

## LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA DE ELE/L2

---

### BIODATA:

Maite Martínez García completó su doctorado en lingüística en la Universidad de Kansas en agosto de 2016. Su disertación presentó un enfoque psicolingüístico para comprender la activación bilingüe, explorando cómo las diferencias en la colocación del acento léxico entre palabras cognadas inglés-español afectan cómo los estudiantes adultos de español usan el acento como guía para el reconocimiento de palabras. En la actualidad, continúa su investigación sobre el bilingüismo y la percepción y producción del habla en un segundo idioma mientras trabaja como profesora agregada en los departamentos de español y lingüística de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Sus principales intereses de investigación incluyen el bilingüismo, la adquisición de un segundo idioma y la percepción y producción del habla.

---

### I. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de la pronunciación en el aula de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) no ha recibido la atención adecuada en cuanto a tiempo y metodologías empleados en el aula, como argumenta Martínez (2006) en su revisión de la metodología de la enseñanza de la pronunciación del español. Los instructores se han encontrado en la difícil tesitura de tratar de encontrar el tiempo necesario para presentar y practicar este aspecto de la L2 mientras cubren un plan de estudios ya establecido por la institución para la que trabajan centrándose, en muchas ocasiones, en vocabulario y gramática. Además, estos profesores destacan que es difícil decidir qué aspectos de la pronun-

ciación deben trabajar y en qué orden hacerlo (producción de segmentos, por ejemplo, pronunciación de “rr”, o de suprasegmentos, por ejemplo, aprender a producir correctamente el acento léxico que diferencia ‘canto’ y ‘cantó’, etc.) (Darcy, Ewert y Lidster, 2012; Foote, Holtby y Derwing, 2012; Baker, 2014; Hendermson *et al.*, 2015).

El principal problema que existe en la actualidad es que los profesores de idiomas no cuentan con los recursos y herramientas necesarios para determinar cómo abordar la tarea de enseñar la pronunciación en sus clases. En esta revisión de la literatura, vamos a tratar de exponer cuál es el estado actual de la cuestión en este campo (centrándonos en distintas lenguas y metodologías aplicables al aula de español L2/LE) y comentar las distintas propuestas sobre cómo presentar y practicar la pronunciación en el aula, a la vez que se discuten algunos de los aspectos que todavía quedan por investigar en el campo.

### 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### 2.1. BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Son muchos los investigadores que han demostrado la importancia de integrar la enseñanza de la pronunciación en el currículo de idiomas en todos los niveles y en cada lección (Burgess y Spencer, 2000; Darcy, Ewert y Lidster, 2012; Sicola y Darcy, 2015; Zielinski y Yates, 2014). No solo los investigadores hablan de la importancia de integrar la enseñanza de la pronunciación en el aula, sino que los estudios más recientes en el campo también apuntan a que la instrucción de la pronunciación es efectiva para estudiantes de diferentes niveles de competencia y experiencia con la L2 (Saito, 2012; Lee, Jang y Plonsky, 2015; Thomson y Derwing, 2015).

Mejorar la pronunciación de los estudiantes tiene un efecto directo en su vida diaria, puesto

---

que se ha demostrado que mejora su autoestima, lo que conlleva una mejora en sus pronósticos de aprendizaje (Marinova-Todd, Marshall y Snow, 2000; Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes, 2004; Gatbonton, Trofimovich y Magid, 2005). Sin embargo, los beneficios de una pronunciación más precisa llegan más allá del ámbito pedagógico, ya que se ha demostrado que influye a la hora de tomar decisiones en el ámbito social (para una revisión detallada, Lippi-Green, 2001) y laboral (Gluszek y Dovidio, 2010; Hosoda y Stone-Romero, 2010; Huang, Frideger y Pearce, 2013) e incluso ayuda a mejorar la tecnología de reconocimiento de voz (Benzeghiba *et al.*, 2007).

Estas afirmaciones vienen respaldadas por los resultados que se han obtenido en estudios de laboratorios de fonética. Muchos de los estudios que utilizan la metodología del entrenamiento fonético de alta variabilidad (es decir, utilizando metodologías que obligan a los participantes a escuchar y familiarizarse con muchos ejemplos del sonido que tienen que aprender mediante uso de grabaciones de distintos hablantes, con el sonido presente en distintos contextos dentro de la palabra, etc.) evidencian los beneficios que obtienen los estudiantes de una L2, tanto en percepción como en producción, después de recibir el entrenamiento (Lively, Logan y Pisoni, 1993; Iverson, Pinet y Evans, 2012; Thomson, 2012; Cebrian y Carlet, 2014). Todo esto viene a apoyar la opinión de que la fosilización en la pronunciación de los hablantes de segundas lenguas no es final e inalterable, sino que es posible modificar la pronunciación incluso después de que el período crítico haya pasado (Derwing y Munro, 2014). Sin embargo, todavía continúa abierta la pregunta sobre cómo debería enseñarse la pronunciación dentro del aula de L2.

## 2.2. CÓMO ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN

Desde el punto de vista de la docencia, se sigue debatiendo sobre qué es exactamente lo que debe enseñarse en el aula. Por un lado, se ha propuesto la teoría de que la instrucción de la pronunciación de una L2 debe centrarse

en desarrollar las habilidades de los estudiantes (su precisión) para lograr niveles más altos de comprensión (Levis, 2005; Saito, 2011; Derwing y Munro, 2015), en lugar de centrarse en erradicar completamente el acento foráneo del estudiante.

Por otra parte, la mayoría de los estudios sugieren que el desarrollo de la pronunciación en una L2 se debe principalmente a un enfoque en la forma fonética en sí (es decir, presentarla de forma explícita), lo que puede incluir presentar al alumno con ejemplos de malas pronunciaciones (Saito, 2015). Los beneficios se manifiestan independientemente del enfoque pedagógico empleado en el estudio. Por ejemplo, se han observado beneficios tanto en estudios que proporcionan a los estudiantes instrucciones explícitas (Derwing, Munro y Wiebe, 1998; Gordon, Darcy y Ewert, 2013; Kissling, 2013; Saito, 2013) como en aquellos que presentan la forma fonética sin instrucción explícita, dentro del enfoque comunicativo (Park, 2000; Saito, 2015). Todos estos estudios apuntan a dos aspectos importantes: 1) la enseñanza de la pronunciación es efectiva para evitar, dentro de lo posible, la fosilización en la pronunciación de los estudiantes y 2) parece ser necesario enfocar la atención en la forma fonética para que el estudiante pueda desarrollar y mejorar su pronunciación.

La regla básica que se podría seguir es que el estudiante debe darse cuenta (*notice*) (Schmidt, 1990) de las propiedades de la forma fonética para poder procesarla y producirla. Esto, en sí, ya supone un pequeño problema, porque desarrollar la conciencia fonológica de los estudiantes en una L2 es mucho más difícil que hacerles notar diferencias en gramática o léxico (Kivisto de Souza, 2015), pero aun así es imprescindible conseguirlo (Schmidt, 1990, 1995, 2012). Por suerte, se ha demostrado que se puede mejorar la capacidad de atención a la pronunciación de los estudiantes de L2 mediante diversas técnicas de instrucción, como la instrucción basada en el procesamiento (VanPatten, 2002), el realzar la forma en el *input* (Sharwood Smith, 1993) o la atención a la forma (Long, 1991; Doughty y Williams, 1998). Sin embargo, poco se sabe a estas

---

alturas sobre el papel de dirigir la atención de los estudiantes hacia una forma fonética dada fuera de los estudios realizados en laboratorios de fonética. Una consideración metodológica importante que futuros investigadores deben tomar en consideración es cómo integrar la atención a la forma fonética en un enfoque puramente comunicativo.

### 2.3. DIFICULTADES A LA HORA DE ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN

Desde el punto de vista de la investigación y la docencia, factores tales como el correcto diseño y manipulación de las tareas presentan desafíos muy específicos para entender el aprendizaje de la pronunciación de una L2. Los estudios más actuales en este campo han explorado el papel de la complejidad cognitiva de las tareas (Solon, Long y Gurzynski-Weiss, 2017), el papel de las reformulaciones (*recasts*) (Parlak y Ziegler, 2017), los efectos de la instrucción centrada en la forma (McKinnon, 2017), así como la repetición de las tareas (Jung, Kim y Murphy, 2017). Estos estudios sugieren que el enfoque explícito en diferentes aspectos de la pronunciación (vocales, acento léxico, prosodia de las oraciones, etc.) tiene el potencial de mejorar la precisión, respaldando así los resultados obtenidos en otros estudios experimentales (Munro, 1993; Henriksen, Geeslin y Willis, 2010; Saito y Lyster, 2012a, 2012b; Saito, 2013).

Sin embargo, queda mucho por explorar antes de poder establecer una correcta metodología que aporte beneficios para el aprendizaje de la pronunciación en estudiantes de L2 mientras se sigue mejorando su gramática y su léxico. Por ejemplo, en el apartado anterior se mencionaba la importancia del *input*, incluyendo ejemplos de *input* producido incorrectamente para ayudar en el proceso de enfocar la atención en la forma fonética (Saito, 2015). Sin embargo, la importancia del *input* que se le presente al estudiante puede ser muy relevante, puesto que hacerles trabajar solo con ejemplos de *input* imperfecto (por ejemplo, el producido por sus compañeros de clase) puede causar que los estudiantes presten aten-

ción y aprendan una pronunciación incorrecta. No solo el papel del *input* necesita estudiarse más en detalle, sino también la importancia de la lengua materna (L1) y su sistema fonético y fonológico. Muchos estudios han establecido un enlace directo entre la fonología de la L1 y los errores que los aprendices cometen en ELE/L2 (por ejemplo, Cobb y Simonet, 2015; Aronsson, 2016; Jódar-Sánchez, 2016). Sin embargo, hasta la fecha, nadie ha explorado la mejor manera de utilizar estas diferencias/similitudes entre las lenguas de una forma pedagógica.

### 3. CONCLUSIONES

La necesidad de incluir tareas y actividades que ayuden a mejorar la pronunciación es algo imprescindible y, como demuestran los estudios reseñados en este artículo, las tareas que presentan los aspectos fonéticos de forma explícita parecen producir un claro efecto en la mejora de la pronunciación de la L2. Sin embargo, el campo de la pedagogía de la pronunciación aún carece de investigaciones sistemáticas sobre el tipo de actividades que dirigen eficazmente la atención de los alumnos hacia la forma fonética dentro de una propuesta comunicativa. Todavía se desconocen cuáles son los principales factores que pueden hacer que ciertas tareas sean efectivas para modificar la pronunciación de los estudiantes. Para ello, serían necesarios muchos más estudios que exploren distintas técnicas de instrucción, distintas tareas, distintos aspectos de la pronunciación y distintas combinaciones de lenguas (Mora y Levkina, 2017). Uno de los aspectos que permanecen sin explorar y requieren una investigación empírica es cómo conciliar la necesidad de hacer que los elementos de la pronunciación sean esenciales para las tareas durante la interacción comunicativa y al mismo tiempo proporcionar a los alumnos una cantidad justa de *input* y oportunidades para producir *output* de la forma fonética.

Otro aspecto importante del diseño de tareas es la fuente del *input* que recibirán los estudiantes. En interacciones comunicativas entre pares, el *input* fonético que los alumnos obtienen de

---

sus compañeros es probable que tenga un fuerte acento, especialmente en los niveles iniciales. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la necesidad de incluir actividades en el aula que expongan a los alumnos a fuentes de audio auténticas, sin que alteren la comunicación entre los estudiantes. Esto sigue siendo un desafío en el diseño de tareas, pero ciertamente es posible (como en el ejemplo propuesto por Solon *et al.* [2017] en el que se podrían incluir grabaciones nativas de los nombres de las calles en el mapa para que los estudiantes pudieran escucharlos al seleccionarlos con el cursor).

Uno de los aspectos más importantes es cómo conseguir que los alumnos presten atención a las diferencias fonológicas entre su L1 y la L2 cuando las diferencias en gramática y léxico son mucho más evidentes (sobre todo en los niveles iniciales). En contextos de aprendizaje con aulas mixtas (diferentes L1s), la conciencia de las diferencias en la forma fonética se puede mejorar emparejando alumnos de diferentes L1 en tareas interactivas. En la actualidad, el uso de tareas interactivas basadas en video puede ser una excelente herramienta para aumentar el conocimiento de los errores de pronunciación (Saito y Akiyama, 2017).

Para concluir esta revisión bibliográfica, me gustaría enfatizar cómo la investigación sobre el papel de las tareas en el desarrollo de la pronunciación L2 es una prometedora vía de investigación que contribuirá a crear métodos más efectivos para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

MARÍA TERESA MARTÍNEZ GARCÍA  
Hankuk University of Foreign Studies,  
Seúl, Corea del Sur  
[mtmg87@gmail.com](mailto:mtmg87@gmail.com)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARONSSON, B. (2016). "Core prosodic features for the teaching of Spanish prosody to speakers of Swedish". *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 44-56.
- BAKER, A. (2014). "Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions". *TESOL Quarterly*, 48, 136-163.
- BENZEGHIBA, M., DE MORI, R., DEROO, O., DUPONT, S., ERBES, T., JOUVET, D. y WELLEKENS, C. (2007). "Automatic speech recognition and speech variability: A review". *Speech Communication*, 49, 763-786. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2007.02.006>.
- BERNAUS, M., MASGORET, A.-M., GARDNER, R. C. y REYES, E. (2004). "Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms". *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89. <https://doi.org/10.1080/14790710408668180>.
- BURGESS, J. y SPENCER, S. (2000). "Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education". *System*, 28, 191-215.
- CEBRIAN, J. y CARLET, A. (2014). "Second-language learners' identification of target-language phonemes: A short-term phonetic training study". *Canadian Modern Language Review*, 70, 474-499.
- COBB, K. y SIMONET, M. (2015). "Adult second language learning of Spanish vowels". *Hispania*, 1, 47-60.
- DARCY, I., EWERT, D. y LIDSTER, R. (2012). "Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation toolbox". En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.
- DERWING, T. M. y MUNRO, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Ámsterdam: John Benjamins.

- DERWING, T. y MUNRO, M. J. (2014). "Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation". En L. Grant *et al.* (Eds.), *Pronunciation myths: applying second language research to classroom teaching* (pp. 34–55). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. y WIEBE, G. (1998). "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, 48, 393–410.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOOTE, J. A., HOLTBY, A. K. y DERWING, T. M. (2012). "Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010". *TESOL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>.
- GATBONTON, E., TROFIMOVICH, P. y MAGID, M. (2005). "Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation". *TESOL Quarterly*, 39(3), 489–511. <https://doi.org/10.2307/3588491>.
- GLUSZEK, A. y DOVIDIO, J. F. (2010). "Speaking with a nonnative accent: Perceptions of bias, communication difficulties, and belonging in the United States". *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224–234. <https://doi.org/10.1177/0261927X09359590>.
- GORDON, J., DARCY, I. y EWERT, D. (2013). "Pronunciation teaching and learning: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom". En J. Levis y K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 194–206). Ames, IA: Iowa State University.
- HENDERSON, A., CURNICK, L., FROST, D., KAUTZCH, A., KIRKOVA-NASKOVA, A., LEVEY, D., y WANIEK-KLIMCZAK, E. (2015). "The English pronunciation teaching in Europe survey: Factors inside and outside the classroom". En J. A. Mompean y J. Fouz (Eds.), *Investigating English pronunciation: Trends and directions* (pp. 1–345). Londres: Palgrave-Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137509437>.
- HENRIKSEN, N. C., GEESLIN, K. L. y WILLIS, E. W. (2010). "The development of L2 Spanish intonation during a study abroad immersion program in León, Spain: Global contours and final boundary movements". *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3, 113–162.
- HOSODA, M. y STONE-ROMERO, E. (2010). "The effects of foreign accents on employment-related decisions". *Journal of Managerial Psychology*, 25(2), 113–132. <https://doi.org/10.1108/02683941011019339>.
- HUANG, L., FRIDEGER, M. y PEARCE, J. L. (2013). "Political skill: Explaining the effects of non-native accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions". *Journal of Applied Psychology*, 98(6), 1005–1017. <https://doi.org/10.1037/a0034125>.
- IVERSON, P., PINET, M. y EVANS, B. G. (2012). "Auditory training for experienced and inexperienced second-language learners: Native French speakers learning English vowels". *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 145–160. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000300>.
- JÓDAR-SÁNCHEZ, J. A. (2016). "L2 Spanish intonation for Finnish speakers". *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 15–30.
- JUNG, Y., KIM, Y. y MURPHY, J. (2017). "The role of task repetition in learning word-stress patterns through auditory priming tasks". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 319–346. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000031>.
- KISSLING, E. M. (2013). "Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners?". *Modern Language Journal*, 97(3), 720–744. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x>.
- KIVISTO-DE SOUZA, H. (2015). *Phonological awareness and pronunciation in a second language*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LEE, J., JANG, J. y PLONSKY, L. (2015). "The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis". *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>.
- LEVIS, J. M. (2005). "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teach-

- ing". *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377. <https://doi.org/10.2307/3588485>.
- LIPPI-GREEN, R. (2001). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Londres y Nueva York: Routledge. Recuperado de: <http://rosinalippi.com/portfolio/docs/EWA-Intro.pdf>.
- LIVELY, S. E., LOGAN, J. S. y PISONI, D. B. (1993). "Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories". *Journal of the Acoustical Society of America*, 94, 1242–1255.
- LONG, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Ámsterdam: John Benjamins.
- MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B. y SNOW, C. E. (2000). "Three misconceptions about age and L2 learning". *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34. <https://doi.org/10.2307/3588095>.
- MARTÍNEZ, C. M. (2006). "Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE". En A. Álvarez et al. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 469–476). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McKINNON, S. (2017). "TBLT instructional effects on tonal alignment and pitch range in L2 Spanish imperatives versus declaratives". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 287–317. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000267>.
- MORA, J. C. y LEVKINA, M. (2017). "Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 381–399. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000183>.
- MUNRO, M. J. (1993). "Production of English vowels by native speakers of Arabic: Acoustic measurements and accentedness ratings". *Language and Speech*, 36, 39–66.
- PARK, J. K. (2000). *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition*. [Tesis doctoral]. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania.
- PARLAK, Ö. y ZIEGLER, N. (2017). "The impact of recasts on the development of primary stress in a synchronous computer-mediated environment". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257–285. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000310>.
- SAITO, K. (2011). "Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology". *Language Awareness*, 20(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326>.
- SAITO, K. (2012). "Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies". *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>.
- SAITO, K. (2013). "The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and production of English /r/ to adult Japanese learners". *Language Learning*, 63(3), 499–529. <https://doi.org/10.1111/lang.12015>.
- SAITO, K. (2015). "Communicative focus on L2 phonetic form: Teaching Japanese learners to perceive and produce English /r/ without explicit instruction". *Applied Psycholinguistics*, 36, 377–409.
- SAITO, K. y AKIYAMA, Y. (2017). "Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study". *Language Learning*, 67(1), 43–74. <https://doi.org/10.1111/lang.12184>.
- SAITO, K. y LYSTER, R. (2012a). "Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /r/ by Japanese learners of English". *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>.
- SAITO, K. y LYSTER, R. (2012b). "Investigating the pedagogical potential of recasts for L2 vowel acquisition". *TESOL Quarterly*, 46(2), 387–398. <https://doi.org/10.1002/tesq.25>.
- SCHMIDT, R. W. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Language Learning*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.

- 
- SCHMIDT, R. (1995). "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-63.
- SCHMIDT, R. (2012). "Attention". En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993). "Input enhancement in instructed SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(02), 165. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>.
- SICOLA, L. y DARCY, I. (2015). "Integrating pronunciation into the language classroom". En M. Reed y J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp. 467-483). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- SOLON, M., LONG, A. Y. y GURZYNSKI-WEISS, L. (2017). "Task complexity, language-related episodes, and production of L2 Spanish vowels". *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347-380. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000425>.
- THOMSON, R. (2012). "Improving L2 listeners' perception of English vowels: A computer-mediated approach". *Language Learning*, 62, 1231-1258.
- THOMSON, R. I. y DERWING, T. M. (2015). "The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review". *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>.
- VANPATTEN, B. (2002). "Processing instruction: An update". *Language Learning*, 52, 755-803.
- ZIELINSKI, B. y YATES, L. (2014). "Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners". En L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 56-79). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.