



Phonetic difficulties in learning Spanish for Iraqi students: Challenges of linguistic interference and phonetic correction solutions

Dr. Mowaffaq H. Mansi al-Shammari

University of Kerbala

mowaffaq.h@uokerbala.edu.iq

received Aug27, 2025

Revised Sep1, 2025

Accepted Nov 13, 2025

Online Jan.1, 2026

ABSTRACT

This paper aims to highlight the relationship between the teaching of phonetics, correct pronunciation in Spanish, and oral communication as an effective tool for learners to acquire language skills, develop their ability to communicate, and avoid mistakes. Furthermore, we encourage teachers to dedicate more classroom space to this method and not focus solely on teaching grammar and writing, but rather to pay attention to the introduction of educational materials that improve students' pronunciation when communicating directly with the community. This is because incorrect pronunciation can cause misunderstandings on the part of the recipient, and because the main objective of teaching any second language is not only the ability to read and write, but also to enable students to communicate with their environment and convey the message they wish to convey to others in an understandable way. Furthermore, we attempt to identify the difficulties faced by Iraqi learners in this area during their study of Spanish as a second language in Spain. We present a model of one of the teaching methods based on phonetic correction to help language teachers and students overcome phonetic difficulties..

Keywords: Difficulties, language interference, phonetic correction, Spanish language, learning, Iraqi students

الصعوبات التي تواجه الطلبة العراقيين خلال تعلم الاصوات في اللغة الاسبانية: تحديات التداخل اللغوي وحلول التصحيح الصوتي

أ.م.د. موفق حسن منسي
جامعة كربلاء

المخلص

العمل الحالي يسلط الضوء على العلاقة بين تدريس الاصوات والنطق الصحيح في اللغة الاسبانية وطريقة التواصل اللغوي اللفظي بوصفها اداة فعالة في اكتساب الطلاب مهارات اللغة وتطوير قابلياتهم على الحوار وتجاوز الاخطاء . من جانب اخر نحاول حث الاساتذة على اعطاء مساحة اكبر في القاعة الدراسية لهذه الطريقة وعدم التركيز فقط على مهارات تعليم النحو والكتابة وانما الاهتمام بإدخال المواد الدراسية التي تحسن مستوى الطلبة في نطق الاصوات عند التواصل المباشر مع الآخرين؛ لأن النطق الخاطئ للمفردات قد يولد سوء فهم أثناء الحوار من قبل المتلقي ، ولأن الهدف الرئيسي من تعليم اي لغة ثانية ليس فقط معرفة القراءة والكتابة وانما جعل الطالب قادرا على التواصل مع محيطه وإيصال الرسالة التي يريد ارسالها الى الآخرين بشكل مفهوم . فضلا عن ذلك نحاول تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة في هذا المجال في دراستهم اللغة الاسبانية بوصفها لغة ثانية في اسبانيا ؛ إذ نقدم نموذجا لإحدى الوسائل التعليمية التي تعتمد على التصحيح الصوتي لغرض مساعدة اساتذة اللغة والطلبة على تجاوز هذه الصعوبات التي يقع فيها الطلبة ..

الكلمات المفتاحية: صعوبات , التداخل اللغوي , التصحيح الصوتي , اللغة الاسبانية , التعلم , الطلبة العراقيون .

1. Introducción

Reconocemos que el papel de la fonética en cualquier proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2 en adelante) es considerablemente importante. Según la opinión de Cantero (2003) enseñar la pronunciación significa aplicar la fonética, porque representa tanto la producción como la percepción del habla. El autor considera que la pronunciación es la barrera fundamental con que tropieza un aprendiz de una lengua; no es la gramática ni el léxico; es decir, mantener una pronunciación perfecta ayuda a acelerar la comunicación. Al respecto, nos imaginamos que un alumno de una segunda lengua habla gramática de manera correcta, pero comete errores en la pronunciación a la hora de comunicarse con su entorno; este podría producir desentendimiento en cuanto al mensaje que quisiera enviar a su interlocutor. Desde este punto de vista, Bühler (1950) identifica tres componentes clave en la comunicación: El primero es el emisor, que es el punto de partida, cuyo propósito es interactuar con el segundo componente, que es el receptor, quien responde conforme al contenido del tercer componente, que representa el mensaje que el emisor quiere hacer llegar. Este mensaje debe ser claro y correcto para asegurar su comprensión.

Como resultado de su experiencia en el campo de la enseñanza de lengua española a extranjeros, Serradilla (2000) la profesora de fonética española en una universidad en Madrid, nos cuenta que durante su misión como docente, se encontró con alumnos que llevaron años en España aprendiendo el español, pero no lograron a tener la pronunciación que les permite realizar una comunicación en la lengua española, por lo tanto, recomienda a los profesores que den más interés a la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua desde los niveles iniciales del aprendizaje, considerando que el mejor estudiante es quien habla y al que podemos entender y comunicar, no al que maneja la gramática perfectamente, y nos cuesta comprender. La idea de Serradilla (2000) ha sido ratificada por Lobato (2012) quien afirma que el escaso uso de insertar materiales de pronunciación en la enseñanza de L2 genera obstáculos para los aprendices. Es la razón por la que se introduce la pronunciación en el plan de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

La enseñanza de la fonética ha sido menos tratada por los docentes dentro del aula de ELE que la gramática, y la mayor parte de los manuales muestra escasa formación en cuanto al material fonético y el que existe del material actualmente sirve para el personal que posee un nivel superior en la lengua. En este ámbito, El-Madkouri (1995) advierte del problema de elegir métodos adecuados correspondientes con las necesidades lingüísticas de los estudiantes de una segunda lengua, afirmando que los que están disponibles de dichos métodos en este tiempo sirvan de utilidad para los docentes. El autor ofrece un consejo a los profesores y les pide que ellos mismos intenten crear sus propios métodos para solucionar este problema. Por consiguiente, sería imprescindible realizar una actualización esencial

en cuanto a la inclusión de nuevos métodos didácticos dirigidos a la enseñanza de la fonética, para mejorar el nivel de los alumnos del español como segunda lengua y obtener una comunicación correcta. Con el presente trabajo, buscamos fundamentar una reflexión sobre la fonética como una rama de lingüística; destacamos su estrecha relación con el método comunicativo en la enseñanza del español como segunda lengua L2. Para llevar a cabo este trabajo, hemos utilizado varias obras de autores con relevante experiencia en el ámbito de la fonética española. En este sentido, se comienza proporcionando definiciones sobre términos relacionados con la fonética, tales como la pronunciación y su conexión con el enfoque comunicativo; de esta manera, abordamos los aspectos que facilitan que el estudiante obtenga la lengua extranjera, como la interlengua y la mejora en la pronunciación. Por otro lado, identificamos las dificultades en la pronunciación a las que se enfrentan los alumnos iraquíes al aprender el español como L2 en España y ofrecemos una unidad didáctica basada en la corrección fonética como un método eficaz para el aprendizaje de L2.

2. La pronunciación y el efecto de la interferencia lingüística

La pronunciación para Llisterri (2003) es una destreza que es importante incluir en las actividades de la clase de ELE por los profesores, y los aprendientes de una segunda lengua deben manejar bien la pronunciación. Para Iruela (2005) la pronunciación es “el soporte de la transmisión de la información oral” (p.28). Por su parte, Bartolí (2012) considera la pronunciación como “la producción y la percepción de los sonidos del habla” (p.7). Trata de explicar cómo ha sido abordada la pronunciación en diferentes momentos, Igarreta (2021) señala que la pronunciación ha tomado un papel significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas en ciertos períodos, mientras que en otros ha tenido un papel únicamente anecdótico. Además, la autora menciona que la relevancia de la pronunciación radica en que proporciona claridad al discurso oral; por lo tanto, sería fundamental incorporar en los programas de formación de docentes de español como lengua extranjera recursos didácticos que se centren en la pronunciación.

Cantero (2003) describe la generación de las variaciones dialectales del español, señalando que no pronunciamos el español con fonemas sueltos, sino que combinamos los fonemas de manera diferente en cada dialecto, lo que produce una variedad de acentos. Adicionalmente, Cantero (2003) explica cómo los no nativos producen los sonidos del español adaptándolos a las características de su lengua nativa: en esencia, es como si estuvieran hablando en su idioma (aunque utilizando los fonemas –y el vocabulario– del español).

En un acto comunicativo entre dos partes, en el cual el receptor es nativo de lengua española y el emisor es estudiante extranjero, el nativo necesita esforzarse para comprender el diálogo del alumnado cuando éste inserta características fónicas de su propia lengua en el discurso. Este fenómeno ha sido denominado

como «interlingua», concepto que se define como la influencia que provoca transmitir las manifestaciones de la lengua materna de un aprendiente a la lengua extranjera.

En este sentido, Soto y El-Madkouri (2009) explican cómo actúa la lengua materna (L1 en adelante) en la segunda lengua L2: A medida que la lengua materna se desarrolla al mismo tiempo que el avance en la segunda lengua, parece formar parte de un aprendizaje más amplio. Por ello, el estudiante debe utilizar su lengua nativa para asimilar las habilidades novedosas. Los estudiantes se esfuerzan para formar expresiones en la segunda lengua, pero no de forma espontánea, como nos indica Fernández (1995) sino pensando en cómo se llevan a cabo dichas expresiones en su lengua de origen. Esta situación, según indica la autora, aumenta el número de los errores cometidos como consecuencia de la gran cantidad de transferencias de la lengua materna a la segunda lengua, sobre todo cuando las dos lenguas, tanto el objetivo del estudio como la materna, son de diferentes familias.

Llisterri (2003) nos facilita una aproximación, por la que muestra cómo se crea la interferencia lingüística; dicha aproximación está basada en la propuesta de Flege (1987) en la que indica unos criterios de similitud fonética, clasificando la producción fonética en tres categorías: El primero: los sonidos idénticos en ambos idiomas, tanto L1 como L2, que no causan ningún problema en el proceso de enseñanza; el segundo trata de la existencia de los sonidos en L2, pero no existen en L1. Esta clasificación, según indica el escritor, no presenta inconvenientes y permite alcanzar una pronunciación similar a la de los hablantes nativos. El autor menciona una tercera categoría en la que hay similitudes entre los sonidos de la lengua materna y la lengua extranjera, donde radica el problema de la transferencia de idioma y la generación de errores.

En este contexto, Llisterri (2003) describe el proceso mediante el cual se desarrolla el aprendizaje de la lengua nativa y su efecto en la adquisición de un segundo idioma. Según el autor, en la niñez se muestran categorías particulares de la lengua materna y este conjunto de categorías tiene un impacto en cómo se asimila una segunda lengua, ya que se suelen interpretar los sonidos similares en relación a las categorías previamente formadas, integrándolos a las de la L1.

Así, entender las particularidades de las lenguas nativas de los alumnos brinda un valioso apoyo a los docentes de L2 y les permite estar listos para afrontar los retos que surgen debido a la interferencia del lenguaje durante la enseñanza.

3. Consideraciones sobre el uso de la corrección fonética en L2

La corrección fonética es uno de los temas peliagudos, porque en las clases no se le presta especial atención, igual que en los manuales, sin embargo, es lo que más se percibe. ¿Qué es lo que el docente debe transmitir? ¿Qué pronunciación? El problema se agrava porque la lengua a enseñar es la de prestigio, sin que esta esté definida y que no es lo que se habla en la calle. Tiene defectos entonativos: al variar el tono rítmico, produce distorsión en el propio sonido.

La corrección fonética es una rama derivada de la fonética que presenta métodos que se introducen en el proceso de la enseñanza de la lengua; tienen la finalidad de ajustar de manera adecuada la articulación de los estudiantes que aprenden un segundo idioma, conforme a los estándares de pronunciación. A dichas normas, insiste Cantero (2003) los alumnos deben obedecer y aplicar ciertas reglas, como "pronunciación de la ortografía" y "técnicas de articulación". En este sentido, autores como Lobato (2012) e Iruela (2005) aluden a las reglas ortoépicas y su relación con la fonética, afirmando que los alumnos de una segunda lengua deberían conocer estas normas para transformar la escritura en habla. Este proceso ayuda al aprendiz a que su pronunciación sea correcta, incluso cuando utiliza léxicos extraídos del diccionario.

Defendiendo el refinamiento fonético, Zancarrón (2012) indica que la consolidación de cualquier comunicación se realiza cuando el aprendiente de una segunda lengua se entiende y se es capaz de establecer un diálogo que le permite interaccionar con su interlocutor, no solo por saber hablar. Aquí exactamente aparece la importancia de la corrección, es decir, hacer que el alumno escuche sus errores, y después repita lo que ha escuchado de manera correcta. Teniendo en cuenta que se debe mantener la coherencia en las correcciones. Todas las personas pueden pronunciar todos los sonidos; solo hay que saber dónde se encuentran. Desde este punto de vista, el redactor sugiere modificar la noción de protegerse del perfeccionamiento en la pronunciación, cambiando la perspectiva en lugar de concebir al estudiante como hablante frente a un nativo, considerarlo como oyente que aprende de un hablante nativo. Al respecto, Zancarrón (2012) advierte que “si el profesor no logra enseñar los factores rítmicos, tonales o segmentales de la lengua, el alumno no discriminará correctamente el mensaje y, consecuentemente, no habrá comunicación” (p385).

En su aportación, Llisterri (2003) muestra la importancia de la corrección fonética en el proceso comunicativo, e indica que los docentes llevan la responsabilidad de intervenir para corregir la pronunciación, siempre que identifican errores cometidos por los aprendices de la lengua, igual en lo que ocurre cuando corrigen errores del léxico en las clases de la gramática. Los docentes deben recurrir a la corrección fonética cuando identifican un error en un acto comunicativo, tal como aclara Llisterri (2003) si el docente corrige la gramática o el vocabulario en el aula, también deberá, en algún punto, lidiar con la mejora de la pronunciación. Llisterri (2003) sugiere un conjunto de tácticas que podrían ayudar a disminuir los problemas que originan lo que se conoce como "acento extranjero". Cantero (2003) Haga notar la escasa atención hacia la corrección de la fonética, indicando que el enfoque fonético podría ayudar a reducir ciertos aspectos indeseables en la fonética interlingüística de nuestros alumnos: un rasgo de su pronunciación no nativa. Al respecto, los profesores deben poseer información suficiente de las diversas normas fonéticas relativas a la geografía lingüística y estar dispuestos para contestar a cualquier pregunta que, en determinadas condiciones, surja cuando el docente imparte clase

de español en Estados Unidos, o cuando en su clase aparecerán alumnos que han viajado por América, Andalucía o Canarias.

3. Dificultades fonéticas para el aprendiz iraquí

3.1. Dificultadas causadas por la interferencia lingüística

Con el fin de identificar los problemas de pronunciación que surgen de la comunicación del árabe clásico y el dialecto iraquí, afectando a los alumnos iraquíes que estudian español como lengua segunda lengua, se busca presentar un modelo de corrección fonética eficaz para superar estos obstáculos. Desde nuestra perspectiva, es esencial proporcionar un ejemplo de una unidad didáctica que pueda ser beneficiosa tanto para el docente como para el estudiante en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

Se ha seleccionado un texto breve que se considera un microrelato en español titulado "Vacaciones del verano", se ha pedido a un alumno iraquí que estudia español en un nivel A2 en una escuela de idiomas oficial en España que leyera el texto en voz alta. Al mismo tiempo, se grababa en audio la lectura del estudiante. Una vez finalizada la lectura y grabación. Al escuchar dos veces el audio, una vez finalizada la lectura y la grabación, junto al alumno se procedió a identificar los errores que cometió durante su lectura.

En la siguiente etapa, se implementó un enfoque de corrección fonética. Este método se ha utilizado para ayudar a corregir la lectura y evitar los errores cometidos. Para ello, revisamos los errores con el alumno y le enseñamos la pronunciación adecuada de las palabras donde se presentó el error. Luego, se pidió al estudiante que hiciera una segunda lectura, la cual también grabamos. Al concluir esta fase, se compararon las dos lecturas mediante los audios grabados para evaluar los resultados.

Durante la presentación de los resultados, se observó una notable mejora en la pronunciación en la segunda grabación, con errores menores. En los casos donde se identifica la necesidad de seguir corrigiendo, se podría optar por realizar una tercera lectura y grabación para perfeccionar la pronunciación. En este contexto, es importante señalar que el encargado de la corrección fonética debe ser un hablante nativo y tener un buen dominio del idioma materno del aprendiz, o no ser nativo pero contar con un nivel avanzado en la lengua secundaria.

A continuación, se presenta el texto junto con un análisis de los errores cometidos debido a las dificultades fonéticas:

Vacaciones del verano

“A mí nunca me ha gustado el verano. El calor a mediodía deja las calles silenciosas y vacías, nadie pasea, todo el mundo se refugia en casa hasta que se aplaca el sol de justicia. Mis primeros recuerdos de los días sin cole son de mi padre. En vacaciones, estaba todo el día en casa. Cuando su sombra pasaba lentamente por el pasillo, la casa se quedaba silenciosa a sus espaldas, esperando. Luego, un golpe en

blando y de nuevo los gritos y la angustia hecha una bola en el estómago. O, si había suerte, el golpe de una puerta.....se ha ido”

Después de llevar a cabo la grabación inicial del audio para el estudiante iraquí, se han notado las siguientes complicaciones:

Problemas al articular el fonema /e/ en el pronombre personal /me/ dentro de la oración «me ha gustado», donde se ha pronunciado como «ma ha gustado».

Una dificultad que se presenta en el audio es cómo se pronuncia el artículo en estas palabras: «El calor»; «el mundo»; «el sol»; «el pasillo». En estas palabras, el alumno confunde el sonido /e/ y lo articula como /i/: «il calor»; «il mundo»; «il sol»; «il pasillo».

Problemas con la pronunciación del sonido /u/ en las siguientes palabras: «gustado», «refugia», «justicia», el adjetivo posesivo «su», «angustia». En estas palabras, el estudiante articula el sonido /u/ como si fuera /o/.

En la palabra «verano», el alumno produce una /ā/ prolongada y la pronuncia como «veraano», cuando debería ser similar a un sonido /a/ normal.

Con relación a la palabra "silenciosa", el alumno tuvo problemas con el sonido /c/ y pronunció /s/, cuando su pronunciación adecuada debería ser como /z/.

Consideramos que el rasgo distintivo para identificar si la persona que habla es un estudiante cuyo idioma nativo es el árabe, es cuando muestra confusión al pronunciar el sonido /p/, sustituyéndolo por /b/, tal como sucedió con nuestro alumno en estas expresiones: «golpe», que dijo «golbe», o «puerta», pronunciada como «buerta».

Las dificultades de la pronunciación mencionadas en los párrafos anteriores se deben a que el sistema fonológico español posee cinco fonemas vocales: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. En cambio, el sistema fonológico árabe cuenta con tres vocales: /a/, /i/, /o/. Por lo tanto, encontramos confusiones en la pronunciación de las palabras que contienen fonemas vocales que no son existentes en la lengua árabe, como /e/, que el aprendiz lo convierte en /i/, y /u/, que lo convierte en /o/. La misma situación pasa al campo consonántico, donde el estudiante iraquí utiliza el sonido /b/ para expresar el sonido /p/, que no existe en la lengua árabe. En otro aspecto, y en vista de la época en que Irak estuvo bajo la ocupación británica, es claro que ha dejado su marca en diversas áreas, incluyendo la lingüística. De este modo, se puede observar la influencia del inglés en aspectos intralingüísticos para los alumnos iraquíes, aunque en menor grado, dado que el inglés es visto como la segunda lengua del país, tras el árabe (Hadi, 2025). Se imparte desde la educación primaria hasta la formación de posgrado, siendo una materia obligatoria en todos los niveles y tipos de estudios, e incluso en algunas disciplinas como medicina e ingeniería, donde el material de estudio se ofrece en inglés.

3.2. Dificultades causadas por aspectos sociales

La actitud de un estudiante hacia la aceptación o el rechazo a aprender un segundo idioma no depende únicamente de aspectos lingüísticos. También hay otros elementos sociales que tienen la misma importancia y que influyen en el éxito o el fracaso de los objetivos educativos:

Uno de los inconvenientes que generan obstáculos para que los estudiantes iraquíes adquieran el idioma español de manera natural es el contexto en el que interactúan y se relacionan con otros. Nos imaginamos que un estudiante iraquí se relaciona con españoles, o con otros cuya lengua nativa es el español, y comparte una vivienda con ellos; por supuesto, este aprendiz tendría una más rápida adquisición de la lengua y la integración en la sociedad española. Es la misma idea que indica El-Madkouri (1995) cuando habla de la situación del emigrante marroquí en España. En cambio, para un estudiante que tiene poca comunicación con gente nativa y sus relaciones quedan cerradas a personas de su nacionalidad, sería complicado para él adquirir e integrar en la sociedad española.

Otro elemento que genera dificultades para el alumno iraquí en el proceso del aprendizaje del español es el motivo que le empuja para aprender la lengua. Es precisamente lo que menciona Zancarrón (2012) al resaltar la necesidad de motivar a los estudiantes, ya que si los alumnos no muestran interés, no adquirirán la lengua ni intentarán comunicarse; emplea el idioma para leer y escribir. Es decir, las personas motivadas tendrán más posibilidad de aprender el idioma e integrarse en la sociedad. Este aspecto, los iraquíes que emigran a España para buscar otra vida y piensan hacerla un país de residencia permanente, o los que sus condiciones les obligan a refugiarse en España, este tipo de aprendices mostrará alto interés y esfuerzos para adquirir la lengua española para que puedan después comunicar, trabajar y vivir.

Por otro lado, los estudiantes que llegan a España para realizar sus estudios de grado o posgrado, a estos el lenguaje es considerado como el vehículo que les conduce a lograr sus objetivos. Otra categoría de la comunidad iraquí en España que podemos señalar es aquella que corresponde a quienes llegaron al país con el objetivo de hacerlo como puente para pasar a los otros países europeos. A estos estudiantes les resulta difícil aprender la lengua española y la integración social. En este caso, mencionamos lo que dice Fernández (1995) al señalar que este tipo de estudiantes no busca aprender ni elevar su dominio del idioma. Para ellos, es suficiente con comprender y ser comprendidos por otros.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos llegado a concluir que el objetivo fundamental para cualquier proceso de enseñanza de una segunda lengua es la comunicación oral; dicha comunicación exige mantener una pronunciación correcta y precisa para lograr su éxito. De hecho, no sirve para un estudiante saber leer y escribir, si no es capaz de generar un diálogo que necesita para resolver un problema que le pueda enfrentar en una situación determinada. Por lo tanto, recomendamos a los profesores que se esfuercen y actualicen su información y dediquen más espacio para la enseñanza de la pronunciación. Asimismo, se

aconseja a los creadores de los manuales de enseñanza del español L2 que presten atención a esta realidad e intenten elaborar materiales que correspondan a la necesidad de la enseñanza y faciliten la tarea del profesor y del estudiante.

Se ha notado que la transferencia de características del idioma nativo a una segunda lengua es un fenómeno innegable, especialmente cuando se comparan lenguas distintas, como sucede con el árabe y el español; así, hemos identificado problemas en la pronunciación del español por parte del estudiante iraquí a causa de este aspecto.

En otro aspecto, podemos ver la corrección de la pronunciación como una técnica que ofrece beneficios a los docentes para identificar los errores frecuentes de los estudiantes, especialmente cuando se combina con grabaciones de sonido que permiten a maestros y alumnos repetir y escuchar los fallos, lo que facilita la corrección adecuada después. Se ha observado que no solamente los elementos lingüísticos afectan el nivel de aprendizaje del español, sino que también hay otros factores sociales, como la motivación y las circunstancias del alumno que comprende y en las que se comprenden los otros.

Bibliografía:

- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE*. Universidad de Barcelona .
- Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje* (Julián Marías, trad.). Revista de Occidente. (Original publicado en 1934 como Sprachtheorie, Jena: Gustav Fischer)
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. *Análisis Melódico del Habla*, 1999-2009 .
- El-Madkouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica. Lengua y literatura*, 355-362.
- Fernández , A. M. (1995). La influencia defactores personales en la adquisición y metodología de segundas lenguas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 445-452 .
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of phonetics*, 15(1), 47-65 .
- Hadi, R. Y. (2025). Analysis of grammatical errors in written communication of Spanish language learners in Iraq. *Lark Journal*, 17(1/Pt1), 924-907. doi:<https://doi.org/10.31185/lark.3999>
- Igarreta, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 7, 0022-0036 .
- Iruela, A. (2005). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Universitat de Barcelona. Available from Dialnet - Portal de la Investigación
- Lobato, T. (2012). *Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües*. Paper presented at the Actas del I Encuentro Internacional de Profesores de ELE «El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües», Bruselas.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114. doi:https://joaquimllisterri.cat/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

- Serradilla, A. (2000). *La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes*. Paper presented at the Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE.(Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999).
- Soto, B., & El-Madkouri, M. (2009). Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*(2), 4 .
- Zancarrón, M. R. (2012). *Niveles de coherencia en la corrección fonética del español*. Paper presented at the Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH.