

JOAN MORLEY, compiladora:
Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory
Washington, D.C.: TESOL, 1987, 121 páginas

Joan Morley nos entrega en este libro una recopilación de siete trabajos que fueron presentados en el coloquio titulado "Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory", realizado en Nueva York el 8 de marzo de 1985. Éstos vienen precedidos de algunas 'notas editoriales' en que la profesora Morley resume las ideas centrales de cada uno de ellos.

Tanto en el prefacio como en las notas editoriales se reflejan la sólida base teórica, fonética y pedagógica, de la compiladora, como también su vasta experiencia docente. Cabe recordar que entre sus publicaciones se cuentan títulos que han influido de manera importante en la enseñanza de la pronunciación (ver Referencias). Estimamos que tanto el prefacio como las notas aludidas constituyen un componente importante del libro que reseñamos.

Coincidimos con la autora en que desde fines de la década de los sesenta, durante toda la década de los setenta y parte de los ochenta, hubo una disminución de la cantidad de tiempo y de la atención explícita dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Durante este período se publicó una infinidad de textos que cubrían todas las áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, los dedicados al campo que nos ocupa fueron escasos.

Se plantea que algunos de los factores responsables de esta situación fueron los cambios que experimentaron los modelos de aprendizaje de una segunda lengua, el cambio de foco en la enseñanza de una L₂ y los cambios en los modelos de descripción lingüística. Señala la profesora Morley que

"a medida que las líneas pedagógicas se movían hacia una concentración en las funciones del lenguaje, en las competencias comunicativas, en las metodologías basadas en la realización de tareas, en el realismo y la autenticidad en las actividades y materiales de enseñanza, los procedimientos y medios acostumbrados para la enseñanza de la pronunciación parecían no calzar con ellos" (En Prefacio, sin numeración).

Sólo una redefinición del concepto de pronunciación, de manera que adquiriera una apariencia renovada, pudo dar origen, nuevamente, a un interés por la enseñanza-aprendizaje de este aspecto del lenguaje. La compiladora cree que una pronunciación inteligible es un componente esencial de la competencia comunicativa por lo que ha volcado su atención en la reevaluación de las necesidades y las metas del aprendiente, en los objetivos de la instrucción y en las metodologías del aprendizaje/enseñanza. Así, plantea que

"las siete contribuciones representan el trabajo de profesores de lengua, investigadores y lingüistas que tienen un interés especial en la pronunciación como componente de la lengua oral: cómo opera para transmitir significados, cómo puede aprenderse, cómo pueden los profesores y la enseñanza facilitar el aprendizaje" (En Prefacio, sin numeración).

A continuación bosquejaremos los contenidos centrales de cada una de las presentaciones.

1. *Teaching Pronunciation as Communication* (Marianne Celce-Murcia)

A manera de introducción, la autora nos entrega un breve recuento del lugar que ha ocupado la

enseñanza de la pronunciación a través del tiempo, pasando del método de gramática-traducción al directo, de éste al enfoque audio-lingual y al de código cognitivo. Plantea que este último restó importancia a la pronunciación, otorgándosela a la gramática y al vocabulario, pues se sostenía que no era posible enseñar una pronunciación que se acercara a la de un hablante nativo y que, por consiguiente, no debía enseñársela en absoluto. Termina este recuento señalando que el enfoque comunicativo ha vuelto a asignar importancia a la enseñanza de la pronunciación, por haberse demostrado empíricamente que hay un nivel de pronunciación mínimo (*threshold level*) que, de no lograrse, impedirá la comunicación, por muy bueno que sea el control de la gramática y del vocabulario por parte del aprendiente.

A continuación descarta algunas de las técnicas de la enseñanza de la pronunciación que se han empleado en el pasado, tales como la repetición, el uso de pares mínimos y de trabalenguas, entre otras, por cuanto se centran en palabras u oraciones aisladas, produciéndose escasa transferencia hacia la comunicación natural. Además, este material es generalmente artificial y no auténtico.

En la parte central de este trabajo, titulada "Un enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación", nos recuerda que dicho enfoque presenta el lenguaje a través de tareas que se centran en el significado, utilizando actividades tales como la asunción de roles, la resolución de problemas y los juegos. Ante la incógnita de si se puede utilizar esta aproximación en la enseñanza de la pronunciación, la autora responde afirmativamente y ejemplifica con algunas actividades que ha usado con éxito.

Seguidamente entrega la siguiente lista de cuatro pasos implícitos en la enseñanza comunicativa de la pronunciación:

1. Identifique las áreas que presentan problemas a los alumnos.
2. Busque contextos léxicos/gramaticales en que se encuentran de manera natural muchas instancias del (de los) sonidos(s) que causa(n) problema.
3. Desarrolle tareas comunicativas que incorporen la palabra.
4. Desarrolle por lo menos tres o cuatro ejercicios de manera que pueda reciclar el problema y seguir practicando el (los) sonido(s) meta en contextos nuevos.

Concordamos con el planteamiento de Celce-Murcia de que la enseñanza de la pronunciación debe enfocarse comunicativamente. Ello no es sino la consecuencia de estimar que el lenguaje es un todo, del cual el componente fonológico sólo es una parte que, tratada independientemente, podrá tener buenos resultados parciales que no contribuirán, necesariamente, a lograr una comunicación eficaz. También concordamos con la autora en no descartar el uso de ejercicios manipulativos para resolver problemas puntuales de índole articularia. Al respecto ya hemos señalado que, en la enseñanza de la pronunciación, se distinguen dos etapas, la (fisis) fonética y la (psico) fonológica. Dentro de la primera caen los ejercicios manipulativos, análogos a los estudios de piano, que apuntan al desarrollo de destrezas musculares, indispensables para una buena ejecución, aunque en sí carezcan de valor comunicativo (Vivanco 1981, 1982-83, 1985).

2. *Learner Variables and Prepronunciation Considerations in Teaching Pronunciation* (Rita Wong).

Para la autora de este trabajo, la tarea del profesor de pronunciación debe centrarse en el aprendiente. En la primera parte plantea que, como punto de partida, aquél debe lograr un conocimiento del alumno, de sus intereses, de sus habilidades, de su trasfondo socio-cultural, como también de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas. Estima que es útil saber algo de la lengua materna del estudiante.

"no con el propósito de predecir lo que podría ser difícil para los aprendientes, sino que, de manera más importante, para ayudarnos a comprender los patrones de comportamiento de la lengua oral" (p. 17).

Vemos que adopta el enfoque explicativo del análisis contrastivo, dejando taxativamente a un lado el predictivo. En este punto no concordamos con la autora. En nuestra opinión, el análisis contrastivo es doblemente útil, por cuanto, además de permitirnos encontrar explicaciones para ciertas pronunciaciones de la interlengua de nuestros alumnos, es capaz de predecir áreas de dificultad (no todas, lo reconocemos) y de ayudarnos, por lo tanto, en el proceso de la enseñanza de la pronunciación.

Sobre este conocimiento (de la lengua materna) por parte del profesor podrían fijarse metas comunes, planificar un enfoque sistemático —esto es, que enfatice las relaciones entre las partes del sistema— y analizar muestras iniciales de lenguaje que sirvan de patrón con el cual comparar el progreso que se logre.

En la segunda parte bosqueja los procedimientos correspondientes a algunas actividades comunicativas de gran utilidad y que recomienda como trabajo de prepronunciación. Según Wong, esta preparación es fundamental para que los alumnos comprendan, a partir de su propia experiencia, lo necesaria que es la claridad en un comunicador. Plantea que, al introducir actividades comunicativas en la sala de clases, los profesores han descubierto a menudo que los alumnos no se escuchan unos a otros. Para evitar este problema sugiere dos tipos de actividades:

- a) Actividades eficaces de audición, entre las que describe y analiza dos técnicas en detalle.
- b) El desarrollo de un nivel cómodo de fluidez, motivado por la necesidad de que los alumnos tengan algo de experiencia en comunicarse con otros compañeros antes de centrarse en el tratamiento de problemas específicos de pronunciación. Para lograrlo propone dos tipos de actividades:
 - i) El taller de fluidez, modelo desarrollado por Maurice (1983), en que los alumnos tienen la oportunidad de hablarle acerca del mismo tema a tres auditores diferentes en forma consecutiva, pero disponiendo de menos tiempo en cada oportunidad, y
 - ii) La discusión, en que los alumnos asumen diferentes roles (líder, participante e informador de la discusión).

Nos parece que estas técnicas pueden ser de utilidad en el desarrollo del uso comunicativo del lenguaje, especialmente porque hacen posible que el aprendiente tome parte activa en el proceso comunicativo. Creemos que es importante enfatizar que se trata de actividades de 'prepronunciación', puesto que la tarea de adquirir una pronunciación ajustada a las necesidades comunicativas del alumno es tarea posterior.

3. *Pronunciation and Listening Comprehension* (Judy B. Gilbert).

Para esta autora, las señales más poderosas del inglés hablado se expresan por medio de recursos melódicos. Para ella las funciones más importantes de la entonación en inglés son:

- a) Mostrar contraste entre la información nueva y la conocida, y
- b) Mostrar los límites entre las unidades de pensamiento (*thought groups*).

Señala que puede ayudarse significativamente al alumno enseñándole y practicando las funciones principales de la entonación del inglés y los recursos físicos básicos: cambio de tono, alargamiento y claridad vocálica. Considera, también, que la ejercitación de las señales empleadas para marcar límites entre unidades de pensamiento puede mejorar la comprensión de manera importante. A continuación presenta algunos ejercicios que pueden contribuir al logro de las metas propuestas anteriormente.

En resumen, plantea que la enseñanza del sistema de entonación es la mejor manera de aprovechar productivamente el tiempo que se destina a la enseñanza de la pronunciación en la sala de clases. El no usar estas 'señales' afecta la pronunciación y el no reconocerlas dificulta la comprensión.

Aunque coincidimos en gran medida con los planteamientos de Gilbert, no nos parece adecuado el uso del término 'claridad de la vocal' (*clarity of the vowel*) para referirse a la pronunciación no reducida, puesto que podría inferirse que una vocal reducida no es clara. Tampoco nos parece adecuada una afirmación como la siguiente: "La claridad de la vocal es un concepto especialmente difícil para muchos alumnos, debido a que en sus lenguas todas las vocales se dicen de manera completa, clara" (... "all vowels are spoken in a full, clear way") (p. 36). La autora pareciera suponer que el inglés es la única lengua en que hay vocales fuertes y débiles (o 'claras' y 'no claras'), aseveración que estimamos demasiado general.

La autora resume su presentación señalando que los alumnos pueden mejorar su pronunciación y su comprensión auditiva mediante el aprendizaje de las señales musicales del acento de la oración y de la agrupación de ideas. El profesor puede ayudarlos en su progreso haciéndolos practicar la pronunciación y la comprensión auditiva al mismo tiempo. Estimamos, por nuestra parte, que de esta manera se produce una retroalimentación y un reciclaje de gran utilidad.

4. *Pronunciation Tutorials for Nonnative Technical Professionals: A Program Description* (Sandra C. Browne y Thomas N. Huckin).

Los autores de este trabajo organizaron y desarrollaron un programa de mejoramiento de la pronunciación de un grupo de 45 investigadores profesionales de habla extranjera que trabajaban en los laboratorios de investigación de la General Motors. Un análisis de su producción oral reveló cuatro áreas principales de problemas que les impedían una comunicación eficiente, en especial cuando se trataba de presentar informes y trabajos en forma verbal. Estos problemas eran:

- a) Pronunciación de las vocales, incluyendo las confusiones originadas en la ortografía.
- b) Pronunciación y enlace de consonantes, especialmente cuando ocurren en límite de palabra.
- c) Pronunciación de artículos y sufijos gramaticales, en especial formas de plural y pasado.
- d) Ritmo, acento y entonación en presentaciones técnicas.

Luego de determinar estos problemas en cada alumno, se preparó un programa especial para cada uno de ellos.

El enfoque seguido por los autores, de tipo cognitivo, fue considerado muy efectivo por los participantes en el programa, cuya parte central consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar un proceso que consta de tres etapas: i) tomar conciencia del habla, ii) autoobservarse y iii) guiarse a sí mismos (autoevaluación y corrección). Browne y Huckin entrenaron a los alumnos para analizar sus propios manuscritos (de los informes y trabajos que debían presentar oralmente), para lo cual recibieron instrucciones, tales como escoger las palabras más importantes del texto y crear un patrón rítmico que les asignara acento. Mediante éste y otros procedimientos, que describen y ejemplifican en detalle, nos proporcionan una modalidad que podría ser aplicada a otras situaciones de enseñanza, siempre que se cuente con el tiempo suficiente para dar atención individual.

Estimamos que el programa sugerido por Browne y Huckin constituye una experiencia valiosa. El hecho de que ha sido probado y evaluado positivamente lo convierte en una técnica metodológica interesante para quienes nos ocupamos de la pronunciación como factor comunicativo importante en la enseñanza de una lengua extranjera.

5. *Linking and Deletion in Final Consonant Clusters* (Mary S. Temperley).

Para la autora, la unión de sonidos en límite de palabra, y la elisión de consonantes en agrupaciones finales, son dos fenómenos que el aprendiente de inglés enfrenta con dificultad. En relación con ello, comenta algunos textos, tanto teóricos como prácticos, que se ocupan de estos problemas, llegando a la conclusión de que, por lo general, se los soslaya. A continuación hace un análisis detallado de ambos procedimientos fonéticos y plantea que la elisión de las consonantes que componen una agrupación es el resultado de la estrategia que emplea el hablante nativo ante la dificultad que le significa pronunciar la secuencia original. Incluye, además, cuatro tablas muy completas con secuencias consonánticas diversas.

Se encarga, en seguida, de entregar algunas técnicas para la enseñanza del enlace de sonidos. Recomienda, para ello, el uso de formas contextualizadas desde el inicio mismo de la enseñanza de la lengua extranjera. En lugar de practicar los sonidos en palabras aisladas, éstas deben agruparse en frases nominales o verbales, o en otras unidades. El énfasis que se pone en la unión de sonidos llevará al alumno a fijarse en los comienzos y finales de las palabras.

Con respecto a la enseñanza de la elisión se muestra cauto. Sugiere que puede ser contraproducente enseñarla en todos los niveles, por existir el riesgo de que el alumno omita sonidos que no debe omitir. Limita su enseñanza, por lo tanto, a alumnos avanzados o futuros profesores.

Nos parece que los planteamientos de la autora son teóricamente válidos y metodológicamente aconsejables porque se basan en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje. Creemos, en todo caso, que el profesor debe evaluarlos desde la perspectiva de su contexto particular. Así, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de las elisiones parece necesario hacer la distinción entre reconocimiento y producción. Como lo hemos planteado en otras oportunidades (Vivanco 1978, 1982-83, 1985), queda claro que, si bien debemos optar por un acento como modelo de producción, es igualmente necesario exponer al alumno a una diversidad de formas lingüísticas (geográficas, sociales, formales, etcétera).

Creemos que estas consideraciones pueden extenderse a fenómenos como las elisiones y asimilaciones no sistemáticas, con el fin de no entorpecer la decodificación. Sin embargo, no es necesario que el alumno produzca dichas formas para ser comunicativamente eficiente.

6. *Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systemic Description of English Phonology* (John C. Catford).

Catford comienza señalando que antes de enseñar cualquier cosa es necesario saber lo que uno va a enseñar. Procede, en consecuencia, a entregarnos una descripción sistémica de la fonología inglesa, en la que utiliza una jerarquización de unidades en cuatro rangos: el grupo tonal, la unidad rítmica (o pie), la sílaba y, finalmente, la unidad fonémica o fonema. Cada unidad de un rango está constituida por una o más unidades del rango inferior. La fonología del inglés no es solamente una colección de fonemas, cuya pronunciación debe aprenderse y ligarse posteriormente con acentos y entonaciones superpuestas, sino que más bien se trata de una jerarquía de unidades, cada una con sus propios problemas de aprendizaje.

Luego se refiere a los procesos implícitos en la enseñanza de la pronunciación: selección (*selection*), ordenación o gradación (*arrangement*) y presentación (*presentation*)¹. Catford sugiere que la selección de los ítemes se haga sobre la base de dos principios: frecuencia y carga funcional. A manera de ejemplo, indica que /ð/ debería enseñarse en los primeros niveles por ser la más frecuente de todas las consonantes del inglés. El autor no señala la fuente de tal información. La mayor parte de los estudios acerca de la frecuencia de uso de las consonantes del inglés entrega otros resultados, a saber: Fry (1947) encontró que /ð/ ocupaba el sexto lugar, con una frecuencia de 5,86%, precedida por /n/ (12,47%), /t/ (10,56%), /d/ (8,46%) /s/ (7,91%) y /l/ (6,02); Vivanco (1979) también la ubica en sexto lugar con un 5,35%, precedida por /t/ (12,84%), /n/ (12,05%), /s/ (8,22%), /l/ (7,43%) y /d/ (6,28%). Mines, Hanson y Shoup (1978) ubican en los primeros lugares a /n/ y /t/. En cuanto a la carga funcional de un fonema o de un contraste fonémico —representada por la cantidad de palabras en que el fonema ocurre en el lexicon o, en el caso de un contraste fonémico, la cantidad de pares de palabras del lexicon que pueden distinguir— entrega una tabla muy completa que puede ser de gran ayuda para el profesor.

Creo que a los dos criterios entregados por Catford habría que agregar el de los sonidos de la L₂ que no existen en la L₁ y el de aquéllos que, existiendo en la L₁, lo hacen en entornos diferentes, como es el caso de [h] que, en el español de Chile, no ocurre en posición inicial, como sucede en inglés, pero sí en posición final o preconsonántica, como alófono de /s/.

En cuanto a la gradación, plantea que es frecuente suponer que primero debe enseñarse la pronunciación de los fonemas individuales, dejando para después los problemas del ritmo y la entonación sin que, a veces, lleguen a enseñarse estos últimos. Considera que, a la luz de su propia experiencia, otras ordenaciones pueden ser de mayor utilidad. Por ejemplo, pareciera ser mejor comenzar con el ritmo en el caso de los japoneses aprendientes de inglés, debido a que las lenguas involucradas presentan diferencias importantes a este respecto. Sugiere la siguiente ordenación para un curso de pronunciación:

1. Ritmo, acento y entonación.
2. Consonantes: aperturas y cierres de sílaba.
3. Consonantes: transiciones abiertas.
4. Vocales y diptongos.

En cuanto al tercer proceso, presentación, establece cinco principios de especial importancia: a) descripción precisa; b) concentración en aspectos básicos, no en síntomas; c) práctica e introspección silenciosa; d) utilización de todos los sonidos conocidos por los estudiantes; y e) uso de la imitación y de lenguaje a velocidad reducida. Catford acompaña estos principios de abundantes ejemplos, como también de varias técnicas pedagógicas descritas muy cuidadosamente.

En sus conclusiones, el autor puntualiza que por uso de la fonética en la enseñanza de la pronunciación no quiere decir, como se entiende frecuentemente, uso de la transcripción fonética.

¹Al respecto, ver Montero y Vivanco (1975).

Para él significa el uso del conocimiento y, por sobre todo, de las habilidades del fonetista cada vez que sea posible. Enfatiza que la enseñanza de la pronunciación es la enseñanza de una habilidad motriz esto es, hacer que los alumnos 'hagan' algo. Establece un paralelo con quien enseña a alguien a tocar guitarra, lo que no puede lograrse sin enseñarle qué hacer con los dedos.

Si bien concordamos con esta conclusión, estimamos que ella corresponde a una de las dos etapas que hemos distinguido más arriba, la etapa (físio) fonética, quedando excluida la (psico) fonológica.

La contribución de Catford es, sin duda, de gran valor, no sólo por estar sólidamente fundada en principios teóricos, sino también por ser el resultado de muchos años de experiencia docente.

7. *The Pronunciation Monitor: L₂ Acquisition Considerations and Pedagogical Priorities* (William W. Crawford).

Esta contribución cierra la serie de trabajos incluidos en el libro que reseñamos. Su ubicación nos parece adecuada, por cuanto en este trabajo su autor describe y resume varios tópicos que tienen una importancia significativa para la teoría y la práctica de la enseñanza de la pronunciación de una L₂.

Comienza con una revisión de la literatura actual acerca de las perspectivas del problema de la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y su pronunciación. Algunos de los puntos discutidos, cada uno de los cuales sirve de título a una sección, son:

1. ¿Un período crítico para el aprendizaje de una lengua? (En que se hace referencia a Lenneberg, Scovel, Neufeld, Tarone, Hill, Guiora *et al.*, Heyde, Krashen y Rosansky).
2. Krashen: la hipótesis del modelo de monitor. (Siguiendo a Krashen y Terrell 1983).
3. Las habilidades de la pronunciación y el modelo de monitor. (En que comenta los trabajos de Purcell y Suter 1980).
4. Bialystok: un modelo teórico del aprendizaje de una L₂. (De acuerdo con Bialystok 1978).

En la segunda parte del trabajo, el autor se ocupa de aspectos teóricos y pedagógicos de la enseñanza de la pronunciación. Estos aspectos son discutidos en siete secciones:

1. ¿Puede enseñarse la pronunciación?
2. Enfoque centrado en el aprendiente: necesidades y rol.
3. El rol del aprendiente.
4. Prioridades pedagógicas.
5. Prioridades y rol del profesor.
6. Prioridades y planificación del programa.
7. Preparación del profesor.

En esta discusión se refiere a planteamientos hechos por autores tales como Abraham, Acton, Fries, Morley, Parish, Prator, Shen, Stevick, Stockwell y Bowen, y Strevens.

No es posible comentar cada una de estas proposiciones, dadas las limitaciones de espacio propias de una reseña. Diremos, eso sí, que el autor mantiene un punto de vista ecléctico que compartimos plenamente. Cada una de las aproximaciones discutidas por Crawford tiene algo que aportar, dependiendo de las situaciones particulares en que se lleve a cabo la enseñanza de la pronunciación, tomando en cuenta los objetivos de los alumnos y del sistema educacional, los medios con que se cuenta, la preparación del profesor, etcétera.

A manera de conclusión, mencionaremos los temas que Morley estima que se mantuvieron constantes a través de todos los trabajos recopilados en el libro que reseñamos:

1. Énfasis en la pronunciación como parte integral de la comunicación oral.
2. Importancia prioritaria asignada a los suprasegmentos (acento, ritmo, entonación, etcétera) y a su uso para comunicar significado e importancia secundaria a los segmentos (sonidos vocálicos y consonánticos).
3. Importancia especial asignada a la estructura de la sílaba, al encadenamiento (tanto dentro de la palabra como entre palabras), a las subdivisiones de frases (por medio de segmentación en grupos de sentido y pausas), al acento de frase y a los patrones rítmicos.

4. Compromisos del aprendiente en el proceso de aprendizaje/enseñanza (incluyendo el estar consciente del lenguaje y la autoevaluación).
5. Práctica significativa por medio de actividades lingüísticas adecuadas a los estilos de comunicación en situaciones de la vida real de los aprendientes.
6. Énfasis en la provisión de modelos de lenguaje que sean naturales y contextuales, evitando ultracorrecciones y formas propias del habla de un extranjero.

En resumen, consideramos que el libro que hemos reseñado constituye un aporte significativo a la enseñanza de la pronunciación, actividad que es reformulada de manera importante a la luz de los desarrollos psico-pedagógicos y lingüísticos recientes.

HIRAM VIVANCO
Universidad de Chile

REFERENCIAS

- BIALYSTOK, E. 1978. A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28: 69-83.
- FRY, D.B. 1947. The frequency of occurrence of speech sounds in southern English. *Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale* XX.
- KRASHEN, S. y T. TERREL. 1983. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- MINES, HANSON y SHOUP. 1978. Frequency of occurrence of phonemes in conversational English. *Language and Speech* 21.
- MONTERO, S. y C. VIVANCO. 1975. Criterios para la selección y graduación de ítemes fonológicos en la enseñanza de la pronunciación a alumnos de la carrera de pedagogía en inglés. *Lenguas Modernas* 2: 39-42.
- MORLEY, J. 1975. Round robin on the teaching of pronunciation. *TESOL Quarterly* 9: 83-86.
- MORLEY, J. 1979. *Improving spoken English*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- MORLEY, J. 1984. *Listening and language learning in ESL*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- MORLEY, J. 1985. *Principles, activities and techniques for teaching pronunciation*. Unpublished manuscript.
- MORLEY, J. En prensa. *Advanced spoken English*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- PURCELL, E.T. y W. SUTER. 1980. Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination. *Language Learning* 30: 271-287.
- VIVANCO, H. 1978. Sociolingüística y fonética: consideraciones acerca de la influencia de lo social en la pronunciación. *Lenguas Modernas* 5: 41-59.
- VIVANCO, H. 1981. Algunas aplicaciones de los rasgos distintivos. *Lenguas Modernas* 8: 33-68.
- VIVANCO, H. 1982-83. El concepto de fonema en la enseñanza de la pronunciación. *Lenguas Modernas* 9-10: 105-128.
- VIVANCO, H. 1985. Listening comprehension and phonological theory. *Phonetics Group Bulletin* 2: 43-54. Asociación Chilena de Profesores de Fonética Inglesa.