

LA PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Jorge González

Universidad Simón Bolívar - Núcleo del Litoral, Venezuela
jgonza@usb.ve

Gladys Romero

Universidad Simón Bolívar - Núcleo del Litoral, Venezuela
gromero@usb.ve

RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión documental del rol de la enseñanza de la pronunciación en los principales enfoques metodológicos empleados hasta el presente. Se enfatiza la importancia de la pronunciación en la inteligibilidad del mensaje y se cuestiona que ésta haya sido relegada a un segundo plano, e incluso, ignorada en gran parte de los cursos de idiomas, principalmente de inglés y español, basados en el enfoque comunicativo. Se favorece el método sugestopédico, el cual concede a la pronunciación un espacio significativo en los llamados conciertos pasivo y activo, y en las elaboraciones, entre cuyos objetivos se incluyen la internalización de los aspectos fonético-fonológicos de la lengua. Se reportan investigaciones en las que se evidencia la importancia de la práctica de la pronunciación, así como del orden de presentación y ponderación en la enseñanza de los rasgos fonéticos. Al respecto, se concluye que se debería comenzar por los aspectos suprasegmentales o prosódicos, seguidos por los segmentales. Los primeros han de recibir mayor énfasis, pues, como se concluye en las investigaciones reportadas, son más decisivos en la comprensión del habla.

Palabras claves: la pronunciación de la L2, fonética y fonología de la L2, enseñanza de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

This paper is a documentary review on the role of pronunciation in the language teaching approaches and methods used up to the present. The importance of pronunciation in the intelligibility of messages is emphasized, and the fact that it has been neglected and even ignored in most English and Spanish language courses under the communicative approach, is questioned. The suggestopedic method is favored as it devotes most of its sessions (passive and active concerts and elaborations) to pronunciation practice. Also, research claiming the importance of including this practice, and setting the proper order of presentation and weight of the various phonetic features, is reported. It is concluded that a major emphasis is to be given to the suprasegmental aspects, and should be taught first, since they are claimed to be more relevant in the comprehensibility of utterances.

Key words: L2 pronunciation, L2 phonetics and phonology, foreign language teaching.

1. Introducción

"Pronunciation is the primary medium through which we bring our use of language to the attention of other people"
(cursiva en el original) (Stevick 1978: 145).

A pesar del papel tan importante que lingüistas como Stevick han concedido a la pronunciación, ésta ha sido catalogada como la "Cenicienta" o "la pariente pobre" en el mundo de la enseñanza de un segundo idioma (Brown 1991), especialmente en los últimos años. Ello puede deberse a que se ha considerado que los problemas en la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera dependen de factores extralingüísticos, que escapan al alcance del profesora y del estudiante, según parece desprenderse de algunas investigaciones (entre ellas, las de Krashen 1977, Schumann 1978 y Werker y Logan 1985) o, quizás, también, como resultado de una interpretación errónea, por parte de muchos profesores, de los principios del enfoque comunicativo, cuya vigencia se ha mantenido en las dos últimas décadas.

En este trabajo se presenta una revisión del rol de la enseñanza de la pronunciación en los principales enfoques metodológicos empleados hasta el presente.

2. La enseñanza de la pronunciación de la L2: enfoques fundamentales

Las diferentes metodologías para la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera (en adelante, L2) que se han desarrollado hasta ahora, han estado enmarcadas en dos concepciones fundamentales: *el enfoque intuitivo-imitativo* y *el lingüístico-analítico* (Celsa-Murcia et al. 1996). El primero, como su nombre lo sugiere, se apoya en la habilidad de escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la L2 sin la intervención de instrucción explícita. Dentro de este enfoque, las cintas grabadas con voces nativas han sido uno de los recursos de instrucción característicos. El segundo (el *lingüístico-analítico*), en cambio, recurre al uso de herramientas como el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, afiches con el aparato fonador, información explícita sobre el contraste entre la L1 y la L2, así como a la imitación y a la producción. Fue desarrollado con la intención de complementar, no sustituir, al enfoque intuitivo-imitativo, pero los ejercicios de imitación pasaron a realizarse en las etapas de práctica del material, luego de su presentación a través de los recursos mencionados.

2.1 La pronunciación en los métodos de enseñanza de la L2

A continuación se presenta un breve esbozo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y el tratamiento que éstos le han dado a la pronunciación.

En el método de *traducción gramatical*, la enseñanza de la pronunciación es prácticamente inexistente, pues la comunicación oral no es el objetivo primordial. El medio de instrucción de la gramática es la lengua nativa del estudiante.

En los enfoques "naturalistas" podemos incluir el *Método Directo* y sus recientes "sucesores", *Total Physical Response*, y el *Método Natural* (Krashen y Terrel 1983). El *Método Directo*, clásico representante del enfoque *intuitivo-imitativo*, que se popularizó a comienzos de este siglo, basa la enseñanza de la pronunciación en la imitación y en la repetición de modelos (profesor o grabaciones). Los estudiantes deben esforzarse por aproximarse cada vez más al modelo, para lo cual la repetición extensiva e intensiva es la clave.

El *Total Physical Response (Respuesta Física Total)*, propuesto por Asher (1977), al igual que el *Método Natural* (de Krashen y Terrel 1983), se apoya en el principio de que antes de que el estudiante comience a producir (oralmente), debe limitarse exclusivamente a escuchar durante un período considerable, pues, sostienen sus promotores, al no verse presionado a hablar, él puede concentrar sus esfuerzos hacia la internalización del sistema fonológico de la L2. De este modo, supuestamente, cuando comience a hablar, su pronunciación sería excelente sin necesidad de haber recibido instrucción explícita¹.

El *Método audiolingual*, surgido a mediados de este siglo en Estados Unidos, a partir de la creación del *Movimiento Reformista*² (según algunos investigadores del área (Howatt 1984, entre otros)), concede gran importancia a la pronunciación, la cual se enseña explícitamente desde el comienzo. Al igual que en el *Método Directo*, el profesor (o la grabación) modela un sonido, una palabra o frase y los estudiantes repiten tratando de imitarlo. Sin embargo, a diferencia de aquél (el *Directo*), el profesor hace uso de información fonética, como el AFI (Al fabeto Fonético Internacional), o afiches demostrativos de la articulación de los sonidos. El típico ejercicio utilizado es el "*minimal pair drill*"

(ejercicio de pares mínimos), reflejo de la noción de contraste de la lingüística estructural. Se comienza por presentar estos *pares mínimos*³ para que el estudiante los escuche. Luego se hacen ejercicios de discriminación auditiva: el estudiante escucha dos palabras y debe decidir si son idénticas o pares mínimos y se le da una lista escrita con estos pares mínimos para que él indique cuál sonido se ha utilizado. Posteriormente, se procede a la ejercitación oral: los estudiantes repiten las palabras de una lista que contiene uno de los sonidos en cuestión, y luego las practica con las palabras con las que forman pares mínimos.

"*The Silent Way*" (el método silencioso) de Gattegno (1972, 1976), al igual que el audiolingual, se caracterizó por la atención prestada a la correcta producción tanto de los sonidos como de las estructuras de L2 desde las primeras etapas de instrucción. Desde el primer día de clases, se hace énfasis en los sonidos individuales y dentro de palabras y frases, así como en aspectos suprasegmentales tales como el acento y la entonación. A diferencia del método audiolingual, el "*Silent Way*" no recurre a la instrucción explícita, ni al uso del AFI, sino que el profesor "silenciosamente" indica (con gestos) las propiedades del sistema fonológico de la L2. Por ejemplo, con el *apuntador* da golpecitos para mostrar los patrones rítmicos y usa los dedos de la mano para indicar el número de sílabas de una palabra, así como los elementos que reciben acentuación. También muestra la correcta articulación de los sonidos, señalando sus propios labios, dientes, etc. Entre las herramientas típicas utilizadas se destacan: los afiches con los sonidos tanto vocálicos como consonánticos, en diferentes colores, afiches de palabras y varas de colores. Estas últimas, usadas en la enseñanza de diferentes aspectos de la lengua, cuando son empleadas para mostrar la pronunciación, están destinadas, por ejemplo, a demostrar visualmente patrones acentuales y entonacionales. Este método, aunque a nuestro juicio no concede mucho espacio para la espontaneidad, por estar extremadamente focalizado en la forma, parece lograr efectos positivos en cuanto a la pronunciación, principalmente gracias a la correspondencia que se establece entre el sonido y el color, la cual, según Stevick, (1980: 46) le da al aprendiz un "inner resource to be used".

En el "*Community Language Learning*" (aprendizaje comunitario de lenguas), desarrollado por Curran (1976), a la luz de la teoría psicológica humanista de Carl Rogers (1951), en subyace un enfoque basado en el

estudiante; es él y no el profesor quien "decide" qué quiere o necesita aprender. La pronunciación es enseñada, aunque no explícitamente, ya que, como primer paso, el *profesor-consejero*, de pie y con su mano sobre el hombro del estudiante, le pide a éste que le diga alguna frase de su L1 que él desee aprender en la L2; el profesor, entonces, dice la frase con la pronunciación más natural posible; luego la vuelve a pronunciar, pero fragmentada, para facilitar la repetición; el estudiante repite y, una vez pronunciada toda la frase con fluidez, ésta es grabada en una cinta. En la siguiente fase de la clase, el estudiante escucha su grabación y el profesor le pregunta si desea practicar de nuevo la pronunciación de alguna de las frases aprendidas ese día. Si el estudiante manifiesta su deseo de hacerlo, el profesor nuevamente se pone de pie detrás del estudiante y actúa como una *computadora-humana*, que puede "encenderse" o "apagarse" según lo requiera el estudiante, quien le puede solicitar la pronunciación de la(s) frase(s) que desee, de manera que él pueda repetirla hasta que él mismo se sienta satisfecho con su pronunciación. En este sentido, este método, al igual que el *Método Directo*, obedece a un enfoque eminentemente intuitivo-imitativo, pero a diferencia de éste, el aprendizaje, incluyendo obviamente el de la pronunciación, está completamente dirigido y controlado por el aprendiz. Si bien consideramos que este enfoque "democrático", centrado en la satisfacción de los intereses del aprendiz, representa un paso hacia adelante con respecto a los métodos arriba mencionados, en cuanto a que el estudiante siente que la responsabilidad de su aprendizaje descansa sobre sus propios hombros, además de permitirle que aprenda a su propio ritmo (él decide cuántas veces va a repetir una frase a fin de lograr una pronunciación aceptable), adolece de ciertas fallas importantes. Una de ellas, que consideramos esencial, es que en un contexto formal de aprendizaje (universidad, escuela, etc.) no es muy factible que el profesor pueda seguir este proceso con cada uno de los estudiantes de la clase, por varios factores, entre ellos, límite del tiempo, dispersión de la atención de los estudiantes, etc. Asimismo, ¿hasta qué punto puede el estudiante decidir si su pronunciación es aceptable o no?; recordemos que nuestro filtro fonemático contribuye a la percepción distorsionada de la pronunciación de la L2, tendemos a "filtrar" los sonidos de la L2 a través del sistema fonológico de la L1.

La *Sugestopedia*, sistema de aprendizaje desarrollado por el psiquiatra búlgaro Lozanov, y presentado en Lozanov (1978) y Lozanov y Gateva (1989), está enmarcado en un enfoque holista, según el cual el aprendizaje efectivo se

logra al integrar los diversos recursos que posee el ser humano, a través del uso adecuado de la sugestión, en un ambiente placentero y carente de tensión. A pesar de las bondades del sistema sugéstopédico, reportadas en un numerosas investigaciones (Bushman 1976, Robinett 1979, Gasner-Roberts y Brislan 1984, González y Romero 1994 y 1995, Romero y González 1996, y Luzardo 2002, entre otras) este sistema no ha logrado calar en el mundo occidental. En cuanto al tratamiento que este sistema le da a la pronunciación, cabe destacar que, aunque el profesor sugéstopédico no se refiere a ella explícitamente, sí se *sugiere*, a través de afiches que, además de contener todo tipo de información gramatical, mensajes sugestivos (reafirmación de la autoimagen del estudiante, paisajes alusivos, etc.), presentan aspectos relacionados con la pronunciación, a ser percibidos periféricamente por los estudiantes. Adicionalmente, en dos de las etapas de una clase sugéstopédica tipo, las cuales Lozanov denomina *concierto activo* y *concierto pseudo-pasivo*, el aprendizaje de la pronunciación es uno de los objetivos fundamentales. En la primera, *concierto activo*, el profesor lee el diálogo completo con una pieza musical (clásica o romántica) de fondo, muy lentamente, haciendo minipausas entre cada palabra y tratando de adaptarse al tempo de la música. Los estudiantes, con el material en frente, siguen la lectura silenciosamente, con el objeto, por una parte, de estimular la memoria a corto plazo, pero además, para que los estudiantes puedan fijar su atención a la pronunciación de cada palabra (podríamos decir, a nivel "léxico"). Al terminar este "concierto", el profesor les pide a los estudiantes que guarden su material, cierren los ojos y adopten una posición cómoda. Inmediatamente, coloca una pieza musical del período barroco, y comienza a leer de nuevo el diálogo, pero con un ritmo conversacional normal. Este "repaso de concierto pseudopasivo", según Lozanov (1978), además de estimular el neocórtex, al activar el paraconsciente y así favorecer la memoria a largo plazo, persigue que el estudiante fije los aspectos suprasegmentales de la lengua: acento, ritmo y entonación⁴. Adicionalmente, tanto la sesión de relajación, preliminar a las clases, como los conciertos, logran en el estudiante un estado de alerta relajada, lo que permite: a. "afinar" su percepción, b. que sus órganos articulatorios estén más relajados y puedan adecuarse a la producción de nuevos sonidos, y, c. que venza temores y sentimientos de incompetencia tan característicos en los adultos con respecto a su capacidad para adquirir una buena pronunciación de L2.

El *enfoque comunicativo*, concepción metodológica surgida a comienzos de los ochenta, ha predominado en los cursos de L2. Como su nombre lo indica, se enfatiza el valor comunicativo del lenguaje. En la redacción de los objetivos de aprendizaje de la mayor parte de los cursos de lenguas extranjeras, se refleja este interés de desarrollar una "competencia comunicativa" en los estudiantes. No es a lugar hacer una exposición exhaustiva al respecto. Sin embargo, en nuestro afán por enfatizar el valor de la comunicación del mensaje, restando importancia a la forma, muchos docentes (y programas) de lenguas, hemos interpretado erróneamente los principios del enfoque comunicativo, al considerar que la enseñanza de las formas lingüísticas (y en esto se incluye la pronunciación), ha de estar vedada completamente. En el espíritu de este enfoque, la gramática y la pronunciación sí revisten importancia, pues la comunicación efectiva de un mensaje depende -en gran medida- de la forma de su transmisión. De allí la relevancia de la pronunciación dentro de este enfoque, ya que, como reportan Celce-Murcia *et al.* (1996: 7):

...both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.

3. Conclusiones

Hemos presentado una revisión de la forma cómo la pronunciación ha sido tratada a la luz de los principales sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras. Como se señaló, en estos sistemas subyacen dos enfoques fundamentales para la enseñanza de la pronunciación: el intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico. Entre los sistemas de enseñanza que presentamos, favorecemos los dos últimos: la Sugestopedia y el enfoque comunicativo, pues ambos se orientan hacia el desarrollo de destrezas que promuevan la competencia comunicativa. Sin embargo, en cuanto al rol de la pronunciación en ambos, pareciera que si bien en la sugestopedia hay estrategias que podrían incidir positivamente en la obtención de una buena pronunciación, el enfoque comunicativo pareciera no "decir nada" al respecto. Ello nos resulta paradójico si se tiene en cuenta que, como se desprende de la cita de Celce-Murcia *et al.* (1996), la comunicación se puede

ver obstaculizada por defectos en la pronunciación. Este "silencio" puede deberse a que al ser un "enfoque", y no un "sistema", ni un "método", el enfoque comunicativo plantea principios generales, entre ellos, el fundamental, mencionado arriba: la enseñanza de lenguas debe estar enfocada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. A partir de este principio, se generan los métodos. Si aceptamos este planteamiento, quizás podamos especular que el problema no radica en los principios del enfoque comunicativo, sino en las diversas estrategias metodológicas que se han diseñado para operacionalizar estos principios; estrategias éstas que, en su mayoría, han relegado la enseñanza de la pronunciación a un segundo plano, o incluso, la han ignorado completamente⁵.

Como se dijo al principio, las causas por las que la Cienicienta Pronunciación haya recibido escasas invitaciones a las "fiestas" de la enseñanza de idiomas en las aulas comunicativas modernas (contexto formal) pueden encontrarse en que muchos han considerado -a partir de los resultados de algunas investigaciones- que ésta difícilmente se mejora en contextos formales. Una de estas investigaciones es la de Purcell y Suter (1980) quienes concluyeron que la enseñanza formal no ofrece beneficios significativos en el mejoramiento de la pronunciación.

Sin embargo, estudios más recientes, entre ellos, el de Ellis (1993) se oponen a esta posición y, basados en los resultados de sus investigaciones, concluyen que la instrucción formal sí puede contribuir a optimizar la pronunciación. Chela-Flores (1996) apoya esta posición y, al igual que Ellis (1993), Penninton (1994) y D'Introno y Weston (1998), sostiene que entre los factores fundamentales a tomar en cuenta en la enseñanza formal de la pronunciación, se destacan el tiempo de exposición del estudiante a la instrucción y la práctica intensiva para que los conocimientos explícitos pasen a ser implícitos. Al respecto, D'Introno y Weston, sostienen que:

...el dominio de la pronunciación de un segundo idioma requiere del uso de músculos y movimientos diferentes a los usados en la pronunciación de la L1. La corrección en la pronunciación es sinónimo de estar físicamente en forma, lo cual puede ser alcanzado a través de la instrucción y el entrenamiento apropiado pero, sobre todo, mediante la práctica (D'Introno y Weston, 1996: 3).

Coincidimos plenamente con la analogía hecha por los autores entre la práctica de la pronunciación y el entrenamiento deportivo, pues en ambas actividades están en juego un grupo de músculos que deben ejercitarse para que se alcancen los objetivos esperados.

Además de la importancia de la práctica en el aprendizaje de la pronunciación, han de tomarse en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones recientes (Anderson-Hsieh et al. 1992, Gilbert 1993, Munro y Derwing 1995 y Chela-Flores 1996) en las que se concluye que los aspectos suprasegmentales, entre los que se incluyen principalmente el acento, el ritmo y la entonación, parecieran jugar un rol más decisivo que los rasgos segmentales, tanto en la percepción auditiva como en la articulación del habla. No obstante, como señala Chela-Flores (1996), la mayoría de los textos destinados a la enseñanza de la pronunciación están organizados de forma tal que se comience la instrucción con los rasgos segmentales: 1ro. las consonantes y 2do. las vocales (o viceversa), seguidos de los suprasegmentales: entonación y ritmo. A estos últimos se les asigna un peso significativamente inferior; los escasos textos que abordan el acento, lo hacen de una forma muy somera. Coincidimos con los autores mencionados en cuanto a que el orden de instrucción ha de ser el opuesto y que se le debería dar más ponderación a los rasgos prosódicos o suprasegmentales, dada su importancia en la inteligibilidad del habla.

Finalmente, instamos a los colegas, profesores de lenguas extranjeras, a que invitemos a nuestras "fiestas" de L2 a esta Cenicienta, la adornemos con juegos, trabalenguas, canciones, afiches en las paredes, videos, etc., a fin de que la participación de ésta (la pronunciación) sea aceptada por los anfitriones (estudiantes). Tratemos de que esta Cenicienta, junto a sus hermanastras (demás aspectos lingüísticos) forme parte de un todo integrado en la programación de nuestras clases.

1. Este método, a través de los famosos "learnables", se aplicó en la Universidad de New Hampshire (entre 1982 y 1984) en la enseñanza de ESL, pero resultó un verdadero fracaso, por lo que fue, en ese mismo año (1984) sustituido por una metodología con un enfoque comunicativo.
2. Recordemos que el famoso Movimiento Reformista en la enseñanza de lenguas que surgió a finales del siglo pasado, constituyó la primera contribución (reconocida) en la enseñanza de la pronunciación. Su creación se debió, en gran parte, a la formación de la Asociación Fonética Internacional en 1886, cuyos miembros desarrollaron el API (Alfabeto Fonético Internacional).

Esta organización influyó decididamente en el cambio de concepción en cuanto a la enseñanza de la L2, al resaltar la importancia de la forma oral del idioma y proponer que: a. se enseñe primero, b. los resultados de las investigaciones en fonética se apliquen en la enseñanza de la L2, c. los docentes de lenguas reciban un sólido entrenamiento fonético y d. los estudiantes también reciban algún entrenamiento en fonética a fin de establecer buenos "hábitos" desde el principio.

3. Dos palabras que difieren únicamente en un sonido, ubicado en la misma posición
4. Aunque en la versión de Lozanov, la enseñanza de la gramática como de la pronunciación no se hace explícita, en la adaptación que hicimos en la USB, reportada en González y Romero (1994) introdujimos ciertas explicaciones tanto gramaticales como de pronunciación; los afiches, además de ser percibidos periféricamente servían de apoyo a estos momentos de referencias explícitas. Por ejemplo, a los estudiantes se les enseñó una versión simplificada del AFI, y luego se practicaba la pronunciación, apoyándonos con afiches. Estas modificaciones se introdujeron, como resultado de un estudio piloto que realizamos. En la investigación definitiva, se le administró el tratamiento a dos grupos: uno control, sometido a una metodología "comunicativa" (siguiendo los lineamientos del libro de texto *Opening Strategies*) y uno experimental (con la metodología sugestopédica adaptada). Se midió el rendimiento global (4 destrezas), la motivación y la ansiedad, y los resultados favorecieron ampliamente a la sugestopedia. Sin embargo, no se incluyó la pronunciación entre las variables consideradas.
5. ¿Sabías que?, texto utilizado en los niveles básicos de español de UMASS, (diseñado con actividades que realmente estimulan la comunicación) adolece, sin embargo de esta falla. Su autor, VanPatten, autor también de *Making Communicative Language Teaching Happen*, curiosamente también ignora por completo la pronunciación, a la cual no sólo no se le dedica una sección separada en la obra, sino que ni siquiera aparece listado en el índice temas.

REFERENCIAS

- Anderson-Hsieh, J., R. Johnson y K. Koeler. (1992). *The Relationship Between Native Speaker judgements of Nonnative pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure*. *Language Learning* 42: 429-555.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Brown, A. (ed.). (1991). *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Longman.
- Bushman, R. (1976). *Effects of a Full and a Modified Suggestopedic Treatment in Foreign Language Learning*. En Schuster, D. y C. Gritton. 1989. *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. N.Y.: Gordon and Breach Science Publishers.

- Celsa-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodwin. (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Chela-Flores, B. *Propuestas para la optimización de la enseñanza de la pronunciación en inglés*. Perfiles: 73-100.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Language Learning*. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications.
- D'Introno, F., E. del Teso y R. Weston. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- D'Introno, F. y R. Weston. (1998). *La enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua*. Ms. University of Massachusetts, Amherst.
- Ellis, R. (1993). *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition*. Studies in Second Language Acquisition 13: 161-186.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. N.Y.: Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way*. N.Y.: Educational Solutions.
- Gasner-Roberts, S. y P. Brislán. (1984). *A Controlled, Comparative, and Evaluative Study of a Suggestopedic German Course for the First Year University Student*. Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching, 9: 211-233.
- Gilbert J. (1993). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English*. 2da. ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- González, J. y G. Romero. (1995). *Materiales Instruccionales para la enseñanza de inglés bajo una concepción holista*. Perfiles, 18:1, 11- 31.
- González J. y Romero G. (1994). *Efectos de la sugestopedia en el aprendizaje del inglés en la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Asociado. Universidad Simón Bolívar, Camurí Grande.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. y T. Terrel. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1977). *Some Issues Relating to the Monitor Model*. In H.D. Brown, C.A. Yorio y R.H. Crymes. Ed. TESOL '77. Washington, D.C.: TESOL.
- Lozanov G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. N.Y: Gordon and Breach Science Publishers.
- Lozanov G. y E. Gateva. (1989). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. N.Y: Gordon and Breach Science Publishers.
- Luzardo, L. I. (2002). *El arte de enseñar con CLASe*. Editorial SIAP, C.A.: Caracas.
- Munro, M. y T. Derwing. (1995). *Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners*. *Language Learning* 45, 1: 73-97.
- Pennington, M. (1994). *Recent Research in L2 Phonology: Implications for Practice*. In J. Morley. Ed., *Pronunciation Pedagogy and Theory*. Washington D.C.: 94-108.
- Purcell, E. y R. Suter. (1980). *Predictors of Pronunciation Accuracy: A Reexamination*. *Language Learning* 30, 2: 271-287.
- Robinett, E. (1975). *The effect of Suggestopedia in Increasing Foreign Language*. *Dissertation Abstracts International*. 11-A: 7217
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Romero, G. y J. González. (1996). *El inglés con propósitos específicos en la Sede del Litoral de la Universidad Simón Bolívar: el caso de inglés para Turismo y Hotelería*. *Perfiles*, 19:01, 11-26.
- Schumann, J. (1978). *Social and Psycholinguistic Factors in Second Language Acquisition*. In J. Richards, ed., *Understanding Second and Foreign Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Stevick, E. (1978). *Toward a Practical Philosophy of Pronunciation: Another View*. TESOL Quarterly. 12: 145-150.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Werker, J. y S. Logan. (1985). *Cross-language Evidence for Three Factors in Speech Perception*. Perception and Psychophysics. 37: 35-44.