesario que el profesor ofrezca a los aprendices herramientas que les ayuden a superar las limitaciones de registro que ambos fenómenos conllevan.

Es preciso también tener en cuenta que los hábitos lectoescritores característicos del aprendizaje formal de la lengua nativa en la escuela nos llevan, tanto a profesores como a alumnos, a centrar la atención en los patrones de la representación escrita de la lengua, que no se corresponden con los del habla (Navarro Tomás, 1918/2004a: 8, 10; Briz, 1998: 18, 22-23; Moreno Fernández, 2002: 29; Moreno Cabrera, 2010: 15-16; Real Academia Española –RAE–, 2010: 2, 6-7).

Al mismo tiempo, las muestras de habla a las que tengan acceso los estudiantes o exhibamos los profesores, sea por medio de materiales didácticos o por otras vías, podrían no siempre ser ejemplos válidos, sino, por el contrario, inducir a nuestros alumnos al error. Incluso profesionales de la comunicación, como es el caso frecuente de locutores de televisión o de radio, y no profesionales pero con elevada presencia en los medios (políticos, fenómenos mediáticos, estrellas del deporte...) constituyen lo más alejado a un modelo de habla (Romero Gualda, 2000: 28-29; Bartolomé, 2003; Gómez Torrego, 2007: 221; Lázaro Carreter, 2007).

2.3. Objetivos y evaluación

A la hora de planificar los objetivos de un curso en lo que a expresión oral se refiere, hay que tener en cuenta factores tales como el nivel de partida del alumnado, las circunstancias académicas, y el interés o las necesidades específicos de los

aprendices (Santamaría, 2013: 26). Existen dos extremos que pueden repercutir negativamente en nuestra planificación de objetivos y evaluación: dar una mera inteligibilidad como satisfactoria, por una parte, o perseguir la adquisición de un acento nativo, por la contraria (Santamaría, 2013: 27).

El juicio sobre la realización oral de un mismo aprendiz y sus necesidades de implementación puede por tanto variar diametralmente entre los profesores, que pueden seguir distintos criterios o verse influidos por diferentes aspectos en juego, como el control de estructuras gramaticales o el dominio de vocabulario, que interfieren en la apreciación de la fluidez y de la articulación (Gil Fernández, 2007: 169-170).

Ya que hablamos de la apreciación de la fluidez y de la articulación, una muestra de la falta de precisión en los criterios de evaluación, que pueden llevar a distintos profesores a juicios dispares, la hallamos en los descriptores de calificación de las pruebas orales de los certificados DELE del Instituto Cervantes. Tomemos por ejemplo los criterios para la evaluación de la fluidez en los niveles B1 y B2¹:

Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos (B1).

Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Se observan pocas pausas largas. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos (B2).

¿Qué marca la diferencia entre el *ritmo bastante uniforme* de B2 y el habla *continuada y comprensible* de B1? ¿Cómo distinguimos las *pausas para planificar* de B1 de las dudas *mientras busca estructuras y expresiones* de B2? ¿Existe alguna diferencia entre la *pronunciación claramente inteligible* pero con *acento extranjero* del candidato de B1 y el de B2?

Las interpretaciones pueden ser tan numerosas como examinadores haya, lo que desde luego no ayuda al profesor a preparar a sus alumnos para los distintos niveles.

Por otro lado, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación, profesores y estudiantes solemos centrar la atención en la mera realización de fonemas, cuando los errores y faltas que verdaderamente afectan a la comprensión

se dan principalmente en la cadena hablada (Poch, 1999: 93; Cortés, 2002: 9; Alonso, 2012: 10).

3. Fundamentos técnicos para su solución

Desde nuestro punto de vista, los problemas presentados en la sección anterior pueden afrontarse con un enfoque instrumental basado en las diferencias entre la naturaleza oral de la lengua y su representación escrita: resilabación, tendencia antihiática, delimitación del discurso oral, y ortología.

Se trata de dar atención a la forma en la enseñanza de la pronunciación, como explica Paredes (2013: 4-5), para que esta no obstruya la comprensión del contenido en situaciones comunicativas reales; facilitar al alumno la adopción y práctica de ciertas estrategias que, a pesar del acento extranjero y los problemas con sonidos concretos, hagan que el nativo perciba naturalidad en su discurso.

Aunando saber tradicional y avances actuales en el estudio de la prosodia, podemos proponer solución a los tres problemas arriba tratados:

- a) Al problema de las variantes, trabajando sobre los rasgos comunes a todos los hablantes; rasgos naturales de corrección, uso y ejemplo según la concepción de Coseriu vista en 2.1.
- b) Al problema del registro y las muestras en el aula, dotando al aprendiz de herramientas que le permitan gestionar y sacar el máximo rendimiento de las muestras de habla a las que tenga acceso, y trabajar en el desarrollo de su interlengua.
- c) Al problema de los objetivos y evaluación, pudiendo establecer objetivos realistas, criterios uniformes y claros para evaluar, y mayor atención a aspectos prosódicos de la cadena hablada tales como ritmo, fluidez y entonación.

3.1. La resilabación

En el habla, la articulación encadenada y sin pausas entre palabras provoca el desplazamiento de los límites silábicos que percibimos en la escritura, fenómeno denominado *resilabación* (RAE, 2011: 326).

Por ejemplo, en la representación escrita de la secuencia *es un amigo* se distinguen claramente los márgenes silábicos posteriores *s* y *n* correspondientes a las unidades morfológicas *es* y *un*, que sin embargo constituyen, en el habla, márgenes anteriores

de las vocales que inmediatamente les siguen; si empleamos una marca visible para representar su articulación, podemos apreciar con facilidad la diferencia entre la escritura ortográfica de la secuencia y su dicción efectiva: [e•su•na•mi•go]

La resilabación se corresponde con la tendencia natural del español y otras lenguas a formar sílabas de estructura consonante + vocal (Quilis, 1999: 365, 370-371; RAE, 2011: 296), lo que a su vez se debe a que los sonidos consonánticos son más perceptibles en posición anterior a sonido vocálico que en posición posterior (RAE, 2011: 291).

Las pautas de resilabación que afectan a los límites silábicos de unidades morfológicas en la cadena hablada son sistemáticas y de fácil comprensión, por lo que interesa su exposición gradual al alumnado, según su nivel y las características del curso. Se pueden hallar en Navarro Tomás (1918/2004a: 171-176), Quilis (1999: 368-370), Hualde (2005: 87-88), o la Real Academia (2011: 291, 326-327).

3.2. La tendencia antihiática y sus excepciones

Se denomina *tendencia antihiática* a una marcada propensión característica de las lenguas romances (Chitoran y Hualde, 2007: 40-42) a unir en una sola sílaba vocales que, desde el punto de vista gramatical, constituyen núcleos de sílabas diferentes, es decir, hiatos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 148; Quilis, 1999: 189; RAE, 2011: 339, 353).

Es el caso, por poner un ejemplo del párrafo anterior, de la palabra *núcleos*, que gramatical y ortográficamente cuenta con tres sílabas y es esdrújula, pero en el habla es en cambio bisílaba y llana: [nu•cleos]. Se da también, en la cadena hablada, entre palabras, como es el caso de *cadena hablada* en este mismo párrafo: [ca•de•na•bla•da].

A diferencia de las pautas de resilabación, no existen reglas precisas que gobiernen la tendencia antihiática (RAE, 2011: 353), en cuya realización es determinante la libertad del hablante y determinados factores expresivos y fisiológicos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 149; Quilis, 1999: 190).

Sin embargo, se observa regularidad en las excepciones a esta tendencia: situaciones de resistencia a la unión de vocales en una misma sílaba, dadas por condicionantes semánticos, etimológicos y prosódicos. Estas excepciones pueden rastrearse en Quilis (1999: 45), Hualde (2005: 80-85), Chitoran y Hualde (2007: 55,

59, 64), Gómez Torrego (2007: 240-243), Prieto (2007: 42), Aguilar (2010: 11, 28-30, 37-38, 56), y la Real Academia (2011: 339).

3.3. La delimitación del discurso

Las unidades del habla no se corresponden con las del discurso escrito, y conocer la diferencia entre unas y otras es fundamental en el aprendizaje de la pronunciación (Moreno Cabrera, 2010: 119-121).

En este sentido, las unidades que delimitan el discurso oral son:

a) El *grupo fónico* o *frase fonológica*, concatenación de sílabas entre pausas para respirar o planear el discurso (Navarro Tomás, 1918/2004a: 30-31; Quilis, 1999: 374; Prieto, 2007: 42; RAE, 2011: 16, 18, 331, 356, 423; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 273).

b) El *grupo de entonación* o *grupo melódico*, fragmentos de discurso caracterizados por patrones melódicos o variaciones de tono que constituyen, en cada lengua, recursos de expresión del significado (Sosa, 1999: 35; RAE, 2011: 42, 69; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 273-274).

Gil Fernández (2007: 301, 337) advierte de la posibilidad de que un grupo fónico albergue más de un grupo de entonación, ya que la inflexión que delimita unos grupos de entonación de otros no siempre es tan evidente como la pausa que delimita grupos fónicos (Gil Fernández, 2007: 346).

Estas unidades se corresponden con el *colon* de la oratoria clásica, unidad de escritura que seguía las pautas del habla (Stroh, 2012: 61, 76-77); esta relación entre unidades de habla y soporte escrito aún se mantiene en el verso (Alarcos, 1976/2004: 331; Quilis, 1984: 55, 81-82).

3.4. La ortología

En su obra fundacional de la enseñanza del español, Nebrija (1492/1980: 135-138) identifica el estudio de la prosodia con el acento de intensidad y con la métrica, con la que ejemplifica la dicción; la ortología se ha tenido desde entonces como reglas de pronunciación y de prosodia (Sicilia, 1832: 1-2; Bello, 1835: 1).

En nuestros días, se define la ortología como equivalente en el habla a lo que la ortografía es en la escritura (Millán Chivite, 1998: 140-141), arte de hablar con propiedad (RAE, 2001), o convenciones de pronunciación (RAE, 2011: 24). Sin

embargo, la prosodia y la métrica han quedado desplazadas en el ámbito académico por el carácter descriptivo de la fonética (Paraíso, 2000: 20-21).

Sin olvidar que el verso está sometido a patrones y esquemas de ritmo de los que el habla normal se halla completamente libre (Paraíso, 2000: 23; Domínguez Caparrós, 2007: 287), la correspondencia fonológica entre verso, grupo fónico y grupo de entonación se mantiene patente en la actualidad (Navarro Tomás, 1956/2004b: 11; Quilis, 1984: 55; Sosa, 1999: 36-37; Paraíso, 2000: 123; Prieto, 2007: 41; RAE, 2011: 423).

Por tanto, creemos de máximo interés el diseño de una herramienta de trabajo que aúne elementos de la métrica tradicional y conocimiento fonológico presente: el eje rítmico en correspondencia con el acento de frase; los fenómenos métricos y sus restricciones en correspondencia con la tendencia antihiática y sus excepciones; el ritmo y la entonación en correspondencia con la pragmática del discurso... por poner algunos ejemplos.

4. Conclusión

Todo profesor de ELE comparte rasgos de habla que caracterizan al español con independencia de variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas (Alcoholado, 2013a: 15-16). Dichos rasgos, junto con otras pautas de habla que también conforman lo ejemplar en la expresión verbal literaria, pueden presentarse a los aprendices como herramienta de adquisición y reflexión, tanto en el aula como fuera de ella, de español como lengua meta.

La combinación del saber intuitivo del pasado y el saber empírico del presente permiten una aproximación sistemática y práctica al estudio del habla cuya explotación en el campo del ELE ayudaría a solventar dificultades básicas con las que nos encontramos los profesores y que despiertan confusión entre los aprendices.

Bibliografía

- Aguilar, Lourdes (2010): *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros.
Alarcos, Emilio (2004): "Poesía y estratos de la lengua" En: Burguera, María Luisa (ed.): *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
Alcoholado Feltstrom, Antonio (2013a): "La tendencia antihiática como rasgo estándar del español oral: implicaciones didácticas". En: *RedEle* [online], 25.

- Accesible desde < http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_32antonio_alcoholado.pdf?documentId=0901e72b81789682 > 3/9/2014
- (2013b): "Aliada y traidora: el habla para extranejeros en los ámbitos de ELE en China". En SinoEle [online], 9. Accesible desde <http://sinoele.org/images/Revista/9/Suplementos/vijornadas/alcoholado_15-20.pdf> 29/9/2014
- Alonso, Encina (2012): *Soy profesor/a: Aprender a enseñar. Volumen II*. Madrid: EDELSA.
- Andión Herrero, María Antonieta (2008): "Modelo, estándar y norma... Conceptos imprescindibles en el Español L2/LE". En: RESLA, 21, pp. 9-26.
- Ávila, Raúl (2001): "Los medios de comunicación masiva y el español internacional". En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/Valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/default.htm> 14/8/2013
- (2003): "La pronunciación del español. Medios de difusión masiva y norma culta". En: Nueva Revista de Filología Hispánica, LI, 1, pp.57-79.
- Baralo, Marta (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bartolomé Martínez, Gregorio (2003): "Diccionario de políticos boquirrubios que se dicen parlamentarios". En: Fernández Martínez, Pilar (ed.): *Lengua y comunicación: Norma frente a uso*. Madrid: Universitas.
- Bello, Andrés (1835): *Principios de ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.
- Blecua, José Manuel (2001): "Unidad, variedad y enseñanza". En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/Valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm> 14/8/2013
- Borrego Nieto, Julio (2004): "Sobre norma y normas". En: Archivo de Filología Aragonesa, LIX-LX, 2, pp. 1105-1118.
- Briz, Antonio (1998): *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- (2002): *El español coloquial en la clase de ELE*. Madrid: SGEL.
- / Albelda Marco, Marta / Fernández Colomer, María José / Hidalgo Navarro, Antonio / Pinilla, Raquel / Pons Bordería, Salvador (2008): *Saber hablar*. Madrid: Santillana.
- Carbó, Carme / Llisterri, Joaquim / Machuca, María Jesús / De la Mota, Carme / Riera, Montserrat / Ríos, Antonio (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera". En: ELUA, 17, pp. 161-179.
- Chitoran, Ioanna / Hualde, José Ignacio (2007): "From hiatus to diphthong: the evolution of vowel sequences in Romance". En: Phonology, 24, pp. 37-75.
- Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, Sonsoles (2005): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Didascalía.
- Fuentes González, Antonio Daniel (2011): "Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario". En: Linred [online], IX. Accesible desde <

- http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_30102011.pdf >
24/3/2013
- Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, Leonardo (2007): *Hablar y escribir correctamente: Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Henzl, Vera (1979): "Foreigner Talk in the Classroom". En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XVII, 1-4, pp. 159-168.
- Hidalgo Navarro, Antonio / Quilis Merín, Mercedes (2012): *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hualde, José Ignacio: *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2012): *El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: ESPASA.
- (2013): *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Barcelona: ESPASA.
- Lázaro Carreter, Fernando (2007): *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Santillana.
- Mangado Martínez, Javier (2006): "El concepto de corrección idiomática: lo recto, lo usual y lo ejemplar en la práctica del idioma". En: *Contextos Educativos*, 8-9, pp. 261-278.
- Millán Chivite, Alberto (1998): "La ortología, una disciplina normativa presente en la obra de Amado Alonso". En: *CAUCE*, 20-21, pp. 139-171.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010): *Spanish is different: Introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Castalia.
- (2001): "Prototipos y prestigio en los modelos de español". En: *Carabela*, 50, pp. 5-20.
- (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Navarro Tomás, Tomás (2004a): *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- (2004b): *Arte del verso*. Madrid: Visor Libros.
- Nebrija, Antonio / Quilis, Antonio (ed.) (1980): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editora Nacional.
- Paraíso Almansa, Isabel (2000): *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros.
- Paredes García, Florentino (2013): "La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método". En: *Linred* [online], XI. Accesible desde < http://www.linred.es/numero11_monografico2_Art3.html >
20/6/2014
- Pastor Cesteros, Susana: "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas". En *RESLA*, 16, pp. 251-271.
- Poch Olivé, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Prieto, Pilar (2007): "Phonological phrasing in Spanish". En: Colina, Sonia / Martínez-Gil, Fernando (eds.): *Optimality-Theoretic Studies in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quilis, Antonio (1984): *Métrica española*. Barcelona: Ariel.
- (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. [Online]. www.rae.es. Accesible desde < <http://lema.rae.es/drae/?val=>> 29/9/2014
- (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: ESPASA.

- (2011): Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología. Barcelona: ESPASA.
- Romero Gualda, Victoria (2000): El español en los medios de comunicación. Madrid: Arco Libros.
- Santamaría Busto, Enrique (2013): “Enseñar la competencia fonética”. En: Ruiz de Zarobe, Leyre / Ruiz de Zarobe, Yolanda (eds.): Enseñar hoy una lengua extranjera. Valencia: Portal Education.
- Sicilia, Mariano José (1832): Lecciones elementales de ortología y prosodia. Madrid: Imprenta Real.
- Stroh, Wilfried (2012): El latín ha muerto, ¡viva el latín! Barcelona: Ediciones del Subsuelo.
- Vargas Llosa, Mario: “La lengua de todos”. En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/vargas_m.htm> 14/8/2013

¹ Los descriptores que mostramos a continuación están extraídos de las escalas analíticas de calificación de las pruebas orales para los certificados DELE B1 y DELE B2, presentes en los manuales de examinador correspondientes a dichos niveles, publicación interna del Instituto Cervantes. Pueden consultarse, abiertos al público, en el siguiente enlace: <http://carlotele.wordpress.com/2013/10/19/escalas-holisticas-y-analiticas-de-los-dele/>