Evolución de la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales: de la Fonología Estructural al Principio de la Inteligibilidad

Ana Cristina Chiusano
Universidad de Montevideo
achiusano@correo.um.edu.uy

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

Este capítulo examina la evolución de los estudios en fonética y fonología desde el estructuralismo europeo y norteamericano hasta enfoques contemporáneos que conciben la pronunciación desde una perspectiva comunicativa y orientada a la inteligibilidad. Se exploran los aportes de de Saussure, Trubetzkoy, Jakobson y Halle, que sentaron las bases de la descripción estructural de la lengua mediante conceptos como fonema y rasgo distintivo, así como la fonología generativa de Chomsky y Halle, que concibe el componente fonológico como una representación mental gobernada por reglas, junto con las críticas que señalaron sus limitaciones pedagógicas. El recorrido incorpora los aportes de la sociolingüística variacionista de Labov, que legitima la variación lingüística y los acentos no nativos, y de enfoques conexionistas y neurocognitivos, en particular la Teoría de las Redes Relacionales y el Speech Learning Model junto con su versión revisada, que enfatizan la interdependencia entre percepción y producción y el carácter dinámico del desarrollo fonológico. Asimismo, se integra la concepción de la lengua como sistema adaptativo complejo, que permite interpretar la variabilidad como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, el capítulo sostiene que estos desarrollos no convergen de manera directa en el Principio de la Inteligibilidad, sino que aportan herramientas conceptuales e instrumentales que, en diálogo con desarrollos propios de la Lingüística Aplicada, contribuyen a la formulación de un enfoque centrado en la comunicación efectiva.

Palabras clave: inteligibilidad; usuarios multicompetentes; adquisición fonológica; variación sociolingüística; enseñanza de la pronunciación

1. Introducción

El estudio del componente fónico de la lengua ha atravesado una transformación sustancial desde las primeras indagaciones especulativas hasta los enfoques empíricos y experimentales contemporáneos. En este devenir, la fonética y la fonología se han consolidado como disciplinas determinantes para describir cómo se producen, perciben y organizan los sonidos del habla y para explicar su valor distintivo en distintos sistemas lingüísticos.

Este capítulo, orientado a la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales (en adelante, LA), explora los principales paradigmas que han configurado el campo: el estructuralismo europeo y norteamericano, la fonología generativa, la sociolingüística variacionista y el modelo conexionista con base en la neurocognición. El análisis compara cómo cada marco teórico conceptualiza la representación, adquisición y evaluación de la pronunciación y muestra, de qué modo, estos aportes se articulan —más que oponerse— en una arquitectura teórica acumulativa.

A partir de este recorrido histórico y comparativo, se propone actualizar los objetivos de la enseñanza y la evaluación de la pronunciación (con foco en el inglés como LA) en torno a cuatro lineamientos derivados del análisis precedente: (a) priorizar los contrastes segmentales de alta carga funcional, (b) reconocer la variación y la diversidad de acentos como recursos legítimos, (c) integrar percepción y producción en secuencias didácticas significativas y (d) situar la inteligibilidad como criterio pedagógico central (Levis, 2005). Este marco orienta la formación de usuarios multicompetentes (Cook, 2002) capaces de desenvolverse con solvencia en interacciones académicas, profesionales y sociales.

La organización del capítulo refleja el siguiente itinerario: se presentan los fundamentos históricos y sus reformulaciones contemporáneas, se incorpora la perspectiva neurocognitiva de redes relacionales (con apoyos gráficos cuando corresponde) y se ofrece una tabla de síntesis de corrientes, objetivos y aportes, seguida de una figura de implicancias pedagógicas que operacionaliza el marco propuesto. Finalmente, se incluyen recomendaciones para la práctica docente y la formación de profesionales de la lengua y se abren vías para futuras investigaciones.

2. Los sonidos del habla: de los fundamentos históricos a las perspectivas contemporáneas

Una de las propiedades esenciales de las lenguas humanas es la existencia de dos niveles de estructuración o análisis, característica que Hockett (1960) denominó *doble articulación*. En el primer nivel, los sonidos individuales —fonemas como unidades abstractas— carecen de significado intrínseco, pero al combinarse en el marco de un sistema lingüístico generan unidades con valor semántico. En el segundo nivel, estas unidades mínimas se integran jerárquicamente en estructuras cada vez más complejas, que dan lugar a palabras, sintagmas, enunciados y al discurso. Esta propiedad distingue al lenguaje humano de otros sistemas de comunicación y subraya la función estructural de los segmentos como base de la organización lingüística. A partir de su centralidad como fundamento estructural del lenguaje, surge la necesidad de investigarlos sistemáticamente y de describir su naturaleza, función y modos de representación.

En sus etapas iniciales, el estudio del componente fónico estuvo condicionado por perspectivas filosóficas que privilegiaban la escritura como forma primaria de representación lingüística que mantuvo por siglos una asociación entre fonía y grafía. Jakobson y Halle (1956/1980) sitúan los orígenes de la búsqueda de elementos diferenciales discretos en la doctrina de la *sphota* de los gramáticos sánscritos y en la noción platónica de *stoicheion*, aunque ubican el inicio del estudio lingüístico moderno de estas invariantes en la década de 1870, intensificado tras la Primera Guerra Mundial en paralelo con la aplicación del principio de invariación en las ciencias.

Hacia fines del siglo XIX, el análisis de los sonidos comenzó a sistematizarse, favorecido por el desarrollo de instrumentos tecnológicos, metodologías experimentales y marcos teóricos que, en el siglo XX, consolidaron la fonética y la fonología como disciplinas autónomas dentro de las ciencias del lenguaje (Ashby, 2024). El siglo XX fue escenario de debates sobre la naturaleza del componente fónico, la relación entre los sonidos y sus funciones dentro de la lengua y el análisis estructural de los sistemas lingüísticos. Este período, según Hernando Cuadrado (2007), constituyó una etapa de consolidación y expansión de la fonología, marcada por las contribuciones de Whitney (1867, 1875), de Courtenay (1895/1972), los postulados de de Saussure (1916/1945) y los trabajos de la Escuela

de Praga, especialmente de Trubetzkoy (1939/1973) y Jakobson (1963/1975).

A mediados del siglo XX, la aparición de nuevas corrientes —como la gramática generativa transformacional y la sociolingüística variacionista— redefinió conceptos y categorías de análisis, al tiempo que enriqueció la comprensión de la adquisición y uso de los sonidos en el proceso comunicativo. Estas reformulaciones teóricas se complementaron con estudios acústicos y experimentales que aportaron datos empíricos y mayor precisión en la medición de los fenómenos fonéticos. Estos cambios permitieron explicar, con mayor detalle, cómo se producen, perciben y organizan los sonidos del habla (García Jurado & Arenas, 2005).

En esta etapa de transición hacia enfoques más integradores, la investigación sobre pronunciación comenzó a considerar no solo la precisión articulatoria, sino también la inteligibilidad, entendida como la medida en que el mensaje del hablante es comprendido por el oyente. Si bien este constructo ha sido sistematizado y operacionalizado con mayor precisión en estudios contemporáneos (Derwing & Munro, 2015; Levis, 2018), sus bases conceptuales pueden rastrearse en aportes tempranos de la tradición estructuralista y de la fonética aplicada. En este sentido, Abercrombie (1949) ya advertía que el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación no debía ser la imitación de un ideal nativo, sino el logro de una pronunciación inteligible, mientras que Prator (1951, 1971) subrayaba la necesidad de priorizar aquellos rasgos fonológicos que afectan directamente la comprensión del oyente. De manera convergente, Smith y Rafiqzad (1979) demostraron empíricamente que la inteligibilidad no depende exclusivamente de la adhesión a una variedad nativa, sino de la adecuación funcional de la producción fonológica en contextos de comunicación internacional. Este giro teórico-pedagógico permitió así superar modelos centrados exclusivamente en la imitación de un ideal nativo y avanzar hacia propuestas que priorizan la efectividad comunicativa en contextos auténticos (Chiusano & Luchini, 2024a).

Como señala García Jurado (2017), la complejidad del lenguaje humano exige descripciones sistemáticas que han sido posibles gracias a la indagación constante y al perfeccionamiento de las herramientas de análisis. Los avances en el estudio acústico y

perceptivo de los sonidos han permitido distinguir de manera más precisa los elementos que conforman el sistema lingüístico y han favorecido el diseño de modelos explicativos que ahondan en la comprensión del fenómeno comunicativo. En esta línea, Chiusano y Luchini (2024b) sostienen que la formación en pronunciación de LA debe orientarse hacia la comunicación efectiva con el fin de evitar fragmentaciones comunicativas e, incluso, socio-comunitarias. Según estos autores, la enseñanza del componente fonológico ha de sustentarse en la comprensión y aceptación de una comunicación caracterizada por la tolerancia hacia otros acentos, la inteligibilidad (en su sentido amplio) y la adaptabilidad, criterios que deben orientar la formación de hablantes multicompetentes preparados para interactuar con solvencia y flexibilidad en diversos contextos académicos, profesionales y sociales.

El presente capítulo ofrece un recorrido histórico-conceptual por las principales corrientes que han orientado el desarrollo de los estudios en fonética y fonología, con el propósito de analizar cómo cada enfoque contribuyó a sentar las bases para la enseñanza de la pronunciación del inglés como LA. Esta exploración permitirá contextualizar la evolución de los enfoques didácticos y de los criterios normativos que, de forma progresiva, han propiciado el desplazamiento hacia modelos contemporáneos centrados en la inteligibilidad, concebida como criterio prioritario para responder a las demandas académicas, profesionales y sociales actuales.

3. Las bases teóricas de la fonética y fonología: del estructuralismo al funcionalismo como preludio de la fonología generativa

En su obra póstuma *Curso de Lingüística General* (de Saussure, 1916/1945), de Saussure desarrolla su teoría del signo lingüístico. Según el autor, la lengua se organiza como un sistema de signos compuesto por dos elementos interrelacionados: el significado, que representa el concepto asociado, y el significante, que corresponde a la imagen acústica que lo expresa. Esta interrelación evidencia la dependencia mutua entre pensamiento y sonido, ya que la lengua sin el pensamiento sería inexistente. En este sentido, de Saussure concibe la lengua como "el dominio de las articulaciones [...] cada término lingüístico es un miembro, un *articulus* donde se fija una idea en un

sonido y donde un sonido se hace el signo de una idea" (destacado del autor) (de Saussure, 1945:137).

De este modo, de Saussure otorga primacía a la concepción del lenguaje como fenómeno oral y a su carácter estructural. Si bien no utiliza el término *fonema*, introduce la noción de *imagen acústica* como parte del significante y sostiene que los elementos sonoros de la lengua se organizan en una cadena articulada, en la cual cada unidad adquiere valor relacional por oposición con otras. En este marco, concibe los sonidos del habla como "las primeras unidades que se tienen al deseslabonar la cadena hablada" (de Saussure, 1945:66). Además, sostiene que el significante no se define por sus propiedades físicas, sino por las diferencias que lo distinguen de los demás elementos del sistema lingüístico. Esta perspectiva se funda en la noción del lenguaje como un sistema relacional, en el que los elementos adquieren su valor por contraste con otros dentro de un conjunto estructurado. Siguiendo esta línea, de Saussure critica a los primeros lingüistas por apoyarse excesivamente en la escritura. Según advierte: "desprenderse de la letra era para ellos [sus predecesores] perder pie; para nosotros es el primer paso hacia la verdad, pues el estudio de los sonidos por los sonidos mismos es lo que nos proporciona el apoyo que buscamos" (de Saussure, 1945:59). Esta afirmación señala un quiebre con las tradiciones anteriores, que privilegiaban la grafía como base para el análisis lingüístico. En consecuencia, de Saussure propone reorientar el foco hacia la lengua oral y establece así las bases para un estudio estructural del significante como entidad relacional, desvinculada de su realización escrita.

El maestro ginebrino también rechaza la idea de referirse a la fonética como la "fisiología de los sonidos" (de Saussure, 1945:59). Sostiene que la fonética debe entenderse como el estudio de la evolución histórica de los sonidos, mientras que la fonología se sitúa fuera del tiempo y analiza las relaciones invariables dentro del sistema lingüístico. Según sus palabras:

> *la fonética es ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo. La fonología está fuera del tiempo, ya que el mecanismo de la articulación queda siempre semejante a sí mismo. Y lejos de confundirse estos dos estudios, ni siquiera se pueden oponer.* (p. 59)

El estructuralismo saussureano encontró continuidad y evolución en las teorías desarrolladas en el Círculo Lingüístico de Praga. Este grupo se destacó por su interés en analizar los sistemas lingüísticos como estructuras interrelacionadas, con énfasis en la organización y función de los sonidos del habla.

Trubetzkoy (1939/1973) insiste en la separación de los conceptos de lengua y habla, siguiendo los postulados de de Saussure, y reafirmó la diferenciación entre sonido y fonema, inicialmente establecida por de Courtenay. Define al fonema como la unidad mínima que permite contrastar significados dentro de un sistema lingüístico, a través de tres tipos de oposiciones fonológicas: privativas, equipolentes y graduales. Asimismo, establece una serie de reglas prácticas "mediante las cuales éste [el fonema] podrá ser diferenciado, de las variantes fónicas por su parte, y de los grupos de fonemas por la otra" (Trubetzkoy, 1973:41). Trubetzkoy, además, distingue entre oposiciones constantes y neutralizables e introdujo los conceptos de neutralización, archifonema y correlación.

En *Preliminaries to Speech Analysis: The Distinctive Features and Their Correlates* (Jakobson et al., 1952/1963), Jakobson, en colaboración con Fant y Halle, sienta las bases de un modelo fonológico centrado en la teoría de los rasgos distintivos. Esta propuesta sistematiza la descripción de los sonidos del habla mediante un conjunto limitado de rasgos distintivos, definidas de forma binaria (por ejemplo, [+nasal] o [-nasal]). Dichos rasgos constituyen una representación abstracta que articula las dimensiones acústica, articulatoria y fonológica y permite un análisis universal de los contrastes fonológicos en cualquier lengua. Jakobson amplía esta teoría en *Ensayos de lingüística general* (Jakobson, 1963/1975). Allí, vincula los rasgos distintivos con los universales lingüísticos y destaca su relevancia no solo en la fonología, sino también en la semiótica, especialmente en su formulación de las funciones del lenguaje. Desde una perspectiva funcionalista, Jakobson sostiene que los rasgos distintivos no solo describen las propiedades físicas de los sonidos, sino que cumplen funciones estructurales dentro del sistema lingüístico, al permitir contrastes significativos que sustentan la organización fonológica de las lenguas.

Asimismo, Jakobson (1963/1975), al igual que Trubeztkoy, centra su investigación en las oposiciones fonológicas y en los rasgos

distintivos de los fonemas. Sin embargo, mientras que Trubeztkoy concibe los rasgos distintivos en términos de oposiciones binarias específicas para cada lengua, Jakobson propone un sistema universal aplicable a cualquier sistema fonológico. A su juicio, los rasgos no son exclusivos de una lengua en particular, sino que representaban propiedades contrastantes presentes en toda lengua natural. De esta forma, sostiene que: "cada uno de estos elementos [fonemas] encierra necesariamente su elemento opuesto [...] no son los fonemas, sino las cualidades distintivas aquello que aparecen como elementos primarios de la fonología de las palabras" (Jakobson, 1975:128). A modo ilustrativo, explica que:

> *el fonema b no exige de modo irrevocable, irreversible y necesario ninguna oposición definida, mientras que sí lo exige cualquier rasgo distintivo. La tensión no es distintiva más que frente al relajamiento, la gravedad frente a la acuidad y la saturación alta frente a la baja, y, tal como decía de Saussure, la presencia de la resonancia nasal no es distintiva más que en oposición a su ausencia y viceversa. El principio dicotómico se aplica aquí de modo absoluto.* (p. 188)

Con el objetivo de consolidar su teoría binarista sobre los rasgos distintivos, Jakobson y Halle (1956/1980) propusieron un sistema aún más detallado para clasificar los sonidos del habla. Según estos autores: "cada uno de los rasgos distintivos implica la elección entre dos términos de una oposición dotada de una propiedad diferencial específica, distinta de las propiedades de todas las demás oposiciones" (Jakobson & Halle, 1980:13). Cada rasgo distintivo se define en términos de correlatos acústicos y articulatorios, mediante adjetivos antónimos.

La propuesta de Jakobson y Halle fue posteriormente retomada por la fonología generativa, un enfoque inscrito en el marco de la gramática generativa, desarrollada por Chomsky (1965), que postula que la capacidad para adquirir y producir el lenguaje es innata al ser humano y se fundamenta en la existencia de una gramática universal. Esta teoría tiene como objetivo describir la competencia lingüística del hablante ideal, entendida como el conocimiento implícito que le permite producir, percibir y comprender un número ilimitado de enunciados en su lengua materna (en adelante, L1). Este hablante

ideal se concibe como miembro de una comunidad homogénea, es decir, una comunidad en la que todos los hablantes comparten el mismo sistema lingüístico sin variación dialectal ni interferencia externa.

Mientras que el estructuralismo se desarrollaba en Europa a principios del siglo XX y los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, gracias a las contribuciones de de Saussure, Trubetzkoy, Jakobson y colaboradores, Estados Unidos avanzaba en una dirección paralela durante las décadas de 1920 y 1930, caracterizada por un enfoque empírico-descriptivo.

Según Yoris-Villasana (2001), la lingüística estadounidense tuvo sus orígenes estrechamente vinculados a los estudios antropológicos, impulsados por la necesidad de documentar y analizar las lenguas de pueblos indígenas en riesgo de desaparición. A diferencia del enfoque europeo, más centrado en la modelización teórica del lenguaje y en la integración entre función y significado, la tradición norteamericana priorizó el análisis empírico de datos observables y la sistematización de procedimientos descriptivos basados en la evidencia. Figuras como Sapir (1921) y Bloomfield (1933/1984) encabezaron una corriente que buscaba establecer la lingüística como una ciencia objetiva, despojada de interpretaciones subjetivas o especulaciones teóricas.

Sapir (1921) aborda el sistema fonológico desde una perspectiva que integraba tanto los aspectos físicos como los mentales del lenguaje. Propone que, además del repertorio sonoro característico de cada lengua, existe un conjunto limitado de representaciones mentales o imágenes fónicas que organizan y estructuran los sonidos lingüísticos. Esta concepción retoma la noción de dualidad planteada por Baudouin de Courtenay y anticipa la distinción entre sonido y fonema. Asimismo, Sapir reconoce el papel de los rasgos distintivos y las oposiciones fonológicas, así como la relevancia de las funciones y relaciones internas que configuran el sistema fonológico. No obstante, su enfoque se mantuvo en un plano más conceptual e interpretativo, sin desarrollar un aparato formal teórico-descriptivo comparable al que propondría posteriormente el estructuralismo europeo y el generativismo. Según Kenstowicz y Kisseberth (1979), la propuesta de Sapir, aunque pionera y aguda en su caracterización del sistema fonológico, no avanzó hacia este tipo de formalización metodológica.

En *Language* (Bloomfield, 1933/1984), Bloomfield concibe al fonema como una unidad central en la organización del sistema lingüístico, cuyo valor reside en su función distintiva dentro de la estructura del lenguaje. Esta concepción, enmarcada en la tradición estructuralista norteamericana, dialoga con los desarrollos paralelos de la Escuela de Praga y anticipa, en cierto modo, el tratamiento formal y abstracto que los rasgos distintivos recibirían en la fonología generativa. Así, el concepto de fonema se consolida como una categoría analítica fundamental a lo largo del siglo XX, tras atravesar distintos marcos teóricos que procuraron explicar y sistematizar su función estructural, ya sea como unidad contrastiva o como conjunto de rasgos distintivos, en el sistema fonológico de las lenguas.

En coherencia con su enfoque, Bloomfield advierte que "ni siquiera un conocimiento perfeccionado de la acústica nos proporcionará, por sí solo, la estructura fonética de una lengua" (Bloomfield, 1984:133, traducción propia). Es importante señalar que, en este pasaje, Bloomfield no se refiere a la producción del habla, sino al conocimiento teórico y descriptivo de las propiedades acústicas del lenguaje. Su afirmación establece, por tanto, una distinción epistemológica entre el saber acústico —entendido como dominio analítico de los fenómenos físicos del sonido— y la organización fonológica de una lengua como sistema. En otras palabras, para Bloomfield conocer exhaustivamente las características acústicas del habla no equivale a explicar ni a reconstruir su estructura fonológica. Desde una perspectiva aplicada y pedagógica, esta distinción permite sostener —sin atribuir esta postura directamente al autor— que la precisión en el conocimiento o incluso en el control articulatorio de sonidos individuales no garantiza por sí misma la inteligibilidad fonológica. Esta aclaración resulta especialmente relevante si se considera que los sonidos no se realizan de forma aislada, sino integrados en secuencias continuas de habla, en las que intervienen procesos propios del habla conectada, como el encadenamiento, las modificaciones fonológicas contextuales y los efectos de la prosodia, que inciden tanto en su realización como en su interpretación por parte del oyente.

En este marco, resulta pertinente recuperar los aportes de Prator (1951, 1971), quien, si bien no desarrolla una teoría explícita sobre la inteligibilidad, advierte que esta puede verse comprometida no solo

por sustituciones fonémicas, sino también por la acumulación de desviaciones menores respecto a las normas fonéticas de la LA. Tal como señala: “la ininteligibilidad [...] es el efecto acumulativo de muchas pequeñas desviaciones respecto a las normas fonéticas de la lengua” (Prator, 1971:70, traducción propia). Aunque reconoce el valor clasificatorio del análisis de rasgos distintivos, cuestiona su utilidad en la enseñanza de lenguas y reivindica la vigencia del estructuralismo como enfoque analítico y pedagógico, al sostener que: “el concepto de fonema es uno de los más útiles desarrollados por los lingüistas descriptivos [...] y ofrece una orientación considerable a la hora de decidir cómo establecer prioridades en la enseñanza de la pronunciación” (Prator, 1971:67, traducción propia). Desde esta perspectiva, propone una jerarquía de contenidos que prioriza los fonemas y ciertos alófonos sistemáticos, en tanto que su realización puede favorecer el reconocimiento eficaz del mensaje oral. Al mismo tiempo, reconoce la existencia de diferencias alofónicas de libre variación que no comprometen la comprensión del mensaje y cuya enseñanza puede resultar innecesaria en determinados contextos comunicativos.

4. La fonología generativa en el marco de la gramática generativa: representación mental, reglas fonológicas y rasgos distintivos

El surgimiento de la gramática generativa, desarrollada por Chomsky (1965) a mediados del siglo XX, significó un cambio de paradigma en el estudio del lenguaje, al proponer que la competencia lingüística del hablante se sustenta en estructuras mentales innatas y universales. El lenguaje es concebido como una capacidad cognitiva específica, regida por un conjunto finito de principios y reglas formales que permiten generar una cantidad ilimitada de enunciados gramaticalmente válidos.

En este marco, el componente fonológico ocupa un lugar central dentro de la arquitectura de la gramática. *The Sound Pattern of English* (Chomsky & Halle, 1968) constituye el desarrollo más sistemático de una fonología generativa, entendida como una teoría formal de la representación mental de los sonidos del habla. En esta obra, se postula que el conocimiento fonológico forma parte del saber implícito del hablante y se organiza en distintos niveles.

Este modelo se articula en torno a tres componentes: (a) un sistema jerárquico de representaciones (desde la forma subyacente, en inglés, underlying representation, hasta la superficial, en inglés, Surface representation), (b) un conjunto de reglas fonológicas transformacionales aplicadas de manera secuencial y (c) la incorporación sistemática de rasgos distintivos binarios como unidades contrastivas básicas en la descripción fonológica.

Aunque basado en el análisis del inglés, el modelo fonológico generativo propuesto por Chomsky y Halle (1968) fue adoptado para explicar no solo la realización fonética de los sonidos, sino también los procesos de adquisición, producción y percepción del habla, a partir de principios fonológicos de validez universal. Para ello, los autores retoman la teoría de los rasgos distintivos binarios desarrollada por Jakobson y sus colaboradores (Jakobson et al., 1952/1963; Jakobson & Halle, 1956/1980), pero la reformulan desde una perspectiva generativa que trasciende el enfoque estructural-funcionalista del Círculo de Praga. En lugar de limitarse a describir oposiciones pertinentes para discriminar significados en el sistema lingüístico, consideran los rasgos distintivos como la base de un sistema mental de representación fonológica. Así, los fonemas se configuran como conjuntos de rasgos abstractos y su realización superficial se explica mediante reglas fonológicas transformacionales aplicadas sobre formas subyacentes, que dan cuenta de la competencia fonológica del hablante ideal (Luchini & García Jurado, 2015).

Entre los rasgos propuestos por Chomsky y Halle (1968) se encuentran: (a) rasgos de carácter general (sonorante/no sonorante, vocálico/no vocálico, consonántico/no consonántico); (b) rasgos de cavidad (coronal/no coronal, anterior/no anterior, alto/no alto, bajo/no bajo, posterior/no posterior, redondeado/no redondeado, distribuido/no distribuido, nasal/no nasal, lateral/no lateral); (c) rasgos de modo de articulación (continuo/no continuo, liberación retardada/no retardada, tenso/no tenso); (d) rasgos de fuente (sonoro/sordo, estridente/no estridente) y (e) rasgos prosódicos. Con respecto a estos últimos, los autores aseveran que: “nuestras investigaciones sobre estas características no han avanzado lo suficiente como para que una exposición por escrito resulte útil. Algunos trabajos recientes de W. S-Y. Wang nos parecen

prometedores. Para consultar un informe sobre algunos resultados preliminares, véase Wang (1967)" (Chomsky & Halle, 1968:329, traducción propia), por lo que no ofrecen una taxonomía.

No obstante, el modelo fonológico generativo recibió críticas desde el ámbito de la enseñanza de lenguas, en particular por su escasa aplicabilidad directa en contextos pedagógicos. Tal como advierte Prator (1971:65, traducción propia): "Chomsky y sus colaboradores están interesados en los rasgos distintivos con fines de clasificación [...] más que como una guía para una pronunciación más comprensible". Esta observación pone de manifiesto la tensión entre la descripción formal del sistema lingüístico y las necesidades reales de los hablantes, especialmente en lo que respecta a la inteligibilidad en la comunicación oral. A pesar de ello, los aportes de la fonología generativa han influido de forma indirecta en el desarrollo de enfoques contemporáneos para la enseñanza de la pronunciación, al ofrecer una base teórica sobre la organización interna del sistema fonológico del inglés y los mecanismos cognitivos implicados en la producción y percepción de los sonidos, con proyecciones aplicables a otras lenguas. La noción de rasgo distintivo ha sido especialmente valiosa en el diseño de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica y a la explicitación de contrastes segmentales de alta carga funcional, considerados críticos para garantizar la inteligibilidad, particularmente en contextos de adquisición del inglés como lengua adicional.

Esta visión, sin embargo, no agota la complejidad del fenómeno comunicativo, ya que se centra en el inventario abstracto de oposiciones fonológicas y en su correcta producción. Prator (1971) amplía esta perspectiva al anticipar una preocupación que sería desarrollada posteriormente por la sociolingüística variacionista: la necesidad de atender a la variación contextual, social y estilística del habla real, ausente en el modelo de hablante nativo idealizado propuesto por el generativismo.

5. Variación y oralidad en la sociolingüística variacionista de Labov: fundamentos para una enseñanza de la pronunciación orientada a la inteligibilidad

La sociolingüística variacionista marca un cambio de paradigma respecto de los enfoques anteriores, pues centra su interés en los usos

reales del lenguaje dentro de contextos sociales específicos. De este modo, supone una ruptura con las perspectivas que entendían la lengua como un sistema cerrado, homogéneo y desligado de sus condiciones sociales de uso. En el camino hacia esta nueva mirada, la dialectología desarrollada en el siglo XIX representó uno de los primeros intentos por describir la diversidad lingüística. Su propósito fue registrar variedades regionales a partir del análisis de rasgos fonéticos y léxicos observados en comunidades rurales. Sin embargo, esta disciplina proyectaba una visión idealizada de la comunidad de habla, enfocada en hablantes con escasa movilidad, bajo nivel educativo y fuerte apego a la variedad local (Torres, 2022).

Ahora bien, la selección restringida de informantes con ciertas características sociales limitaba el alcance descriptivo del estudio dialectológico y excluía factores relevantes para el análisis de la variación lingüística (Villena Ponsoda, 2012). Esta limitación, tal como señala el propio autor en un trabajo anterior, comienza a ser cuestionada

> *solo cuando los dialectólogos comenzaron a darse cuenta de que una comunidad de habla ha de ser descrita exhaustivamente, con la atención centrada en todos los hablantes y en cada fuente de variación, puede empezar a percibirse una cierta inquietud teórica en esta dirección.* (Villena Ponsoda, 2005:158)

Esta inquietud encontró respaldo en la dialectología estructural, que ofreció herramientas para concebir los dialectos como sistemas comparables. Autores como Martinet (1955) y Weinreich (1954) introdujeron nociones vinculadas a la coexistencia de normas, la influencia del contexto y la sistematicidad de la variación. Estas contribuciones prepararon el terreno para el surgimiento de la sociolingüística variacionista, una disciplina que sitúa el habla en el centro del análisis y asocia los fenómenos lingüísticos con las dinámicas sociales que los atraviesan.

Las investigaciones precursoras de Labov, como el estudio en la isla de Martha's Vineyard (1963) y el trabajo realizado en los grandes almacenes de Nueva York (1966), junto con su obra seminal *The Social Stratification of English in New York City* (1966), marcaron un punto de inflexión en el análisis del lenguaje. Su enfoque empírico y cuantitativo vinculó la variación lingüística con factores

extralingüísticos, como la edad, el sexo, la procedencia geográfica, la etnicidad, el nivel de instrucción y el grupo de pertenencia. Estas variables resultaron determinantes en las dinámicas de variación y uso lingüístico dentro de una comunidad. Además, su análisis abrió nuevas posibilidades para comprender cómo se construyen y perciben determinados constructos que, en los últimos años, han cobrado un creciente interés en los estudios sociolingüísticos, como el acento y la inteligibilidad, especialmente en contextos de contacto lingüístico o de instrucción formal. Estos estudios recientes revelan que la inteligibilidad y el acento no solo dependen de factores lingüísticos internos, sino que están modulados por variables sociales, identitarias y contextuales (Drummond, 2010). Tal como plantea Slotta (2025), en la actualidad la inteligibilidad debe concebirse como una construcción relacional y situada —especialmente en contextos de contacto lingüístico—, que está estrechamente vinculada con la dimensión identitaria y los entornos de uso multilingües (cfr. Chiusano & Luchini, 2024b).

La transformación en la concepción de la variación lingüística ha sido analizada por Zanfardini (2018), quien explica que, antes de la aparición de la sociolingüística en la década de 1960, las unidades de análisis lingüístico, como los fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones, se interpretaban cualitativamente como elementos invariantes. Posteriormente, se reconoció la existencia de variación, aunque esta se consideraba libre y carente de motivación. La sociolingüística variacionista, a partir de los estudios de Labov (1966), redefinió esta perspectiva al conceptualizar la variación como una unidad estructural. Desde este enfoque, se plantea que la variación es (a) *variante*, ya que se manifiesta de manera diferente en función de los contextos estilísticos, sociolectales o idiolectales, (b) *continua*, dado que algunas variantes adquieren significación social según su proximidad o lejanía respecto a la norma estándar, y (c) *cuantitativa*, puesto que el significado social depende no solo de la presencia o ausencia de las variantes, sino principalmente de la frecuencia con la que estas se utilizan. El habla no estándar adquiere, así, un estatus analítico legítimo. De hecho, en su estudio sobre el inglés vernáculo afroamericano (BEV, por sus siglas en inglés), Labov (1972a) demuestra que el BEV, lejos de ser una desviación de la norma estándar, constituye un sistema lingüístico regido por

normas propias. Al cuestionar las concepciones deficitarias que desvalorizaban las formas no hegemónicas, Labov subraya la necesidad de reconocer la legitimidad lingüística de todos los hablantes.

Una de las contribuciones más notables del enfoque laboviano es su capacidad para explicar cómo la variación lingüística refleja no solo diferencias entre comunidades, sino también dentro de los mismos grupos de hablantes nativos. Frente a una concepción tradicional, en su obra *Sociolinguistic Patterns* (Labov, 1972b), Labov demuestra que, dentro de una misma lengua, pueden coexistir múltiples variedades que, en función de diversos factores extralingüísticos, son percibidas como marcadores identitarios o incluso como formas de habla "extranjera" por parte de otros hablantes nativos. A partir de esta premisa, su enfoque amplía la comprensión del acento al situarlo dentro de un marco de variación intralingüística y no exclusivamente interlingüística. Este planteamiento desafía la idea de que el acento extranjero se limita exclusivamente al habla no nativa y permite reconsiderar cómo se construyen y perciben las diferencias fonético-fonológicas dentro de una misma lengua (cfr. Benmamoun et al., 2013). En consecuencia, conceptos como la inteligibilidad fonológica adquieren un nuevo significado cuando se los considera en relación con las condiciones sociales en las que los sonidos son producidos y percibidos. Las variaciones lingüísticas, lejos de constituir desviaciones, se manifiestan como regularidades sistemáticas moldeadas por factores sociales y culturales. La percepción del acento, tanto nativo como no nativo, está condicionada por expectativas socioculturales, prejuicios y relaciones de poder que inciden directamente en la interacción comunicativa.

La obra de Labov trasciende la descripción de patrones lingüísticos al vincular la lingüística con las ciencias sociales y ofrecer un marco para repensar la enseñanza de la pronunciación de LA. Su legado promueve la valoración de la diversidad lingüística y la legitimación de los acentos extranjeros como expresiones de identidad cultural, a la vez que se fomenta la reconfiguración de los objetivos pedagógicos hacia un modelo centrado en la efectividad comunicativa y en la consideración de la variación como recurso en contextos multiculturales y globalizados. Pennington y Rogerson-Revell (2019)

coinciden en que la dimensión identitaria y la comunicación efectiva en situaciones reales deben prevalecer sobre la conformidad con un modelo nativo estándar. Esta perspectiva converge con el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005), que desplaza el énfasis desde la maestría fonológica hacia la adecuación y la inteligibilidad como criterios prioritarios para la enseñanza y evaluación de la pronunciación del inglés como lengua adicional.

6. La Teoría de las Redes Relacionales: dos sistemas fonológicos en la percepción y producción del habla

Desde una perspectiva alternativa al paradigma generativo, Lamb (1966) propone una teoría relacional del lenguaje basada en redes conexionistas, en la que las unidades lingüísticas, incluidas las fonológicas, se organizan como nodos funcionales dentro de sistemas interconectados. Este enfoque, que anticipa desarrollos en lingüística cognitiva y neurolingüística, aporta una visión del componente fonológico como parte de una red dinámica de procesamiento lingüístico, en la que la representación de los sonidos del habla se articula con otros niveles del sistema, denominados *estratos*: (a) el estrato fonológico, encargado de transformar las unidades en formas acústicas perceptibles, (b) el estrato morfológico, encargado de asignar significado a las combinaciones fonológicas, (c) el sintáctico, encargado de organizar dichas combinaciones conforme a las reglas gramaticales y (d) el semántico/conceptual, encargado del procesamiento de los significados.

En *Pathways of the Brain,* Lamb (1999) exploró la plausibilidad de la Teoría de las Redes Relacionales (en adelante, TRR), un modelo conexionista que explica cómo las distintas regiones del cerebro participan en el procesamiento del lenguaje. Según Lamb, este involucra regiones específicas del cerebro, como el área de Wernicke, ubicada en la parte posterior superior del lóbulo temporal y encargada de la percepción del lenguaje, y el área de Broca, localizada en la parte posterior inferior del lóbulo frontal, encargada de la producción del habla. Estas áreas están interconectadas por el fascículo arqueado, un tracto de fibras que facilita la comunicación entre ambas (Figura 1).

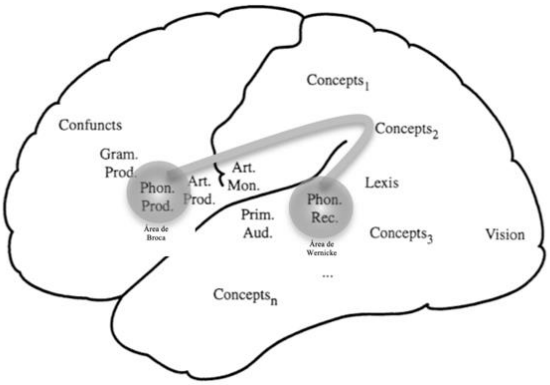


Figura 1: Área de Broca, área de Wernicke y fascículo arqueado
Adaptado de Lamb (1999:368).

Las áreas de Wernicke y de Broca conforman dos sistemas neurales estrechamente vinculados con los procesos de percepción y producción del lenguaje, respectivamente. Según Lamb, ciertos errores fonológicos pueden originarse por la proximidad anatómica y funcional entre estas regiones o como consecuencia de lesiones que comprometen su integridad. Lamb además explica que el reconocimiento fonológico sigue un procesamiento ascendente, mediante el cual la información fonológica se organiza desde unidades más pequeñas hasta unidades más grandes. En contraste, la producción fonológica se desarrolla en dirección descendente, ya que el hablante estructura secuencias de sonidos partiendo de unidades mayores hacia unidades menores.

De acuerdo con la TRR, el lenguaje se concibe como un sistema de redes cognitivas interconectadas, en el que la información se procesa y transmite mediante la activación de nodos y conexiones jerárquicamente organizadas. Un nodo representa una unidad lingüística fundamental, como un fonema o una palabra, y su activación depende de asociaciones contextuales y de la intención comunicativa. Comprender y producir lenguaje implica la integración de información entre los sistemas fonológico, léxico-gramatical y semántico, de modo que permite articular sonidos, seleccionar palabras y estructurar oraciones coherentes.

Por ejemplo, al procesar la palabra *perro* (en su significado de *animal doméstico*), en el estrato fonológico, se activan los nodos

correspondientes a las unidades mínimas que lo componen: /p/, /e/, /r/ y /o/. La activación de estos nodos se transmite a los nodos correspondientes al sistema de producción articulatoria para que los órganos del habla ejecuten los movimientos necesarios para pronunciarlo. Asimismo, en el estrato morfológico, se identifica su categoría gramatical y, en el estrato semántico/conceptual, se asocia su significado semántico (*mamífero doméstico de la familia de los cánidos*). Esta conexión se realiza a través de una red de relaciones semánticas que vinculan cada palabra con su concepto asociado. En el estrato sintáctico, la función de la palabra dependerá del contexto, como en *un perro rabioso*, *perro en adopción*, *el perro ladra*, *me mordió un perro*.

Las conexiones en la red lingüística permiten organizar y distribuir la información, al tiempo que facilitan el procesamiento de relaciones complejas, como la asignación de múltiples significados o la selección de elementos según el contexto. En el caso del vocablo *perro*, una conexión puede activar distintos significados: como animal doméstico (*El perro ladra*), dentro de una expresión idiomática (*Se llevan como perro y gato*), o con un sentido figurado de engaño (*Me metieron el perro*). Este mecanismo regula la activación del significado adecuado e inhibe los demás según la relevancia comunicativa. Las conexiones garantizan una integración coordinada de los niveles semántico, morfológico y sintáctico, permitiendo que el significado de una palabra se adapte a cada situación comunicativa. A continuación, en la Figura 2 se puede observar una representación de las relaciones neurocognitivas para el nodo léxico *perro*.

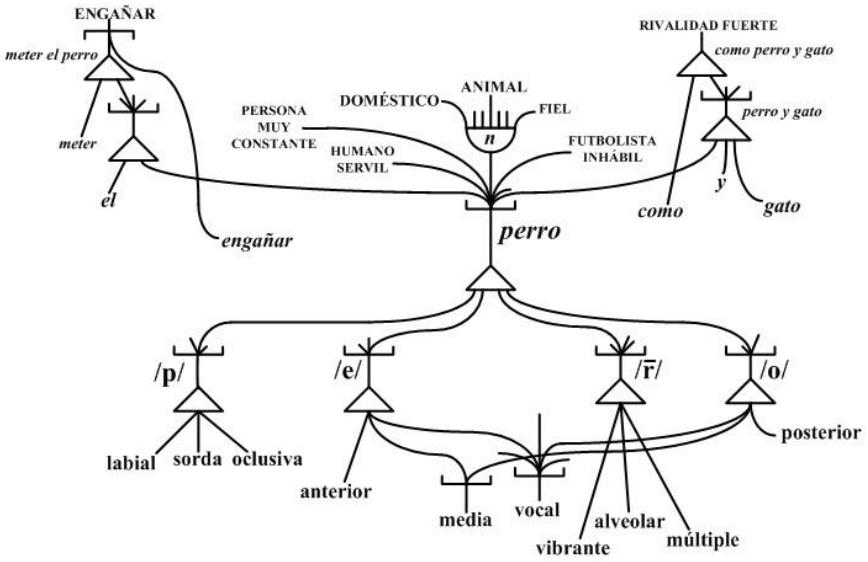


Figura 2: Representación del nodo léxico ‘perro’.

Lamb (1999) explica que existen conexiones inhibitorias que desempeñan un papel determinante en la regulación de la activación de los nodos lingüísticos. Mediante estas se selecciona la información más relevante en cada contexto comunicativo y se suprimen alternativas innecesarias. Cuando estas conexiones no funcionan correctamente, pueden surgir dificultades en la comprensión, producción y aprendizaje del lenguaje.

Uno de los efectos más notables de una inhibición deficiente es la ambigüedad en la interpretación del significado. La activación simultánea de múltiples significados para una misma palabra puede dificultar la selección del más adecuado según el contexto. En última instancia, la TRR nos remite a de Saussure (1916/1945), pues refuerza la idea de que los significados no dependen de una correspondencia directa con el mundo exterior, sino de su relación con otros elementos dentro del sistema lingüístico, es decir, el significado de una palabra se define en oposición a otras palabras dentro de la lengua. Por ejemplo, en la frase *Mis vecinos se llevan como perro y gato*, el significado figurado de la expresión no proviene de una relación directa con los animales, sino de su oposición a otras expresiones dentro del sistema lingüístico, como *se llevan bien* o *son muy unidos*. Una persona con dificultades en la inhibición léxica podría no filtrar

rápidamente si la frase se refiere a una relación conflictiva entre dos personas o si debe interpretarse de manera literal. En este caso, la activación simultánea de ambos sentidos generaría confusión, evidenciando que el significado no es fijo ni inherente a las palabras, sino que depende de su relación con otras unidades en la red lingüística.

Lamb (1999) añade que las conexiones inhibitorias son determinantes para los hablantes bilingües, ya que les permiten alternar entre lenguas sin transferencias. Cuando la inhibición es insuficiente, pueden producirse fenómenos de cambio de código o mezcla involuntaria de idiomas. Por ejemplo, un hablante bilingüe de español-inglés podría, involuntariamente, decir *Quiero un coffee* porque su sistema no logra suprimir la activación de la palabra en inglés. Este tipo de transferencia interlingüística puede observarse con mayor frecuencia en situaciones de fatiga cognitiva o en hablantes con menor dominio de una de las lenguas.

Por otro lado, Lamb (1999) señala que, en el aprendizaje de una lengua adicional, la inhibición desempeña un papel crucial al suprimir los patrones fonológicos de la L1, de modo que permite la producción adecuada de los nuevos sonidos. Cuando las conexiones inhibitorias no operan de manera eficiente, el hablante tiende a transferir características fonéticas de su L1 y compromete la inteligibilidad de su discurso en la lengua adicional. Por ejemplo, en español no existe la distinción entre las vocales largas y breves del inglés, como /iː/ en *beat* y /ɪ/ en *bit*. Un hispanohablante necesita inhibir su tendencia a pronunciar ambas palabras con la misma vocal para evitar confusión en inglés. Si esta inhibición no funciona correctamente, resulta probable que la persona produzca ambos términos con una vocal asimilada (cfr. Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021), hecho que puede acarrear problemas de inteligibilidad. Si bien en este proceso el contexto puede ayudar al oyente a interpretar correctamente la palabra pese a una pronunciación imprecisa, en situaciones donde no se proporciona suficiente información para desambiguar el significado, como en una conversación rápida o una oración aislada, la falta de inhibición puede provocar malentendidos. Seguidamente, la Figura 3 ilustra cómo, según la TRR, la producción del habla por parte de un angloparlante activa de manera simultánea los niveles léxico, fonológico y de rasgos distintivos. En la figura se representan las

unidades léxicas *beat* y *bit*, que se conectan con los fonemas /b/, /ɪ/, /iː/ y /t/, y estos, a su vez, con los rasgos fonológicos que los componen. Este modelo evidencia que /ɪ/ y /iː/ se diferencian únicamente por la longitud vocálica. De este modo, se pueden visualizar los contrastes que el hispanohablante debe percibir y producir para lograr una pronunciación diferencial de palabras que contengan estos segmentos en inglés.

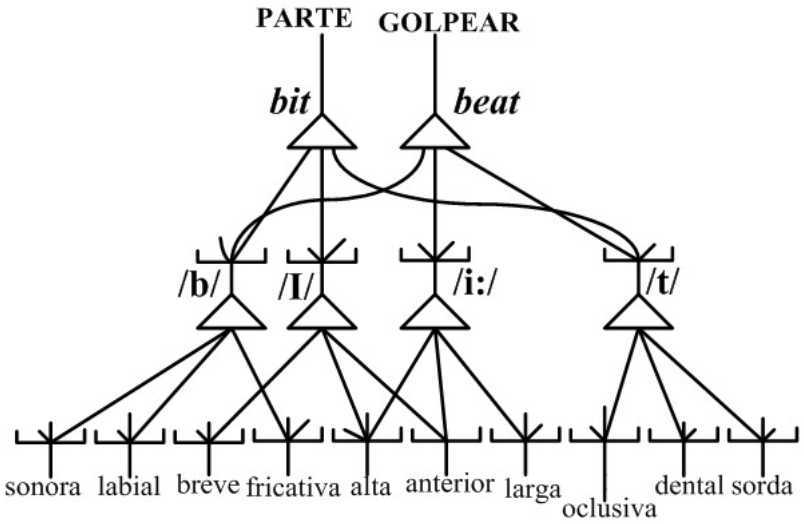


Figura 3: Representación de los nodos léxicos '*beat*' y '*bit*' por un angloparlante.

Por su parte, la Figura 4 representa el mismo proceso realizado por un hispanohablante, en el cual se observa la activación de un conjunto diferente de rasgos. En este caso, el hablante tiende a neutralizar la oposición entre /ɪ/ y /iː/ y activar un nodo vocálico que coincide con el inventario de su L1 y carece del rasgo de longitud vocálica. Como resultado, ambas palabras se producen con la misma vocal —aproximadamente [i]—. Así, reduce el contraste fonológico y puede comprometer la inteligibilidad en contextos de baja redundancia. Este contraste entre las dos figuras ilustra el papel de las conexiones inhibitorias: en el hablante nativo de inglés, la red relacional activa selectivamente los rasgos necesarios para diferenciar *beat* de *bit*,

mientras que en el hispanohablante la ausencia de inhibición plena provoca la activación de un único patrón vocálico, generando una pronunciación menos precisa.

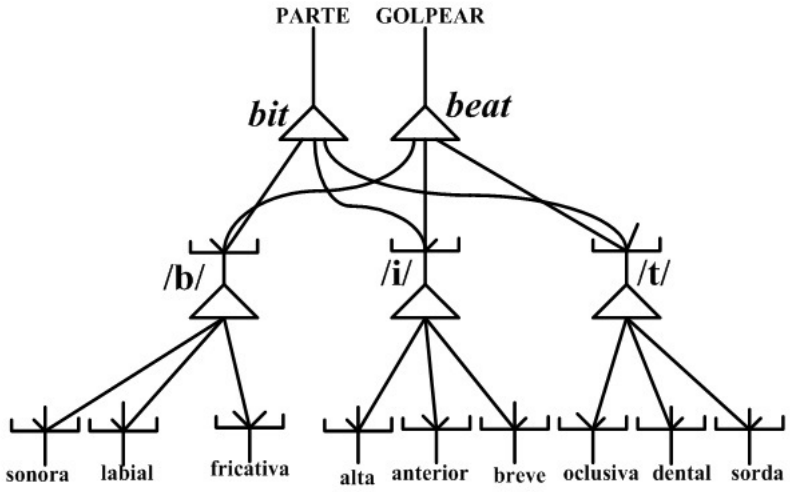


Figura 4. Representación de los nodos léxicos '*beat*' y '*bit*' por un hispanohablante.

En síntesis, la teoría de Lamb (1999) proporciona un marco para comprender la inteligibilidad fonológica al concebir el lenguaje como un sistema interconectado de estratos. Este modelo enfatiza la relación entre percepción y producción del habla, así como la interacción entre los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico/conceptual, lo que refuerza su enfoque holístico. Más allá de su relevancia teórica, la TRR ofrece un marco explicativo sólido para comprender el aprendizaje de una lengua adicional como un proceso dinámico de activación, inhibición y reorganización del conocimiento lingüístico. En el ámbito de la pronunciación, la adquisición de nuevos contrastes vocálicos en la L2 supone la emergencia de representaciones fonético-fonológicas funcionales ausentes en la L1, junto con la inhibición progresiva de asociaciones previamente consolidadas entre el input acústico y las categorías fonológicas de la lengua de origen. Esta reconfiguración gradual de las redes que sustentan la percepción y la producción del habla incide directamente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral,

particularmente en el caso de contrastes vocálicos de alta carga funcional, como /iː/–/ɪ/ y /e/–/æ/, en los que los aprendientes tienden a apoyarse inicialmente en mapeos acústico-fonológicos propios de la L1 que deben ser progresivamente inhibidos y reestructurados.

En consonancia con estos postulados, el Speech Learning Model (en adelante, SLM) (Flege, 1995) y el Speech Learning Model Revised (en adelante, SLM-r) (Flege & Bohn, 2021) conciben la adquisición fonológica en L2 como un proceso de construcción y refinamiento de asociaciones perceptivo-articulatorias, condicionado por la calidad del input auditivo, las condiciones de exposición y la práctica articulatoria. Desde esta perspectiva, la instrucción orientada por el Principio de la Inteligibilidad favorece la diferenciación categorial al proporcionar input congruente, modelos consistentes y oportunidades de producción contextualizada, facilitando el ajuste progresivo de las representaciones perceptivas y de los patrones motores en la L2.

Este proceso puede, asimismo, interpretarse desde la Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos (en adelante, TSAC), que concibe el aprendizaje lingüístico como un fenómeno emergente, no lineal y autorregulado, resultado de la interacción constante entre variables lingüísticas, cognitivas, afectivas y contextuales (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie & Verspoor, 2019). Desde esta mirada, la pronunciación no progresa de manera uniforme ni acumulativa, sino que se reorganiza dinámicamente en respuesta al input y a la retroalimentación, lo que explica las fluctuaciones observadas en la precisión y estabilidad segmental durante el proceso de adquisición.

La integración de la TRR, el SLM y la TSAC permite, en consecuencia, conceptualizar el aprendizaje de la pronunciación como un proceso de reorganización progresiva de redes fonológicas interconectadas, en el que la instrucción fonológica actúa como un catalizador del fortalecimiento de nodos y rutas de activación funcionales para la inteligibilidad. Desde esta perspectiva, el Principio de la Inteligibilidad no solo orienta las decisiones pedagógicas, sino que se sustenta teóricamente en una concepción del lenguaje como sistema dinámico, relacional y adaptativo, en el que la estabilidad fonológica emerge gradualmente a partir de la interacción entre instrucción, uso y monitoreo metacognitivo (Chiusano & Luchini, 2025).

En términos pedagógicos, consideramos que este enfoque se traduciría en la implementación de secuencias didácticas fonológicamente orientadas que focalizan de manera explícita la atención del estudiante en contrastes segmentales de alta carga funcional, especialmente aquellos que generan ambigüedad léxica o afectan la comprensibilidad del mensaje. Dichas secuencias podrían promover una articulación progresiva entre percepción y producción, que se iniciaría con actividades de discriminación perceptiva controlada —como juicios de igualdad/diferencia, identificación de pares mínimos o selección de estímulos auditivos en contextos léxicos acotados— destinadas a debilitar asociaciones perceptivas transferidas de la L1 y facilitar la emergencia de nuevas distinciones categoriales en la L2. Estas instancias se complementarían con tareas de producción guiada, que incluirían repetición focalizada, lectura controlada de ítems léxicos y enunciados breves, así como también actividades de producción semi-espontánea en marcos comunicativos acotados. Es sabido que, en este tipo de ejercitación, la atención se dirige a la producción funcionalmente adecuada de los contrastes, priorizando la claridad articulatoria y una diferenciación acústica suficiente para la inteligibilidad, más que la imitación de un modelo nativo idealizado (Underhill, 2005; Celce-Murcia et al., 2010). La retroalimentación, ya sea docente, entre pares o mediada por tecnologías digitales, se orienta explícitamente al impacto perceptivo del output en el oyente, destacando cuándo una realización favorece o dificulta la comprensión (Nagle & Hiver, 2024). Asimismo, la incorporación sistemática de instancias de autoevaluación y monitoreo metacognitivo desempeña un rol central en la estabilización de las configuraciones fonológicas emergentes. Actividades como la escucha comparada de la propia producción, el uso de rúbricas centradas en criterios de inteligibilidad, el registro reflexivo de dificultades recurrentes y la identificación consciente de estrategias articulatorias eficaces favorecen la toma de conciencia sobre los propios patrones de pronunciación (Sardegna, 2022). Desde una perspectiva alineada con la TSAC, estos momentos de reflexión permiten al aprendiente regular su desempeño, interpretar la variabilidad como parte del proceso de ajuste del sistema y consolidar gradualmente patrones más estables y eficientes (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie & Verspoor, 2019).

Este tipo de diseño pedagógico, entonces, sería favorable para la reorganización progresiva de las redes fonológicas, al fortalecer nodos y rutas de activación funcionales y debilitar asociaciones no pertinentes transferidas de la L1, contribuyendo al desarrollo de una pronunciación inteligible, flexible y sostenible en contextos comunicativos auténticos (Chiusano & Luchini, 2024b, 2025).

Antes de continuar, resulta necesario aclarar la conceptualización teórica del constructo de inteligibilidad tal como se emplea en el presente trabajo. Si bien las teorías revisadas —desde la fonología estructural y los modelos generativistas hasta los enfoques sociolingüísticos y neurocognitivos— han aportado insumos relevantes para su comprensión, dicho constructo no se deriva directamente de ninguno de estos marcos. Por el contrario, la inteligibilidad se formula originalmente en el ámbito de la Lingüística Aplicada, en respuesta a preocupaciones pedagógicas y evaluativas vinculadas con la efectividad de la comunicación oral en contextos de uso real de una LA (Abercrombie, 1949; Smith & Nelson, 1985). Desde esta perspectiva, la inteligibilidad no se originó en la Lingüística Formal, cuyo objetivo tradicional ha sido la descripción y explicación de los sistemas lingüísticos, sino que surgió para dar cuenta de cómo el habla es procesada, comprendida y evaluada por los oyentes en situaciones comunicativas concretas. No obstante, la Lingüística Formal ha contribuido de manera significativa —aunque indirecta— a la configuración del constructo, al proporcionar herramientas teóricas para identificar contrastes fonológicos, estructuras del sistema y patrones de variación que inciden en la comprensión del mensaje (Celce-Murcia et al., 2010). El presente capítulo adopta, por tanto, la inteligibilidad como un constructo aplicado y orientado al oyente, informado (pero no generado) por los desarrollos de la Lingüística Formal. Hacer explícita esta distinción resulta fundamental al momento de establecer conexiones porque permite una articulación integrada, pero no reductiva, entre ambos campos.

En coherencia con este encuadre teórico y retomando la definición del constructo de inteligibilidad, Smith y Nelson (1985) formularon una distinción tripartita temprana y ampliamente influyente entre *inteligibilidad*, *comprensibilidad* e *interpretabilidad*, que permite desagregar distintos niveles del proceso de comprensión oral. En este

marco, la inteligibilidad se define como el grado en que el oyente es capaz de reconocer y decodificar correctamente las palabras o el contenido literal del mensaje a partir de la señal acústico-fonológica disponible. La comprensibilidad, en cambio, alude al reconocimiento general de la palabra o del enunciado (fuerza locutiva). Por su parte, la interpretabilidad se vincula con la capacidad del oyente para asignar significado al enunciado en función del contexto, integrando información pragmática, discursiva y sociocultural (fuerza ilocutiva).

De manera convergente, Jenner (1989) sostuvo que el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación no debía ser la imitación acrítica de un modelo nativo idealizado, sino el logro de una pronunciación suficientemente clara como para garantizar la comprensión mutua entre hablantes. No obstante, su propuesta no implica el abandono del hablante nativo como punto de referencia, sino una redefinición de su estatus: el modelo nativo continúa funcionando como *target* normativo, pero deja de operar como meta pedagógica excluyente. En este marco, la inteligibilidad se concibe como un criterio funcional de efectividad comunicativa, subordinado a la comprensión del oyente, y no como un atributo absoluto definido únicamente en términos de adecuación normativa.

En desarrollos posteriores, Jenkins (1998, 2000) amplía estas formulaciones al situar la inteligibilidad en contextos de comunicación internacional en inglés y sostiene que la comprensión exitosa no depende necesariamente de la conformidad con una variedad nativa, sino de la presencia de rasgos fonológicos compartidos y funcionalmente relevantes para los interlocutores. Desde este enfoque, la inteligibilidad se entiende como un fenómeno emergente de la interacción, condicionado por factores lingüísticos, contextuales y perceptivos, y vinculado a procesos de acomodación comunicativa.

Estas perspectivas han sido posteriormente refinadas y operacionalizadas desde una orientación empírica y centrada en el oyente. En particular, Munro y Derwing (1995) definen la inteligibilidad como el grado de comprensión efectiva del mensaje por parte del oyente, diferenciándola de la comprensibilidad, asociada a la facilidad o dificultad percibida de comprensión, y del acento extranjero, vinculado al grado de diferenciación percibido respecto de una variedad de referencia. En una línea similar, Levis (2005) enfatiza

que la inteligibilidad constituye un constructo funcional y evaluativo, cuyo valor pedagógico reside en su capacidad para orientar decisiones pedagógicas con base en el impacto real de los rasgos fonológicos sobre la comprensión del oyente.

A partir de esta conceptualización, el presente estudio adopta el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005, 2018, 2020) como una orientación pedagógica y evaluativa según la cual el objetivo prioritario de la enseñanza de la pronunciación en LA es garantizar que la producción oral del aprendiz resulte inteligible para sus interlocutores. Este principio no persigue la eliminación del acento extranjero ni la consecución de una pronunciación nativa como fin en sí mismo, a diferencia del Principio del Hablante Nativo (Levis, 2005, 2018, 2020), que establece la conformidad con un modelo nativo idealizado como objetivo prioritario de la enseñanza de la pronunciación. Por el contrario, el Principio de la Inteligibilidad se propone como objetivo la priorización funcional de aquellos rasgos fonológicos que inciden de manera directa en la comprensión por parte del oyente. Ello no implica el abandono de la precisión fonética o fonológica, sino su reorganización funcional, de modo que las decisiones didácticas y evaluativas se orientan por criterios de efectividad comunicativa y resultados perceptivos. En este sentido, el Principio de la Inteligibilidad ofrece un marco conceptual que permite articular los aportes de la Lingüística Formal con las necesidades de la Lingüística Aplicada y la pedagogía de LA, sin confundir los objetivos descriptivos de una con las metas pedagógicas de la otra.

Tras haber revisado los principales paradigmas resulta oportuno integrar estas perspectivas en una visión comparativa que permita apreciar su evolución y sus aportes a la enseñanza de la pronunciación de LA. La Tabla 1 sintetiza los enfoques abordados, su objetivo principal, características distintivas, exponentes clave, contribuciones didácticas y críticas o limitaciones.

Enfoque / Escuela	Objetivo principal	Principales características	Exponentes	Contribuciones a la enseñanza de la pronunciación	Críticas / Limitaciones
Estructuralismo europeo	Describir la lengua como un sistema relacional de signos.	- Concepto de *lengua* vs. *habla*. - Valor relacional de los sonidos (oposición, neutralización). - Fonema como unidad mínima con función distintiva.	de Saussure Trubetzkoy Jakobson	- Proporciona el concepto de fonema y rasgo distintivo. - Base para priorizar segmentos críticos en la enseñanza.	Enfoque centrado en la lengua idealizada, sin considerar variación social ni contexto comunicativo.
Estructuralismo norteamericano	Documentar y describir lenguas,	- Método empírico-descriptivo.	Sapir Bloomfield	- Jerarquización de fonemas y alófonos para la enseñanza.	Enfoque a veces excesivamente taxonómico; escasa

	especialmente en riesgo.	- Recolección de datos observables. - Fonología como inventario contrastivo.		- Introducción de procedimientos sistemáticos de análisis.	conexión con la dimensión comunicativa.
Fonología generativa	Explicar la competencia fonológica como conocimiento implícito.	- Representaciones subyacentes y superficiales. - Reglas fonológicas transformacionales. - Rasgos distintivos binarios como base del sistema mental.	Chomsky & Halle	- Marco formal para entender la organización interna de los sonidos. - Inspiró métodos para enseñar contrastes fonológicos de manera explícita.	Críticas por su complejidad y escasa aplicabilidad pedagógica directa.
Sociolingüística variacionista	Analizar el lenguaje en su contexto social real.	- Estudio cuantitativo de la variación. - Factores sociales (edad, sexo, clase, etnicidad). - Introducción de variables estilísticas.	Labov Weinreich Martinet	- Legitima la variación y los acentos no nativos. - Fundamenta un enfoque inclusivo y centrado en la comunicación efectiva.	Requiere metodologías complejas y grandes corpus; difícil replicar en entornos de aula.
Teoría de Redes Relacionales	Explicar el lenguaje como red conexionista de nodos y estratos.	- Procesamiento ascendente (percepción) y descendente (producción). - Activación e inhibición de nodos. - Interacción entre estratos fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.	Lamb	- Explica fenómenos de transferencia e interferencia en L2. - Fundamenta la necesidad de inhibición de patrones L1 para mejorar inteligibilidad.	Complejidad para operacionalizar en propuestas didácticas; requiere conocimiento neurocognitivo especializado.
Speech Learning Model	Explicar la adquisición fonética en L2 a partir de la interacción entre L1 y L2.	- Relación percepción–producción. - Asimilación fonética interlingüística - Posibilidad de crear nuevas categorías fonéticas.	Flege	-Fundamenta la enseñanza explícita de contrastes difíciles. - Resalta el rol del input auditivo y el entrenamiento perceptivo.	Modelo centrado en el individuo; atención limitada a factores sociales y contextuales.
Speech Learning Model-Revised	Actualizar el SLM incorporando evidencia neurocognitiva y longitudinal.	- Categorías fonéticas dinámicas. - Interacción continua L1–L2. - Importancia de la experiencia acumulada.	Flege & Bohn	- Refuerza la idea de desarrollo fonológico gradual y no categórico. - Sustenta enfoques pedagógicos basados en práctica sostenida.	Modelo aún en consolidación empírica; desafíos para su operacionalización didáctica.
Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos	Concebir el lenguaje como un sistema dinámico, emergente y no lineal.	- Interacción de múltiples variables. - Autoorganización y variabilidad. - Desarrollo no uniforme.	Larsen-Freeman, Cameron Lowie & Verspoor	- Permite interpretar fluctuaciones en la precisión fonológica como parte del desarrollo.- Sustenta enfoques flexibles y longitudinales de enseñanza.	Dificultad para establecer secuencias instruccionales estandarizadas; menor predictibilidad.
Giro hacia la inteligibilidad (post-2000)	Priorizar la comunicación efectiva sobre la imitación del nativo.	- Evaluación basada en comprensión del oyente. - Reconocimiento de diversidad de acentos. - Orientación a contextos comunicativos reales.	Derwing & Munro Levis	- Reorienta los objetivos de la enseñanza hacia producción inteligible. - Promueve tareas comunicativas y retroalimentación centrada en el oyente.	Aún en desarrollo su implementación estandarizada; requiere formación docente específica.

Tabla 1: Principales enfoques en el estudio de la fonética y la fonología y su impacto en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua adicional.

Como se observa en la Tabla 1, el tránsito histórico desde el estructuralismo hacia los modelos contemporáneos muestra un desplazamiento progresivo desde enfoques normativos y taxonómicos hacia perspectivas inclusivas y comunicativas, que priorizan la inteligibilidad como criterio pedagógico.

7. Implicancias pedagógicas en el mundo contemporáneo

El recorrido histórico y teórico desarrollado en este capítulo permite identificar algunas implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en LA, particularmente en contextos educativos contemporáneos, caracterizados por la diversidad lingüística, la movilidad y la centralidad de la comunicación efectiva.

En primer lugar, se destaca la priorización de contrastes segmentales críticos a partir de los conceptos de fonema y rasgo distintivo, lo que habilita el diseño de programas de instrucción más eficientes y focalizados en aquellos sonidos cuya producción precisa incide de manera directa en la comprensión del mensaje. Esta orientación favorece una enseñanza selectiva basada en la relevancia funcional de los segmentos. Asimismo, el reconocimiento de la variación y diversidad de acentos como recursos legítimos constituye un desplazamiento fundamental respecto de enfoques prescriptivos centrados en el hablante nativo como único modelo válido. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la pronunciación se orienta a promover la construcción de una identidad lingüística propia en los estudiantes, al tiempo que se favorecen entornos de aprendizaje inclusivos, sensibles a la heterogeneidad de trayectorias, contextos de uso y necesidades comunicativas reales. En este marco, resulta necesario precisar que estas perspectivas formales no convergen de manera directa en el Principio de la Inteligibilidad, pero sí aportan herramientas conceptuales e instrumentales que contribuyeron, de forma indirecta, a la elaboración del constructo de inteligibilidad. Como se mencionó previamente, dicho principio emerge a partir de desarrollos propios de la Lingüística Aplicada, en diálogo con preocupaciones pedagógicas, evaluativas y comunicativas vinculadas con la efectividad de la interacción oral en contextos reales de uso de una LA. En este sentido, el Principio de la Inteligibilidad sitúa la comunicación efectiva como criterio central y alinea la enseñanza de la pronunciación con las exigencias de contextos comunicativos auténticos, con el objetivo de formar usuarios multicompetentes (Cook, 2002) capaces de desenvolverse con solvencia en ámbitos académicos, profesionales y sociales.

Los modelos conexionistas y neurocognitivos (TRR), el SLM, así como su versión revisada (el SLM-r), junto con la concepción de la lengua como TSAC, conciben el aprendizaje fonológico en una LA

como un proceso dinámico, gradual y no lineal, basado en la interacción continua entre percepción y producción y en la reorganización progresiva de las representaciones fonéticas a partir de la experiencia. Desde el punto de vista pedagógico, resulta necesario implementar secuencias didácticas que integren actividades de discriminación perceptiva, producción guiada y retroalimentación orientada al oyente, organizadas de manera progresiva y sostenida en el tiempo. Este tipo de diseño podría favorecer la automatización de nuevos patrones fonológicos, el fortalecimiento de las redes implicadas en el procesamiento del habla y la optimización de los mecanismos de control inhibitorio, orientando, de este modo, la instrucción hacia el logro de una comunicación efectiva.

La Figura 5 ilustra cómo los aportes instrumentales de la Lingüística Formal y los desarrollos pedagógicos y comunicativos de la Lingüística Aplicada confluyen —sin una relación causal directa— en un enfoque de enseñanza centrado en la inteligibilidad y la comunicación efectiva.

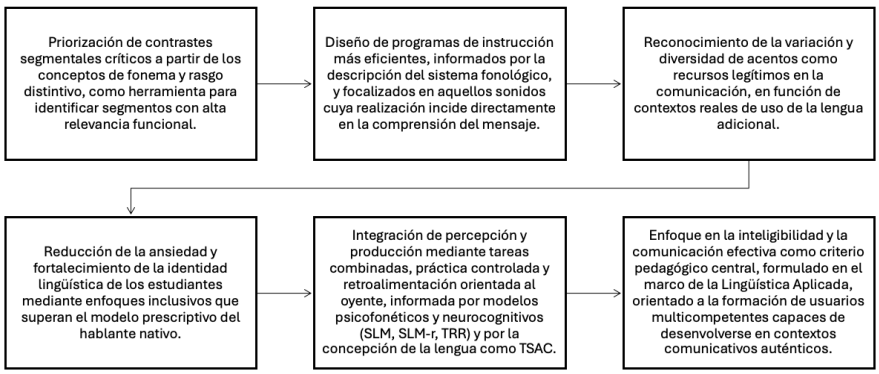


Figura 5: Implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales a partir de aportes provenientes de la Lingüística Formal y la Lingüística Aplicada.

En síntesis, estas implicancias configuran un modelo de enseñanza que sitúa la inteligibilidad como eje articulador, reconoce la pluralidad de trayectorias de aprendizaje y promueve el desarrollo de hablantes multicompetentes preparados para participar eficazmente en interacciones diversas y exigentes.

8. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha realizado un recorrido por los principales paradigmas que han orientado el estudio de la fonética y la fonología, desde el estructuralismo europeo y norteamericano hasta la fonología generativa, la sociolingüística variacionista y los modelos psicofonéticos y neurocognitivos contemporáneos. Estas corrientes no deben concebirse como compartimentos aislados, sino como estratos complementarios de una arquitectura conceptual que ha contribuido, de manera directa o indirecta, a la configuración de la enseñanza contemporánea de la pronunciación en LA. Mientras algunas establecieron los cimientos teóricos al definir categorías fundamentales como el fonema y el rasgo distintivo, otras ampliaron el alcance del análisis al incorporar dimensiones sociales, identitarias, así como también psico- y neurocognitivas que enriquecen la comprensión del fenómeno fonético-fonológico.

Este recorrido teórico no cumple una función meramente expositiva, sino que fundamenta decisiones pedagógicas concretas. En consonancia con los objetivos planteados al inicio del capítulo, es posible sintetizar las principales conclusiones en torno a los cuatro lineamientos que deberían orientar la actualización de la enseñanza y la evaluación de la pronunciación en inglés como LA.

En primer lugar, el análisis realizado confirma la necesidad de priorizar los contrastes segmentales de alta carga funcional, es decir, aquellos cuya realización precisa incide de manera directa en la inteligibilidad del mensaje. Los aportes de la Lingüística Formal resultan aquí instrumentales, al permitir identificar y jerarquizar contrastes fonológicos relevantes. No obstante, su valor pedagógico se consolida plenamente cuando estos aportes se reinterpretan desde la Lingüística Aplicada, en función de objetivos comunicativos y de uso real de la lengua.

En segundo lugar, el capítulo ha puesto de relieve la importancia de reconocer la variación y la diversidad de acentos como recursos legítimos en la comunicación, mediante la superación de enfoques prescriptivos centrados exclusivamente en la imitación de un estándar nativo idealizado. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la pronunciación se vincula estrechamente con la construcción de la identidad lingüística del aprendiente y la promoción de entornos de

aprendizaje inclusivos, sensibles a la heterogeneidad de trayectorias, contextos y necesidades comunicativas.

En tercer lugar, los modelos psicofonéticos y neurocognitivos revisados —en particular el SLM y su versión revisada (el SLM-r)— junto con la concepción de la lengua como sistema adaptativo complejo, fundamentan la necesidad de integrar percepción y producción en secuencias didácticas significativas. Estas secuencias, organizadas de manera progresiva y sostenida en el tiempo, pueden favorecer la automatización de nuevos patrones fonológicos, el fortalecimiento de las redes implicadas en el procesamiento del habla y la optimización de los mecanismos de control inhibitorio, a la vez que permiten interpretar la variabilidad como parte constitutiva del desarrollo fonológico y no como un error.

Finalmente, estas tres líneas de acción encuentran su articulación pedagógica en la inteligibilidad como criterio central para la enseñanza y la evaluación de la pronunciación. Tal como se ha explicitado a lo largo del capítulo, el Principio de la Inteligibilidad no emerge como una consecuencia directa de la Lingüística Formal, sino como un desarrollo propio de la Lingüística Aplicada, en diálogo con preocupaciones pedagógicas, evaluativas y comunicativas vinculadas con la efectividad de la interacción oral en contextos de habla reales. Desde este marco, la enseñanza de la pronunciación se orienta a la comunicación efectiva, con el objetivo de formar usuarios capaces de desenvolverse con solvencia en diferentes ámbitos académicos, profesionales y sociales.

A partir de estas conclusiones, se derivan recomendaciones concretas para la formación de futuros docentes de LA, traductores e intérpretes: incorporar tareas que combinen práctica perceptiva y producción en contextos comunicativos significativos, diseñar materiales que prioricen contrastes fónicos con alta carga funcional y adoptar criterios de evaluación que valoren la inteligibilidad por sobre la perfección nativa. Para el ámbito de la investigación, se abren líneas fértiles orientadas a explorar la interacción entre factores psicofonéticos, neurocognitivos, afectivos y socioculturales en el aprendizaje de la pronunciación, así como a evaluar la eficacia de programas de instrucción basados en inteligibilidad en distintos contextos educativos.

Como *food for thought*, este capítulo invita a replantear el lugar de la pronunciación en el currículo de LA, a reflexionar sobre cómo formar profesionales de la lengua sensibles a la diversidad de acentos y a explorar de qué manera las tecnologías emergentes —como herramientas de análisis acústico, plataformas de práctica sincrónica y asincrónica, además de sistemas de retroalimentación automática— pueden integrarse de forma crítica y pedagógicamente informada para potenciar el aprendizaje.

Finalmente, este recorrido abre vías para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre percepción y producción, evalúen longitudinalmente el impacto de la instrucción explícita orientada a la inteligibilidad y analicen cómo condicionantes como la motivación, la ansiedad fonológica y la identidad lingüística median en el desarrollo de la pronunciación. Estos desafíos constituyen un puente para el diálogo entre teoría, investigación y práctica, orientado a la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y sostenibles.

Referencias

Abercrombie, D. (1949). Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, *3*(5), 113–122.

Ashby, M. (2024). *Principles of Phonetics*. Cambridge University Press.

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4), 129–181. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009.

Bloomfield, L. (1984). *Language* (Original work published 1933). University of Chicago Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2024a). Hacia una enseñanza de la pronunciación basada en la inteligibilidad: De la fonología estructural al aula contemporánea. *Revista de Lingüística Aplicada, 15*(2), 55–72.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2024b). La enseñanza de la pronunciación en LE para traductores e intérpretes: Trascendiendo fronteras y mediando culturas. En P. L. Luchini, U. Kickhöfel Alves, & V. Innocentini (Eds.), *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 338–351). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2025). En el sendero de la inteligibilidad: Redes fonológicas y aprendizaje de vocales del inglés. *Anales de Lingüística, 15*, 116–147. https://doi.org/10.48162/rev.57.021.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. Harper & Row.
Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters.
de Courtenay, B. (1972). In E. Stankiewicz (Ed. & Trans.), *A Baudouin de Courtenay Anthology: The Beginnings of Structural Linguistics* (pp. 144–212). Indiana University Press.
de Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General* (A. Alonso, Trad.) (Obra original publicada en 1916). Losada.
Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins.
Drummond, R. (2010). Sociolinguistics and second language acquisition. En M. R. Bayley & R. Cameron (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 284–304). Oxford University Press.
Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research* (233–277). York Press.
Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress* (3–83). Cambridge University Press.
García Jurado, M. A. (2017). La ruta de la fonética y la fonología. En A. Martínez, Y. Gonzalo, & N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (9-30). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86.
García Jurado, M. A., & Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español: Análisis e Investigación de los Sonidos del Habla*. Quorum/UMSA.
Hernando Cuadrado, J. (2007). Historia de la fonología en el siglo XX: De la Escuela de Praga a la fonología generativa. *Revista Española de Lingüística, 37*(2), 293–317.
Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American, 203*(3), 88–111. https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88.
Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Lingüística General* (Obra original publicada en 1963). Seix Barral.
Jakobson, R., Fant, G., & Halle, M. (1963). *Preliminaries to Speech Analysis: The Distinctive Features and Their Correlates* (Original work published 1952). MIT Press.
Jakobson, R., & Halle, M. (1980). *Fundamentals of Language* (2nd ed.) (Original work published 1956). Mouton.
Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, *52*(2), 119–126.
Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
Jenner, B. (1989). Pronunciation teaching: The common core. *Speak Out!, 4*, 2–4.
Kenstowicz, M., & Kisseberth, C. (1979). *Generative Phonology: Description and Theory*. Academic Press.

Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *WORD, 19*(3), 273–309. https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1972a). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Lamb, S. M. (1966). *Outline of Stratificational Grammar*. Georgetown University Press.

Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language*. John Benjamins.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485.

Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.

Levis, J. M. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, *6*(3), 310–328.

Lowie, W., & Verspoor, M. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, *69*(S1), 184–206. https://doi.org/10.1111/lang.12324.

Luchini, P. L., & García Jurado, M. A. (2015). Sobre el 'grado de acento extranjero' en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon*, *30*(58). https://doi.org/10.22456/2238-8915.51722.

Martinet, A. (1955). *Économie des changements phonétiques*. Maisonneuve.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, *45*(1), 73–97.

Nagle, C., & Hiver, P. (2024). Optimizing second language pronunciation instruction: Replications of Martin and Sippel (2021), Olson and Offerman (2021), and Thomson (2012). *Language Teaching*, *57*(3), 419–432. https://doi.org/10.1017/S0261444823000083.

Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. Palgrave Macmillan.

Prator, C. H. (1951). *Manual of American English Pronunciation for Adult Foreign Students*. University of California Press.

Prator, C. H. (1971). Phonetics vs. phonemics in the ESL classroom: When is allophonic accuracy important? *TESOL Quarterly*, *5*(1), 61–72.

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the Study of Speech*. Harcourt, Brace & Company.

Sardegna, V. G. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, *55*(3), 363–378.

Slotta, J. (2025). Intelligibility as a sociolinguistic variable: The entanglement of the social and the semantic in multilingual practice. *Language in Society, 55*(2), *1*–25. https://doi.org/10.1017/S0047404525000041.

Smith, L. E., & Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, *4*(3), 333–342.

Smith, L. E., & Rafiqzad, K. (1979). English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. *TESOL Quarterly*, *13*(3), 371–380. https://doi.org/10.2307/3585884.

Torres, M. (2022). Dialectología y sociolingüística: Continuidades y rupturas en el estudio de la variación. *Lingüística Española Actual, 44*(1), 33–57.

Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de Fonología* (Trad. de R. L. Trives) (Obra original publicada en 1939). Cincel-Kapelusz.

Underhill, A. (2005). *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation* (2nd ed.). Macmillan Education.

Villena Ponsoda, J. A. (2005). La comunidad de habla y la estratificación social del lenguaje. *Lingüística Española Actual, 27*(2), 153–180.

Villena Ponsoda, J. A. (2012). Sociolingüística de la variación: Hacia una interpretación integradora. *Revista de Filología Española, 92*(2), 423–449.

Wang, W. S-Y. (1967). Phonological Features of Tone. *Linguistics*, *33*, 93-105.

Weinreich, U. (1954). Is a structural dialectology possible? *Word, 10*(2–3), 388–400.

Whitney, W. D. (1867). *Language and the study of language*. Scribner.

Whitney, W. D. (1875). *The life and growth of language: An outline of linguistic science*. Appleton.

Yoris-Villasana, C. (2001). Un acercamiento a algunos cambios en la teoría lingüística en el siglo XX bajo la óptica de la filosofía de la ciencia según Thomas Kuhn. *Lengua y Habla, 6*(1), 137–152.

Zanfardini, M. (2018). Variación lingüística y cambio: Una perspectiva desde la sociolingüística laboviana. *Boletín de Filología, 53*(2), 125–148.