

# EL ABECEDARIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE ELE

K. Buyse

K.U. Leuven & Lessius Hogeschool

La enseñanza de una buena pronunciación suele ser uno de los componentes más descuidados de la clase de ELE, de modo que el nivel de pronunciación de español puede diferir mucho de un aprendiz a otro (véanse los dos perfiles aquí abajo).

- Perfil 1: “/hóla, hej inventádo una makína pará resolvéR tu pRowbléjma/”.
- Perfil 2: “/ola, jo e una mákina inbentádo pára resolbér tu probléma/”.

Sin embargo, hagamos el test: ¿cuál de los dos perfiles elegiría Ud. como hispanohablante si en un contexto comercial se le permitiera seguir negociando con solo uno de los dos?

Si es Ud. uno de las más de noventa nativos sobre 100 que elegiría el segundo perfil (con una pronunciación más acertada, pero con más problemas gramaticales), no significa necesariamente que Ud. se dé cuenta de la importancia social de una buena pronunciación (véase la cita de Bowen & Stockwell, 1960), aparte de la confianza que genera en el estudiante de ELE.

We do not feel that correct pronunciation is just a convenient social grace. We assume, as many competent language teachers and well-motivated students assume, that fluent and accurate pronunciation is fundamental

to linguistic accomplishment. We hope these materials will lead the student to speak Spanish with less foreign accent and greater awareness of the ways in which Spanish sounds are different from English (Bowen & Stockwell, 1960:3).

En otros términos, la pronunciación constituye el pasaporte del estudiante, su medio para ganar la confianza del interlocutor nativo. No obstante, la mayoría de los métodos y cursos de ELE limitan el aprendizaje de la pronunciación a unas pocas clases introductorias.

De ahí que en este artículo propongamos el “abecedario P” (el abecedario para la pronunciación) para la enseñanza de la pronunciación del español, una receta con 10+1 ingredientes para conseguir un nivel aceptable de pronunciación en poco tiempo.

Ejemplificaremos cada una de las pautas de la guía con una serie de estrategias sacadas de nuestros manuales de la pronunciación para neerlandófonos (Buyse & Conejo, 1996; Buyse, 2004 y Buyse, 2005), e inspiradas por nuestra criteriología para la elaboración de materiales de lengua, llamada *M@estro*.<sup>1</sup>

## 1. Adaptado al público

Muchos autores de manuales se dirigen a un público muy amplio y pierden así una ocasión para ganar tiempo y confianza para obtener mejores resultados. Concretamente, como en la mayoría de los casos lo que se quiere ofrecer *en primer lugar* no es un libro de teoría fonética y fonológica, sino un libro de ejercicios, hay que limitar la teoría a un mínimo, es decir: a lo que es necesario para poder aprender cómo pronunciar los segmentos y las unidades su-

---

<sup>1</sup> Véase e.o. Buyse & Kocak 2005 y <http://ilt.kuleuven.be/onderzoek/maestro.php>.

prasegmentales. Si se quiere añadir más teoría de lo necesario, se puede presentar bajo forma de un “*ex cursus*”.

## 2. Basado en un análisis de problemas previo

La adaptación al público se hace por medio de un *estudio previo* de (1) la frecuencia de los sonidos de la lengua extranjera –y las palabras que los contienen–, (2) la frecuencia y la importancia de los problemas o “errores” de los estudiantes nativos de una lengua determinada, y (3) los sistemas fonéticos de ambas lenguas y sus convergencias y divergencias (véase en la bibliografía la página web de J. Llisterri para las referencias a las obras contrastivas con informaciones sobre los problemas típicos de los francófonos, anglófonos, etc.).

## 3. En etapas

La contraposición de estos estudios permite construir un método *modular* que contiene las etapas siguientes: - *una etapa introductoria* en la que se presenta al estudiante toda la serie de sonidos que no deberían plantear ningún problema, para evitar que se pierda tiempo realizando ejercicios sobre sonidos que vienen atestados en ambas lenguas, como /p/, /t/ y /k/ para los neerlandófonos; no obstante, la mayoría de los métodos existentes suelen presentar ejercicios sobre todos los sonidos en un orden casi aleatorio; - *un primer módulo* en el que se presentan los sonidos más frecuentes que le plantean problemas al principiante:

1) la /θ/, de baja frecuencia según Quilis (1993:43), pero que para el neerlandófono sigue siendo problemática, a pesar de la similitud con el inglés;

2) la /x/, también de baja frecuencia, pero que solo se usa en Holanda;

3) ciertas letras o combinaciones de letras que en neerlandés se pronuncian de manera distinta, porque producen errores sistemáticos que hay que erradicar cuanto antes. E.g. ciertos diptongos (*eu*), la *ch*, la *x*, la *j*, la *h* y las combinaciones *ps-* y *-pt-*; un *segundo módulo* en el que se tratan:

a) los sonidos menos frecuentes que también son problemáticos, pero que constituyen variantes regionales de un sonido de acepción general, aprendido en el módulo 1 (como las diferentes pronunciaciones de la letra *y*);

b) los fonemas presentes en ambos alfabetos fonéticos, para los que el español utiliza unas variantes ligeramente distintas pero difíciles de distinguir, incluso para un nativo (como la pareja *ñ/ni*);

c) variantes contextuales de un sonido central aprendido anteriormente y en cuyo caso un no especialista casi no puede oír la diferencia (como las variantes oclusivas y fricativas de *v* y *b*). Enseñar esta variación ya en el primer módulo solo puede confundir innecesariamente al estudiante, porque “(...) el oyente medio casi no llega a distinguir las (...) variantes” (Quilis, 1993: 24).

Se trata de tres distinciones que, a pesar de su dificultad y su difícil perceptibilidad para los no especialistas, suelen tratarse al principio del curso. El resultado es que el estudiante pierde toda confianza y percibe el español como una lengua complicada.

#### 4. Contrastivo

Por lo tanto, cada tipo de enseñanza de la pronunciación debería ser, a nuestro entender, *contrastivo*.<sup>2</sup> En el caso de los sonidos que

---

<sup>2</sup> Si el grupo es heterogéneo, se debería intentar diferenciar cuanto más sea posible.

pueden presentar una interferencia con la lengua materna u otra lengua extranjera, podemos acudir a la yuxtaposición en tres columnas de una palabra escrita, su pronunciación incorrecta (inspirada por la lengua materna) y su pronunciación correcta, respectivamente. La experiencia demuestra que las tradicionales críticas a este ejercicio no son válidas:

I believe there is no psychological justification for the fear that a student may be “contaminated” or “corrupted” simply by hearing his teacher pronounce an incorrect form -something that the student himself or his classmates have probably said many times before. If it is obvious that what the teacher has said is purposely incorrect, the “error” can dramatically or even humorously focus attention on the problem. *Pronunciation mistakes are due principally to pressure and interference from the student’s native language*, and no advances or even intermediate student of Spanish can be harmed by judicious use of the above-mentioned technique. Moreover, at no time are students ever called upon to utter an incorrect form themselves (Dalbor, 1969: ix).

Además, el aspecto contrastivo no se limita al estudio previo y su importancia para la organización de un manual: otro asidero que los usuarios de un manual buscan en vano, a pesar de que permita optimizar el ejercicio, es la *traducción* de las palabras y frases que se usan para los ejercicios. Hay que evitar que el usuario repita frases que para él, por falta de conocimientos léxicos, no signifiquen nada. Por otro lado, esta traducción debe ser secundaria y marginal, para no desviar la atención del aprendizaje de la pronunciación. El efecto deseado puede ser obtenido mediante el uso de una pequeña letra o la impresión de la traducción en el margen del texto:

Te miré, me miraste y nos enamoramos.

*Ik keek naar jou, jij naar mij en we werden op slag verliefd.*

(Ejemplo de Buyse & Conejo, 1996: 37).

## 5. Evaluando e invitando a la autoevaluación

Según las conclusiones del congreso EARLI 07<sup>3</sup> la generación actual necesita *triggers AND rewards*, o sea: estímulos y recompensas. De ahí la necesidad de evaluar y asesorar frecuentemente a los alumnos con el objetivo de invitarlos a progresar. Una de las maneras actuales y eficaces es el uso de un *portafolio*, en el que el alumno registra sus problemas para que los tome en cuenta a la hora de practicar (véase la figura 1).

Además, se sabe (del mismo congreso EARLI 07) y por experiencia propia que el estudiante actual se esforzará más para asimilar los contenidos generados por los estímulos cuando pueda ser recompensado por sus esfuerzos a la hora de evaluarlos. Una manera de conseguirlo es que el profesor se comprometa a *evaluar el portafolio (y el grado de autoevaluación y progreso en él)* y a incluirlo en la evaluación final (*a ratio de un 20%, como mínimo*), porque los estudiantes “*should not be evaluated only on their final products but on their improvement*” (Hyland, 2002: 88).

Figura 1. Un portafolio

<p><b>pronunciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘s’ en ‘z/c’</li> <li>• acentos (-n/-s)</li> <li>• entonación</li> <li>• distinguir bien -e, -o y -a</li> </ul>	<p><b>presentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en primer lugar, en segundo lugar,</li> <li>• en tercer lugar...</li> <li>• primero, ahora, después, luego</li> <li>• aquí, ahí, allá</li> <li>• pasamos a..., vamos a...</li> <li>• en cuanto a, con respecto a</li> <li>• como pueden ver en la pantalla</li> </ul>
<p><b>léxico (y ortografía)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la <u>ind</u>ustria, el <u>fú</u>tbol, el <u>te</u>nis</li> <li>• pensar <u>en</u> X (ie)</li> <li>• <u>hacer</u> una pregunta</li> </ul>	<p><b>gramática (y ortografía)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ser/estar/hay</li> <li>• 1a y 3a persona de los verbos</li> <li>• expresión del sujeto<sup>0</sup></li> </ul>

<sup>3</sup> EARLI, 2007: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation (Maastricht, noviembre del 2007).

## 6. De los segmentos más pequeños a los más grandes

Para facilitar la automatización, se pasa *progresivamente de los segmentos mínimos a las unidades mayores*, es decir, de los sonidos a los textos, pasando por las palabras, las combinaciones de palabras, las frases, los trozos de texto y los pequeños textos. Véase la figura 2 sacada de Buyse, 2005:

Figura 2. Ejemplo del tratamiento progresivo

### 3.2.2. De letter *ch*

kapstokken woordjes frequente combinaties rijmpjes en zegswijzen  
zinnetje toetje

#### a) *kapstokken*

1. De *ch* is één enkele medeklinker die /tò/ ("tsj") uitgesproken wordt.
2. Laat je niet misleiden door de Nederlandse *ch* ([ò] in *chauffeur*, of [x] in de andere gevallen: de *chemobiel*.

#### b) *woordjes*

1	Chihuahua	China	chocolate	chófer
2	chaqueta	Chile	macho	Elche
3	chico	muchacho	cheque	Juchitán

#### c) *frequente combinaties*

1. Dicho de otra manera: tengo que estudiar más
2. ¡Márchate!
3. ¡Déme unos churros con chocolate y una horchata de chufa, por favor!

Anders gezegd: ik moet meer studeren.

Ga weg!

Een portie churro's met chocoladesaus en een horchata de chufa, a.u.b.

d) ***rijmpjes en zegswijzen***

*Kinderspelletje (uit eds. ANAYA 1976: 26):*

China, china,  
capuchina,  
en esta mano  
¡está la china!

Krijtje, krijtje,  
capucijnekrijtje\*,  
in deze hand  
zit het krijtje.

(\**capuchina* is ook wel een snoepje)

*Kinderrijmpje (uit SCHON 1994: 14):*

En la calle del ocho  
me encontré a Pinocho,  
y me dijo que contara  
del uno al ocho:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

In de straat van het nummer acht  
ontmoette ik Pinocchio,  
en hij zei met tot acht te tellen:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

e) ***zinnetjes***

1. En China rechazan a chulos, muchachas, coches y cheques.
2. En Machupi(c)chu chocó Pinochet con una muchedumbre de chilenos.
3. La chacha da chocolate a las chicas y a los chicos.
4. Compró una chaqueta, un chaleco y una percha.

In China worden geen pooiers, meisjes, wagens en cheques aanvaard.  
In Machupicchu stootte Pinochet op een menigte Chilenen.  
Het Kindermeisje geeft chocolade aan de meisjes en aan de jongens.  
Hij kocht een jas, een vest een kapstok.

f) ***en als toetje...***

f) **en als toetje...**

Raadseltje uit Uit SCHON (1994: 14):

Choco me llamo de nombre,  
late de mi corazón,  
el que no sepa mi nombre  
es un gran borricón.

“Choco” is mijn voornaam,  
“laatje” voor de intimi,  
wie mijn naam nu nog niet geraden heeft  
is wel een heel grote dummie.

Canción popular: *La cucaracha*

La cucaracha, la cucaracha  
ya no puede caminar,  
porque no tiene, porque le falta  
marihuana que fumar.

en het spoor dat ik achterlaat is als een zilveren draadje.

De slak, de slak kan niet meer gaan,  
want ze heeft geen marihuana meer om op te roken.

Un elemento que suele descuidarse es que la pronunciación de un estudiante con la mejor articulación posible seguirá siendo clasificada como “insuficiente” hasta “mala” si no domina también *las unidades superiores al del fonema*, es decir, los enlaces, las combinaciones de letras y los elementos suprasegmentales. Por eso hace falta comparar también estos elementos de las dos lenguas bajo estudio y ofrecer su asimilación de manera progresiva. Para esto, hemos comparado primero la entonación del español y del neerlandés, para poder repartir su tratamiento sobre los dos módulos. El uso del ordenador ha permitido realizar esta yuxtaposición, porque sabe estilizar y visualizar adecuadamente los contornos entonativos. Así, hemos sabido destacar las similitudes y las diferencias que existen entre la entonación de las dos lenguas. En el primer

módulo van, junto a la materia de la pronunciación de las combinaciones de letras y sonidos (como gn-, mn-, pt- y x-), los enlaces (dentro y fuera de las fronteras de las palabras) y la acentuación, las diferencias más importantes y marcadas de la entonación; en el segundo los esquemas menos frecuentes. En el primer módulo va, por ejemplo, un tipo de contorno interrogativo, frecuente en español, pero casi inexistente en el neerlandés de Flandes (véase la figura 3, sacada de Buyse & Conejo, 1996: 120):

Figura 3. La entonación circunfleja

**TYPE 4: relatieve vraagzinnen**

1 toongroep

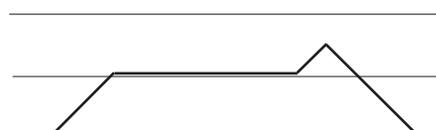
*relatieve* vraagzinnen (over het algemeen zonder vraagwoord)

op de eerste beklemtoonde lettergreep stijgt de toon tot op het middelste niveau of zelfs een ietsje hoger

in het middenstuk blijft de toon op het middelste niveau

punthoedeinde (^) op de laatste beklemtoonde lettergreep

**MODEL PATROON**



**CONTEXT, VOORBEELDEN en OEFENINGEN<sup>4</sup>**

men wil zich ergens van vergewissen of men voorziet het antwoord al

*¿Entonces te quedas?*

*¿Dices que no vienes?*

*¿Con que todo eso te dijo?*

vragen die verrassing, een veronderstelling of een hypothese uitdrukken

*¿Están ya de vuelta?*

*¿Ya te has cansado?*

<sup>4</sup> Ejemplos de RODRÍGUEZ (1965: 81) y CANELLADA & KUHLMANN MADSEN (1987: 150).

## 7. Agradable

Se suele comprobar que los resultados de un método son tanto más eficaces *cuanto más agradable sea este para el estudiante*. Una enseñanza lúdica, variada e interactiva será mucho más motivadora, tanto para el alumno como para el profesor.

Para ello, se pueden insertar palabras “transparentes” y así fácilmente reconocibles (como topónimos), además de trozos de texto agradables y que el estudiante suele retener fácilmente, como

- un juego de palabras: e.g. *Me lo encontré. Me lo contó. Me lo tomé. Melocotón.* (para el aprendizaje de la /o/ y la /e/, sacado de Fernández, 1992);

- una rima, como la siguiente de Schon (1994:10), para aprender a pronunciar las vocales: *A, el burro se va; E, el burro se fue; I, el burro se ahogó; U, el burro eres tú;*

- refranes populares, como el siguiente, para la /g/: *Abogado sin conciencia merece gran sentencia;*

- canciones, coplas y rimas populares, adivinanzas, poemas.

Luz tú	Jij licht
Luz vertical,	Verticaal licht,
luz tú;	jij licht,
alza luz tú,	verhef het licht, jij,
luz oro;	goudkleurig licht,
luz vibrante,	bevend licht,
luz tú.	jij licht.
Y yo la negra, ciega, sorda,	En ik die zwarte, blinde, dove,
muda sombra horizontal.	stomme, horizontale schaduw.

(Juan Ramón Jiménez, uit *La estación total* (1946), opgenomen in VAN ELSEN & TER HORST (1991: 95).

Oro parece,	Het lijkt goud,
plata no es,	zilver is het niet,
el que no lo acierte	wie het niet raadt
bien bobo es.	moet wel heel dom zijn.

Uit: SCHON (1994: 19).

Sevilla, para el regalo;  
 Madrid, para la nobleza;  
 para tropas, Barcelona;  
 para jardines, ... [completar]  
 Sevilla voor de geschenkjes;  
 Madrid voor de adel;  
 voor de troepen: Barcelona;  
 voor de tuinen: ...  
 Copla popular

- pequeños textos, como el siguiente, sacado de *El País Internacional*:

#### **Muere un hombre cuando hacía el amor**

La Policía de la localidad murciana de Alcantarilla encontró ayer el cadáver de un hombre que murió mientras hacía el amor, después de que una mujer comunicara el fallecimiento mediante una llamada anónima. (ejemplo de Buyse & Conejo, 1996: 128).

## **8. Repetitivo**

No obstante, sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se pueda aprender una lengua sin un esfuerzo constante, tanto intencional como incidentalmente. No hay progreso posible sin *contacto permanente* y cada vez más amplio con el idioma. Aun así, se corre el riesgo de perder hasta el 80 % de las informaciones nuevas ya en un plazo de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro, 2000: 130). Para automatizar la pronunciación correcta, deben producirse *asociaciones significativas a un ritmo sostenido* en una *diversidad de contextos* (*deep level processing*, véase Schmitt, 2000: 129).

En nuestra experiencia, una clase introductoria con la presentación de los grandes rasgos de la pronunciación, seguida de 10 a 15 veces, 10 minutos de trabajo sobre aspectos concretos, es lo que da

el mayor rendimiento en términos de corrección y automatización.

En las primeras fases se recomienda subrayar los escollos (véase el texto anterior), pero dejarlo poco a poco.

Asimismo es altamente eficaz *repetir de manera esquemática* al final de cada capítulo los elementos más importantes que acaban de ser tratados. La memoria visual permitirá almacenar mejor los elementos clave del capítulo.

## 9. Integrado

Para evitar la atomización artificial e improductiva del alumno, se deberá privilegiar la presentación de la lengua en su conjunto, *como un todo integrado*, trabajando también el vocabulario, la gramática y la cultura durante las actividades de pronunciación: las palabras serán preferentemente sacadas de las *listas de las palabras más frecuentes* (en nuestro caso: Buyse & Delbecque, 1993 y Buyse, Delbecque & Speelman, 2004) e irán acompañadas de antropónimos y topónimos (véase arriba la figura 2). Así se establecerá un *lazo con el aprendizaje del vocabulario y con el de la cultura*.

También es preferible presentar *la relación entre la grafía y la fonética*, en dos etapas: en un primer módulo, presentar las reglas generales que permitirán al estudiante elegir en la gran mayoría de los casos la unidad adecuada; en un segundo módulo, además de repetir las reglas generales, añadir todas las excepciones necesarias.

## 10. Omnímodo

Varios estudios de la psicología del aprendizaje (e.o. Aitchinson, 1987; Kielhöfer, 1994) invitan a creer (véase Cervero & Pichardo

Castro, 2000: 91-130) que tanto el hemisferio derecho (síntesis, asociación, creatividad, lo visual, lo auditivo...) como el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal) están implicados en el aprendizaje; el primero a partir de impulsos verbales y el segundo de manera globalizadora e integradora a través de los sentidos.

De ahí que desde el principio las prácticas deban, a nuestro entender, ir acompañadas de una explicación *auditiva y visual* de cómo se producen los sonidos, así como del establecimiento de la relación entre los sonidos y los grafemas:

Many of the drills are specifically meant to be done with books open. Contrary to certain theories fashionable in recent years, many of these pronunciation problems are more readily solved with the aid of visual reinforcement. It is frequently very effective for students to see the graphic representation of the very sounds they are practising. For example, seeing words spelled with ge- or gi- while pronouncing [x] or seeing words such as *comunica* and *teléfono* while working on difficult stress patterns can be most effective aids in the student's struggle to overcome their linguistic weakness (Dalbor, 1969: ix).

Para la pronunciación de los alófonos que suelen constituir grandes dificultades para el grupo meta, se pueden buscar *trucos* que permitan al estudiante facilitar la articulación de sonidos nuevos, acercándolos a esquemas conocidos (de su lengua materna u otra que ya conozca). Así, para la articulación de la /s/ española (Buyse & Conejo, 1996:24):  
 - *Nou zeg - Nou zeg - zeg - zeg - Soria - sesión - siempre - Ssssst ! - Ssssst! - ssssiempre - ssssenssible - desssierto - división - pasión - Pisa - Bruselas - Manneke Pis*

Otro truco es trabajar con “amigos” y “enemigos”, por ejemplo para trabajar el acento:

término	termino	Terminó
célebre	celebre	Celebré
límite	limite	Limité

depósito	deposito	Depositó
círculo	circulo	Circuló
número	numero	Numeró
crítico	critico	Criticó
estímulo	estimulo	Estimuló
cántara	cantara	Cantará

la ópera	la opera		
la sábana	la sabana	la corte	la corté
la calle	la callé	te pide	té pide

Por otro lado, para remediar los problemas recurrentes del grupo meta, se puede incluir una lista con *ejercicios logopédicos* generales y otros específicos para los problemas más frecuentes. Así, como entre los neerlandófonos es bastante frecuente el uso de la [R] en vez de la [r] y en español no está tolerado este uso, el capítulo sobre la [r] y la [rr] contiene un *ex cursus* con ejercicios logopédicos para pronunciar la [r].

Hoy día, un método de pronunciación consta de un libro acompañado de un CD de una plataforma en internet en que están grabados también los ejercicios orales. Un clic en una palabra, frase o trozo de texto permitirá que a través de los altavoces del ordenador se oiga a un nativo pronunciar la unidad.

No obstante, los métodos de reconocimiento de voz automático por medio del ordenador siguen sin disponer de utensilios fiables y eficaces para ofrecer una plusvalía suficiente e incluirlos en un método con objetivos como los que acabamos de esbozar.

## 11. Pasando de lo pasivo a lo activo y creativo

Finalmente, se recomienda guiar el paso del estudiante *de lo pasivo a lo activo o creativo*. Esto se puede hacer, entre otras cosas, me-

dian­te otro ejer­cicio elemental, a sa­ber: con­te­star a pre­gun­tas sim­ples (a con­te­star por sí/no), repitiendo la pre­gun­ta bajo una forma li­ge­ra­mente cam­bia­da. Este ejer­cicio fa­ci­li­ta la au­to­ma­ti­za­ción de las es­truc­tu­ras y con­sti­tu­ye un pa­so in­ter­me­dio en­tre la lec­tu­ra y la con­ver­sa­ción. Per­mite que el es­tu­dian­te de­je de leer unas fra­ses y que las con­struya él mis­mo. Como es po­si­ble que el es­tu­dian­te to­davía no dis­pon­ga de los cono­ci­mien­tos gra­ma­ti­cales ne­ce­sa­rios para adap­tar la res­pues­ta a la nueva per­so­na gramati­cal, se pue­den aña­dir en el mar­gen los mor­fe­mas ne­ce­sa­rios. E.g.

Con­te­sta a las pre­gun­tas si­guie­tes (*Sí; No, (...) no ...*):

¿Sales con tus amigos? (*salgo, mis*)

Ga je uit met je vrienden?.

(Ejemplo de Buyse & Conejo, 1996: 45)

## 12. Referencias

- AITCHINSON, J. (1987). *Words in the minds*. Oxford - New York, Basil Blackwell.
- BOWEN, J.D.; STOCKWELL, R. P. (1960). *Patterns of Spanish pronunciation. A drillbook*. Chicago / London, The University of Chicago.
- BUYSE, K.; DELBECQUE, N. (1993). *Vocabulario básico del español*. Leuven, Wolters Kluwers Belgium.
- BUYSE, K.; DELBECQUE, N. & SPEELMAN, D. (2004). *Porta-Voces. Thematische woordenschat Spaans*. Deurne, Wolters Plantyn (book + CD).
- BUYSE, K.; CONEJO, J. M. (1996). *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*. Leuven, Wolters Plantyn (libro + cassette).
- BUYSE, K.; KOCAK, C. (2005). “Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua” en *Experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina*. Rosario, UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, pp. 107-115.
- BUYSE, K. (2004). *Basisuitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*. Deurne, Wolters Plantyn (plataforma electrónica en [www.e-tutor.be](http://www.e-tutor.be)).
- (2005). *Basisuitspraak Spaans*. Deurne, Wolters Plantyn (CD).
- (2009). *Basisuitspraak Spaans*. Deurne, Wolters Plantyn (CD), v. 2.
- (2006). “Guía para la adquisición y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera”, en *Mosaico*, 2006/2. Madrid, Ministerio de las Ciencias y de la Educación, pp. 3-10.
- CANELLADA, M.J.; KUHLMANN MADSEN, J. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid, Castalia.

- CERVERO, M.J.; PICHARDO CASTRO, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa .
- DALBOR, J.B. (1969). *Spanish pronunciation. Theory and practice*. New York, Holt Rinehart & Winston.
- FERNÁNDEZ, S. (1992). *Estrategias lúdicas para la corrección fonética*, *CABLE*, N° 10 (nov. 1992). Barcelona: Difusión S.L. / Cable.
- HYLAND, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*, documento electrónico: [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Corr\\_Fon\\_ELE\\_Bib.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html).
- KIELHÖFER, B. (1994). "Wörter lernen, behalten und erinnern", en *Neusprachliche Mitteilungen*, Cuaderno 4, pp. 211-220.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid, Gredos.
- RODRÍGUEZ-CASTELLANO, J. (1965). *Ejercicios de pronunciación española*. New Cork, Charles Scribner's Sons.
- SCHMITT, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning" *Applied Linguistics*, N° 11, pp.129-158.
- SHON, I. (1994). *Tito, Tito. Rimas, adivinanzas y juegos infantiles*. León, Everest.