

Situación de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil

Bi Drombé DJANDUE

Doctorando, Universidad de Granada

bathestyd@yahoo.fr

Resumen

Se lleva más de medio siglo enseñando español en Costa de Marfil y, desde los años 90, la adopción del enfoque comunicativo ha significado un giro cualitativo que hay que ir fortaleciendo en todos los aspectos. En este artículo se echa un vistazo sobre la situación de la pronunciación como componente esencial del aprendizaje lingüístico y se proponen pistas para mejorar su tratamiento didáctico en las aulas marfileñas de E/LE.

Abstract

It takes more than half a century teaching Spanish in Ivory Coast and, since the 90's, the adoption of the communicative approach has meant a qualitative shift we have to go stronger in every way. This article takes a look on the situation of the pronunciation as essential component of language learning and suggests tracks to improve its didactic treatment in the Ivorian classroom of S/FL.

Palabras clave

Pronunciación, fonética, rasgos suprasegmentales, enseñanza secundaria

Keywords

Pronunciation, phonetics, suprasegmental features, secondary education

1. Introducción

La pronunciación es la “acción y efecto de pronunciar” (DRAE). De acuerdo con su etimología latina *pronuntiāre*, “pronunciar” se entiende como el hecho de “emitir y articular sonidos para hablar”. Todo acto de habla es también un acto de pronunciación, la cual se impone como componente indiscutible de la competencia comunicativa bajo la denominación de competencia fónica.

Matizando y ampliando la definición del *Marco Común Europeo*, Iruela (2007b) concibe la competencia fónica como la capacidad de reconocer los elementos propios de una lengua e identificar los que no lo son; supone la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de la lengua (*fonemas*) y su realización en sonidos concretos (*alófonos*).
- Los grupos vocálicos y consonánticos.
- Los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- La fonética de las oraciones (*prosodia*).
- Los fenómenos de asimilación al punto de articulación, la reducción de las vocales átonas, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.
- El acento y el ritmo de las oraciones.
- La entonación.

Y por muy paradójico que parezca, la pronunciación no es el coto vedado del lenguaje oral; también interviene en la lengua escrita tanto en la lectura (se lea en silencio o en voz alta) como en la escritura a través de la voz interior. En resumen:

La competencia fónica forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector. (Iruela, 2007b)

En su expresión o manifestación lingüística, pues, la pronunciación tiene componentes segmentales representados por los sonidos individualizados de todos los fonemas que forman el sistema fonológico de la lengua y componentes suprasegmentales que remiten a la acentuación, el ritmo y la entonación.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, la pronunciación ha conocido fortunas dispares según la metodología de moda, yendo su tratamiento desde la casi ignorancia (método tradicional o de gramática-traducción) hasta la máxima valoración (método directo, método audio-oral, método silencioso, aprendizaje comunitario, etc.) (Risco, 2008; Aurrecoechea, 2009).

Citando a Verdía, Aurrecoechea (2008, p.8) apunta que, en el marco del actual enfoque comunicativo, se puede establecer un paralelismo entre la pronunciación y la gramática en cuanto al tratamiento recibido por una y otra, tratamiento que pasó de una escasa atención en un primer momento de euforia al reconocimiento de un lugar “hoy en día indiscutible”.

El énfasis puesto en la inteligibilidad del mensaje al defender una visión pura y duramente comunicativa de la lengua y de su enseñanza se hizo al principio en contra de la forma y, de resultas, de la correcta pronunciación (Iruela 2007a). Cuando a partir de los años 80 la relajación de este radicalismo metodológico y didáctico permitió hacer caso de los aspectos formales de la lengua y de la pronunciación como componentes de la comunicación, la tendencia general entre los partidarios de la enseñanza comunicativa consistió en priorizar los aspectos suprasegmentales de la pronunciación sobre los segmentales. Pero hoy, estos dos aspectos parecen gozar de un tratamiento equilibrado porque un solo sonido mal ejecutado puede impedir la comunicación (Risco, 2008).

Esta autora (2008, p.139-140) nos informa también de que en la actualidad dos principios metodológicos fundamentales rigen la enseñanza de la pronunciación:

- La pronunciación debe integrarse con otras habilidades (audición con comprensión, lectura y escritura), con elementos extralingüísticos (gestos, expresiones faciales), y con otros aspectos de la lengua (gramática, léxico, estilo, función y discurso).
- La pronunciación tiene que aislarse para la práctica de aspectos y problemas específicos (como la articulación de consonantes particulares, o determinadas vocales).

En resumidas cuentas, la pronunciación es antes que nada parte integrante de un todo, la lengua, y ha de manejarse prioritariamente como tal, pero sin negar su especificidad y la oportunidad, cuando lo necesiten las circunstancias, de pararse sobre dificultades particulares en la lengua de aprendizaje.

La adopción del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil debería suponer, a priori, una aplicación de las directrices de esta

metodología en lo que a la enseñanza de la pronunciación respecta, pero de la teoría a la práctica es frecuente que se pierdan ciertas virtudes ante la imperante realidad del terreno. Este artículo pretende, en consonancia con su título, dar a conocer la situación de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje del español en un país francófono del África occidental. Partiremos de un breve estado de la cuestión hasta algunas propuestas para mejorar el tratamiento de la pronunciación, pasando por las debilidades de las prácticas actuales y las ventajas y desventajas con las que cuentan el profesorado y el alumnado marfileños en el estudio del español en general y de su fonología en concreto.

2. Estado de la cuestión

El español cuenta con una larga presencia en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil por razones históricas y afectivas y, puede añadirse también, por ser, a su manera, proveedor de empleo tanto en el sector público como en el privado. Su enseñanza, gestionada hoy por los nacionales, descansa sobre un cuerpo docente esencialmente no nativo. Los profesores de español, formados in situ, vienen directamente de las universidades públicas para ejercer en los numerosos centros privados del país o transitan por la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján donde dos años de formación pedagógica les capacita para impartir clases en los centros públicos como funcionarios del Estado. Otro grupo de docentes presente en el sector público se compone de estudiantes que, a raíz de una oposición organizada por la misma Función Pública, ha recibido una formación pedagógica intensiva para enseñar español.

Desde 2004 el aprendizaje del español comienza en primero de secundaria (10 a 14 años), aunque la reforma todavía no es efectiva en toda la geografía nacional y muchos alumnos siguen descubriendo la lengua de Cervantes a los tres años de ingresar en la enseñanza secundaria (12 a 17 años). Hasta hoy, el libro de texto goza de una posición hegemónica en lo que a los materiales didácticos se refiere y el margen de maniobra del profesorado en este dominio parece muy reducido. Los libros que actualmente se usan en todos los niveles de aprendizaje son de la colección *Horizontes*. Entraron en escena a finales de los años 90 para poner fin a la larga tradición de los manuales elaborados en Francia y como la concreción de la necesidad entonces apremiante de adecuar los contenidos a las realidades locales.

En relación con el tema tratado, es muy llamativa en estos libros la nula atención explícita a la pronunciación. En cuanto al profesorado, se le puede muy bien aplicar la hipótesis formulada por Aurrecoechea (2008, p.21) y según la cual “es posible que los profesores piensen que no es necesaria la enseñanza de la pronunciación porque sus estudiantes la irán adquiriendo a medida que avance el proceso de aprendizaje de la lengua.” De acuerdo con esta creencia muy enraizada en realidad y no totalmente carente de justificación, la única referencia explícita a la pronunciación en la enseñanza media marfileña se hace en el primer curso de E/LE y, como lo veremos seguidamente, no siempre de la mejor manera en cuanto a la programación.

3. Aspectos débiles de las prácticas actuales

Lo primero que ha de constatarse a la hora de abordar este apartado es que en Costa de Marfil la enseñanza de la pronunciación se realiza prioritariamente de manera implícita. La escasa formación de los docentes en la materia puede explicar esta tendencia, así como el parentesco lingüístico entre el francés y el español que es sin duda lo que impulsa a los profesores a “pensar que lo verdaderamente importante para automatizar sus sonidos es asimilarlos directamente a través de la imitación (...), esperando que el problema de una pronunciación correcta se solucione por sí solo con la experiencia” (Fragapane, 2008, p.3).

Así pues, la instrucción formal sobre la pronunciación se limita al primer año de estudio, porque pasado este periodo, los alumnos ya no presentan dificultades tan graves como para impedir totalmente la efectividad de la comunicación. En una encuesta realizada en 2010 en el marco de una investigación sobre las primeras lecciones impartidas por el profesorado en el curso inicial de E/LE, nueve de los catorce informantes, tanto del sector público como del privado, habían afirmado estrenar el curso con el estudio del alfabeto y la pronunciación. Esta práctica, sin duda compartida por buena parte del profesorado marfileño, no nos parece muy acertada.

En efecto, no se puede enseñar una lengua extranjera sin contar con la primera lengua del alumnado. Y si las similitudes entre la lengua de partida y la lengua meta, por muy numerosas que sean, no quitan validez alguna a una instrucción explícita sobre el sistema fonológico del nuevo idioma, por lo menos aconsejan diferirla un poco. A nuestro entender, para alumnos que hablan francés como primera lengua o lengua

materna, resultaría didácticamente más eficaz cierto tiempo de exposición “pasiva” (percepción) y activa (producción) al español antes de abordar explícitamente el estudio de sus fonemas.

La susodicha hegemonía del libro de texto y, consiguientemente, cierta priorización de la lengua escrita sobre la lengua oral favorecida además por el carácter no nativo del profesorado, dan lugar a una subordinación de la pronunciación a la escritura. De hecho, aunque está presente también en la lectoescritura a través de lo que se ha llamado “la voz interior del lector o del escritor”, la pronunciación es principalmente un componente de la expresión y la comprensión oral y aquí es donde puede realmente evaluarse. Tanto es así que:

(...) la pronunciación de los sonidos se convierte (...) en la de las letras, de las sílabas o de las palabras escritas: en vez de constituirse en un trabajo genuino e independiente de expresión oral, se constituye —digámoslo así— en un trabajo de *expresión lectora*, de lectura en voz alta o de conversión texto-voz. Cantero (1994, p.249)

Derivado de lo anterior, los elementos suprasegmentales de la lengua no siempre se abordan con detenimiento, exceptuando la acentuación, cuyo tratamiento suele seguir inmediatamente el de ciertos sonidos específicos del español. Es muy acertada, por lo tanto, la observación hecha por el mismo autor sobre la casi nula atención que se le presta a la entonación en una enseñanza-aprendizaje de la lengua que se quiere comunicativa cuando es ella justamente la que mayor peso tiene en el acto de comunicación:

(...) nos preocupamos relativamente de la pronunciación de los segmentos, pero no de su integración en el habla. Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza. Porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que tropieza el oyente, tanto el alumno como el nativo. (1994, p.250)

En resumen, los aspectos débiles de las prácticas docentes actuales en materia de enseñanza de la pronunciación del español en Costa de Marfil son achacables a la escasa in-formación, sobre el tema, de un profesorado esencialmente no nativo y a una focalización sobre la lengua escrita favorecida por la hegemonía del libro de texto (Koffi, 2009). Es una enseñanza mayoritariamente implícita que, en las pocas ocasiones de explicitación que se ofrecen hace más hincapié en las palabras aisladas de la lengua en el marco de una enseñanza comunicativa que se encuentra así desvitalizada. Es de

reconocer, sin embargo, que la acentuación suele gozar de un tratamiento didáctico muy pormenorizado.

4. Factores favorecedores y factores entorpecedores de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación

Hablar francés como primera lengua o lengua materna es uno de los primeros factores con que pueden contar el profesorado y el alumnado marfileños para potenciar, el uno, su enseñanza y adelantar, el otro, en su aprendizaje del español. Parafraseando a Fragapane (2008), podemos preguntar también ¿debe ser la didáctica de la fonética española para francófonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español? E igual que lo hizo él al concluir su artículo, respondemos también que NO.

Después de ello, quizá sobre señalar que unimos nuestra voz al coro de quienes piensan y afirman que:

“(…) la adquisición fonológica de una lengua extranjera será tanto más fácil cuanto menos diferencias haya entre los sistemas fonológicos de esta lengua y la lengua materna ya que, como afirma Flege (1980), los elementos adquiridos permanecerán por más tiempo en la interlengua del hablante no nativo.” (Aurrecoechea, 2008, p.10)

No podemos pasar por alto, sin embargo, que en Costa de Marfil, además del francés, los niños hablan una o dos de las más de sesenta lenguas locales que configuran el “panorama de la pluralidad lingüística y cultural” del país (Koffi, 2009). En su tesis doctoral elaborada en la Universidad Complutense de Madrid, Koné (2005) se ha interesado por cuatro de esas lenguas autóctonas (*diulá, baulé, beté y senufó*). El análisis contrastivo detallado llevado a cabo por el investigador arroja luces, entre otras, sobre las dificultades fonológicas que pueden tener los hablantes de dichos idiomas en el momento de aprender español.

Los problemas de pronunciación que se señalan en este trabajo como esperables de un aprendiz marfileño del español no amenazan tanto a un alumnado que, teniendo ya cierto dominio del francés, aprende el español partiendo de este idioma y no de su lengua autóctona. Muchos de los problemas señalados serían más patentes, en cambio, en una persona que, sin previo conocimiento del francés, se pone a estudiar español. No es éste el caso en Costa de Marfil, por lo menos en la educación reglada.

Otros elementos favorecedores de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del E/LE en el contexto escolar marfileño son el interés y la motivación del alumnado sobre todo en los niveles iniciales (Djandué, 2012). La creencia generalizada entre los alumnos de que el español es una lengua fácil, aunque pueda resultar dañina para el proceso de aprendizaje como lo piensan ciertos autores, tiene por lo menos el mérito de motivarlos para abordar el aprendizaje del idioma con euforia y optimismo; le toca a cada profesor hacer lo posible para mantener encendida la llama de la motivación en su público discente.

En cuanto a los factores entorpecedores de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior y relativo a la escasa formación docente y a la imposición del libro de texto en todos los niveles de aprendizaje, nos contentamos con añadir, como otro elemento derivado de los anteriores, una exposición limitada a la lengua oral que no permite una mayor ejercitación de la percepción de los sonidos del español por los discentes.

5. Por una mejora de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en Costa de Marfil

Los capítulos anteriores ofrecen pistas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español en Costa de Marfil, aunque sí en los límites de este breve tratado. Una enseñanza comunicativa del idioma exige una enseñanza comunicativa de su pronunciación.

Aunque el acento nativo no es un objetivo realista en un contexto de lengua extranjera protagonizado por no nativos y en el que el contacto con el español se limita al aula, el objetivo a marcar ha de casar con la finalidad de la enseñanza del español en Costa de Marfil, a saber, “formar un ciudadano capaz de comunicar en este idioma, desarrollar su personalidad, aumentar su nivel intelectual, favorecer su inserción social, cultural y profesional.” (Dirección de la Pedagogía, la traducción es nuestra.)

La competencia fónica es un componente insalvable de la competencia comunicativa y los ciudadanos marfileños que tienen que trabajar usando el español como instrumento para ejercer la profesión son generalmente profesores. La necesidad de poseer un buen dominio de la lengua que se enseña aboga por insistir sobre la calidad

de la formación desde los niveles iniciales de aprendizaje para asegurar una buena competencia lingüística en el futuro profesor de español.

Navarro (2004, p.8) da a conocer que se señala “como norma general de buena pronunciación la que se usa corrientemente en Castilla en la conversación de las personas ilustradas, por ser la que más se aproxima a la escritura...” Morán (1990, p.195) alude a este español estándar como “un lenguaje neutral en el sentido de que venga de donde venga, al hablante de este lenguaje no se le puede localizar por su pronunciación del castellano.”

Pese a todo, Poch (2004) parece llevar toda la razón del mundo cuando concluye que:

Lógicamente cada profesor de español, en función de sus orígenes geográficos, hablará una variedad determinada de la lengua que enseña y por lo tanto será ésa la que enseñe a sus estudiantes. Esta situación es la habitual y no creemos que haya que exigir al profesor que “hable estándar” aunque sí debe conocerlo y poder así situar su variedad con respecto a él.

Esta salvedad de peso y el afianzamiento del aprendizaje aconsejan una continua exposición a la lengua y la instrucción formal sobre elementos específicos del sistema fonológico del español (Pavón, 2000). Por ejemplo, suelen plantear problemas a los alumnos y alumnas principiantes los sonidos españoles representados por las letras *z*, *rr* o *j*, sobre todo cuando la *r* y la *j* aparecen en una misma palabra (*rojo*, *pájaro*, *girar*, etc.); *s* en postura intervocálica (*cosa*, *casa*, etc.) que en francés se sonoriza (*s* = *z*); y ciertos grupos vocálicos como *au* (*automóvil*, *pausa*), *eu* (*Eugenio*, *deuda*), *ai* (*baile*, *país*) que en francés se pronuncian como si fueran una sola letra, esto es (*au* = *o*, *eu* = *e*, *ei* = *ê/è*).

En la mayoría de los casos enumerados y de otros muchos, el problema no reside tanto en que los alumnos no sepan ejecutar “correctamente” estos sonidos sino en que no estén acostumbrados a ellos. Por lo tanto, no sirve de mucho una instrucción formal que no vaya acompañada de una práctica frecuente. Así que, como lo mencionamos más arriba, esta instrucción formal en nivel inicial de E/LE sería más productiva cuando el alumno ya dispone de un conocimiento mínimo del español. Este primer baño lingüístico bruto puede llevarse a cabo a través de contenidos como *la numeración*, *los meses del año* y *los días de la semana*, *el mundo hispánico*, etc. De hecho, puede observarse que “difícilmente nuestros estudiantes podrán producir adecuadamente un

sonido de la lengua extranjera si no son capaces, primeramente, de discriminarlo auditivamente, de forma que la corrección fonética debe comenzar por la discriminación auditiva para pasar después a la producción.” (Poch, 2004)

Además, debido a que la competencia fónica incluye tanto la correcta percepción como la correcta producción de los sonidos, elementos segmentales y suprasegmentales; debido a que la lengua oral es el caldo de cultivo por excelencia de la pronunciación y a que el carácter no nativo del profesorado y el mismo recinto escolar no favorecen una exposición masiva del alumnado a un *input* variado, convendría diversificar los materiales didácticos para trabajar también a partir de textos orales (canciones, grabaciones) y diseñar de vez en cuando actividades encaminadas a ejercitar sistemáticamente la expresión y la comprensión oral. En este punto coincidimos con casi todos los autores consultados y especialmente con Matute (2006, p.473) cuando afirma que urge dejar de enseñar la pronunciación exclusivamente a partir de la lengua escrita y “desterrar de nuestras clases la idea de que en español se pronuncia como se escribe, pues no ayuda a los aprendices no nativos.”

6. Conclusión

Después de un conciso marco teórico en torno al tema de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje del español, hemos descrito brevemente el estado actual de la cuestión en Costa Marfil poniendo de realce el lugar que ocupa el español en nuestro sistema escolar, el perfil del profesorado y la hegemonía del libro de texto en las actividades de aprendizaje. Hemos indicado luego que las correspondencias fonológicas entre el francés y el español en varios elementos segmentales son uno de los factores explicativos de una enseñanza mayoritariamente implícita de la pronunciación con la escasa formación del profesorado en el ámbito, y que el fallo más importante en esta enseñanza lo constituye la supeditación de la pronunciación a la escritura.

Como factores favorecedores de este proceso hemos señalado el francés como lengua de partida y la actitud positiva del alumnado hacia el español sobre todo en los niveles iniciales, mientras que la escasa exposición a la lengua meta podría considerarse como elemento entorpecedor del proceso. Mejorar la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en costa de Marfil tanto en el plano de la percepción como en el de la producción de los sonidos del español pasa forzosamente por una diversificación de los

materiales didácticos para trabajar no sólo a partir de la lengua escrita sino también a partir de la lengua oral.

Una enseñanza comunicativa de la lengua no puede prescindir de la pronunciación ya que es un aspecto tan esencial de la lengua y la comunicación como lo son la gramática, el léxico o la ortografía. Para Iruela (2007b), es casi una cuestión de equilibrio y justicia: “La gramática, el vocabulario y la pronunciación forman el área llamada la forma de la lengua y didácticamente pueden recibir el mismo tratamiento.”

Con todo, no se puede pedir peras al olmo; una enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en un nivel secundario no puede exigir ni del profesorado ni del alumnado más de lo que pueden dar o recibir. Como queda subrayado en Llisterri (2003, p.91-92), existe una diferencia entre la enseñanza de la fonética y la enseñanza de la pronunciación, diferencia que se cifra en que aquélla consiste en una reflexión explícita y detallada dirigida a estudiantes de nivel muy avanzado sobre las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua; y ésta, poco especializada, forma parte de las actividades a las que el profesor de E/LE dedicará su tiempo en el aula para dotar a sus alumnos de lo necesario para desenvolverse en la lengua meta según lo requiera su nivel e intereses del momento.

7. Referencias bibliográficas

AURRECOECHEA, Edith. “*La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE*”. Directora: Elena Verdía [Memoria de Máster]. Universidad de Nebrija de Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas, 2002.

CANTERO, José. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. [en línea] 1994. [Consulta: 18 de marzo, 2012]. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf

Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC). “Discipline Espagnol. Curricula de Formation Par Compétences. Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième.” [Disciplina Español. Currícula de Formación Por Competencias. Primer ciclo de secundaria]. Mensaje en <ndespa@yahoo.fr>, 27 de enero de 2010.

DJANDUE, Bi Drombé. La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 2012.

DJANDUE, Bi Drombé ¡Huy, casi vomitan mis alumnos! Lo que puede costar la pronunciación del español. *Alhucena*, 2014.

FRAGAPANE, Federica ¿Debe ser la didáctica de la fonética española para itálofonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español? *redELE*, 2008.

IRUELA, Agustín. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 2007a, núm. 4, p.2-16.

IRUELA Agustín ¿Qué es la pronunciación? *redELE*, 2007b.

KOFFI, Hervé. “Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera”. Directora: María Eugenia Fernández Fraile [Memoria de Máster]. Universidad de Granada, Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura, 2009.

KONÉ, Seydou. “La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea”. Directora: Alicia Puigvert Ocal [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de filología Española I, 2005.

LLISTERRI, Joaquim. La enseñanza de la pronunciación”. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 2003, núm. 4, p.91-114.

MATUTE, Cristina. Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del Español/LE. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* . [en línea] 2006. [Consulta: 18 de marzo, 2012]. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0467.pdf

MORÁN, María ¿Es necesario enseñar fonética para que el extranjero que aprende nuestra lengua adquiera una correcta pronunciación?, *El español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso Nacional de ASELE*. [en línea] 1988. [Consulta: 18 de marzo, 2012]. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0343.pdf

NAVARRO, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.

PAVÓN, Víctor. *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Método Ediciones, 2000.

POCH, Dolors. La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE*, 2004.

RISCO, Roselia. “Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua”. Director: Daniel González González [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, 2008.