

Estado de la enseñanza de la pronunciación en la clase ELE: situación actual en la escuela secundaria británica

Ángel Osle
University of Essex
a.osle@essex.ac.uk

Ángel Osle es doctor en Lingüística por Queen Mary, University of London, y coordinador del programa Languages for All en la Universidad de Essex. Se interesa por temas relacionados con la enseñanza de la pronunciación, la adquisición del componente fónico, así como la inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento extranjero en una segunda lengua.

Resumen

Este estudio pretende determinar hasta qué punto el mayor interés existente por la enseñanza de la pronunciación en los últimos años se ha visto reflejado en cambios en la práctica docente dentro de un contexto muy determinado: la enseñanza del español en escuelas secundarias del Reino Unido. En concreto, pretendemos analizar en qué medida los profesores incorporan la enseñanza explícita de la pronunciación en sus currículos, las actitudes del profesorado hacia la enseñanza de la pronunciación, los enfoques que se favorecen, los materiales de enseñanza más utilizados, así como el tratamiento de la pronunciación dentro de los cursos de formación. Para alcanzar estos objetivos, diseñamos una encuesta que fue enviada a 250 institutos de enseñanza secundaria de Inglaterra y Gales. Los resultados muestran que, a pesar de que la mayoría de profesores están interesados en la enseñanza de la pronunciación, la cantidad de tiempo dedicada en el aula al componente fónico es mínima. Asimismo, se aprecian carencias generalizadas en cuanto a la formación profesional en este ámbito y a la existencia de materiales disponibles que permitan integrar la enseñanza de la pronunciación dentro de una clase comunicativa.

Abstract

This study aims to determine the extent to which the growing interest on issues related to pronunciation instruction is reflected in changes in actual teaching practice. Specifically, we intend to analyse how teachers of Spanish in the UK incorporate the explicit teaching of pronunciation into their curricula, their attitudes towards the teaching of pronunciation, the methodology and materials that they favour in the classroom, as well as the type of training they have completed in this area. To achieve this, we designed a survey that was sent to 250 secondary schools in England and Wales. Results show that, even though a majority of teachers is interested in

pronunciation instruction, the time devoted in the classroom to phonetic correction is minimal. Furthermore, teachers report a lack of training opportunities in the area, as well as a lack of available materials that could facilitate the integration of pronunciation instruction within a communicative classroom.

Palabras clave

Enseñanza de la pronunciación, actitudes del profesorado, formación del profesorado, inteligibilidad del habla, enseñanza de ELE

Keywords

Pronunciation instruction, teachers' attitudes, teachers' professional development, speech intelligibility, teaching of Spanish as a foreign language

Introducción

Con la aparición del enfoque comunicativo en la década de los 80, la enseñanza de la pronunciación quedó relegada a un segundo plano. Esto fue debido, en gran parte, a la importancia de una enseñanza basada en el *input*, así como a una percepción generalizada de la enseñanza de la pronunciación como algo puramente relacionado con cuestiones de precisión en la producción y no tanto con temas centrados en la comunicación real y efectiva. A pesar de los esfuerzos de autores como Celce-Murcia (1987) o Terrell (1989), tuvimos que esperar hasta mediados de la década de los 90 para que la investigación empírica sobre estas cuestiones empezara a cobrar un cierto auge, en especial, gracias a los estudios llevados a cabo por Munro y Derwing (1995, 1997, 1998). Estos autores otorgaron un carácter multidimensional al constructo de 'pronunciación' y centraron sus investigaciones empíricas posteriores en las nociones de inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento extranjero. En un estudio de 1998, Derwing *et al.* examinaron el impacto de un curso de 12 semanas de inglés como segunda lengua, que incluía un tratamiento explícito de la pronunciación, sobre el grado de acento extranjero, comprensibilidad y nivel de fluidez de los participantes. La originalidad de este estudio radicaba en analizar los efectos de una enseñanza centrada en elementos segmentales frente a una centrada en elementos suprasegmentales, así como en presentar el posible impacto de la enseñanza explícita de la pronunciación sobre las ya mencionadas dimensiones del habla. Interesante fue también el hecho de que estos autores no pudieran encontrar una correlación entre el grado de acento extranjero y el grado de comprensibilidad del habla (Derwing & Munro, 1997; Munro & Derwing, 1995).

Está claro que esos primeros estudios han tenido una gran influencia sobre la investigación llevada a cabo en los últimos 20 años (véanse, entre otros, Derwing & Rossiter, 2003; Munro & Derwing, 1995; Munro & Derwing, 2011; Saito, 2007; Saito, 2011; Saito & Lyster, 2012; Trofimovich *et al.*, 2009), y han contribuido a la formulación del principio de la inteligibilidad (Levis, 2005) aplicado al campo de la enseñanza de la pronunciación. Este principio afirma que el objetivo primordial de la enseñanza se debe centrar en ayudar a los estudiantes a que se les entienda mejor y no tanto en la reducción de su posible acento extranjero. También hay que destacar que, a pesar de las mejoras metodológicas que hemos visto en este tipo de estudios en los últimos años, sigue siendo necesario refinar ciertos aspectos. Es ciertamente necesario, entre otras cosas, un mayor número de participantes, una mayor diversidad en cuanto a la edad y a la L1 y L2 analizadas o un mayor seguimiento de los participantes durante periodos de tiempo más largos.

Como se puede apreciar en el breve resumen anterior, la investigación en el campo de la enseñanza de la pronunciación se ha centrado, en su mayor parte, en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A pesar de que existen algunos estudios en el ámbito ELE que datan de mediados de los 90, el número total de trabajos dedicados a este tema sigue siendo escaso y la pregunta sobre el grado de beneficio de la enseñanza explícita de la pronunciación en el campo ELE sigue siendo una pregunta que, desde un punto de vista empírico, todavía no ha sido contestada en su totalidad.

Dentro de los estudios empíricos más destacados en el ámbito ELE podemos incluir a Elliott (1995,1997), en el que se evaluaban los efectos de la enseñanza de la pronunciación sobre la producción de ciertos fonemas; González Bueno (1997) centrado en los efectos de la enseñanza sobre la producción de fonemas oclusivos sordos y sonoros; Lord (2005) investigó los efectos sobre la producción segmental en grupo de estudiantes inscritos en un curso avanzado de fonética; Lord (2008) analiza los efectos de un proyecto de *podcasting* colaborativo en un una clase de fonética española sobre las habilidades y actitudes con respecto a la pronunciación. Estudios más recientes se han centrado en el impacto de la instrucción explícita sobre elementos suprasegmentales o sobre aspectos perceptivos y no meramente productivos (Kissling, 2013, 2014).

En general podemos decir que la investigación en este ámbito, aunque escasa, ha contribuido a identificar un inventario de dificultades en especial para los estudiantes de habla inglesa. En la mayoría de los estudios, se ha comprobado que la enseñanza explícita tiene efectos positivos. Desde un punto de vista metodológico, la investigación se ha llevado a cabo tanto en el aula como en laboratorios de idiomas y en la mayoría de los casos los autores han incluido tanto grupos experimentales como de control. Hay que señalar igualmente que la mayoría de trabajos se ha centrado en evaluar el grado de precisión en la producción y, como resultado, todavía se desconoce su posible impacto sobre otras dimensiones del habla tales como el grado de inteligibilidad o de comprensibilidad.

Con el presente estudio pretendemos determinar en qué medida el mayor interés existente por la enseñanza de la pronunciación se ve reflejado en la práctica docente en un contexto determinado: la enseñanza de ELE en escuelas secundarias del Reino Unido. En concreto, pretendemos analizar en qué medida los programas ELE incorporan la enseñanza explícita de la pronunciación en sus currículos, las actitudes del profesorado hacia la enseñanza de la pronunciación, los enfoques que se favorecen, los materiales de enseñanza más populares entre el profesorado, así como el tratamiento de la pronunciación dentro de los cursos de formación. Para lograr estos objetivos, diseñamos la encuesta que se describe a continuación.

Metodología

Participantes

Enviamos nuestro cuestionario de forma electrónica a los departamentos de español de 250 institutos de enseñanza secundaria de Inglaterra y Gales en marzo de 2017. Recibimos un total de 95 respuestas (38%). La distribución geográfica de los encuestados se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Procedencia de los encuestados

REGIÓN	PORCENTAJE
Noreste	5
Noroeste	6
Yorkshire	3

West Midlands	6
East Midlands	7
Este de Inglaterra	14
Londres	32
Sureste	11
Suroeste	9
Gales	7

Las edades de los participantes oscilaron entre los 24 y los 52 años. Es también importante la diversidad en cuanto a la experiencia docente que va desde 1 año hasta los 10 con un promedio de algo más de 4 años de experiencia para el grupo en su conjunto. En cuanto a los niveles de enseñanza y el tipo de escuela en la que los participantes desarrollan su labor docente, debemos indicar que un 80 % de los sujetos enseñan en lo que se conoce como *Comprehensive school*, un tipo de escuela secundaria que no selecciona al alumnado en función de criterios académicos o de aptitud, mientras que el 20% de los participantes pertenece a una *Grammar school*, es decir, una escuela secundaria pública que selecciona al alumnado según criterios académicos. En la Tabla 2 presentamos el nivel en el que enseñan los encuestados.

Tabla 2. Niveles de enseñanza

NIVEL DE ENSEÑANZA	PORCENTAJE
A Level	11
A level +GCSE	38
GCSE	15
GCSE + Year 7/8	20
Year 7/8	12
Otro	4

El 38% de los entrevistados combina la enseñanza a nivel *GCSE* (año 10 y 11 en el sistema británico) con la docencia a estudiantes preuniversitarios de *A-Level* (AS/A2). El 15% imparte clases únicamente a nivel *GCSE* (año 10 y 11), mientras que el 20% combina la enseñanza a alumnos de *GCSE* con las clases a estudiantes del año 7 y 8. Un 4% de los encuestados se dedicaba a la enseñanza de programas dentro del Bachillerato Internacional. El nivel académico de los participantes se presenta más abajo en la Tabla 3. La mayoría de los participantes poseía al menos una licenciatura universitaria más un *PGCE* (*Post-Graduate Certificate in Education*) o equivalente. Un 20% de los profesores había completado un máster en diferentes campos: educación, literatura española y ciencias políticas y 5% había completado un doctorado.

Tabla 3. Nivel académico de los encuestados

NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
Doctorado	5
Máster	20
PGCE o equivalente	72
Licenciatura	3

Preparación del cuestionario

Preparamos el cuestionario con el programa informático *Qualtrics* durante el verano de 2016 y lo revisamos y ligeramente modificamos en tres ocasiones. La encuesta intentaba recabar información sobre el nivel de las clases, la metodología de enseñanza utilizada, actitudes hacia la enseñanza explícita de la pronunciación, recursos utilizados en el aula así como la importancia otorgada a la pronunciación en los cursos de formación del profesorado. Pilotamos el cuestionario en dos institutos de enseñanza secundaria del norte de Londres y las sugerencias recibidas se incorporaron a nuestra versión final. En el cuestionario se incluían preguntas de elección múltiple, preguntas con escalas Likert y preguntas de respuesta abierta. El cuestionario tenía una duración aproximada de 10 minutos.

Resultados

Actitudes hacia la enseñanza de la pronunciación

Pedimos a los participantes que evaluaran sus actitudes respecto a la enseñanza de la pronunciación utilizando una escala Likert de 7 puntos que posteriormente agrupamos en tres categorías generales: acuerdo, neutral y en desacuerdo.

La mayoría de los encuestados se mostró en desacuerdo con que el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación sea la eliminación del acento extranjero. Un 73% afirmó que la edad del estudiante representa una limitación para la adquisición de una pronunciación nativa y un 72% cree que un fuerte acento extranjero puede ser una causa de discriminación.

Los participantes mostraron generalmente actitudes positivas sobre la enseñanza de la pronunciación. La mayoría (64%) no cree que enseñanza de la pronunciación sea aburrida y solo el 12% considera que la enseñanza de la pronunciación no tiene efectos de larga duración sobre los estudiantes. El 25% de los profesores carece de la confianza suficiente para abordar temas relativos al nivel segmental y el porcentaje (52%) es incluso mayor cuando se trata de elementos prosódicos.

Tabla 4. Actitudes del profesorado con respecto a la enseñanza de la pronunciación.

AFIRMACIÓN	% ACUERDO	% NEUTRAL	% DESACUERDO
La enseñanza de la pronunciación no tiene efectos de larga duración sobre los estudiantes.	12	37	55
Ejercicios estructurales y de pares mínimos es la mejor manera de enseñar pronunciación en la clase ELE.	54	23	23
La práctica comunicativa es la mejor manera de enseñar la pronunciación.	68	19	13
La pronunciación española no representa un aspecto problemático para mis estudiantes.	64	9	27
Un acento extranjero puede ser causa de discriminación.	72	15	13
Enseñar pronunciación en el aula es aburrido.	26	38	36

La enseñanza de la pronunciación es más efectiva en clases con estudiantes que comparten la misma L1.	84	10	6
La edad del estudiante representa una limitación para la adquisición de una pronunciación nativa.	73	11	16
La enseñanza de la pronunciación solo es efectiva para estudiantes con un alto nivel de motivación.	44	23	33
La enseñanza de la pronunciación debería centrarse únicamente en mejorar el nivel de inteligibilidad de los estudiantes.	52	21	27
El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es la eliminación del acento extranjero.	35	28	37
Tengo la suficiente confianza para poder abordar temas relacionados con elementos segmentales del habla.	52	23	25
Tengo la suficiente confianza para abordar temas relativos a la prosodia – elementos suprasegmentales - en el aula.	41	13	46
Me gustaría recibir más cursos de formación en este campo.	87	8	5

También es importante señalar que un 52% de profesores parece primar el principio de inteligibilidad como objetivo esencial de la enseñanza la pronunciación en el aula. Preguntamos asimismo por la utilidad de tratar los aspectos relativos a la pronunciación de manera explícita en el aula. Un 64% considera que la pronunciación española no presenta demasiados problemas para aquellos aprendientes cuya lengua nativa es el inglés. Casi un 70% considera que el tratamiento explícito de la pronunciación es útil aunque no debería tener tanto peso en la secuencia curricular como aspectos relacionados con la gramática o el vocabulario.

Metodología y materiales didácticos

Un 38% de los profesores encuestados afirmó integrar de manera habitual la enseñanza de la pronunciación dentro de sus clases y un 89% de ellos señalaron que corregían frecuentemente la pronunciación de los alumnos. Para poder estimar la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación, calculamos un porcentaje para cada profesor. En primer lugar, les pedimos que nos facilitaran el número total de horas lectivas por semana y luego seleccionaran de una lista la cantidad de tiempo que empleaban en cuestiones relativas a la pronunciación. Los profesores encuestados enseñaban una media de 23.52 horas por semana. Alrededor de media hora de promedio (28 minutos) se dedicaba a cuestiones relacionadas con la pronunciación en el aula.

En lo relativo a los materiales didácticos, casi un 85% aludió a la escasez de materiales disponibles en el mercado. El 80% de los informantes señaló que los libros de texto que utilizan en su práctica docente raramente se ocupan de temas relacionados con la pronunciación y, cuando lo hacen, parecen abogar por un tratamiento simplista.

Solo un 15% utiliza materiales específicos para la enseñanza de la pronunciación. El 52% de los entrevistados mencionaron el hecho de que los ejercicios dedicados a trabajar aspectos relativos a la pronunciación aparecen en los libros de texto de manera inconexa y sin aparente relación con los contenidos de la unidad didáctica en la que se encuentran. Entre los manuales utilizados que sí incluyen un tratamiento explícito de la pronunciación, los profesores mencionaron la serie Sueña de la editorial Anaya. Asimismo, como material suplementario, un porcentaje reducido de encuestados (5%) mencionó los manuales de fonética para el ámbito ELE también de la editorial Anaya.

En cuanto a la metodología utilizada, el 60% de los profesores señaló la importancia de trabajar tanto elementos segmentales como prosódicos en sus clases. Un 35% de los encuestados se centra únicamente en el tratamiento de elementos segmentales y 5% exclusivamente en elementos suprasegmentales. Cuando les preguntamos sobre los aspectos que consideraban más difíciles de enseñar, un 45% mencionó aspectos prosódicos, un 35% segmentales y un 25% una combinación de ambos.

También preguntamos a los encuestados sobre las estrategias que los aprendientes de ELE deberían utilizar cuando se enfrentan a problemas de comunicación. Las respuestas más mayoritarias fueron la repetición (72%), el uso de la paráfrasis (20%) así como hablar más despacio (8%). Más específicamente, en cuanto al tratamiento del error, el 80% apuesta por corregir solo los errores que puedan afectar al grado de comunicación efectiva del alumno.

En cuanto a la evaluación del progreso de los estudiantes, los profesores afirmaron que utilizaban tanto tareas de percepción como de producción. Los profesores también mencionaron explícitamente la detección de errores, preguntas de comprensión auditiva y pruebas administradas de forma escrita. En algunos casos también aludieron a la utilización de las grabaciones del habla de los propios estudiantes.

Recabamos igualmente información sobre los desafíos o las dificultades que los profesores encuentran con más frecuencia a la hora de tratar el tema de la pronunciación en el aula. Un 43% mencionó la falta de motivación de los estudiantes, la falta de tiempo fue esgrimida en el 35% de los casos y la falta de recursos en el 22% de los casos.

En lo referido al tipo de actividades utilizadas en el aula, los encuestados mencionaron el uso de pares mínimos, la grabación y escucha de muestras de habla de los estudiantes así como la utilización de diagramas para explicar la correcta articulación de determinados sonidos. En cuanto a los temas a trabajar mediante ese tipo de actividades, los profesores señalaron el trabajo centrado en sonidos aislados, la separación de sílabas, el alfabeto y las reglas de acentuación.

Formación del profesorado

Solo un 35% de los encuestados indicó haber recibido algún tipo de formación en el campo de la enseñanza de la pronunciación. A los encuestados se les pidió en concreto que indicaran qué tipo de cursos de capacitación habían realizado. De entre los que habían recibido formación, la mayoría había asistido a cursos de enseñanza de la pronunciación en conferencias o talleres (60%). Un 30% había recibido instrucción como parte de un curso de lingüística general, 25% había realizado cursos de fonética o fonología, y 5% había completado un curso universitario centrado específicamente en la instrucción de la pronunciación en una segunda lengua.

Discusión

A pesar del mayor interés existente en los últimos años por temas relativos a la adquisición del componente fónico, lo cierto es que la práctica docente no se ha visto necesariamente beneficiada o revitalizada por los avances en la investigación. Como puede apreciarse en los resultados, solo un 38% de los encuestados incluye de manera explícita la enseñanza de la pronunciación dentro de su desarrollo curricular. No está claro ni la frecuencia ni el tipo de errores que se corrigen en el aula. Asimismo, debemos señalar que solo una parte muy limitada del tiempo de clase se dedica a temas relativos a la pronunciación. El tipo de enfoque a seguir varía notablemente. Es curioso que, aunque los encuestados generalmente parecen ser conscientes de la importancia de los elementos prosódicos, la mayoría de las actividades mencionadas se dedican a trabajar elementos segmentales.

Algunos de los comentarios a las preguntas abiertas que incluimos en el cuestionario se centraron en la falta de oportunidades de desarrollo profesional en este ámbito. Por ejemplo: “Los cursos sobre la enseñanza de la pronunciación son prácticamente inexistentes”; “creo que los profesores de ELE necesitan una mayor preparación en el tratamiento de la pronunciación en el aula”; “normalmente no tratamos el tema de la pronunciación en la clase porque no sabemos cómo”. Asimismo, el grupo de encuestados valoró negativamente la ausencia de cursos dedicados a la pronunciación durante su PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*). La opinión generalizada fue que la pronunciación debería ocupar un papel más destacado tanto en los cursos iniciales de capacitación como en posteriores cursos de formación.

En cuanto al tema de las actitudes y creencias, debemos decir que la mayoría de los profesores encuestados tienen una actitud generalmente positiva hacia la enseñanza de la pronunciación. Un gran porcentaje de profesores (87%) cree que los estudiantes se beneficiarían de un tratamiento más sistemático del elemento fónico. Sin embargo, cabe mencionar también que no todos los instructores consideran que los temas relativos a la pronunciación sean lo suficientemente importantes. En concreto, un alto porcentaje de docentes mencionaron que, en lo referente al tema de la pronunciación, las dificultades que los alumnos de habla inglesa encuentran al estudiar español son menores que las que tienen al estudiar otras lenguas extranjeras. Un 64% de docentes hicieron referencia a la idea de que el español es una lengua fonética, cuya pronunciación es fácil de adquirir.

Algunos de los encuestados se quejaron de la falta de motivación de los estudiantes con respecto a la adquisición del componente fónico. Es cierto que la investigación ha puesto de manifiesto que la adquisición fonológica de una segunda lengua no es solamente un asunto lingüístico, sino que existen una gran número de aspectos extralingüísticos que desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje. Diferencias individuales y factores tales como la motivación, la aptitud, edad, la cantidad y calidad de *input* son variables que van a interactuar con cualquier tratamiento explícito de la pronunciación y deberán ser tenidos muy cuenta en el diseño de cualquier secuencia curricular.

Por último, dado el escaso número de profesores encuestados con formación específica en la enseñanza de la pronunciación, creemos que sería conveniente potenciar los cursos de formación del profesorado relativos a la enseñanza del nivel fónico tanto a nivel universitario como en posteriores cursos de formación destinados a profesores en ejercicio.

Conclusión

Muchos autores están de acuerdo en afirmar que la pronunciación de una L2 es difícil de aprender, especialmente cuando el estudio de la segunda lengua comienza una vez que el sistema fonológico de la primera está totalmente asentado. La pronunciación es la única parte del lenguaje que incluye elementos físicos y psicológicos y requiere una programación neuromuscular. A nivel físico, la pronunciación consiste en la producción de sonidos a través del aparato fonador: los órganos en su interior asumen ciertas posiciones que interfieren con la trayectoria del aire que sale de los pulmones a través de la boca, la nariz o la garganta. A nivel psicológico, la pronunciación depende de la manera en el que una persona percibe y reproduce el inventario de los sonidos de una L2.

La pronunciación es un ámbito descuidado en la enseñanza de segundas lenguas y esto se debe a diversas razones. Es cierto que los estudiantes no siempre reciben el apoyo necesario para aprender los elementos fonológicos de una segunda lengua y hacer así su comunicación más efectiva. Las razones dadas son diversas: hay una creencia generalizada de que la pronunciación es menos importante que otras habilidades lingüísticas. Además, como el horario escolar para la enseñanza de la segunda lengua es reducido, se tiende a dar prioridad a otras áreas como el vocabulario y la gramática. A esto hay que añadir la existencia de docentes que se resisten a introducir una enseñanza explícita de la pronunciación en el aula y creen que no tienen los conocimientos necesarios para tratar con las complejidades del sistema fonológico de una segunda lengua. Sin embargo, la enseñanza de una L2 está fuertemente orientada hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante. En nuestra opinión, la enseñanza de la pronunciación no solo hace que los estudiantes tomen conciencia del hecho de que existen diferentes sonidos con diferentes características, sino que también les permite mejorar su nivel de competencia oral.

Nuestro estudio confirma la existencia de un interés creciente por la enseñanza de la pronunciación dentro del cuerpo docente. También parece claro que el principio de la inteligibilidad del habla debería ser el objetivo principal de cualquier tratamiento del componente fónico. Dicho en otras palabras, las técnicas correctivas deberían perseguir y garantizar la efectiva comunicación y, por tanto, la corrección de errores debería limitarse a aquellas instancias que impidan o dificulten la comunicación efectiva del aprendiente. Asimismo, es importante reseñar, por una parte, el poco tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación en el aula y, por otra, el poco conocimiento que los informantes poseen sobre las metodologías aplicadas a la enseñanza de la pronunciación y técnicas de corrección fonética en general. También hay que mencionar que existe una falta de materiales didácticos disponibles así como evidentes carencias por lo que se refiere a la formación del profesorado.

Desde nuestro punto de vista y, como posibles recomendaciones, podríamos sugerir el utilizar el principio de la inteligibilidad del habla como principio rector del tratamiento de la pronunciación en el aula. Este principio aparece reflejado en las creencias y actitudes de la mayoría de los docentes encuestados. También creemos importante el ofrecer *feedback* apropiado y de calidad a los estudiantes tanto en lo referido al nivel segmental como suprasegmental. La corrección de elementos prosódicos no es tan frecuente como la corrección segmental porque los primeros son menos salientes y más difíciles en términos de retroalimentación inmediata. Por otra parte, no podemos negar que los enfoques comunicativos son poco prolijos en aplicaciones metodológicas originales por lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación. Los aspectos suprasegmentales, considerados unánimemente como los más importantes para la comunicación, no aparecen desarrollados adecuadamente en los

manuales comunicativos al uso. La pronunciación es parte esencial de la lengua oral y, como tal, debería incluirse como contenido al trabajar las destrezas generales correspondientes a la expresión oral. El principal objetivo debe ser el conseguir que los estudiantes utilicen la L2 de forma eficaz en los intercambios comunicativos. Para ello, creemos necesario reevaluar el orden de prioridad de los contenidos y enfatizar el papel de los elementos suprasegmentales.

En cuanto a la investigación en este campo, se necesitan más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, que ofrezcan más detalles sobre la práctica docente en diferentes contextos, especialmente fuera del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Bibliografía

Celce-Murcia, M. (1987), "Teaching pronunciation as Communication", en *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Morley, J. (ed.), TESOL, Washington, D.C.

Elliott, A. (1995), "Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language". *Modern Language Journal* 79: 356-371.

Elliott, A. (1997), "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach". *Hispania* 80: 96-108.

Derwing, T. M. and Munro, M. J. (1997), "Accent, intelligibility and comprehensibility". *Studies in Second Language Acquisition* 19, 1: 1-16.

Derwing, T., Munro, M. and G. Wiebe. (1998), "Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction". *Language Learning* 48: 393-410.

Derwing, T. M. and Rossiter, M. J. (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2-accented speech". *Applied Language Learning* 13: 1-18.

González-Bueno, M. (1997), "The effects of formal instruction on the acquisition of Spanish stop consonants". In W. Glass and A.T. Perez-Leroux (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Volume 2: Production, Processing, and Comprehension*. Somerville, MA: Cascadilla., 57-75.

Kissling, E. (2013), "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?". *The Modern Language Journal* 97. 720-744.

Levis, J. (2005), "Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching". *TESOL Quarterly* 39, 3: 369-377.

Lord, G. (2005), "(How) Can we teach foreign language pronunciation? On the effects of a Spanish phonetics course". *Hispania* 88: 557-567.

Lord, G. (2008), "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". *Foreign Language Annals*, 41: 364-379.

Munro, M. J. and T. M. Derwing. (1995), "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners". *Language Learning* 45. 73-97.

Munro, M. J. and Derwing, T. M. (2011), "The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research". *Language Teaching* 44: 316-327.

Saito, K. (2007), "The Influence of Explicit Phonetic Instruction on Pronunciation in EFL Settings: the Case of English Vowels and Japanese Learners of English". *Linguistics Journal* 3.16-40.

Saito, K. (2011), "Examining the Role of Explicit Phonetic Instruction in Native-Like and Comprehensible Pronunciation Development: an Instructed SLA Approach to L2 Phonology". *Language Awareness* 20. 45-59.

Saito, K. and Lyster, R. (2012), "Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /i/ by Japanese learners of English". *Language Learning* 62: 595-633

Terrell, T. (1989), "Teaching Spanish Pronunciation" in a Communicative Approach. *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Eds. P. C. Bjarkman and R. M. Hammond. Washington D.C.: Georgetown UP, 215-36.

Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R., and Song, H. (2009), "Comprehensionbased practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program". *Studies in Second Language Acquisition* 31: 609-639.