

Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera

JOSÉ RAMÓN TORRES ÁGUILA

Tesis doctoral presentada por **José Ramón Torres Águila** en 2001, para optar al título de *Doctora en Pedagogía*.

Dirigida por el Dr. **Francisco José Cantero Serena**
Laboratori de Fonètica Aplicada **Universitat de Barcelona**



Biblioteca Phonica, 6 - 2007

Referencia bibliográfica:

José Ramón Torres Águila (2007): *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*. Biblioteca Phonica, 6. www.ub.es/lfa

Agradecimientos

Un merecido reconocimiento a Isolina Águila y José Torres por su ejemplo de perseverancia, Rosa María Sanmartín por ofrecer Barcelona como opción cuando las puertas se cerraban en La Habana, Francisco José Cantero por su inagotable paciencia y sabios consejos, y todos los que en Alpnet España han puesto su grano de arena.

Estas personas, que han limpiado de escollos el camino, no tienen responsabilidad alguna en las deficiencias que se le puedan encontrar a esta tesis doctoral.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
INTRODUCCIÓN.....	5
Interés de la investigación.....	5
Objetivos.....	8
Metodología.....	11
Estructura.....	15
PRIMERA PARTE. Marco teórico de la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes adultos.....	19
1. Algunas consideraciones psicolingüísticas.....	21
1.1. Factores relacionados con la edad.....	21
1.1.1. El mito del período crítico.....	21
1.1.2. Ventajas cognitivas del adulto.....	28
1.2. Análisis contrastivo y de errores.....	30
1.3. Necesidades específicas del hispanohablante en el aprendizaje de la pronunciación del inglés.....	39
1.3.1. Elementos prosódicos.....	43
1.3.2. Fonemas.....	49
1.3.3. Fenómenos combinatorios.....	57
1.3.4. Aspectos prioritarios.....	61
2. Didáctica de la pronunciación.....	65
2.1. La enseñanza tradicional de la pronunciación.....	65
2.1.1. La descripción articulatoria.....	67
2.1.2. Las oposiciones fonológicas.....	69
2.1.3. El uso de símbolos fonéticos.....	71
2.1.4. El sistema verbotonal.....	72
2.2. El enfoque comunicativo y la enseñanza de la pronunciación.....	76

2.2.1. Implicaciones del enfoque para la enseñanza de la pronunciación.....	76
2.2.2. Reacciones didácticas iniciales.....	77
2.2.3. Actividad comunicativa y realista/real.....	78
2.2.4. La enseñanza lectoescritora de la pronunciación.....	79
2.2.5. “Pronunciar” y “hablar”	81
2.2.6. Posiciones frente a la situación actual.....	81
2.3. La enseñanza de la pronunciación con ordenadores.....	83
2.4. Otras consideraciones educativas de orden general.....	85
3. Las actividades en los manuales de pronunciación.....	89
3.1. Objetivos de los manuales y de sus actividades.....	89
3.2. Contenidos de las actividades.....	91
3.2.1. Secuenciación de contenidos.....	93
3.2.2. Importancia de los elementos suprasegmentales como criterio de secuenciación.....	97
3.2.3. La comprensión auditiva.....	98
3.3. Consideraciones acerca del modelo pedagógico.....	101
3.3.1. Tipología de actividades.....	101
3.3.2. Tipo de práctica lingüística.....	104
3.3.3. Estilo de aprendizaje procesal.....	104
3.3.4. “Enfoque por tareas”	105
3.3.5. Valores humanísticos.....	106
3.3.6. Descubrimiento de reglas.....	107
3.3.7. Motivación.....	107
3.3.8. Interacción en el aula.....	109
3.4. Evaluación.....	113
SEGUNDA PARTE. Análisis de los manuales.....	117
4. El corpus de manuales y las parrillas de análisis.....	119
4.1. El corpus.....	119
4.2. Las parrillas.....	122
5. Análisis individual de los manuales.....	129
5.1. <i>Teaching American English Pronunciation</i> (Peter Avery y Susan Ehrlich).....	131
5.2. <i>Pronunciation Pairs</i> (Ann Baker y Sharon Goldstein).....	141
5.3. <i>The Pronunciation Book</i> (Tim Bowen y Jonathan Marks).....	149
5.4. <i>Pronunciation for Advanced Learners of English</i> (David Brazil)...	159
5.5. <i>Speaking Clearly</i> (Judy B. Gilbert y Pamela Rogerson).....	169
5.6. <i>Sound Advantage: A Pronunciation Book</i> (Stacy A. Hagen y Patricia E. Grogan).....	177
5.7. <i>Pronunciation Tasks</i> (Martin Hewings).....	187
5.8. <i>Teaching English Pronunciation</i> (Joanne Kenworthy).....	195
5.9. <i>Pronunciation</i> (Clement Laroy).....	205
5.10. <i>Pronunciation in Action</i> (Linda Taylor).....	215
6. Memoria cuantitativa de los resultados.....	225
6.1. Objetivos.....	225

6.2. Contenidos.....	228
6.3. Modelo pedagógico.....	233
6.4. Evaluación.....	237
6.5. Resumen cuantitativo.....	239
7. Valoración cualitativa de conjunto.....	241
7.1. Objetivos.....	241
7.2. Contenidos.....	242
7.3. Modelo pedagógico.....	244
7.4. Evaluación.....	246
7.5. Resumen cualitativo.....	246
8. Breve prospección en la relación entre los manuales de lengua y los de pronunciación.....	249
TERCERA PARTE. Propuesta metodológica y conclusiones finales.....	253
9. Propuesta metodológica.....	255
9.1. Consideraciones previas.....	255
9.2. Objetivos y contenidos.....	258
9.3. Modelo pedagógico y evaluación.....	259
9.4. Estrategias frente a un manual.....	260
9.5. Palabras sobre la formación del profesorado.....	263
9.6. Esbozo de programación docente.....	267
9.7. Ejemplos de secuencias de actividades.....	272
10. Conclusiones finales.....	281
ANEXOS.....	289
A. Organización de los contenidos.....	291
B. Adaptación a las necesidades psicolingüísticas del estudiante.....	293
C. Descripción articulatoria.....	294
D. Oposiciones fonológicas.....	296
E. Símbolos fonéticos.....	297
F. Alejamiento parcial de la enseñanza lectoescritora.....	299
G. El enfoque “oblicuo”, “pragmático” y “holístico” de Clement Laroy.....	300
H. Práctica lingüística realista/real.....	303
I. Evaluación.....	304
J. Análisis de dos manuales de lengua.....	305
<i>Business Objectives</i> (Vicki Hollett).....	305
<i>New Headway English Course</i> (John y Liz Soars)	312
BIBLIOGRAFÍA.....	319

INTRODUCCIÓN

INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Al referirse al lugar que en la actualidad ocupan los materiales de enseñanza en el proceso de aprendizaje institucional en España, Jaume Martínez Bonafé (1992b:8) afirma que “la práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto”, y que “gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto”. Por su parte, el autor norteamericano M. W. Apple (1991:24) apunta que en su país el uso del libro de texto ocupa el 75% del tiempo que los estudiantes de escuela primaria y secundaria emplean en el aula, cifra que asciende al 90% en el caso del tiempo dedicado a los deberes.

Son muy variadas las opiniones sobre las ventajas y los inconvenientes del libro de texto, y una muestra de ello es el hecho de que la publicación periódica barcelonesa *Cuadernos de Pedagogía* haya dedicado a este tipo de material docente la sección “El Debate” de su número 235, año 1995.

La siguiente es una de las argumentaciones que presenta en dicha sección Jaime Mascaró Florit, el defensor del libro de texto en el debate:

- “El tipo específico de información que el libro de texto propone se caracteriza por dos notas fundamentales: es sistemática y gradual.” (Mascaró, 1995:67)

Jurjo Torres Santomé, que plantea las objeciones, nos dice:

- “Una institución escolar en la que los libros de texto son el recurso dominante va a tener muchas dificultades para promover personas críticas y reflexivas. En la medida en que no se estimula la obligatoriedad de la confrontación de fuentes, textos, experiencias y personas, se asienta acríticamente la verdad de autoridad. El saber humano se nos muestra como ya acabado, elaborado y evaluado no se sabe por quién.” (Torres, 1995:68)

Son apenas dos de los abundantes comentarios que podemos encontrar en la bibliografía especializada, unos comentarios que hacen referencia a múltiples aristas de un mismo tema y que apuntan en variadas direcciones. Y el hecho innegable de que el libro de texto continúa desempeñando un papel preponderante en la enseñanza institucional actual impide vislumbrar un final de la polémica.

Las investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua evidencian que “la manera en que se organiza y presenta el conocimiento curricular en materiales actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza” (Martínez, 1992b:9-10), algo que resulta obvio si se considera el tiempo y los esfuerzos que los manuales ahorran al profesor realizando por éste un extenso y minucioso trabajo metodológico que difícilmente podría realizar por sí mismo (y, lo que es menos probable, con iguales resultados).

Estamos de acuerdo con Jaume Martínez Bonafé en que un manual “no sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes” (ibídem:8), pues cualquiera que sea nuestra posición respecto al uso de los materiales didácticos, la práctica diaria en el aula demuestra que, donde no existe un currículum diseñado por la institución docente a la medida de las necesidades de sus estudiantes, se impone el manual y, con él, tanto sus ventajas como sus deficiencias. Si se considera

esto en toda su dimensión, un interés científico por las actividades propuestas en los manuales de pronunciación de lenguas extranjeras debe quedar en principio justificado.

Con los años, las necesidades reales de quien estudia una lengua extranjera se han ido transformando y, con ellas, las prioridades en la didáctica de la lengua y en los materiales docentes. El aspecto oral del lenguaje, por ejemplo, adquiere una importancia cada vez mayor. Este estado de cosas plantea nuevos retos a todo profesional que de un modo u otro participa en la enseñanza de lenguas extranjeras, y tales retos van desde una filosofía y unas perspectivas más realistas y pragmáticas por parte de los “lingüistas teóricos” hasta una práctica más efectiva en la clase por parte del profesorado, pasando por unos criterios sólidos para la elaboración y selección del material didáctico.

En teoría, el trabajo metodológico que deben realizar los creadores de materiales didácticos se concreta en áreas fundamentales que más o menos coinciden con los momentos lógicos del proceso de programación educacional. Cuando se han determinado las características y necesidades del estudiante, se concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje siguiendo por lo general el siguiente orden lógico: objetivos, contenidos, actividades y evaluación a emplear. Como la intención de esta tesis doctoral es constatar en qué medida los manuales de pronunciación del inglés que se utilizan en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes adultos reflejan tanto (a) las implicaciones que acarrea este contexto particular de aprendizaje como (b) las últimas innovaciones en la didáctica de la pronunciación, aquí detallamos el estado actual de la cuestión en cada una de las áreas nucleares mencionadas.

Teniendo en cuenta las exigencias que el nuevo panorama en la enseñanza de lenguas impone tanto a los profesores como a los diseñadores de materiales didácticos, estimamos que la tesis doctoral que presentamos podría constituir un modesto pero concreto paso hacia una enseñanza más racional y eficaz de la pronunciación del inglés a hispanohablantes adultos.

OBJETIVOS

Plantearse una evaluación de los manuales de pronunciación del inglés supone tanto un marco de referencia bien perfilado como una serie de interrogantes significativos y susceptibles de ser respondidos satisfactoriamente. “Hay muchas preguntas que vale la pena hacerse pero que no se pueden responder de un modo práctico. Por lo tanto, al formular una pregunta de investigación, necesitamos lograr un equilibrio entre el valor de la pregunta y nuestra habilidad para desarrollar una propuesta de investigación que seamos capaces de realizar.” (Nunan, 1992:213)

En nuestro trabajo docente, frente a los manuales de pronunciación del inglés que se utilizan para enseñar esta lengua a los hispanohablantes, nos preguntamos si existe congruencia entre sus actividades, por una parte, y las peculiaridades del usuario del manual y los resultados de las investigaciones actuales sobre la didáctica de la lengua, por la otra. Hemos hecho de esta preocupación profesional el núcleo de nuestra tesis doctoral, con la que hemos intentado respondernos las siguientes preguntas:

1. En lo que concierne a la adquisición de la pronunciación de la lengua inglesa, ¿cuáles son el perfil psicolingüístico y las necesidades más generalizables de un hispanohablante adulto?
2. ¿Cuáles son las tendencias más recientes en la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras?
3. ¿En qué medida se tienen en cuenta a la hora de elaborar los manuales de pronunciación del inglés que se utilizan con hispanohablantes adultos (a) los factores relacionados con el estudiante y (b) las tendencias más recientes en la didáctica de la pronunciación?

4. ¿Cómo podría repercutir la respuesta a la pregunta anterior en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto que nos concierne?

Nuestra opinión antes de embarcarnos en esta investigación era que los manuales de pronunciación que se emplean para enseñar este aspecto de la lengua inglesa a los hispanohablantes no tienen en cuenta de manera suficiente ni:

- (a) las peculiaridades del usuario ni
- (b) las investigaciones más recientes sobre la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras,

lo cual limita seriamente su efectividad pedagógica y, como consecuencia, la del proceso de enseñanza en su totalidad.

Como no veíamos una clara razón científica o académica para tal limitación, sospechábamos que su causa era, en el fondo, de tipo económico. Ya Apple (1989:105) ha demostrado “cómo la investigación reciente acerca de las vías por las que la cultura se mercantiliza puede servir como plataforma para pensar en algunos de nuestros propios dilemas como maestros e investigadores en el campo de la educación preocupados por la dinámica del capital cultural y por los modos en que los textos salen hoy a la luz”. Esta especie de hipótesis de partida nuestra no debería parecer una conjetura contestataria aislada cuando en la bibliografía especializada son recurrentes comentarios como los siguientes:

“El peligro con los libros de texto preconfeccionados es que pueden aparentemente eximir a los profesores de sus responsabilidades. En vez de participar en las decisiones diarias que se deben tomar sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, es muy fácil arrellanarse y manejar el sistema, creyendo confiadamente que los sabios y virtuosos que produjeron el libro de texto sabían lo que es bueno para nosotros. Desafortunadamente, éste rara vez es el caso. Dicha actitud constituye un enfoque ineficaz incluso con el mejor material docente: ningún manual contiene exactamente lo que se necesita para un individuo o una clase en particular. Los libros de texto a veces están muy lejos de reflejar las necesidades e intereses de nuestros estudiantes.” (Swan, 1991:33)

“(…) no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean considerados ahorradores de tiempo (…) ¿Pero cuáles son los efectos de estas preelaboraciones del currículum sobre la profesión docente? (…) Lo que vienen a evidenciar las investigaciones en este campo es que la manera en que se organiza y presenta el conocimiento curricular en los materiales actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza.” (Martínez, 1992b:9-10)

Con la intención de encontrar unas respuestas concluyentes a nuestras preguntas acerca de los manuales de pronunciación y sus actividades, nos hemos trazado los siguientes objetivos:

1. Mediante el estudio del marco teórico de la investigación y nuestras reflexiones acerca de la bibliografía sobre el tema, perfilar un conjunto de categorías y variables que, al aplicarlas en el análisis de un manual, muestren el potencial pedagógico de éste y su grado de adecuación a las características y necesidades específicas del hispanohablante en cuanto a la pronunciación del inglés.
2. Descubrir, mediante el examen de una muestra representativa de manuales de pronunciación, en qué medida se han tenido en consideración durante su elaboración los dos factores que nos interesa investigar.
3. Partiendo de los resultados que arroje nuestro análisis y de la experiencia adquirida a lo largo de toda la investigación, ofrecer una propuesta metodológica que coadyuve a optimizar el trabajo de quienes elaboran, seleccionan y usan este tipo de material docente.

Cumplir estos objetivos implica, en primer lugar, una amplia revisión bibliográfica sobre varios temas. En la medida en que nos fuimos adentrando en ellos, hemos ido relacionando por escrito y con la mayor coherencia que nos ha sido posible los resultados de los estudios que deben considerarse en un trabajo como éste.

Hemos elaborado nuestros criterios de análisis a partir de todo el entramado de información recopilada en la etapa de búsqueda bibliográfica, con lo que esperamos haber dotado de fundamentación y sistematicidad a nuestro instrumento de evaluación de los manuales: unas parrillas integradas por varias categorías, susceptibles éstas a su vez de concretarse en variables o posibilidades alternativas fácilmente asumibles como referencia para evaluar un manual.

Analizar los manuales con relación a las necesidades específicas del hispanohablante adulto y a la luz de la actual didáctica de la pronunciación, comprobando si existe en ellos algún tipo de carencia, exceso o incoherencia, en teoría debería facilitar la elaboración y selección del manual que se va a utilizar con este tipo de estudiante en estos momentos y en el futuro inmediato. Así, el último objetivo de esta investigación entronca con las posibilidades de aplicación práctica de ésta y nos ha llevado a incluir una propuesta metodológica para la elaboración/selección/utilización del tipo de manuales que analizamos.

METODOLOGÍA

Grotjahn (1987:59-60) propone que, al analizar trabajos de investigación, se tenga en consideración el método de recogida de datos (experimental o no experimental), el tipo de datos que la investigación ofrece (cualitativos o cuantitativos) y el tipo de análisis que de estos últimos se hace (investigativo o interpretativo). La combinación de tales aspectos da lugar a dos paradigmas de investigación “puros” según Grotjahn: el “exploratorio-interpretativo” (que mediante un método no experimental recoge datos cualitativos y hace un análisis interpretativo de ellos) y el “analítico-nomológico” (que mediante un experimento recoge datos cuantitativos y los somete a un análisis estadístico). En la tabla 1 reproducimos seis paradigmas “mixtos” resultantes de las posibles combinaciones de las variables que integran los paradigmas “puros” de Grotjahn (ibídem).

Si nos atenemos a tales modelos, nuestra investigación participa tanto del paradigma puro **exploratorio-interpretativo** como del mixto **exploratorio-cualitativo-estadístico** (paradigma 3 en la tabla), pues la forma en que recogemos nuestros datos no puede considerarse experimental y dichos datos no son en esencia cuantitativos, aunque en la segunda parte de la tesis los hayamos sometido a un simple análisis estadístico con vistas a su presentación (allí combinamos una memoria cuantitativa con una valoración cualitativa de los resultados del análisis).

PARADIGMAS MIXTOS DE GROTJAHN	
PARADIGMA 1	Experimental-cualitativo-interpretativo Diseño experimental o cuasi-experimental Datos cualitativos Análisis interpretativo
PARADIGMA 2	Experimental-cualitativo-estadístico Diseño experimental o cuasi-experimental Datos cualitativos Análisis estadístico
PARADIGMA 3	Exploratorio-cualitativo-estadístico Diseño no experimental Datos cualitativos Análisis estadístico
PARADIGMA 4	Exploratorio-cuantitativo-estadístico Diseño no experimental Datos cuantitativos Análisis estadístico
PARADIGMA 5	Exploratorio-cuantitativo-interpretativo Diseño no experimental Datos cuantitativos Análisis interpretativo
PARADIGMA 6	Experimental-cuantitativo-interpretativo Diseño experimental o cuasi-experimental Datos cuantitativos Análisis interpretativo

Tabla 1

Brumfit y Mitchel (1990:11-12) distinguen entre las investigaciones “descriptivas”, las “interventoras” (*interventionist*) y las “experimentales”. Dado que la investigación que hemos realizado constituye en lo fundamental un análisis documental de los manuales con relación a las necesidades de un tipo de estudiante y a las actuales corrientes en la didáctica de la pronunciación, la metodología que hemos empleado se acerca más al prototipo de investigación **descriptiva** que definen Brumfit y Mitchel: en

esencia lo que hacemos es ofrecer una descripción lo más exacta posible de un elemento particular del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Si consideramos los cuatro tipos de categorías investigativas —“observar”, “medir”, “controlar” y “preguntar/hacer”— que Leo van Lier (1990:34-35) establece a partir de la intersección de dos parámetros (el grado en que el investigador interviene en el medio y el grado en que los fenómenos se seleccionan o aíslan de su contexto), entonces nuestra investigación encajaría en el primer tipo al **observar** (y describir) los manuales sin intervenir ni en su diseño ni en su aplicación. Pero, como a la vez seleccionamos ciertos elementos y los definimos de una manera operativa, nos extendemos algo hacia el segundo tipo de investigación definido por Van Lier (**medir**). Incluso, como comentábamos antes, hemos llegado a cuantificar¹ de alguna forma estos elementos, entrando así en el tercer tipo de investigación que propone Van Lier (**controlar**). Y es que, como el mismo Van Lier (ibídem:35) apunta, “la mayoría de las investigaciones no se ajustan claramente a una de estas cuatro categorías”, sino que, más bien, el investigador combina diferentes elementos de cada una según el tipo de labor investigativa que se haya trazado o simplemente como respuesta a problemas y posibilidades reales que surgen sobre la marcha.

Estamos plenamente de acuerdo con Nunan (1992:193) en que “cualquier evaluación que contenga preguntas, datos e interpretación de estos últimos puede considerarse una investigación”. Por otra parte, un modelo de evaluación muy popular en los años setenta y ochenta que nos ha resultado útil en la depuración de nuestra tesis doctoral es el propuesto por Stufflebeam (Nunan, 1992:193-195), quien identifica cuatro tipos de evaluación: la del contexto, la del “input”, la del proceso y la del producto. La evaluación del “input” identifica los recursos apropiados para alcanzar los objetivos de un programa y Nunan (ibídem) resume su descripción más o menos como sigue:

¹ Nunca se descartó que, una vez aplicada la parrilla de análisis, los datos obtenidos fueran sometidos a algún tipo de estudio estadístico en dependencia de la necesidad de hacer más perceptible la visión que arrojará el análisis de los manuales. Sin embargo, no era prioritario para nosotros utilizar como instrumento de evaluación unos baremos cuantificables con puntual exactitud: el centro de gravedad del proyecto era la justa contextualización de los manuales y de nada habría valido un análisis cuantitativo exhaustivo que en su esencia no reflejara el potencial pedagógico de un manual de cara a unos usuarios particulares. De ahí la simplicidad de nuestro procedimiento estadístico.

OBJETIVO. Identificar y evaluar las potencialidades del sistema, las alternativas al programa y los procedimientos para implementar las estrategias, los presupuestos y calendarios.

MÉTODO. Búsqueda bibliográfica, visitas a los programas modélicos, ensayos pilotos, inventario y análisis de la relevancia y la factibilidad de los recursos humanos y materiales, así como de las estrategias de solución y los diseños procedimentales, entre otros procesos.

RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE CAMBIO. El propósito final es seleccionar fuentes de apoyo, estrategias de solución y diseños procedimentales, trazarse acciones transformadoras y ofrecer una base para juzgar su implementación.

En el momento de seleccionar un manual para su utilización en clases, muchas veces las decisiones se basan en criterios poco objetivos (predominan los personales o económicos, mientras que se relegan a un segundo plano los didácticos o educativos). Para Hutchinson (1987:41), la evaluación es una cuestión de juzgar la adecuación de algo para un propósito particular. Dada una cierta necesidad y a la luz de los recursos disponibles, ¿cuál de un número de posibilidades puede representar la mejor solución? El proceso para esta selección consta de cuatro fases:

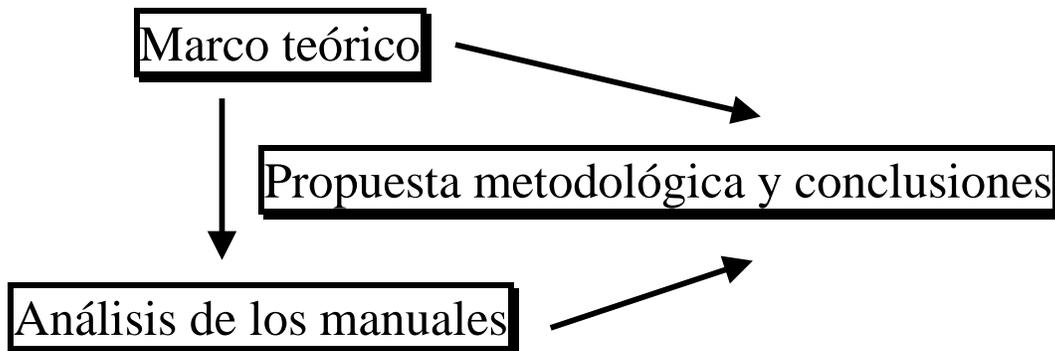
1. Definir los criterios sobre los que se basará la evaluación.
2. Analizar la naturaleza y los principios subyacentes en la situación de enseñanza/aprendizaje en cuestión.
3. Analizar la naturaleza y los principios subyacentes en los materiales disponibles y comprobarlos en el aula.
4. Comparar los resultados de los análisis.

La evaluación de los manuales llega a cobrar un sentido práctico tangible cuando se realiza con referencia a un curso y un programa concretos. Para saber si se han cumplido o no los objetivos de un manual y por qué, “el evaluador necesita tener acceso

a la información sobre lo que aconteció en las aulas mismas (...) También se podría buscar información sobre una variedad de otros factores y cuestiones que podrían afectar al aprendizaje, tales como los recursos institucionales, el ambiente intelectual y emocional predominante, las relaciones entre los trabajadores administrativos y docentes, etc.” (Nunan, 1992:189). Pero hacer más puntual nuestra investigación la aleja de la naturaleza de un trabajo de tesis. El análisis del uso de un manual en unas condiciones dadas y la elaboración de propuestas de complementación en esas condiciones competen a cada centro sobre la base de factores económicos y sociales muy particulares. En nuestra tesis proponemos estrategias tanto para analizar los manuales que se estén utilizando en estos momentos como para seleccionar los nuevos que puedan aparecer en el mercado, pero el sentido común nos aconseja no ir más lejos en cuanto a concreción.

ESTRUCTURA

El siguiente esquema muestra la relación entre los componentes fundamentales de nuestra investigación:



La forma lineal de presentar la investigación que nos ha parecido más lógica es dividiéndola en **tres partes principales**: una primera en la que tracemos nuestra estrategia de reflexión sobre los manuales y que culmine con los criterios que nos han permitido evaluar la utilidad de éstos, una segunda constituida por el análisis de los

manuales y una tercera con nuestra propuesta metodológica basada en los resultados de la investigación y con las conclusiones finales de esta última.

La PRIMERA PARTE (“Marco teórico de la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes adultos”) incluye tres capítulos:

En el primer capítulo (“Algunas consideraciones psicolingüísticas”) intentamos caracterizar desde un punto de vista psicolingüístico al hispanohablante adulto que aprende inglés mediante la descripción de su estilo cognitivo y de sus necesidades en lo que respecta a la pronunciación de la lengua extranjera.

El segundo capítulo (“Didáctica de la pronunciación”) pretende ser una descripción general del estado de la cuestión en lo tocante a la didáctica de la pronunciación. Abarca este capítulo temas como la enseñanza tradicional de la pronunciación, el enfoque comunicativo, el uso de ordenadores en clase y consideraciones educativas de orden general.

Es el tercer capítulo (“Las actividades en los manuales de pronunciación”) el que muestra el conjunto de categorías y variables operativas con las que efectuamos nuestro enjuiciamiento del corpus de manuales. Para llegar a estas categorías y sus variables partimos de un esquema de análisis en forma de cuestionario acerca de la estrategia didáctica (explícita o implícita) que el manual sugiere. Las reflexiones que genera tal esquema van encaminadas hacia la toma de decisiones sobre la elaboración, la selección y el uso del manual, y las hemos dividido en cuatro bloques: objetivos de los manuales y de sus actividades, contenidos de las actividades, consideraciones acerca del modelo pedagógico y evaluación.

La SEGUNDA PARTE de la tesis (“Análisis de los manuales”), como su nombre indica, expone los resultados del análisis llevado a cabo con una muestra de manuales de pronunciación del inglés. Hemos acompañado estos resultados —que en muchas ocasiones se resisten a su encasillamiento en baremos estandarizados con escalas cuantificables— de algunos comentarios esclarecedores, así como de una breve reseña introductoria y una valoración integral de cada manual. También hacemos una breve

prospección en las actividades de pronunciación de los manuales genéricos de lengua inglesa con el ánimo de contextualizar nuestro análisis.

En la TERCERA PARTE (“Propuesta metodológica y conclusiones finales”), desglosamos varias indicaciones metodológicas útiles en dos sentidos diferentes pero estrechamente vinculados: (a) una preparación del material docente más congruente con el contexto docente que nos concierne por parte de los editores y (b) una selección y utilización reflexionadas, creativas e innovadoras de los materiales por parte de los profesores. También resumimos los rasgos negativos y mejorables que hemos detectado en los manuales, damos respuesta sumaria a nuestras preguntas de investigación, confirmamos el cumplimiento de los objetivos de la tesis, formulamos nuestros juicios más generales derivados de la investigación y enunciamos el significado que, en nuestra opinión, tienen los resultados de ésta para la didáctica de la pronunciación inglesa al hispanohablante adulto.

Los ANEXOS recogen actividades significativas del corpus de manuales de pronunciación con el que hemos trabajado, parte de nuestra propuesta metodológica y el análisis de dos manuales de propósito general.

La BIBLIOGRAFÍA, además de incluir las referencias bibliográficas de la tesis, refleja los títulos que hemos consultado para la elaboración de ésta y que abarcan las siguientes áreas temáticas: fonética, adquisición de lenguas segundas y extranjeras, didáctica de la lengua, didáctica de la pronunciación y evaluación de materiales didácticos.

Los símbolos que utilizaremos en la transcripción de los sonidos ingleses son los mismos del Alfabeto Fonético Internacional. Para los sonidos españoles emplearemos: /i/ como en “pide”, /e/ como en “teecho”, /a/ como en “paadre”, /o/ como en “boote”, /u/ como en “puuro”, [β] como en “cantaβa”, [ð] como en “rueda”, [ɣ] como en “paγo”, [ŋ] como en “camiñ” y /r̄/ como en “ror̄to”.

Si la transcripción incluye alófonos —[β] en español, [ɹ] en inglés— o fenómenos de asimilación, se utilizarán corchetes ([...]); en el resto de los casos, los

símbolos aparecerán entre barras (/.../). Sólo se utilizará una marca diacrítica para representar pronunciaciones peculiares: [:] mostrará una asimilación (*actor* ['æt:ə̃]*). El superíndice * lo utilizaremos para indicar que la transcripción no se corresponde con la pronunciación correcta o normal de una locución. En la transcripción de parlamentos erróneos, sólo el fonema que se esté analizando en ese momento aparecerá transcrito como lo pronuncia el estudiante. El acento y los otros sonidos se transcribirán correctamente para ser lo más concisos posible y no desviar la atención del lector hacia aspectos no relevantes en el análisis.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS A HISPANOHABLANTES ADULTOS

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS

1.1. Factores relacionados con la edad

1.1.1. El mito del período crítico

No son pocos los estudios realizados sobre las diferencias entre niños y adultos en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, o sobre las implicaciones que tales diferencias tienen para la didáctica de dichas lenguas: si niños y adultos aprenden de maneras diferentes, habría que enseñarles de maneras diferentes. Lingüistas, profesores y estudiantes por lo general coinciden en que el adulto es menos “apto” que el niño para aprender una segunda lengua, y la razón que más comúnmente se esgrime para sostener tal afirmación es un supuesto declive en la habilidad para la adquisición lingüística asociado con la madurez.

Eric. H. Lenneberg, pionero de los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano y autor cuya obra ha ejercido una enorme influencia en la psicolingüística evolutiva actual, propuso un período crítico para la adquisición del lenguaje que finalizaba junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral. Según explica Lenneberg (1967:125-178) en un capítulo titulado “Language in the Context of Growth and Maturation”, desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro. Para

Lenneberg, la falta de plasticidad cerebral que conlleva la lateralización hemisférica es responsable de las diferencias entre niños y adultos en la adquisición de una lengua extranjera (ibídem:176).

De esta teoría de condicionamiento biológico se infiere que el momento óptimo para aprender una lengua es la niñez, dada la plasticidad cerebral y la falta de especialización cortical que caracterizan esta etapa de la vida: a medida que maduramos y la organización del cerebro se hace más especializada, nuestra capacidad para aprender un idioma tiende a decrecer.

La explicación biológica que Lenneberg da a las diferencias entre niños y adultos en cuanto al grado de adquisición de una lengua constituye “una afirmación muy seria para quienes estamos interesados en la adquisición de segundas lenguas en adultos y que podría implicar menores expectativas tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes” (Krashen, 1979:205).

Para comprobar experimentalmente si existe antes de la pubertad una predisposición biológica para la exactitud en la imitación de la pronunciación, James J. Asher y Ramiro García (1969) intentaron determinar los factores relacionados con el logro de una pronunciación nativa del inglés como segunda lengua haciendo que estudiantes norteamericanos de enseñanza secundaria evaluaran la pronunciación de dos grupos de sujetos: un Grupo Experimental compuesto por 71 inmigrantes cubanos con edades entre 7 y 19 años (26 chicos y 45 chicas), la mayoría de los cuales habían permanecido unos 5 años en Estados Unidos, y un Grupo de Control integrado por 30 niños norteamericanos (13 chicos y 17 chicas). Los niños de ambos países habían aprendido el inglés en el área de la Bahía de San Francisco, California.

Al examinar los datos de su experimento, los investigadores observaron que:

1. Independientemente de la edad de llegada a Estados Unidos y del tiempo de permanencia allí, ninguno de los 71 niños cubanos alcanzó una pronunciación nativa del inglés.
2. No obstante, muchos adquirieron una pronunciación cercana a la nativa. La mayor probabilidad para este tipo de pronunciación se daba cuando el niño —o niña— había llegado a Estados Unidos con una edad de entre 1 y 6 años y había vivido en ese país entre 5 y 8 años.
3. Se notaba una relación inversa entre la edad con la que el niño había entrado en Estados Unidos y la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa. Cuanto menor era el niño, mayor era la probabilidad de que adquiriera una buena pronunciación. Esta probabilidad se hacía aún mayor cuando la estancia en el país de habla inglesa era más prolongada.
4. Más chicas que chicos tenían una pronunciación cercana a la nativa. Cuando se examinó la edad de llegada, las chicas en todos los grupos mostraron una mejor pronunciación. Esta diferencia entre chicas y chicos tendía a disminuir en la medida en que aumentaba la permanencia en Estados Unidos.

Según Asher y García, los resultados del experimento “sugieren que alguna variable dentro del desarrollo del niño constituye un factor determinante en la pronunciación correcta de lenguas segundas. Dicha variable en realidad puede ser biológica. Lo curioso es que, aunque es en el niño menor donde se da la probabilidad de exactitud en la pronunciación, algunos niños mayores —un pequeño grupo, para ser más exactos— también pueden lograr una excelente pronunciación, lo cual implica que la biología no determina completamente el fenómeno” (ibídem:11).

Con una muestra de 60 inmigrantes italianos residentes en el área metropolitana de Nueva York (de sexo masculino, con estudios universitarios excepto los más jóvenes, y distribuidos en dos variables independientes: edad de llegada a Estados Unidos entre los 6 y los 20 años y período de permanencia en dicho país entre 5 y 18 años), Susan Oyama (1976) llegaba a resultados similares a los de Asher y García al demostrar que la habilidad para adquirir una pronunciación en la segunda lengua similar a la de un nativo era inversamente proporcional a la edad de llegada: la pronunciación más cercana a la norteamericana la detectó Oyama en los sujetos que habían emigrado a una edad más temprana. Esta pronunciación correcta también se correlacionaba aquí de forma positiva con el tiempo de permanencia, aunque no de modo significativo.

Varios investigadores se han interesado no solamente por las diferencias entre las habilidades de un adulto y las de un niño en la adquisición de segundas lenguas, sino también por las diferencias en la adquisición de la sintaxis de tales lenguas por una parte y de su fonología por la otra. La explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación del adulto es que unos órganos articulatorios que han estado produciendo un sistema fonológico durante años quedan de cierto modo “atrofiados” para la producción de otro. Elaine E. Tarone (1976:233-234) no limita esta “atrofia” —que llama “*phonological fossilization*”— a los hábitos fisiológicos y sugiere que quizás la “flexibilidad” del cerebro disminuya con la edad y que afecte a la pronunciación de la segunda lengua más que a su sintaxis o su semántica.

Cuando analizan los estudios compilados en la Sección II de su *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Krashen, Scarcella y Long (1982:161) comparan la adquisición de una lengua extranjera por niños y adultos. Sus conclusiones son que estos últimos son más rápidos en las primeras etapas de adquisición y que los niños de mayor edad también son más rápidos que los de menor edad pero que, a la larga, mientras menor sea la edad, mejores serán los logros. Al distinguir entre velocidad (*rate*) y logros finales (*attainment*), Krashen et al. resuelven las aparentes contradicciones que se daban en varios estudios y que comenzaban a minar la popular hipótesis de la “sensibilidad temprana”.

En su estudio sobre las diferencias en la adquisición de segundas lenguas, Georgette Ioup y Amara Tansomboon (1987), quienes proponen una explicación cognitiva de las diferencias dadas por la edad, atribuyen la incapacidad de los adultos para dominar la entonación en siamés a su necesidad de procesar todo dato lingüístico mediante estrategias asociadas con el hemisferio izquierdo, donde se han localizado las funciones del lenguaje. “La confianza en los procedimientos analíticos puede hacer al adulto más diestro que al niño en la adquisición de ciertos aspectos del idioma a corto plazo pero impedirá, en cada fase del aprendizaje del idioma, la adquisición de componentes lingüísticos que parecen requerir un análisis holístico para su interiorización y a la larga conducirá a un acento extranjero.” (Ibídem:345)

Ya Krashen (Krashen, Scarcella y Long, 1979:205) desechaba la explicación neurológica del “período crítico” para la adquisición de una segunda lengua argumentando que la lateralización cerebral relacionada con las funciones del lenguaje quedaba firmemente establecida hacia los 5 años y que, por consiguiente, no podía marcar el final del período crítico en la pubertad. Por su parte, Asher y García (1969) comentaban que quizás los niños aprendan la nueva lengua en situaciones lúdicas y de acción en las que las frases van sincronizadas con movimientos físicos, y que los adultos quizás lo hagan en situaciones estáticas en las que su sistema cinético no está sincronizado con la transmisión o recepción del habla, y añadían que esto puede explicar el aprendizaje supuestamente más rápido en los niños. Asher y Price (ibídem:4) habían comprobado esta idea en una situación controlada; sus resultados mostraban una relación inversa entre la edad y la comprensión auditiva en ruso, pero, cuando los niños y los adultos entendían este idioma en situaciones donde las frases iban sincronizadas con un movimiento físico, los últimos aventajaban notablemente a los primeros y los niños de mayor edad lo hacían mejor que los menores.

Varios investigadores han ido buscando explicaciones en otros factores relacionados con la maduración —como pueden ser los filtros socioafectivos— y gradualmente ha ido tomando forma una “mirada crítica al período crítico en la adquisición de segundas lenguas”, para utilizar aquí la frase que da título a la introducción de Singleton (1995) a un

libro sobre el tema. Revisemos algunas de estas otras opiniones.

Mediante un estudio de laboratorio, Katherine E. Snow y Marian Hoefnagel-Höhle (1977:84) pusieron a prueba la hipótesis de que los años hasta la pubertad constituyen un período crítico para la adquisición lingüística:

“En un estudio sobre la adquisición de segundas lenguas en un medio natural, se descubrió que los sujetos mayores tenían una ventaja inicial en la pronunciación y que las diferencias en pronunciación relacionadas con la edad desaparecían a los cuatro o cinco meses de haberse iniciado el aprendizaje de la segunda lengua. A los 10-11 meses de haber comenzado a hablar en la segunda lengua, los niños menores sobresalían en la pronunciación de algunos sonidos, aunque no existía aún una diferencia general en cuanto a la edad. Estos resultados son imposibles de reconciliar con las predicciones de la hipótesis del período crítico para la adquisición de lenguas.”

Lo que sigue es un resumen de otro artículo de Snow y Hoefnagel-Höhle (1978:93):

“La hipótesis del período crítico sostiene que la adquisición de la lengua primera tiene que ocurrir antes de que se complete la lateralización cerebral, aproximadamente en la etapa de la pubertad. Una predicción de esta hipótesis es que la adquisición de segundas lenguas será relativamente rápida, exitosa y cualitativamente similar a la de la primera sólo si ocurre antes de la pubertad. Esta predicción se comprobó estudiando longitudinalmente la adquisición del holandés en su medio natural por anglohablantes de diferentes edades. Los sujetos fueron examinados durante su primer año en Holanda con una prueba extensiva diseñada para evaluar varios aspectos de su dominio de la lengua extranjera. Se descubrió que los sujetos con edades de 12 a 15 años, así como los adultos, progresaron más rápidamente durante los primeros meses de aprendizaje del holandés y que, al final del primer año, los que tenían edades entre 8 y 10 y entre 12 y 15 habían logrado un mejor dominio de esta lengua. Los de 3 a 5 años de edad obtuvieron los peores resultados en todos los tests que se usaron. Estos datos no sustentan la teoría del período crítico para la adquisición lingüística.”

Otro intento de poner a prueba la existencia de un período crítico —en este caso para alcanzar una pronunciación sin acento extranjero— es el de Bongaerts, Planken y Schils (1995:36). A partir de una sugerencia de Michael H. Long, el estudio de Bongaerts et al. se realizó con hablantes nativos de holandés que habían comenzado a aprender inglés en

la educación secundaria y que los expertos habían descrito como excepcionalmente buenos en el aprendizaje del inglés. Se tomaron cuatro muestras diferentes de su habla, que fueron presentadas a anglohablantes nativos para que las evaluaran en cuanto al acento. La idea principal del estudio era determinar si existían casos de personas que habían empezado “tarde” a aprender inglés y que hubiesen adquirido una pronunciación tan buena en dicha lengua que pudieran pasar por hablantes nativos. Bongaerts et al. señalan que conclusiones como a las que nos hemos referido hasta ahora se basan exclusivamente en estudios sobre la adquisición de segundas lenguas por inmigrantes en un medio predominantemente natural y que los estudios que ellos habían revisado no mencionaban ningún tipo de entrenamiento en pronunciación, por lo que, en su opinión, “todavía está por ver si los resultados de los estudios realizados con inmigrantes son generalizables a otros contextos de aprendizaje en los que se hace un énfasis considerable en la instrucción fonética y hay un entrenamiento intensivo en la pronunciación de la lengua extranjera” (ibídem:35).

Tras mencionar los estudios realizados por Flege y Eeftomg sobre la pronunciación del inglés por hablantes nativos de holandés (estudios que demostraban que un entrenamiento intensivo en fonética y pronunciación puede constituir una causa determinante del éxito en la adquisición del acento), Bongaerts et al. apuntan que muchos informantes en su propio estudio “afirmaron haber tenido contactos intensivos con hablantes nativos de inglés en conferencias internacionales y/o durante una larga estancia en un país anglófono, normalmente Gran Bretaña. Además, todos los sujetos no nativos optaron por leer en inglés en la universidad y para la mayoría de ellos, particularmente para los conferenciantes, era muy importante poder hablar en inglés sin que se notase su acento holandés” (ibídem:44). Los autores del estudio concluyen que se trataba de “estudiantes de inglés muy motivados que, además, durante la segunda fase del proceso de aprendizaje, habían recibido gran cantidad de “input” en la lengua extranjera, tanto estructurado como no estructurado” (ibídem:44-45) y sugieren sustituir el término “crítico” por el de “sensible”, alegando que el primero excluye la posibilidad de que existan jóvenes y adultos que puedan aprender una segunda lengua sin acento extranjero; el segundo, en su opinión, “no excluye esta posibilidad pero tampoco niega que puedan existir ventajas biológicas si se comienza temprano” (ibídem:45).

Si a las reservas frente a una concepción absolutista del “período crítico” se les suman las pruebas empíricas que matizan las diferencias en varias aristas del tema, se hace evidente que la cuestión es mucho más compleja de lo que pueda parecer a primera vista. Aunque los profesores y diseñadores de materiales docentes no tenemos las respuestas a todas las preguntas profesionales que nos hacemos, ya se va contando con un considerable número de investigaciones que permiten una orientación cada vez más certera en cuanto a las repercusiones que cualquier diferencia entre niños y adultos en la adquisición de lenguas extranjeras pudiera tener para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de tales investigaciones no dejan de provocar confusión pero, al igual que Gerald G. Neufeld (1987:322), nos atrevemos a decir que, “puesto que existen suficientes pruebas de que al menos algunos adultos pueden alcanzar una pronunciación en la lengua extranjera similar a la de un nativo, parece razonable enfocar la capacidad de aprendizaje desde un punto de vista algo más positivo”.

1.1.2. Ventajas cognitivas del adulto

Hace ya más de dos décadas, Peter Stevens (1974) planteaba que, comparado con el niño, el adulto presenta una serie de desventajas y ventajas que caracterizan su actitud y rendimiento durante el aprendizaje de la pronunciación extranjera. Estas desventajas y ventajas se observan en la mayoría de los adultos, aunque no en la misma medida en cada uno. Algunas de las desventajas son:

1. REDUCIDA PLASTICIDAD LINGÜÍSTICA. El niño posee gran facilidad auditiva y articuladora durante la adquisición del sistema fonológico de su lengua primera o mientras no haya pasado mucho tiempo desde la culminación de dicho proceso. El adulto, por su parte, no parece tan dado a la asimilación de un sistema lingüístico completamente nuevo, pues las estructuras de su lengua primera están tan bien establecidas que obstaculizan el aprendizaje de otras.

2. MAYOR TIMIDEZ. Al adulto le avergüenza cometer errores en público, por lo que no resulta nada extraordinario que evite hacer ruidos o movimientos faciales extraños frente a otras personas.
3. MAYOR CONFIANZA EN LA ESCRITURA. El adulto recurre a la forma escrita del lenguaje como recurso expedito para garantizar la eficiencia en el proceso de aprendizaje. Este estilo cognitivo desarrollado durante años limita la asimilación de la pronunciación extranjera.

Las ventajas que compensan tales desventajas se derivan todas del hecho de que el adulto **ha aprendido a aprender**: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado. Si bien —como resultado de su alfabetización, de su experiencia como estudiante y de su madurez cognitiva en general— el adulto tiende a intelectualizar la adquisición de la lengua extranjera, también su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos.

De esta caracterización del adulto que aprende una lengua extranjera y del conjunto de los comentarios anteriores podemos inferir, entre otras cosas, que el estudiante en el que se centra nuestro estudio debería beneficiarse al máximo de lo que Strevens llama “sofisticación de la enseñanza” (intelectualización del proceso de aprendizaje; métodos de enseñanza formales, especializados), pues “mientras más sofisticado sea el estudiante, más sofisticada podrá ser la instrucción que se utilice y más elevado el aprovechamiento por hora de instrucción” (ibídem:187). Ello no quiere decir que con este tipo de estudiante no deban emplearse procedimientos y técnicas como la sugestopedia o el juego, por sólo citar dos ejemplos; sólo que no deberían desaprovecharse aquellos factores de su perfil psicolingüístico que agilizan considerablemente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.2. Análisis contrastivo y de errores

En 1945, Charles C. Fries establece como supuesto fundamental en la preparación de los materiales de enseñanza del Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan lo siguiente: “Los materiales más efectivos son los que se basan en una descripción científica de la lengua que ha de estudiarse comparada cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua del estudiante” (Fries citado por Robert Lado, 1957:1). Este mismo presupuesto fue utilizado por Lado en su tesis doctoral *Measurements in English as a Foreign Language, with Special Reference to Spanish-Speaking Adults*, presentada en la Universidad de Michigan en 1951, y también constituye el punto de vista fundamental en muchos de sus estudios (1957, 1964 y otros). Desde entonces, la **Hipótesis del análisis contrastivo** como explicación de las dificultades que surgen en el aprendizaje de una lengua extranjera ha resultado ser una de las teorías “más notables y comprobables” (Anderson, 1983:279) sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para Macken y Ferguson (1987), algunos procesos fonológicos son claramente de transferencia de la estructura fonológica de la lengua primera; otros son similares a los del desarrollo del lenguaje en el niño y pueden interpretarse como una especie de reactivación de las estrategias y procesos de la lengua primera; unos terceros pueden combinar ambas fuentes o al menos no ofrecer prueba inequívoca en una u otra dirección; otros, sin embargo, no se pueden explicar de ninguna de las dos maneras: pueden representar o bien limitaciones universales que operan de manera diferente que en la adquisición de la lengua primera o bien factores externos al lenguaje (la presión social, por ejemplo).

En la misma línea que Macken y Ferguson, Eckman (1987) considera que la comparación de los sistemas fonológicos de la lengua primera y la extranjera para predecir áreas de dificultad en el aprendizaje de esta última es un principio válido, pero también plantea que la Hipótesis del análisis contrastivo no es suficiente y que se le debe incorporar ciertos principios de gramática universal, es decir, una noción de dificultad independiente de cualquier lengua. El “grado relativo de dificultad” que propone Eckman se corresponde

con la noción de lo “tipológicamente marcado”: un fenómeno A en una lengua se considera más marcado que un fenómeno B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la de B no implica la de A. Partiendo de esta definición, Eckman propone una **Hipótesis del diferencial de marcación** (*Markedness Differential Hypothesis*) (ibídem:61): las áreas de dificultad para el estudiante de una lengua extranjera pueden predecirse sobre la base de una comparación sistemática de la gramática de la lengua primera, la de la lengua extranjera y las relaciones de marcación planteadas en una gramática universal, de modo que:

- a) Aquellas áreas de la lengua extranjera que difieren de las de la lengua primera y que son más marcadas que éstas serán difíciles.
- b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua extranjera que son más marcadas que las de la lengua primera se corresponderán con el grado relativo de marcación.
- c) Aquellas áreas de la lengua extranjera que son diferentes de las de la lengua primera pero que no son más marcadas que éstas no serán difíciles.

Varios otros investigadores (Broselow, 1987a; Tarone, 1976) también han sugerido la inclusión de una noción de marcación relativa dentro de la Hipótesis del análisis contrastivo. Tarone (ibídem:232-247), por ejemplo, presenta pruebas de que muchos errores relacionados con la estructura silábica no pueden explicarse mediante el fenómeno de la transferencia: los estudiantes a menudo simplifican la estructura silábica en la lengua extranjera (omitiendo una o más consonantes o mediante la epéntesis vocálica) aun cuando la palabra en la lengua extranjera posee una estructura silábica que la lengua primera permite. Estos tipos de errores que no se deben a la transferencia, nos dice la investigadora, son el resultado de una tendencia universal a preferir la estructura silábica no marcada Consonante + Vocal (CV) en situaciones estresantes: aprender y utilizar una lengua extranjera tiende a asociarse con el estrés y precipita el refugio en las sílabas de tipo CV. Sin embargo, en un estudio realizado como continuación de la investigación de Tarone,

Sato (1983:248-260) se pregunta si habrá preferencia por las sílabas abiertas en aquellos casos en que la estructura fonológica de la lengua primera favorece una sílaba cerrada; es decir, cuál de los dos procesos —la transferencia o la simplificación universal— tiene un mayor peso en la adquisición de lenguas extranjeras. Sato utilizó como informantes a vietnamitas que estudiaban inglés y la interlengua de estos sujetos favoreció la sílaba cerrada, algo que contradice la hipótesis sobre la tendencia a utilizar las sílabas abiertas como proceso de simplificación universal y sobre la prevalencia de la epéntesis como estrategia de modificación silábica.

Los resultados de los experimentos de Altenberg y Vago (1987:159) tampoco concuerdan con la Hipótesis del diferencial de marcación propuesta por Eckman como revisión del análisis contrastivo. Dicha hipótesis no explica por qué los hablantes húngaros producen las palabras inglesas con las obstruyentes finales ensordecidas, omiten /d/ entre consonantes y african /s/ en posición final de palabra después de una consonante nasal homorgánica. Además, de la Hipótesis del diferencial de marcación no se desprende que los hablantes húngaros debieran de aplicar su propia regla de asimilación de la sonorización en vez de la del inglés.

Lo que queremos apuntar al hacer mención a estos estudios es que, obviamente, la Hipótesis del diferencial de marcación ofrece predicciones más exactas que las del Análisis contrastivo porque considera tanto las dificultades que resultan de la transferencia lingüística como las que son independientes de dicha transferencia y que al parecer encuentran explicación en los universales lingüísticos.

Detengámonos ahora en un último estudio que incorpora un nuevo ángulo de visión sobre la cuestión. Con el propósito de ofrecer una visión integradora del modo en que la fonología de quien aprende una lengua segunda o extranjera cambia con el tiempo, Roy C. Major (1987) propone un modelo para la adquisición de la fonología de estas lenguas que subraya la interrelación entre la interferencia y aquellos procesos similares a los que se dan en la adquisición de la lengua primera, a los que denomina “factores evolutivos” (*developmental factors*) (ibídem:102). Major describe la adquisición de la fonología de una

segunda lengua aproximadamente así: en los primeros momentos de la adquisición, los procesos de interferencia predominan a expensas de los evolutivos y luego decrecen, mientras que la frecuencia de los procesos evolutivos es muy baja al comienzo, después aumenta y luego disminuye. La razón por la que los procesos evolutivos no muestran una alta frecuencia en las etapas tempranas es el poco dominio de la lengua extranjera, lo que hace que por lo general se transfieran las estructuras de la lengua primera; a medida que avanza el aprendizaje, la interlengua del estudiante se ve modificada por la experiencia en la lengua extranjera y los procesos de interferencia son sustituidos por nuevas estructuras cognitivas que a su vez son sustituidas por otras más cercanas al habla nativa; hacia el final de la adquisición, las sustituciones evolutivas (al igual que las causadas por la interferencia) disminuyen. El modelo de Major señala, además, el modo en que la interlengua varía con el estilo: “mientras más formal sea el estilo, más puede el hablante eliminar los procesos de interferencia, ya que le está prestando mayor atención a la forma” (ibídem:120). Aunque este modelo lo sustentan la teoría general del aprendizaje y estudios previos, la prueba empírica que pueda utilizarse para comprobarlo es incompleta: para ello, como bien apunta Major (ibídem:121), se necesita “controlar y medir rigurosamente la variación cronológica y estilística de la interferencia y de los procesos evolutivos”.

Lamentablemente, los experimentos disponibles sobre la interlengua fónica de quien estudia una lengua extranjera aún reflejan sólo la punta del iceberg. Todas estas hipótesis que hemos repasado al vuelo constituyen pasos de avance hacia la cabal comprensión del proceso de adquisición de la fonología de una lengua extranjera pero, como reconocen sus propios autores, aún queda mucho por investigar al respecto. Estamos en total acuerdo con Ellen Broselow (1987b:303) en que, “sin duda alguna, en la medida en que aumente nuestro conocimiento de los universales lingüísticos y se haga más sofisticada nuestra comprensión de la competencia de los hablantes nativos de varias lenguas, estaremos en mejores condiciones para explicar y predecir los errores cometidos por quienes aprenden una segunda lengua”. Sin olvidar que los factores estilísticos y extralingüísticos (de tipo psicológico o social) pueden estar llamados a jugar un papel de primer orden en los futuros estudios sobre el tema.

Terminaremos este apartado dedicándole su merecido espacio al **Análisis de errores**, la opción *a posteriori* que se ha contrapuesto a las predicciones *a priori* del Análisis contrastivo. En relación con la validez científica de ambos análisis, así como al lugar que cada uno de ellos debe ocupar en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, los especialistas por lo general coinciden en que:

- Mediante el análisis contrastivo no se pueden predecir todos los errores que los estudiantes cometen. Algunos de estos errores se deben a la influencia de la lengua primera, pero muchos otros se deben a la aplicación de reglas en la lengua extranjera a áreas donde no son aplicables, al modo en que están diseñados los métodos y materiales docentes, al modelo lingüístico —fónico en nuestro caso— que brinda el profesor, a las técnicas a las que está expuesto el estudiante, a problemas articulatorios o auditivos, estados psicológicos, estilos cognitivos y un largo etcétera. Hay incluso algunos errores que carecen de explicación lógica.
- Los estudiantes no cometen todos los errores que predice el análisis contrastivo, gracias a unos materiales docentes efectivos o a un excelente trabajo por parte del profesor.
- Los resultados del análisis contrastivo pueden falsearse si se considera la lengua primera del estudiante como un sistema lingüístico abstracto y se descuidan los fenómenos dialectales, las peculiaridades (regionales o sociales) del habla.
- El análisis contrastivo muchas veces no considera la relación dinámica que se establece entre el sistema de la lengua primera del alumno y el de la lengua extranjera durante el proceso de aprendizaje de esta última. Como la lengua extranjera se asimila de forma gradual, su dominio por parte del alumno está en constante evolución y los errores que éste comete varían según la etapa del aprendizaje. El análisis de errores nos brinda información sobre el dominio que

el estudiante tiene de la lengua extranjera en un momento específico de su aprendizaje.

- El análisis de errores arroja información que el investigador no obtiene mediante un análisis contrastivo, como puede ser la frecuencia exacta de los errores en la pronunciación de un sonido con una grafía o en una posición determinadas. Dicha información nos acerca sobre bases más sólidas a las tácticas que siguen los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera, a la influencia que ejercen sobre su actuación en esta lengua las estructuras de la lengua primera o de otra lengua extranjera, e incluso nos acercan a las lagunas de los propios materiales y métodos que utilizamos en el proceso de enseñanza.
- Aunque el análisis contrastivo puede realizarse con dos objetivos diferentes (o bien para predecir posibles errores, o bien para explicar aquellos que se han cometido debido a la interferencia de la lengua primera), es mucho más efectivo en el segundo caso, es decir, como parte de la fase de explicación de los datos que nos proporciona el análisis de errores, pues sólo este último puede proporcionarle al profesor una descripción real —aunque no completa, como veremos más adelante— del dominio que sus estudiantes poseen de la lengua extranjera.

A pesar de lo anterior, la validez científica de uno y otro tipo de análisis se relativizan en dependencia del nivel lingüístico en que se trabaje. En el nivel lexical o en el sintáctico, cuando se trata de una producción libre o semiguada, el estudiante puede evitar conscientemente el uso de una palabra o estructura que aún no domine bien. Del hecho de que no cometa errores no se puede inferir entonces que posea un buen dominio de la lengua en estos niveles. En el nivel fonológico, sin embargo, está obligado a utilizar los sonidos de la lengua extranjera para expresar cualquier idea, no importa las palabras o estructuras que seleccione para ello: aun en el caso de que tuviera conciencia de todos los fenómenos articulatorios necesarios para expresar una idea, evitar la pronunciación de algún (grupo de) sonido(s) al expresar tal idea le resultaría poco menos que imposible. El nivel fonológico

nos ofrece entonces una ventaja con respecto a otros niveles de análisis lingüístico para la aplicación del análisis contrastivo.

Cuando se realiza un análisis de errores, además de tener en cuenta consideraciones tales como el número de estudiantes del grupo con una lengua primera que el profesor/investigador no domina o anomalías articulatorias debidas a problemas fisiológicos (frenillo, labio leporino, palatal hendido, falta de piezas dentales) o psicológicos (tartamudeo, timidez extrema), se deben diferenciar los verdaderos errores de los “lapsos” (los que pueden ser corregidos por los alumnos y que se deben, por ejemplo, a la falta de atención). La variedad de causas de errores también exige mucho cuidado a la hora de explicar éstos. Finalmente, del mismo modo en que una alta frecuencia de aparición de ciertos errores puede ser el resultado del modelo fónico o la labor pedagógica deficiente de un determinado profesor, una baja frecuencia o la ausencia total de errores puede deberse a técnicas de enseñanza y corrección efectivas, lo que no significa que el elemento lingüístico en cuestión sea intrínsecamente fácil.

La utilización de métodos estadísticos se ha incrementado en varias ciencias y los métodos mismos se han desarrollado bastante y han aumentado en diversidad, exactitud y facilidad de aplicación. Varios de ellos son aplicables en el campo de la lingüística y la literatura (la estilística, por ejemplo, se ha visto especialmente favorecida en este sentido). La frecuencia con que los alumnos se equivocan en la pronunciación de un sonido en una posición específica puede calcularse mediante una fórmula matemática. Ahora bien, cuando una medida estadística como la proporción del error en la pronunciación de un fonema se determina en una “muestra” seleccionada a partir de un “universo”, el valor de la “medida” en la muestra se apartará necesariamente de su valor real en el universo, pues la medida que estamos interesados en determinar sólo aparecería de una forma no alterada si la muestra se correspondiera exactamente con el universo, es decir, si fuera de su misma dimensión y con sus mismas características. Como esto es la mayoría de las veces imposible de lograr, estaríamos cometiendo un error estadístico al aceptar nuestra proporción como real. Pero el investigador puede calcular mediante una segunda fórmula cuánto puede variar la proporción de su muestra con relación a la proporción real, es decir, conocer cuánta

confianza puede depositar en la proporción que ha obtenido en su muestra. El siguiente párrafo refiere, a grandes rasgos, un ejemplo de utilización de la estadística en el análisis de errores de pronunciación.

Durante los primeros —y, desafortunadamente, únicos— ensayos de un experimento que realizamos en 1992 con estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Lengua y literatura inglesas de la Universidad de La Habana, el fonema inglés /v/ en posición intervocálica apareció 30 veces en una muestra que tomamos de la expresión semilibre de los estudiantes, 10 de estas veces pronunciado incorrectamente. Utilizando la fórmula que nos fue sugerida por un asesor estadístico, obtuvimos una proporción del error fonético igual a 0,33. Colocando esta cifra en la fórmula para obtener el error de observación, obtuvimos una magnitud de 0,17. Esta magnitud significa que la proporción obtenida en nuestro experimento podía desviarse de la proporción real una cantidad igual a 0,17 o, dicho de otro modo, que esa proporción real que buscábamos se encontraba en el intervalo $[0,33 - 0,17 ; 0,33 + 0,17] = [0,16 ; 0,50]$. Lo anterior quiere decir que el estudiante promedio del cuarto año de la carrera se equivocaba entre 9,8 y 15 veces de 30 en la pronunciación de /v/ en posición intervocálica.

El trabajo con la expresión (semi)libre de los estudiantes nos aporta datos importantísimos sobre la frecuencia de aparición de un sonido en diferentes posiciones en el sistema de la lengua, algo extremadamente útil para quien diseña el material docente. Un ejemplo de este tipo de datos en nuestro caso fue el hecho de que el fonema /v/ estaba representado por “f” en no pocas apariciones en posición intervocálica (una información casi imposible de aportar mediante un análisis contrastivo poco detallado). Sin embargo, nuestra muestra inicial no garantizaba un número de apariciones de /v/ en posición inicial o final que cumpliera con un criterio estadístico indispensable en el experimento y el sentido común nos decía que debíamos provocar mediante un experimento la aparición del fonema en estas otras posiciones donde tiene una alta carga funcional (*boat-vote*, *bowel-vowel*; *leave-leaf*, *prove-proof*), pues, en el caso de que el estudiante se viera obligado a pronunciar /v/ en tales posiciones, ¿cuáles serían las probabilidades de que se equivoque? Nuestra incursión en el análisis de los errores de aquellos estudiantes se vio interrumpida

por razones que aquí no vienen al caso pero el experimento iba a proseguir con una simulación que provocara la producción de /v/ en una de aquellas posiciones donde no aparecía con suficiente frecuencia en la producción semilibre de los estudiantes: se les iba a preguntar qué número era el que el profesor mostraba con los cinco dedos de una mano extendidos, a lo cual se esperaba que respondieran “five”.

Estos rápidos comentarios sobre una experiencia personal ofrecen una idea de la compleja relación entre el análisis contrastivo y el análisis de errores. Si el análisis contrastivo predice un error y el de errores no lo refleja porque el sonido no fue utilizado en la producción oral de los estudiantes que se tomó como muestra, ¿se debe trabajar en clases este sonido? El hecho de que, en un experimento, /v/ aparezca sólo una vez en posición final mientras lo hace 30 veces en posición intervocálica puede motivar a un investigador a prestarle mayor atención al sonido en esa posición, una decisión que no nos parece desacertada del todo. Pero ¿quiere ello decir que la posición final deba desatenderse del todo en el diseño del material docente? ¿Anula la posibilidad de que, si se diseña un experimento para provocar la aparición de /v/ en posición final, se detecte una alta proporción de errores en esta posición como lo prevé el análisis contrastivo *a priori*?

Y unos últimos comentarios sobre este tema. Si la muestra en un análisis estadístico no es realmente representativa de su universo, tampoco los resultados del experimento lo serán; por otra parte, sólo si la muestra satisface todos los requerimientos del muestreo al azar, el método será efectivo y producirá resultados representativos. Afortunadamente, aplicar la estadística al análisis de errores de pronunciación de un grupo de estudiantes en realidad no exige grandes conocimientos estadísticos: las condiciones que debe cumplir un experimento de este tipo se han detallado nítida y escrupulosamente en publicaciones de fácil acceso, por lo que sólo se trata de que el investigador se informe correctamente o se asesore con un experto. Lo preocupante es el hecho de que, hasta el día de hoy, en la solución de dilemas como “a qué se le presta mayor importancia, a la carga funcional de un fonema o a su frecuencia de aparición” no se haya ido mucho más allá de adonde llegaron Stockwell y Bowen (1965) y otros investigadores hace más de tres décadas. ¿Cuánto queda por andar para ofrecer respuestas medianamente sólidas en estos temas? Tampoco se puede

predecir: la lingüística moderna nació con Saussure y la didáctica de la lengua apenas está logrando definir sus fronteras en estos precisos instantes.

1.3. Necesidades específicas del hispanohablante en el aprendizaje de la pronunciación del inglés

Dicho todo lo anterior sobre las diferencias entre niños y adultos en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera y sobre los tipos más generalizados de acercamiento a las dificultades que enfrentan los estudiantes en este aprendizaje, podríamos detenernos ahora en las necesidades específicas del hispanohablante respecto a la pronunciación del inglés.

Nos ahorramos las páginas que requeriría describir el origen y la evolución del concepto de “interlengua” con una cita de Leslie M. Beebe (1980:166), quien, como parte de su análisis del concepto, nos dice:

“El término interlengua fue propuesto por Selinker para explicar las producciones singulares de quien aprende una segunda lengua. Selinker plantea la existencia de un sistema lingüístico independiente que es consecuencia de los intentos de producir una norma en la lengua extranjera por parte del estudiante. A dicho sistema lingüístico le da el nombre de **interlengua** [las negritas en este párrafo son nuestras]. Corder considera las interlenguas como una clase de dialectos idiosincráticos y sugiere el nombre alternativo de **dialecto transitorio** para la interlengua con el objetivo de subrayar su naturaleza inestable (...) Nemser llama a estos dialectos **sistemas aproximativos**. Independientemente de la terminología utilizada por cada uno de ellos, la contribución de estos investigadores ha sido establecer la noción de un sistema lingüístico independiente que constituye un **continuum dinámico**.”

Para los fines de nuestra investigación resulta imprescindible contar con una descripción de cómo percibe y produce el alumno el sistema fonológico de la lengua inglesa, pues de aquí es que se infiere una parte considerable de sus necesidades con vistas al diseño de actividades para enseñarle la pronunciación extranjera. Hasta donde llega nuestro conocimiento, sin embargo, no existe una descripción de la interlengua fónica de hispanohablantes que aprenden inglés que refleje objetivamente la interrelación existente entre la interferencia, los procesos evolutivos y otros factores que intervienen en la adquisición de una lengua extranjera (las contradicciones, como ya hemos visto, se dan no sólo entre teorías sino también entre experimentos sobre el tema).

A modo de ilustración de las inconsistencias que infestan las descripciones al alcance de los profesores de todas las latitudes (las han puesto en blanco y negro grandes casas editoriales), reproducimos a continuación dos supuestas dificultades de pronunciación de los hispanohablantes que aprenden inglés a las que no encontramos fundamento:

- Inserción de una vocal entre /s/ inicial y una consonante siguiente: *strike* /sa'trak/*, *spring* /sɪ'prɪŋ/* (Gilbert y Rogerson, Guía didáctica del profesor, 1990:8).
- Aspiración de /s/ o /z/ en posición inicial de sílaba: *Sue* /hu/* (Kenworthy, 1987:153).

Dada la falta de una teoría sólida y de datos fiables, hemos decidido, aunque conscientes de sus limitaciones, partir de una descripción propia de la interlengua que nos concierne. Esta descripción se basará en los estudios que se relacionan en la bibliografía pero también en trabajos que no aparecen en ella por no constituir material citable¹.

¹ Se trata básicamente de los trabajos de curso que realizamos con Reynaldo Alés García durante nuestra licenciatura en Lengua y literatura inglesas en la Universidad de La Habana, titulados “*The Verbo-Tonal System and the Correction of Some English Fricatives*”, “*Phonetic Correction as Applied to American English Vowels*” e “*Intonation, Rhythm and Phonetic Correction in English*”, así como de nuestro trabajo de diploma (tesina) “*Phonetic Correction in the Teaching of English Pronunciation at Beginning Stages*”. Otra fuente de información de la que nos valemos es el material mimografiado que utilizaban los profesores cubanos Ismael Orta, Rita González, Ada Jhones, Berta Raynal y Nuria Vázquez en sus cursos de posgrado en la isla. Vaya en esta nota al pie nuestro digno reconocimiento al trabajo de todas estas personas.

Además, nos basaremos en nuestra observación de los estudiantes durante 14 años de docencia directa.

Muchas de las peculiaridades de la interlengua del estudiante pueden explicarse mediante la teoría de la transferencia: el estudiante transfiere a su actuación en la lengua extranjera los hábitos de su propia lengua. Cuando dicha transferencia provoca errores, se habla de “interferencia” o “transferencia negativa”. En el nivel fonológico, los errores por interferencia pueden estar condicionados por diferentes causas:

1. Transferencia de los elementos suprasegmentales de la lengua primera a la extranjera, lo cual modifica considerablemente la cualidad de los sonidos. Ejemplo: sustitución de /ə/ por /a/ en *attend*.
2. Al no estar sensibilizado con el rango de frecuencias de los sonidos extranjeros, el estudiante es incapaz de reconocerlos y producirlos. Ejemplos: errores en la pronunciación de todos aquellos sonidos “nuevos” para el estudiante.
3. Diferencias de distribución entre los fonemas de ambos sistemas fonológicos. Ejemplos: producción de una sílaba extra en *speak* o del alófono fricativo español /β/ en lugar de /b/ y /v/ cuando estos dos fonemas ingleses aparecen en posición intervocálica.
4. El estudiante aplica en la lengua extranjera la relación sonido-grafía de su lengua primera. Ejemplos: sustitución de /ɔ/ por /ou/ en *bought*.

Pero los errores en el uso de la lengua extranjera no sólo se explican por el grado de diferencia entre dos sistemas fonológicos en contacto: las mismas estructuras extranjeras causan interferencia. Una parte de los errores del estudiante van asociados a las irregularidades de la escritura en inglés: sustitución de /ɪ/ por /eɪ/ en *delicate*, de /ʌ/ por /u/ o /ʊ/ en *blood*, etc. Estas producciones “análogas” (que muestran la incapacidad del estudiante para observar las restricciones de las reglas en la lengua extranjera) se

diferencian claramente de las causadas por la persistencia de la correlación fonema-grafema de la lengua primera.

No quisiéramos dejar de señalar la existencia de errores que, si bien no son provocados por la ineficacia del proceso de enseñanza, a ella deben su fosilización. La frecuencia de aparición de tales errores es inversamente proporcional a la calidad tanto de los métodos y materiales didácticos como de la pronunciación del profesor.

A pesar de que la mayoría de los errores muestran un carácter sistémico y una recursividad notable, algunos no son recurrentes y carecen de causa aparente, por lo que desafían todo intento de clasificación. Al igual que los “lapsos”, estas producciones no parecen ser de importancia alguna para el profesor y no las incluimos en nuestra descripción de la interlengua del estudiante, cuyo ánimo es focalizar las necesidades de este último con vistas a nuestro análisis de las actividades de pronunciación en los manuales.

No debería pecar de simplista nuestro acercamiento a la interlengua del estudiante por el mero hecho de que esta última no constituya el núcleo temático de nuestra investigación: como hemos visto, la interlengua es un fenómeno complejo en el que se relacionan de manera no menos compleja varios elementos. Intentaremos entonces describir, explicar y ejemplificar a continuación la influencia de procesos como la transferencia o la generalización excesiva en la pronunciación del sistema fonológico inglés por los hispanohablantes.

Conscientes de la naturaleza variable de la interlengua (se encuentra en constante transformación debido a las modificaciones progresivas que el estudiante hace de su actuación en la lengua extranjera), no pretendemos ni reflejar una amplia variedad de errores ni centrarnos en una etapa específica del aprendizaje; más bien intentaremos ofrecer un rosario de aquellos errores recurrentes, sistemáticos, que cometen los hispanos en la pronunciación del inglés a lo largo del aprendizaje de esta lengua. En este sentido encontramos juiciosas las palabras de MacCarthy (1978:31): “Aunque siempre será cierto decir que la pronunciación a la larga tiene que ser adquirida por individuos, cada uno de los

cuales es diferente, se puede intentar lograr un grado considerable de generalización a la hora de establecer (...) los elementos fonéticos de una lengua que es muy probable que los hablantes de otra encuentren difíciles de adquirir”.

1.3.1. Elementos prosódicos

1.3.1.1. Entonación

Debido al uso frecuente en español de tonos sostenidos y ascendentes, los hispanohablantes muchas veces no dan a las oraciones afirmativas inglesas el sentido de finalidad apropiado. Para agravar las cosas, la entonación descendente española no transmite a oídos foráneos un sentido de conclusión tan marcado como la inglesa.

Otra área de dificultad la constituyen las llamadas *WH questions*, cuyo patrón entonativo es descendente a pesar de poseer una estructura formal de pregunta: *What's the matter? Why is it so? Where did they go?* El hispanohablante tiende a utilizar una entonación ascendente en estos casos.

Los llamados *question tags* adquieren una entonación descendente si la oración en su conjunto debe interpretarse como una afirmación y una ascendente si realmente se le solicita una respuesta al oyente. *That's their problem, / isn't it?* es del primer tipo y *That's their problem, / isn't it?* del segundo. Este uso de la entonación, tan común en inglés, no existe en español, por lo que resulta de difícil adquisición para el estudiante hispano.

En cualquier oración inglesa se puede pronunciar una o varias palabras en un tono más alto que el normal si se quiere llamar la atención hacia esta(s) palabra(s). El nivel del tono constituye el medio más eficiente en inglés para dar prominencia a elementos específicos dentro de una oración. Por ejemplo, en

Jane was there

el significado es neutro, pues se trata de una simple afirmación. En

Jane was there

la intención del hablante puede ser, por ejemplo, refutar una afirmación anterior que denotase que Jane no estaba allí. En

Jane was there

la intención del hablante es señalar a Jane en contraposición a otras personas: quizás sólo ella estaba allí; quizás también había otras personas pero la presencia de Jane es la única relevante para el hablante.

Además de que en español se necesita especificar el tono en cada acento, el último acento coincide con el tono más prominente y no se puede cambiar arbitrariamente, por lo que los hispanos hacen mucho menos uso de la entonación enfática inglesa que lo habitual en esta lengua.

1.3.1.2. Ritmo

Stockwell y Bowen (1962:25) definieron el concepto lingüístico de ritmo de una manera muy concisa al apuntar que “el ritmo lo crean en la lengua dos elementos: (1) la longitud de la sílaba; (2) el número de sílabas por unidad de tiempo”. Como veremos a continuación, estos dos elementos son bastante diferentes en inglés y en español.

En una oración inglesa las palabras semánticamente más importantes —*content words* o “palabras de contenido”— usualmente se acentúan y las que sirven para relacionar éstas —*function words* o “palabras funcionales”— usualmente no se acentúan. Los sustantivos, adjetivos, verbos (excepto los considerados *function words*), adverbios y pronombres demostrativos, interrogativos, posesivos y reflexivos integran el grupo de las “palabras de contenido”. La denominación “palabras funcionales” abarca pronombres

personales y relativos, artículos, preposiciones, adjetivos posesivos, algunas conjunciones (*and, but, if*), verbos auxiliares y modales (*be, have, do, will, should, etc.*) y *one* cuando se utiliza como sustituto de sustantivos (como en: *The red dress and the blue one*).

Las “palabras funcionales” se articulan débil y rápidamente a menos que el hablante quiera llamar la atención sobre ellas; en otras palabras, pueden tomar una forma fuerte — clara— en solitario o en situaciones especiales y una débil —oscura— en todos los demás casos.

PALABRA	OSCURA	CLARA
<i>and</i>	/ənd/ /ən/ /n/	/ænd/
<i>have</i>	/həv/ /əv/ /v/	/hæv/
<i>the</i>	/ðə/ /ði/	/ði/

Independientemente del número de sílabas que contenga una oración inglesa, su ritmo será el mismo siempre que el número de sus sílabas acentuadas no varíe. Compárense al respecto las dos oraciones siguientes:

<i>Mike's dad</i>	<i>went</i>	<i>to</i>	<i>his old house</i>	<i>on</i>	<i>King's Street.</i>
<i>Seventy children</i>	<i>had gone</i>	<i>into</i>	<i>the historical building</i>	<i>across</i>	<i>Madison Avenue.</i>

El ritmo del español, por su parte, está determinado en gran medida por el número de sílabas en la oración. Aunque es innegable la relación existente entre función sintáctica y acento oracional en español, el contraste cualitativo y cuantitativo que se establece entre tipos de palabras en este idioma no es tan marcado como en inglés. Los verbos auxiliares, por ejemplo, se acentúan en español a pesar de su función semántica secundaria:

es considerado
había estado leyendo

Este patrón rítmico se transfiere a la lengua extranjera y hace que el hispanohablante no pueda comprender una oración inglesa en la que las palabras “funcionales” se pronuncian débilmente y algunas de sus vocales y consonantes se omiten. De igual forma, se puede percibir en su actuación en la lengua extranjera una marcada tendencia a producir formas fuertes en posiciones inacentuadas. Esto, además de provocar un acento extranjero, puede acarrear un cambio de significado. En el siguiente ejemplo, el oyente entenderá *can't* o *can* en dependencia de la vocal que escuche:

/arkəndurt/ I can't do it.

/arkəndurt/ I can do it.

Por otra parte, los sustantivos compuestos ingleses se acentúan en el primer elemento mientras que los españoles, al igual que los adverbios terminados en “-mente”, se acentúan en dos de sus sílabas, con el acento más fuerte sobre el segundo elemento.

INGLÉS

letter opener

icebreaker

nail clippers

ESPAÑOL

abrecartas

rompehielos

cortaúñas

Un mero acercamiento a la morfosintaxis de ambas lenguas descubre que los sustantivos compuestos son mucho más frecuentes en inglés que en español y que esta última lengua favorece las frases preposicionales (inglés *headache* = español “dolor de cabeza”, inglés *textbook* = español “libro de texto”) o las construcciones del tipo SUSTANTIVO + ADJETIVO (inglés *lipstick* = español “lápiz labial”, inglés *fingerprint* = español “huella digital”). El equivalente español a un compuesto inglés también puede ser un sustantivo simple (inglés *firefly* = español “cocuyo”, inglés *stock market* = español “bolsa”, inglés *teaspoon* = español “cucharilla”) e incluso ocasionalmente un compuesto español puede corresponder a una palabra simple inglesa (inglés *puzzle* = español “rompecabezas”, inglés *intersection* = español “bocacalle”, inglés *umbrella* = español “paraguas”), pero estas formas son mucho menos comunes en la lengua romance que la

frase preposicional y la construcción SUSTANTIVO + ADJETIVO. Valdría la pena agregar que las formaciones compuestas en inglés no se limitan a los sustantivos: verbos (*sight read, brainwash*), adjetivos (*airsick, waterproof*) y adverbios (*somewhere, likewise*) de este tipo son también recurrentes y siguen el patrón de acentuación mencionado, lo cual aumenta las dificultades de los hispanohablantes en el aprendizaje del inglés.

1.3.1.3. Acento

Si tuviéramos que señalar una tendencia en la producción del acento inglés por los hispanohablantes, podríamos decir que éstos acentúan las últimas dos sílabas de las palabras inglesas, siguiendo los patrones de acentuación predominantes en su lengua primera. Según un experimento realizado por Tomás Navarro Tomás (1968b:45-46), las palabras llanas predominan en el léxico español, alcanzando un 38,86% del total. Las agudas representan un 10,66%; las esdrújulas, un 1,90%; y las inacentuadas, un 41,04%. La frecuencia de los esquemas acentuales españoles que ofrece Antonio Quilis (1981:336) descartando las palabras átonas, los monosílabos tónicos y los adverbios terminados en “-mente” es: llanas, 79,50%; agudas, 17,68%; esdrújulas, 2,76%.

Por otra parte, el hispanohablante no percibe la diferencia entre las vocales claras y las oscuras, y tiende a producir las vocales inacentuadas inglesas con un timbre bastante claro. Esta transferencia de la estructura fonológica de la lengua primera se hace más persistente cuando se dan similitudes semánticas y ortográficas entre la palabra inglesa y la española.

INGLÉS

m_echan_ic

Amer_ica

ESPAÑOL

mecánico

América

La “reducción” —o el “oscurecimiento”— de vocales es un fenómeno de gran generalidad en inglés. Es, además, obligatorio. Los hábitos de nuestros estudiantes son muy

persistentes en este caso, y no porque no exista reducción en español, sino porque las vocales españolas generalmente no alcanzan el grado de relajamiento que manifiestan las inglesas.

Otra dificultad para los hispanos que aprenden inglés es el acento secundario en este idioma. Cuando una palabra inglesa tiene más de tres sílabas, existe una gran posibilidad de que una de ellas reciba un acento secundario: *corporation* /,kɔrpə'reɪʃən/, *anniversary* /,ænə'vɜ:səri/, *characteristic* /,kærəktə'rɪstɪk/. Al no estar acostumbrado a establecer tal diferenciación acentual, el hispanohablante o bien deja absolutamente inacentuadas o bien da la mayor prominencia a las sílabas con acento secundario.

1.3.1.4. La sílaba

El español muestra una clara preferencia por las sílabas abiertas, lo cual tiene un impacto negativo sobre la pronunciación del inglés por un hispanohablante. Según datos de Pierre Delattre (1965:41), el promedio de consonantes por sílaba es de 1,0 en inglés y de 0,8 en español, siendo la proporción relativa entre consonantes y vocales de 2,1 (consonantes) por 2,0 (vocales) en la primera lengua y de 1,6 por 2,0 en la segunda.

La complejidad de la estructura silábica inglesa (14 tipos diferentes de sílabas) es mucho mayor que la del español (10 tipos diferentes), lo cual le exige al hispano un esfuerzo mayor para producir aquellas combinaciones entre consonantes y vocales inglesas que no se dan en su lengua. La siguiente tabla, basada en el análisis de la estructura silábica del inglés y el español que hace Delattre (ibídem), refleja las tendencias más generales en ambas lenguas:

IDIOMA	TIPOS SILÁBICOS MÁS FRECUENTES			
	CVC	VC	CV	CCV
Inglés	31,8	11,9	27,6	4,0
Español	19,8	3,1	55,6	10,2

Tabla 2

En inglés la estructura silábica predominante es la cerrada, mientras que en español se da precisamente el caso contrario. Los datos numéricos al respecto nos los aporta el mismo Delattre (ibídem): 60% de sílabas cerradas y 40% de abiertas en inglés; 28% y 72%, respectivamente, en español.

De ningún modo puede obviarse una diferencia tan marcada en la base articulatoria de ambos idiomas a la hora de enseñar uno de ellos a hablantes del otro.

1.3.2. Fonemas

1.3.2.1. Vocales

/i/: Cerrada, anterior, tensa, larga. El hispanohablante produce el fonema español /i/, más breve que el inglés. Conviene, por razones que veremos en el análisis del próximo fonema, que produzca una vocal cerrada y tensa; pero la diferencia en longitud, además de causar un ligero acento extranjero, puede provocar equívocos con esta otra vocal inglesa que analizaremos a continuación, por lo que conviene alargar la /i/ inglesa: *feel* /fiil/*, *seen* /siin/* . Además de las obvias dificultades con grafemas como los de *Caesar* o *quay*, la pronunciación de /i/ en palabras como *gasoline*, *magazine*, *machine*, *police* o *guarantee* resulta difícil para el hispanohablante.

/ɪ/: Medio cerrada, anterior, floja, breve. El estudiante produce /i/, una vocal más cerrada, tensa, anterior y larga. Cuando el fonema aparece representado por el grafema *e* en los pasados y participios pasados regulares o en las sílabas inacentuadas de palabras ortográfica y fonéticamente similares a sus equivalentes españolas, es sustituido por el español /e/, como en *visited* /'vɪzɪtɪd/* o *electric* /e'lɛktrɪk/* . En los niveles intermedio o avanzado, palabras como *tyranny*, *bewildered* y *wilderness* el estudiante las pronuncia de manera incorrecta —con /aɪ/— al seguir el patrón que aprendió para *type*, *mind*, *tyrant*, *wild*, etc.

/ɛ/: Media, anterior, floja, breve. Los estudiantes perciben y pronuncian este fonema como el español /e/, más cerrado y tenso, pero tal desviación sólo provoca un ligero acento extranjero. Mayor preocupación causa la producción en niveles avanzados de otra vocal — /i/ o /ɪ/— en palabras como *recommend*, *leopard*, *Heather*, *peasant*, *cleanse* o *stealth*.

/æ/: Abierta, anterior, tensa, larga. El hispanohablante tiende a producir la vocal española /a/, más floja, abierta y posterior. Este error se agrava si una oclusiva bilabial o velar le precede, como en el caso de *bathroom* /'bæθ,rʊm/* o *captain* /'kæptɪn/*.

/ə/: Media, central, floja, breve. Muchos pueden ser los errores: el fonema español /a/ en *allow* /ə'ləʊ/*, /e/ en *moment* /'məʊmɛnt/*, /i/ en *terrible* ['tɛrɪbl]*, /o/ en *profesor* /prə'fɛsə/*, /u/ en *suppose* /su'pəʊz/* . La cualidad de la vocal producida en el error depende de la grafía en la palabra inglesa. El estudiante debería saber que, siempre que la lengua inglesa permita por natural el proceso de elisión (*go away* /gəʊ'weɪ/*, *camera* /'kæmrə/*, *university*, /,jʊn'vɜ:stɪ/*, *police* /plɪs/*, *natural* /'nætʃrəl/*), tal opción no sólo es válida sino que debería imitarse.

/ɜ:/: Media, central, tensa, larga. Los estudiantes tienden a producir diferentes vocales —según la grafía de la palabra— y un matiz demasiado prominente de /r/: *stern* /stɜ:n/*, *earth* /earθ/*, *Kirk* /kɜ:k/*, *word* /wɜ:rd/*, *Burt* /bɜ:rt/*, *journal* /'dʒo(u)rnl/*.

/ə/: Media, central, floja, breve. El mismo tipo de error que con la vocal anterior: *radar* /'reɪdər/*, *butter* /'bʌtər/*, *tapir* /'tæpɪr/*, *doctor* /'dɒktər/*, *femur* /'fɪmər/*, *glamour* /'glæməʊr/, *liquor* /'lɪkʊər/*, *martir* /'mɑ:tɪr/*.

/u/: Cerrada, posterior, tensa, larga. Los estudiantes producen el fonema español /u/, algo más breve. Igual que sucede con /i/-/ɪ/, es conveniente que produzcan aquí una vocal cerrada y tensa, pero también larga: la longitud —como la altura de la lengua, la tensión y la posición de los labios— ayuda a diferenciar /u/ de /ʊ/.

/ʊ/: Medio cerrada, posterior, floja, breve. Los hispanohablantes pronuncian el fonema español /u/, más cerrado, posterior, tenso, largo y con mayor redondez de los labios. Si bien, en el caso de /ɪ/, la correspondencia grafía-pronunciación ayuda en gran medida a establecer una distinción entre la vocal relajada y corta por una parte y la tensa y larga por la otra, aquí no sucede lo mismo: la exposición a la lengua extranjera, su estudio concienzudo y la consulta del diccionario de pronunciación son las escasas herramientas en las manos del estudiante para diferenciar las vocales /ʊ/ y /u/ en *good* y *food*, por ejemplo.

/ɔ/: Medio abierta, posterior, tensa, larga. Se sustituye por la vocal española /o/, más cerrada y con mayor redondez de los labios. Ejemplos: *bought*, *taught*, *coffee*.

/ɑ/: Abierta, posterior, tensa, larga. En dependencia de la grafía de la palabra inglesa, /o/ y /a/ son los fonemas que más se escuchan en boca de un hispanohablante. Resulta extremadamente difícil hacerle pronunciar con un sonido completamente nuevo para él (muy abierto, posterior y sin redondez de los labios) palabras como *doctor*, *problem*, *bottle*, *car*, *part* o *father*, para no mencionar las de grafías inusuales, como *calmed* o *hearth*.

/ʌ/: Media, posterior, floja, breve. Los estudiantes producen el fonema español /o/, más grave, posterior y redondeado. Ejemplos: *cup*, *some*, *touch*.

1.3.2.2. Diptongos y semivocales

/eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /oʊ/, /aʊ/: Los estudiantes tienden a no producir el segundo elemento de los diptongos ingleses /eɪ/ y /oʊ/: *change* /tʃeɪndʒ/*, *cold* /kɔld/* . Y la razón es obvia: además de la cualidad relajada y corta de este elemento, el desplazamiento desde el primero hacia él es notablemente corto en comparación con el que se requiere para el resto de los diptongos; no en balde muchos fonetistas consideran /eɪ/ y /oʊ/ monoptongos y los transcriben como /e/ y /o/ (Kenyon y Knott, 1972; Prator, 1975, y otros). En el resto de los

casos, el estudiante o deja de pronunciar el segundo elemento o lo pronuncia con demasiada tensión.

/w/: Sonora, oral, floja, labiovelar. Los estudiantes muestran cierta tendencia a “agregar una g” antes de /w/ inicial o intervocálica, obviando el aspecto bilabial en la coarticulación labiovelar que caracteriza a esta semivocal: *wait* /gwert/*, *only one* [‘oʊnlɪɣwʌn]*.

/j/: Sonora, oral, floja, palatal. Aunque este error no es común en la mayoría de los hispanohablantes, en posición inicial, como en *yes*, el alumno puede hacer fricativa —e incluso africada— esta semivocal dada la tensión articulatoria que caracteriza dicha posición.

1.3.2.3. Consonantes

/p/: Sorda, tensa, bilabial, oclusiva.

/b/: Sonora, floja, bilabial, oclusiva.

/t/: Sorda, tensa, alveolar, oclusiva.

/d/: Sonora, floja, alveolar, oclusiva.

/k/: Sorda, tensa, velar, oclusiva.

/g/: Sonora, floja, velar, oclusiva.

El hispanohablante produce las equivalentes españolas no aspiradas cuando las oclusivas sordas inglesas —/p/, /t/ y /k/— aparecen en posición inicial de sílaba acentuada. En posición intervocálica, sustituye instintivamente las sonoras por las variantes fricativas españolas [β], [ð] y [ɣ].

En posición media anterior a consonante, algunos hispanohablantes pueden asimilar las oclusivas inglesas a la consonante siguiente: *optimism* [‘at:ə,mɪzəm]*, *obtain* [ə‘t:ɛɪn]*, *at last* [ə‘l:æst]*, *advertisement* [,æb:ə‘taɪzmənt]*, *doctor* [‘dat:ə]*, *big tree* [bɪt:ri]*.

Debido a la alta frecuencia en nuestra lengua de sílabas abiertas², tendemos a modificar las consonantes en posición implosiva. Es por esta misma razón que, en posición final absoluta, algunos hispanohablantes articulan de forma bastante relajada o eliminan del todo las oclusivas inglesas.

Cuando forman parte de la combinación OCLUSIVA + /s/ + CONSONANTE, a veces las oclusivas inglesas se omiten y la /s/ se aspira: *She's upstairs* /ʃɪz'ʌ'hteɪz/*, *sixty* /'sɪhtɪ/*, *obstacle* ['ɔhtək]*.

/t/ y /d/ son dentales en español pero alveolares en inglés, por lo que nuestros estudiantes muestran una arraigada tendencia a producir las dos oclusivas inglesas en un punto de articulación erróneo. Por otra parte, la pronunciación del morfema *-ed* en los pasados y participios pasados regulares es muy difícil de dominar.

Con relación a /k/ y /g/, en etapas avanzadas puede resultar necesario hacerle saber al estudiante que existe una regla para la pronunciación de *ex* en inglés:

1. Se pronuncia como /ɛks/ en una sílaba acentuada antes de vocales y consonantes, como en *extra*, *expert*, *exercise* o *expedition*.
2. Se pronuncia como /ɪks/ en una sílaba inacentuada antes de consonante, como en *except* o *explosion*.
3. Se pronuncia como /ɪgz/ en una sílaba inacentuada antes de vocal, como en *example* o *exhibit*.
4. Siempre se pronuncia como /ɛks/ cuando su implicación es “anterior” o “fuera”, como en *ex-president* o *ex-communicate*.

² Véase apartado anterior, “La sílaba”.

La interlengua del estudiante es bastante caótica en este sentido y, aunque los errores no acarrearán cambios de significado ni impiden la comunicación, el desconocimiento de esta regla implica el mal uso de cuatro fonemas en la lengua extranjera.

Además de lo descrito hasta aquí, en las oclusivas —como en el resto de las consonantes inglesas en general— se dan numerosas excepciones a las reglas que podrían inferirse de la correspondencia grafema-fonema. Así, por ejemplo, /t/ no se pronuncia en *christen*, *depot* o *ballet* y, sin embargo, es el sonido en *Thomas*, *Thompson*, *Esther*, *Thames* o *Thailand* en vez de serlo /θ/. Los adjetivos terminados en *-ed* (*an aged person*, *naked children*, *a ragged coat*, *two-legged animals*, *a wicked idea*, *a dogged determination*) adoptan la forma / d/ y no se rigen por la regla que impone el contexto fónico. *Chorus*, *monarch* y *choir* se pronuncian con /k/.

/tʃ/: Sorda, tensa, palatoalveolar, africada.

/dʒ/: Sonora, floja, palatoalveolar, africada.

A los hispanohablantes no les resulta difícil pronunciar la africada sorda inglesa. Sin embargo, en posición intervocálica o final, algunos pueden a veces producir una variante fricativa.

En posición inicial e intervocálica, los estudiantes hispanos producen una semivocal en vez de la africada sonora: *James* /ʃeɪmz/*, *pigeon* /'piːjən/* . En posición final, dicha africada es sustituida por su equivalente sorda o por una variante bastante floja de ésta que se confunde con una fricativa: *large* /lɑːtʃ/* o /lɑːtʃ/* .

Por otra parte, al estudiante le resulta difícil incorporar a su pronunciación los resultados de asimilaciones como las que se dan en *question*, *nature*, *gradual*, *soldier*, *can't you* o *would you*.

/f/: Sorda, tensa, labiodental, fricativa. Algunos hispanohablantes pueden aspirarla antes de una oclusiva o en posición final absoluta: *enough coffee* /ɪ'nʌh'kɔfi/*, *laugh* /læh/*.

/v/: Sonora, floja, labiodental, fricativa. En la pronunciación de este fonema alternan tres errores según la posición: /v/ se sustituye por /b/ en posición inicial y después de /l/ o /n/; en posición intervocálica, se sustituye por [β], una variante alofónica fricativa de la oclusiva bilabial española; en posición final, por /f/.

/θ/: Sorda, tensa, dental, fricativa. Los hispanoamericanos y aquellos españoles que sesean sustituyen instintivamente /θ/ por /s/.

/ð/: Sonora, floja, dental, fricativa. En posición inicial y después de /n/ o /l/, el estudiante produce la oclusiva española /d/. En posición intervocálica, el sonido producido es el alófono fricativo de la /d/ española (que representamos con el símbolo [ð] por ser lo más consecuentes posible con el alfabeto fonético internacional, pero que no es interdental como en inglés, sino posdental). A partir de un nivel intermedio de aprendizaje, el estudiante puede utilizar /θ/ en lugar de /ð/ en palabras como *worthy*, *clothing* o *breathe* si no recibe algún tipo de instrucción que lo impida.

/s/: Sorda, tensa, alveolar, fricativa. En posición inicial antes de consonante, los hispanohablantes agregan una vocal previa, pues no existe /s/ inicial antes de consonante en su lengua. Algunos pueden aspirar el sonido en posición media no intervocálica y aspirarlo u omitirlo en posición final.

/z/: Sonora, floja, alveolar, fricativa. En posición inicial, el fonema producido por el hispanohablante es /s/. Esto también puede suceder entre vocales. En posición final, el estudiante puede producir /s/, pero también puede omitir el sonido o producir su variante aspirada. En la tercera persona del singular del presente simple inglés, así como en los plurales regulares y los posesivos, la pronunciación del morfema -s —que adopta la forma /s/, /z/ o /ɪz/ en dependencia de su contexto fónico— resulta caótica en la mayoría de los

estudiantes independientemente de su nivel. Lo mismo sucede con aquellas palabras que se pronuncian con /s/ o /z/ según su función sustantiva o verbal: *use, house, abuse*.

/f/: Sorda, tensa, palatoalveolar, fricativa. El estudiante sustituye instintivamente esta fricativa por una africada sorda, especialmente en posición inicial, donde existe demasiada tensión para la fácil articulación de la fricativa por parte de un hispanohablante.

/z/: Sonora, floja, palatoalveolar, fricativa. Existe una notable inconsistencia en los errores producidos: /tʃ/, /ʃ/ o /j/. La fricativa palatoalveolar sonora es uno de los fonemas ingleses más alejados de la base articulatoria española y su producción por el hispanohablante va en diferentes direcciones en dependencia tanto del contexto fónico en que aparece como del grado o tipo de percepción que de él haya habido. La asimilación recíproca que se da en palabras como *occasion* o *measure* es de muy difícil adquisición, algo que no sucede con la resultante sorda en casos similares debido a que, desde el inicio de su aprendizaje del inglés, el estudiante está expuesto a palabras como *invitation, action*, etc.

/h/: Sorda, tensa, glotal, fricativa. En la etapa inicial del aprendizaje se da una tendencia a no pronunciar este fonema, como a veces sucede en *hospital*. Muy persistente es su omisión en la combinación /hw/: *what /wat/*, where /wɛr/*, white /wart/**. Por otra parte, algunos españoles pronuncian este sonido con demasiada fricción y un punto de articulación velar. Una peculiaridad de /h/ en el *continuum* sonoro inglés es su omisión opcional en los pronombres personales que siguen a un verbo: *Tell him to ask her*. No imitar este rasgo delata al hispanohablante como no nativo, aunque no le llega a impedir comunicarse.

/m/: Sonora, floja, bilabial, nasal. Los estudiantes muestran una tendencia a velarizar este fonema en posición final, pues en español la nasal bilabial no aparece nunca en esta posición: *Yes, I am /jɛsaræŋ/**.

/n/: Sonora, floja, alveolar, nasal. En la combinación /n/ + /v/, /v/ a menudo se sustituye por /b/ —y /n/ por /m/—, como en *invite* /ɪmˈbait/* o *envelope* /ˈɛmbəloʊp/* . En posición final, /n/ tiende a velarizarse: *Marian* /ˈmɛrɪən/* . Cuando el fonema inglés se hace silábico, lo más probable es que el hispanohablante produzca una vocal clara + /ŋ/: *cotton* /ˈkatoŋ/* .

/ŋ/: Sonora, floja, velar, nasal. En posición intervocálica, los hispanohablantes tienden a producir /g/ después de /ŋ/: *singing* /ˈsɪŋɡɪŋ/* .

/l/: Sonora, floja, alveolar, lateral. En posición posvocálica, donde el anglohablante produce el alófono conocido como “l oscura” (transcrito [ɫ] y con elevación de la parte posterior de la lengua sumada a los rasgos relevantes del fonema), los estudiantes producen la lateral española, que tiene un timbre más agudo. Antes de consonante perteneciente a otra sílaba, algunos pueden asimilar /l/, como en *almost* [ˈɔ̃lm:oust]* o *helping* [ˈhɛp:ɪŋ]* . Como sucede con [n], cuando /l/ es silábica (transcrita [l]), el estudiante tiende a insertar una vocal innecesaria entre la consonante anterior y la lateral: *bottle* /ˈbatel/* .

/r/: Sonora, floja, palatal, retrofleja. Se sustituye por la /r̄/ española en todas las posiciones. El sonido producido en el error es demasiado tenso, con obstrucción de la corriente de aire. Por causas ya explicadas cuando tratábamos otras consonantes, /r/ puede ser asimilada a una consonante siguiente: *carpenter* /ˈkarp:ɛntə/* .

1.3.3. Fenómenos combinatorios

Bajo la categoría de “fenómenos combinatorios” queremos agrupar aquellos cambios fonéticos que tienen lugar en el *continuum* sonoro y que a la vez resultan de interés desde un punto de vista pedagógico en nuestro contexto. Nos referimos a procesos de fonética combinatoria peculiares de la pronunciación coloquial actual o que con el tiempo han quedado establecidos.

El proceso de un cambio fonético se debe muchas veces a una causa física (fónica); otras veces, sin embargo, se debe a causas psicológicas. La analogía es una fuente importante de cambios en la evolución de las palabras (“lunes” y “miércoles”, del latín *lunae* y *mercurii*, por ejemplo, toman la “s” final por analogía con “martes”, “jueves” y “viernes”³; en inglés, *February* /'fɛbrʊ,ɛɪ/ pierde una de sus /r/ y se pronuncia /'fɛbʊ,ɛɪ/* por disimilación⁴ y debido también a su analogía con *January*).

No son pocos los casos en que se da una aparente —aunque engañosa— relación entre dos palabras; el resultado es una nueva palabra que el hablante nativo utiliza para expresar algo con más lógica o corrección a su entender. La ultracorrección —el deseo de algunos individuos de hablar correctamente o la afectación de otros— también puede traer como consecuencia cambios de pronunciación: “bacalado”^{*} por “bacalao” y “espada”^{*} por “espada” son sólo dos ejemplos en la lengua española.

Aunque el fenómeno conocido como “metátesis” (inversión en el orden de los sonidos: /'trædədʒɪ/* por *tragedy*, /'rɛvəlɪt/* por *relevant*) puede esclarecer muchas pronunciaciones difíciles de explicar de otra manera, no es de interés para nuestra investigación porque, además de ser un fenómeno poco común entre los nativos y, por suerte, muy raro entre los estudiantes, su uso no es recomendable. No deberíamos dudar en hacer tal omisión si, al considerar pronunciaciones en inglés como las ya mencionadas o la de *perspiration* /prɛspə'reɪʃən/*, *perform* /prɪ'fɔrm/* o *pronounce* /prə'naʊns/*, se recuerdan —por su rareza y poco valor pedagógico— contrapartidas españolas como “mulsumanes”^{*} por “musulmanes”, “suidad”^{*} por “ciudad”, “janarear”^{*} por “jaranear”, “pejagoso”^{*} por “pegajoso”, “ovija nuclear” por “ojiva^{*} nuclear” o “Grabiel”^{*} por “Gabriel”.

En nuestra opinión, los fenómenos combinatorios que deberían recibir atención en la enseñanza del inglés a hispanohablantes son los siguientes:

³ Se pueden encontrar más detalles acerca del origen de estas palabras en el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, de Joan Corominas, reeditado en varias ocasiones desde su aparición en 1961.

⁴ Proceso mediante el cual, debido a su torpe repetición, un fonema se pierde o cambia en una de sus apariciones: *secretary* /'sekə,ɛɪ/*, *fulfill* /fʊ'fɪl/*.

1.3.3.1. Asimilación

La asimilación fonética es el proceso mediante el cual un sonido se pierde o cambia bajo la influencia de otro: los movimientos articulatorios para producir un sonido a veces invaden parcialmente otro sin llegar a cambiar los rasgos inherentes de éste (/k/ con redondez de labios en *cool* dada la influencia de /u/); otras veces, la “invasión” es total y cambia los rasgos relevantes del segundo sonido (/n/ no sólo se hace silábica en *bacon*, sino que también puede convertirse en /ŋ/ bajo la influencia de /k/: /'beɪkən/ ⇒ ['beɪkŋ] ⇒ ['beɪkŋ]*).

La asimilación puede ser progresiva (cuando un sonido ejerce influencia sobre el que le sigue), regresiva (cuando un sonido influye en el que le antecede) o recíproca (cuando dos sonidos se influyen mutuamente y se combinan para producir un tercero que constituye un “híbrido” de ambos).

ASIMILACIÓN PROGRESIVA. *Bacon* ['beɪkŋ]*, *wagon* ['wæɡŋ]*, *open* ['oʊpŋ]*, *ribbon* ['rɪbŋ]*. Este tipo de asimilación se hace patente en el plural regular y el caso posesivo de los sustantivos, en el pasado simple y el participio pasado de los verbos regulares, así como en la tercera persona del singular del presente simple. Como ya se ha visto en el análisis individual de las consonantes, el dominio de las reglas que resultan de este proceso es de gran importancia para una correcta pronunciación de los morfemas -s (pronunciado /s/, /z/ o /ɪz/) y -ed (pronunciado /t/, /d/ o /ɪd/). De más está subrayar la recurrencia de estas formas en la lengua inglesa.

ASIMILACIÓN REGRESIVA. *North* /nɔːθ/ ⇒ *northern* /'nɔːðə-n/, *worth* /wɜːθ/ ⇒ *worthy* /'wɜːðɪ/, *long* /lɔŋ/ ⇒ *length* /'lɛŋθ/. Aunque útil, la explicación de estos casos establecidos no nos parece tan importante como el hecho de que la asimilación en español generalmente es regresiva pero afecta a aquellas consonantes al final de una sílaba cerrada que reciben la influencia de una consonante siguiente. El español hablado en Cuba, por ejemplo, está muy permeado por este fenómeno, como lo demuestra la pronunciación

exactamente igual en el habla popular de palabras como “alto”, “harto” y “apto”, o la asimilación a la consonante siguiente de los fonemas representados por las letras subrayadas en “atmósfera”, “doctor”, “advertir”, “abnegado” o “digno”. Es necesario hacer consciente al estudiante de que el inglés no permite tales asimilaciones y de que, en combinaciones similares de consonantes inglesas, éstas deben pronunciarse con nitidez.

ASIMILACIÓN RECÍPROCA. Un ejemplo de este tipo de asimilación es la secuencia /nj/ convertida en una nasal palatal en *onion*. No vale la pena tratar una asimilación recíproca de este tipo en un curso de lengua, como tampoco nos parece de mucha utilidad dedicarle tiempo a la neutralización de los fonemas /m/ y /n/ antes de /f/ en palabras como *comfort* o *infant* al dentalizarse ambas nasales. Ahora bien, ejemplos como *sure*, *vision*, *furniture*, *individual*, *don't you*, *would you* y muchos otros sí que deberían ser objeto de atención dada su alta frecuencia de aparición. Estos casos ya fueron analizados cuando tratábamos individualmente las dos africadas y las fricativas inglesas.

1.3.3.2. Elisión

La elisión es el fenómeno que ocurre en el habla rápida popular cuando una palabra pierde alguno(s) de sus fonemas. Como sucede con la asimilación, la elisión puede tener lugar dentro de palabras o entre ellas: *mostly* /'mousli/*, *all right* /ɔrat/*. Revisemos los contextos más naturales de este fenómeno en inglés:

1. Las vocales inacentuadas inglesas no sólo se reducen u oscurecen, sino que a veces desaparecen del todo. Un ejemplo (ya vimos otros cuando tratamos esta vocal en particular): la /ə/ inicial a menudo se elide cuando sigue a la vocal final de una palabra anterior, como sucede en *go away* /gou'wei/* o *try again* /traɪ'geɪ/*.
2. Las oclusivas alveolares inglesas —/t/ y /d/— casi siempre son elididas en secuencias del tipo CONSONANTE + /t/ o /d/ + CONSONANTE inicial: *kept quiet*, *told me*, *last chance*, *he won't buy it*. La secuencia /sts/ a menudo pierde

/t/, dejando una /s/ prolongada en lugar de todo el grupo: *lists*, *tests*. Cuando /θ/ aparece entre consonantes, también es frecuente su omisión, como en el caso de *isthmus*, *months*, *fifths*, *eighths*. Como dejan entrever estos ejemplos, los grupos complejos de consonantes inglesas tienden a simplificarse; una muestra fehaciente de ello es que la combinación final /mb/ ya ha sido históricamente simplificada mediante la elisión de /b/: *climb*, *comb*, *bomb*, *plumb*.

La articulación de un hablante culto por lo general será nítida independientemente del acento regional del hablante. Por otra parte, la elisión es un fenómeno bastante común pero no obligatorio. Si tratamos las consonantes de forma demasiado relajada, nuestro discurso carecerá de claridad, igual que si pronunciamos de manera difusa las numerosas vocales inglesas, haciéndolas corresponder más o menos con sus semejantes españolas.

A pesar de lo dicho en el párrafo anterior, es importante que el estudiante se familiarice con la elisión, no sólo para que pueda entender las palabras *perhaps* y *probably* en las secuencias de fonemas /pr'æps/* y /'prablɪ/* (por sólo mencionar dos ejemplos aislados de este fenómeno), sino también para que su producción oral se aleje de los hábitos de articulación del español y se acerque a la base articulatoria de la lengua que estudia. En el habla real, los fonemas no se pronuncian exactamente igual a como los describen los fonetistas prescriptivos; el contexto en que aparecen cambia sus cualidades y borra las fronteras entre ellos.

1.3.4. Aspectos prioritarios

Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas segundas y extranjeras ganan un nuevo ímpetu con los recientes descubrimientos sobre la naturaleza dinámica de la interlengua y su condicionamiento tanto por los universales del lenguaje como por factores psicológicos y sociales. En un futuro cercano, dichas investigaciones podrían arrojar una nueva y valiosa luz sobre las producciones “erróneas” de quien estudia una lengua extranjera.

Por ahora, sin embargo, los autores de programas y materiales docentes no tienen otra opción que seguir estableciendo una serie de prioridades en lo que se ha de enseñar — es decir, definir unos contenidos “mínimos” o “básicos” en sus programas y materiales— a partir de los datos existentes. Algo similar le sucede al profesor que debe ajustar a la duración de su curso, de su clase y de una parte de ésta el material docente a su alcance. Y no se encuentra en una situación muy diferente el investigador que se plantea analizar un tipo particular de material docente en cuanto a contenidos. En nuestro caso particular, se trata de analizar los contenidos de las actividades en los manuales de pronunciación del inglés como lengua extranjera bajo el prisma de las necesidades particulares de un hablante cuya lengua primera es el español.

Obviamente, el sentido de “prioridad” estará en dependencia de los objetivos del curso, de la etapa del desarrollo de habilidades en que se encuentre el grupo de estudiantes y de aspectos particulares de la situación de enseñanza en cuestión (la cantidad de tiempo disponible, por ejemplo), factores que obviamente no podemos considerar en esta tesis doctoral. A los efectos de nuestra investigación, hemos agrupado en la tabla 3 (véase página siguiente) varios aspectos “prioritarios”⁵ a modo de resumen de aquellos elementos del sistema fonológico inglés que requieren atención a la hora de enseñar dicha lengua a los hispanohablantes.

Tras esta descripción de las necesidades específicas del hispanohablante adulto que aprende inglés en lo que respecta a la pronunciación, podemos pasar a revisar el estado actual de la didáctica de este aspecto de la lengua.

⁵ El término “prioritario” debería entenderse aquí como un grado superior dentro de una jerarquía de las dificultades basada en un análisis contrastivo y funcional de la lengua primera del estudiante y la extranjera.

ACENTO
Oscurecimiento de vocales y acento secundario.
RITMO
Compás marcado por las (sílabas acentuadas de las) palabras acentuadas y diferenciación entre éstas (palabras “de contenido”) y las inacentuadas (palabras “funcionales”).
ENTONACIÓN
Entonación descendente de las oraciones interrogativas con “palabras WH” (<i>where, what, who, etc.</i>). Frecuente uso de entonación “enfática” en inglés, libertad de variar el núcleo entonativo de la oración inglesa con fines estilístico-semánticos.
ESTRUCTURA SILÁBICA
Sílabas cerradas y grupos consonánticos ingleses inusuales en español.
VOCALES
Complejidad del sistema vocálico inglés (12 vocales en inglés norteamericano). /ɪ/ y /ʊ/ no son ni tan cerradas ni tan tensas como sus equivalentes españolas. /æ/ y /ɑ/ se encuentran a ambos extremos de la vocal española /a/ en el cuadrángulo vocálico. Las vocales centrales no existen en español, mientras que en inglés norteamericano tres vocales se concentran en esta zona y una de ellas —/ə/— ocupa la mayoría de las posiciones inacentuadas. En inglés, las tres vocales bajas y posteriores /ɑ/, /ɔ/ y /ʌ/ se reparten un área que en español disfruta sólo /o/, muy ligeramente solapada por /a/.
DIPTONGOS
Atención al segundo elemento.
SEMIVOCALLES
Tensión y, con ella, modo de articulación.
CONSONANTES
Aspiración de las oclusivas sordas inglesas y modo de articulación de las sonoras en posición intermedia (tienen realizaciones fricativas en español que no son naturales en inglés). Especial atención a la articulación alveolar de /t/ y /d/. Africada /dʒ/. Fricativas en su totalidad (constituyen un área de grandes dificultades para el hispanohablante). Nasal velar /ŋ/ en posición intervocálica y variantes silábicas del resto de las nasales y de /l/. Retroflexión en /r/.
FENÓMENOS COMBINATORIOS
Asimilación recíproca y elisión.

Tabla 3

2. DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

2.1. La enseñanza tradicional de la pronunciación

Marianne Celce-Murcia (1987:5) nos ofrece en unas pocas líneas un bosquejo de más de medio siglo de enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras:

“La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras revela que durante años han existido muchas diferencias de opinión acerca del valor de la enseñanza de la pronunciación y del modo de optimizarla. El enfoque ‘gramática-traducción’ y el basado en la lectura han considerado irrelevante la pronunciación. El método directo sostiene que ésta es muy importante y la presenta a través del modelo del profesor, quien en condiciones ideales es un hablante nativo o casi nativo de la lengua que enseña. Asimismo, en el enfoque audiolingual la pronunciación tiene una gran importancia. En este método, el profesor también sirve de modelo y los estudiantes repiten; sin embargo, el profesor tiene la ayuda de un instrumento de enseñanza estructural: el ejercicio de pares mínimos (...) El enfoque cognitivo le restó énfasis a la pronunciación a favor de la gramática y del vocabulario, ya que la sabiduría convencional de finales de los 60 y principios de los 70 sostenía que una pronunciación como la de un nativo no podía enseñarse de ningún modo. Y, por extensión, muchos plantearon que la pronunciación no debía enseñarse en absoluto (...) Más recientemente, sin embargo, el enfoque comunicativo ha volcado nuevamente la atención sobre la enseñanza de la pronunciación, ya que Hinofotis y Bailey han demostrado empíricamente que existe un nivel umbral de pronunciación en inglés, de modo que, si la pronunciación de un determinado hablante no nativo se queda por debajo de dicho nivel, éste no podrá comunicarse de forma oral por bueno que sea su control de la gramática o del vocabulario. El problema al que se enfrentan los profesores es que actualmente no existen materiales disponibles para enseñar la pronunciación de forma comunicativa (...)”

También Joan Morley (1987:Prefacio) resume en poco espacio varias décadas de enseñanza de la pronunciación:

“Primero a finales de los 60 y luego a lo largo de los 70 y principios de los 80, hubo un importante descenso en la cantidad de tiempo y atención explícita dedicados a la enseñanza de la pronunciación en los programas de inglés para hablantes de otras lenguas. Aunque proliferaban las publicaciones de manuales en una amplia variedad de otras áreas del inglés como lengua segunda o extranjera, en el mercado aparecían muy pocos libros nuevos de pronunciación, y los que más ampliamente circulaban podían contarse con los dedos de una mano (...) Una creciente insatisfacción tanto con los principios como con la práctica de los enfoques tradicionales en la enseñanza de la pronunciación condujo a la eliminación del trabajo con esta última en muchos programas. Entre los factores implicados en ello estaban los nuevos modelos de aprendizaje de segundas lenguas, un nuevo enfoque en la enseñanza de éstas y nuevos modelos de descripción lingüística. Los recursos para enseñar la pronunciación no parecían encajar al encaminarse la pedagogía hacia una concentración en las funciones lingüísticas, en las competencias comunicativas, en las metodologías basadas en tareas, y en el realismo y la autenticidad de las actividades y los materiales de enseñanza. A los ojos tanto de los estudiantes como de los profesores, tales medios y arbitrios carecían de aliciente procesal y de facilidad productiva (...) Entonces, a principios de los 80, se podía notar el resurgimiento de un cierto interés por la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación, pero con una redefinición de ésta que le imprimía un nuevo sello. Ya a mediados de los 80, estos estilos incipientes habían crecido hasta convertirse en una clara y firme tendencia de preocupación y entusiasmo renovados por la pronunciación como componente de la comunicación oral, tanto en la teoría como en la pedagogía de segundas lenguas.”

Puesto que (a) una parte considerable de los esfuerzos dentro del área de la didáctica de la pronunciación se ha dirigido a la corrección fonética y (b) los procedimientos correctivos han ejercido una enorme influencia sobre el diseño de actividades de pronunciación en los manuales para la enseñanza de idiomas, este apartado de nuestra tesis no podría dejar de referirse, por muy someramente que lo hiciera, a esta parcela de la enseñanza de la pronunciación.

Definida en términos simples, la corrección fonética no es más que la identificación y explicación de los errores de pronunciación, y la utilización de procedimientos para eliminarlos. La actividad correctiva en el aula se basa en factores fonéticos y psicolingüísticos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras; de aquí

que su efectividad dependa en gran medida del conocimiento que el profesor posea de estos factores¹. Con el dominio de estos últimos y una idea clara de los objetivos del curso, el profesor está en condiciones de evaluar las herramientas a su alcance para enfrentar los errores de pronunciación de sus estudiantes: los procedimientos de corrección fonética.

Detengámonos en algunos de los procedimientos que durante años se han utilizado en la enseñanza y corrección de la pronunciación en todas las latitudes y a los que —incluso hoy— no se oponen autores de prestigio internacional (Celce-Murcia, 1987:10; Brown, 1992:8,125): la descripción articulatoria, las oposiciones fonológicas, la transcripción fonológica/fonética y el sistema verbotal.

2.1.1. La descripción articulatoria

La descripción de los movimientos articulatorios necesarios para producir un sonido ha recibido críticas como procedimiento de enseñanza y corrección de la pronunciación por no tener en consideración la percepción auditiva: el estudiante bien puede pronunciar correctamente un fonema extranjero mediante movimientos conscientes de sus órganos articulatorios y, sin embargo, no llegar a escuchar la diferencia entre dicho fonema y otro similar (extranjero o de su propia lengua). Las descripciones articulatorias como única solución de las dificultades de pronunciación constituyen una obvia simplificación del proceso de aprendizaje de un nuevo sistema fonológico.

Otra desventaja que presenta este procedimiento es que ignora la prosodia de la lengua extranjera y los efectos de la fonética combinatoria. Por una parte, el uso de los elementos suprasegmentales de la lengua primera impide la pronunciación correcta de los nuevos sonidos; por la otra, los sonidos de la lengua segunda o extranjera están modificados por el contexto fónico en que aparecen y su pronunciación depende de los que les preceden o siguen.

¹ A los factores fonéticos les iremos dedicando espacio a lo largo de las siguientes páginas en la medida en que se hagan necesarios como argumentos en nuestro análisis; con relación a los psicolingüísticos, pocos comentarios necesitamos para nuestros propósitos además de los que ya hicimos cuando nos detuvimos en las consideraciones psicolingüísticas acerca de la adquisición fónica de una lengua extranjera por adultos.

También se dice que el estudiante nunca debe detenerse a pensar en, por ejemplo, tocarse con la punta de la lengua el borde inferior de los dientes superiores cuando pronuncia /θ/ o /ð/, pues ello inhibiría la espontaneidad de su discurso. Esto es objetable porque, si bien el alumno al que nos referimos en este trabajo no puede evitar conscientemente el uso de un sonido u otro para expresar sus ideas como lo puede hacer con las palabras o estructuras sintácticas que no domina, debemos recordar que la lengua extranjera la aprende en una institución y no del modo en que el niño adquiere su lengua primera, lo cual le impone la necesidad de una alta dosis de concienciación de los movimientos articulatorios a utilizar para comunicarse en la lengua extranjera.

Un elemento importante que debe tenerse en cuenta cuando se evalúa este procedimiento es que su efectividad varía cuando trabajamos con consonantes y cuando lo hacemos con vocales. Los rasgos distintivos de las consonantes —vibración o no de las cuerdas vocales, punto(s) exacto(s) y entre qué órganos tiene lugar la obstrucción o la constricción, etc.— se describen más fácilmente —y, por lo tanto, pueden ser más fácilmente aprehendidos— que los de las vocales, dados fundamentalmente por variaciones muy sutiles en la posición de la lengua y los labios.

Algo más a considerar es que, de la misma manera en que, durante el desarrollo de la actividad en la clase, una descripción articulatoria puede sustituirse por la mímica siempre que los órganos que intervienen en la articulación del sonido sean visibles, en los manuales puede representarse mediante un diagrama facial. Se sabe que el ser humano percibe una mayor proporción de la realidad mediante la vista que mediante el oído y, de hecho, algunos autores (véase anexo C) no desaprovechan la ventaja que proporcionan los diagramas para mostrarle al estudiante cómo se produce un sonido².

De todo lo anterior podemos concluir que los sonidos ingleses “difíciles” para hispanohablantes y en cuyo tratamiento es potencialmente más eficiente el

² Adam Brown (1992:125-6) hace referencia a estudios psicológicos que demuestran que el lenguaje está centrado en la parte izquierda del cerebro, pero que la enseñanza más eficiente es la que motiva la utilización de ambas partes: la verbal y la no verbal. Brown comenta cómo J. B. Gilbert utiliza tales diagramas de una forma muy bien pensada y también menciona a J. P. N. Cant, quien presenta la información fonética en diagramas con notas descriptivas breves. Ejemplos como los de Gilbert y Cant son recurrentes en los manuales tanto de fonética como de pronunciación.

procedimiento articulatorio son las consonantes en general y /m/, /v/, /θ/ y /ð/ en particular por ser visible su punto de articulación.

2.1.2. Las oposiciones fonológicas

Las oposiciones fonológicas basan su funcionamiento en pares de palabras en la lengua extranjera que se diferencian en un solo sonido. En su aplicación más simplista, se les pide a los estudiantes que escuchen y lean un “par mínimo” con el objetivo de que establezcan el contraste entre dos sonidos.

La utilización de este procedimiento con palabras aisladas conlleva a obviar la prosodia de la lengua extranjera, la cual favorece la percepción de los sonidos individuales. Como en el caso del procedimiento articulatorio, el estudiante vuelve a la pronunciación incorrecta al continuar utilizando los elementos prosódicos de su lengua primera. Además, el análisis paradigmático que implica la utilización de las oposiciones fonológicas provoca una interrupción de la cadena sintagmática e inhibe la espontaneidad de la expresión.

Otra crítica que se le puede hacer al uso de las oposiciones fonológicas es que no considera las variantes alofónicas: oponiéndole otro, no podemos garantizar la identificación y reproducción de todas las posibles realizaciones de un fonema. Ahora bien, este argumento, irrefutable a primera vista, pierde solidez si pensamos en la variedad de alófonos que aparecen en listas de “pares mínimos” como *think-sink*, *thought-sought*, *path-pass*, etc. Por otra parte, si colocamos las palabras en una unidad de sentido mayor, creamos automáticamente más variantes alofónicas al provocar nuevas posibilidades combinatorias. A pesar de todo ello, habría que tener el cuidado de que el contexto diseñado para la práctica de un sonido no neutralice precisamente el rasgo a trabajar: no son pocos los desatinados ejercicios en los que el contexto fónico impone una pronunciación diferente a la que exigen sus instrucciones (piénsese sólo como ejemplo en el natural ensordecimiento de las consonantes sonoras antes de las sordas o en posición final absoluta en un ejercicio cuyas instrucciones piden precisamente lo opuesto: la producción de un sonido sonoro).

Hasta aquí nuestro análisis de las limitaciones más obvias que presenta el uso de las oposiciones fonológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Existen, sin embargo, otras consideraciones a las que aún no se les ha dado la importancia que requieren, como, por ejemplo, el hecho de que las oposiciones utilizadas en los manuales casi siempre se establecen entre sonidos extranjeros y el alumno puede sentirse abrumado al tener que aprender dos sonidos a la vez, el que no sabe pronunciar y el que se opone a éste en el ejercicio. En muchos contrastes de consonantes inglesas, uno de los sonidos presentados corresponde o es muy similar al sonido español que produce el estudiante en el error (/dʒ/-/j/, /v/-/b/, /v/-/f/, /ð/-/d/, /θ/-/s/, /z/-/s/, /ʃ/-/tʃ/, /n/-/ŋ/), pero los únicos contrastes vocálicos que muestran tal grado de similitud son /ɪ/-/i/ y /ʊ/-/u/. El uso de las oposiciones fonológicas no es aconsejable si el error no aparece representado en la oposición, trátase de consonantes o de vocales.

Por otra parte, una mutación que se introduce en el plano de la expresión puede o no generar una mutación correlativa en el plano del contenido. Louis Hjelmslev (1974:105-6) distingue entre “conmutaciones” y “sustituciones”, y explica que sólo las primeras generan cambios de sentido (conmutaciones: “tasa”-“casa”, “think”-“sink”; sustituciones: “tacón” pronunciada con una nasal alveolar, “victory” con una oclusiva bilabial). Si deseamos vincular la enseñanza de la pronunciación a la función comunicativa del lenguaje, debemos dar prioridad al uso de las oposiciones fonológicas en aquellos casos en que la tendencia en la pronunciación de los estudiantes —su “error”— implica un cambio de significado.³

Terminaremos nuestros comentarios sobre las oposiciones fonológicas apuntando que en los manuales de inglés como lengua extranjera se están viendo variaciones interesantísimas de su uso. Bowen y Marks (1992:31), por sólo citar un ejemplo, invierten los papeles en la clase al permitirles a los estudiantes “examinar al profesor”: un estudiante pronuncia una palabra y, según las instrucciones en la guía

³ Un comentario razonable en este sentido es el de Gilberto Sánchez Azuara (1983:23): “Dos palabras cuya función gramatical no permite que se encuentren en una misma posición no podrán estar en contraste fonológico; por lo tanto, resultan innecesarios los estudios de series de elementos fonéticos cuya clase gramatical jamás les permitirá oponerse sintácticamente en el sistema de la lengua”. Estamos de acuerdo en principio con Sánchez Azuara en que no es lógico divorciar **forma** de **función**, pero no vemos por qué, en actividades específicas de pronunciación, no se deban utilizar los contrastes a los que él hace referencia mientras incluyan el error del estudiante. A lo que sí nos oponemos de plano es a utilizar en la

didáctica del profesor, este último señala (en la pizarra u otro medio) la palabra que ha escuchado. El estudiante dice “sí” si la palabra señalada es la correcta y “no” si no lo es. Si el profesor no está seguro de haber oído uno u otro sonido, señala entre los dos; si oye algo muy diferente, señala otro lugar. Los estudiantes llevan el control de la actividad y el profesor recibe el “no” por equivocarse, lo cual implica pocos riesgos para los primeros, quienes se espera que disfruten de la actividad mientras intentan alcanzar una articulación exacta.

2.1.3. El uso de símbolos fonéticos

El uso de la transcripción fonológica o fonética en la clase de lengua extranjera es descartado por muchos profesores, quienes opinan que enseñar símbolos fonéticos es como enseñar otra lengua, incluso otro lenguaje. El hecho de que la transcripción por sí sola no puede desarrollar ni la percepción auditiva ni los hábitos de articulación ayuda a sostener este argumento. Sin embargo, en el caso de /dʒ/ y los diptongos, los dos símbolos, al visualizar el sonido, favorecen su asimilación consciente y alejan al alumno del error (ésta es en parte la razón por la que en esta tesis transcribimos /eɪ/ y /oʊ/ con dos símbolos y no como acostumbran a hacerlo los fonetistas anglosajones).

La transcripción fonológica también resulta muy útil en el trabajo con el acento secundario. No sólo las diferentes marcas distinguen el acento secundario del primario o del débil, sino que los símbolos de los sonidos mismos son muy ilustrativos de la cualidad clara de las vocales en sílabas acentuadas, en contraposición a su oscurecimiento en sílabas inacentuadas.

El aprendizaje de un alfabeto fonético es de gran utilidad no solamente para la enseñanza de la fonética, sino también para el aprendizaje individual de la pronunciación: es elevadísimo el número de palabras cuya pronunciación aprendemos en el diccionario si acostumbramos a consultarlo. Pero “buscar en el diccionario no tiene que ser el primer paso. Los estudiantes pueden predecir la pronunciación de palabras difíciles primero y utilizar después el diccionario para su comprobación. La

corrección de, digamos, /æ/ o /p/ pares como *hat-hot* o *pin-bin*: el error en el primer caso es /a/ y en el segundo la falta de aspiración, y ninguno de ellos se incluye en la oposición.

combinación de ambos enfoques es una valiosa contribución a la independencia de los estudiantes en su trabajo con la pronunciación del inglés” (Bowen y Marks, 1992:14).

Estamos de acuerdo con MacCarthy (1978:30) en que “una notación fonética no debe enseñarse por sí misma, sino como medio para alcanzar un fin. Cuando el fin puede lograrse por otros medios igualmente efectivos y en menos tiempo, no hay mérito en aprender a manejar los símbolos fonéticos”. Pero tampoco tenemos ninguna objeción a que se utilice una simbología simple como ayuda visual para que el estudiante alcance un mayor control de su pronunciación, pues los símbolos fonéticos constituyen una nada despreciable referencia —por rápida y sistémica— a la pronunciación de las múltiples combinaciones de grafemas que se dan en una lengua como la inglesa. Las actividades que Bowen y Marks (1992:41-50) proponen —*Sound Maze, Phonemic Snap, Sounds Search, Sounds Scrabble, Using Sounds for Word Building, Sounds Crosswords* y *Phonemic Word Race*— son felices ejemplos de este uso (véase anexo E).

2.1.4. El sistema verbotonal

El sistema verbotonal, concebido para el tratamiento de problemas de audición, es aplicable a la corrección de prácticamente todos los errores de pronunciación que un estudiante pueda cometer siempre que se identifiquen el error y su causa. Sus técnicas también son de utilidad en el diseño de materiales didácticos, sobre todo en lo tocante a la presentación del material fónico en ejercicios de producción oral controlada (Cureau y Vuletic, 1976; Calbris y Patroulleau, 1983; Grandes, 1974; Prol, 1983). Detengámonos a analizar someramente algunas de sus bases.

Un sonido está compuesto por varios rangos de frecuencia. Algunas de éstas son óptimas —típicas, características del sonido— y otras las acompañan necesariamente. Partiendo del hecho de que el estudiante hará una imitación incorrecta de la pronunciación extranjera porque no ha logrado percibirla correctamente es que los partidarios del sistema verbotonal proponen intervenir en el proceso de comprensión auditiva y hacer que el estudiante oiga los elementos típicos de un segmento y no aquellos a los que su oído es más sensible (los de su lengua primera).

El sistema verbotonal ofrece varias técnicas para “ayudar” al estudiante a oír.

2.1.4.1. Tipos especiales de entonación

El aprendizaje de los sonidos individuales mejora notablemente con el uso de tipos especiales de entonación, pues el uso de un modelo entonativo u otro influye sobre la cualidad de los sonidos. La percepción incorrecta de las altas frecuencias de un sonido podría “tratarse” entonces con una entonación ascendente; de igual modo, si el estudiante no oye unas frecuencias bajas, una entonación descendente podría ayudar:

a) *Will you, / please?*

b) *It's better.*

En a) la entonación ascendente favorece una pronunciación tensa de /i/. En b) el uso de un tipo descendente favorece la pronunciación relajada de /ə/.

2.1.4.2. Frecuencias óptimas

Se puede matizar o distorsionar la pronunciación de un sonido para hacer que el estudiante escuche los elementos que no oye y que faltan en su pronunciación: las frecuencias que el estudiante percibe se eliminan y se destacan las que no percibe. Los siguientes ejemplos ilustran el uso de este tipo de presentación/corrección:

- Timbre de vocales: si el estudiante no percibe las bajas frecuencias de /ɪ/ y pronuncia una /i/ española, se puede matizar la pronunciación de /ɪ/ hacia /ɛ/: *Mister /'mɛstə/**
- Tensión de consonantes: si sustituye /dʒ/ por /j/, se le puede presentar /tʃ/, que es más tensa, para hacer notar el aspecto africado del fonema: *A pigeon /ə'pɪtʃən/**
- Duración: si no sonoriza /z/, se puede prolongar el sonido y la vocal que le precede: *Use (v) /juuzz/**

- Intensidad: una correcta sonorización de /z/ también podría lograrse si se la susurra al estudiante, pues mientras más energía se utilice en su pronunciación, más se favorecerá la pronunciación de /s/.

Además de regresar siempre al modelo original (normal), debe evitarse un uso excesivo de esta técnica: se está ofreciendo al estudiante una versión distorsionada del fonema.

2.1.4.3. Tensión

La tensión puede realizarse con el fonema en posición inicial absoluta o en sílabas acentuadas, mientras que las posiciones finales y sílabas inacentuadas provocan el efecto inverso. Una pronunciación demasiado relajada de una /dʒ/ inglesa puede evitarse o corregirse colocándola en una sílaba acentuada al inicio de un fragmento: *James Brown* /dʒeɪmzbraʊn/. Se favorece la pronunciación de /ʃ/ en una posición inacentuada y final: *He's British* /hɪz'brɪtɪʃ/.

2.1.4.4. Sonidos adyacentes o fonética combinatoria

Si el estudiante no percibe/produce cierto(s) rasgo(s) de un fonema, este último puede colocarse al lado de otro que resalte dicho(s) rasgo(s). El uso de la fonética combinatoria se basa en el principio de que los sonidos tienden a modificarse según el contexto fónico en que aparecen. Así, para favorecer la cualidad sonora de /z/, podríamos colocar esta consonante en posición intervocálica: *I'm busy* /aɪm'bizɪ/.

Las cuatro técnicas del verbotonal que hemos analizado no deberían considerarse aisladamente. Sólo para su ilustración hemos pensado conveniente tratarlas por separado pero, como se puede inferir, son perfectamente combinables. De hecho, se utilizan muchas veces en conjunto. Por mencionar tan sólo una de las múltiples posibilidades de utilización combinada, en el último de los ejemplos anteriores, además de utilizar la fonética combinatoria, se podría prolongar la articulación de la fricativa y de la vocal que le precede (frecuencias óptimas: duración).

A diferencia de los tres procedimientos de enseñanza/corrección anteriores, el análisis de la inclusión o no de alguna variante del sistema verbotal y si su aplicación es adecuada/óptima no formará parte de nuestro análisis del modelo pedagógico que ofrecen los manuales, sino que se incluirá en el apartado dedicado a los contenidos. Consideraremos allí si, en el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se debe practicar hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación. Nos parece ésta la forma más objetiva de evaluar la posible aplicación del procedimiento en la confección de un manual.

Las insuficiencias que presentan la descripción articulatoria y las oposiciones fonológicas en el trabajo con la mayoría de las vocales son compensables con la efectividad del sistema verbotal. A pesar de esto, tras un largo y paciente trabajo de acondicionamiento de la audición (piedra angular del sistema verbotal), a veces sucede que los estudiantes discriminan los sonidos al escucharlos y, sin embargo, no los pueden pronunciar correctamente por no haber logrado aprehender primero y automatizar después los movimientos articulatorios necesarios para su producción. De aquí que los otros tres procedimientos continúen siendo utilizados por la mayor parte de los profesores y que la literatura especializada y la enseñanza de posgrado propongan una combinación de todos ellos como la mejor estrategia para enseñar y corregir la pronunciación en una lengua extranjera.

El aprendizaje del sistema fonológico de una lengua es, por definición, un lento proceso de aproximaciones sucesivas y reajustes constantes, por lo que la impaciencia por desarrollar una buena pronunciación en los estudiantes conduce a atajos no aconsejables. Se debe crear en las primeras etapas un eficiente mecanismo de reconocimiento y producción inconscientes que garantice la ruptura gradual con los hábitos de pronunciación de la lengua primera. El sistema verbotal, que basa su funcionamiento en la audición y su estrecha vinculación con la articulación, cubre perfectamente esta necesidad. La integración con el tiempo de otros procedimientos (en el contexto más adecuado para cada uno de ellos) puede crear un control consciente que a la larga conlleve a automatizar unos hábitos correctos de pronunciación. La

consecución de una combinación de técnicas y procedimientos que ganase terreno a la improvisación en la clase de idiomas parecía ser el objetivo de los especialistas que habían analizado concienzudamente las implicaciones que tienen tanto la filosofía lingüística subyacente en cada uno de los procedimientos que acabamos de analizar como su aplicación misma. Pero justo entonces irrumpió el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2. El enfoque comunicativo y la enseñanza de la pronunciación

2.2.1. Implicaciones del enfoque para la enseñanza de la pronunciación

En el apartado 2.1, “La enseñanza tradicional de la pronunciación”, vimos las descripciones que Celce-Murcia y Morley han hecho por separado del desarrollo de la didáctica de la pronunciación en los últimos años. Brown (1992:14) es otro de los autores que reconoce que “uno de los principales movimientos dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los años 80 fue el alejamiento de la enseñanza de un idioma como sistema formal y el acercamiento a la utilización de la lengua como un medio de comunicación dentro de tareas realistas” y que “el no enseñar la pronunciación de forma comunicativa, en intercambios con sentido y tareas problémicas, es lo que explica el fracaso de gran parte de la enseñanza de la pronunciación en la actualidad”. Para Neil Naiman (1992:163), “la enseñanza de la pronunciación se ha quedado a la zaga del resto de la enseñanza del inglés como segunda lengua en lo que respecta a su aspecto comunicativo” y “aún queda un largo trecho por recorrer (...) para ofrecer una práctica de la pronunciación que sea realmente comunicativa” (ibídem:164). Hoy en día, el enfoque comunicativo ocupa un lugar común en la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, en el caso particular de la pronunciación, su aplicación no es todo lo satisfactoria que pudiera desearse y en los manuales de inglés como lengua extranjera con una marcada inclinación comunicativa muy pocos ejercicios de pronunciación realmente son comunicativos.

El hecho de que el fonema carezca de contenido semántico parece dejar pocas posibilidades para la aplicación de este enfoque en ejercicios cuyo objetivo es desarrollar hábitos correctos de pronunciación. No es infundado el comentario que sobre dicho enfoque y el método “gramática-traducción” hacen Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996:325) al describirlos a ambos como métodos que dan poca importancia a la pronunciación, aunque por diferentes razones. El “vacío de información” que llegó con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas no es más que la situación que se da en un intercambio discursivo cuando una persona sabe algo que su interlocutor desconoce; en ejercicios demasiado controlados (los únicos que hasta entonces caracterizaban la enseñanza de la pronunciación), el intercambio no puede ser comunicativo porque el estudiante no tiene ninguna opción en cuanto a lo que dirá o a cómo lo dirá, además de que no recibe retroalimentación por parte de su interlocutor en cuanto al éxito o fracaso del acto de habla, pues en dicho acto no existe ningún propósito “real” o “natural” de comunicación. Así, pues, con la llegada del enfoque comunicativo, no es de sorprender que la pronunciación volviera a caer en el olvido.

2.2.2. Reacciones didácticas iniciales

Pasados esos años de “vorágine comunicativa” inicial en que la pronunciación se vio —comprensiblemente— arrinconada, las reacciones se hicieron sentir. Naiman (1992:165), por ejemplo, propuso que la enseñanza de la pronunciación prestase especial atención a los siguientes aspectos “cruciales para todas las formas de enseñanza comunicativa de las lenguas”:

1. Práctica con sentido más allá del nivel de la palabra.
2. Actividades de aprendizaje orientadas a tareas.
3. Desarrollo de estrategias para el aprendizaje fuera de la clase.
4. Trabajo y corrección en parejas o grupos.
5. Clase centrada en el estudiante.

En las presentaciones que se hicieron durante el coloquio “Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory”, celebrado como parte de la XIX Convención Anual de TESOL en Nueva York el 8 de marzo de 1985 (Morley, 1987:Prefacio), resaltaron por su presencia, entre otras, las siguientes cuestiones:

1. Atención a la importancia primordial de los elementos suprasegmentales y a cómo éstos se utilizan para comunicar significado, con una importancia secundaria asignada a los segmentales.
2. Atención especial a la estructura silábica, a la unión entre sonidos dentro de una misma palabra y entre palabras, a la división entre grupos de palabras y a los patrones de acentuación y rítmicos en la frase.
3. Participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esta práctica abarca la concienciación lingüística y el autocontrol.
4. Práctica comunicativa enmarcada en actividades que se ajustan a los estilos de comunicación de las situaciones reales en que se encuentra el estudiante.
5. Énfasis en proporcionar un modelo natural y contextual.

Cuando se celebró esta convención anual de TESOL, provocar una producción oral semicontrolada que colocara al alumno en situaciones lo más cercanas posible del uso real de la lengua parecía ser la forma más eficiente de acercar a la comunicación los ejercicios de pronunciación. La clave estaba en que dicha práctica debía exigir la integración de las habilidades lingüísticas y las estrategias cognitivas típicas de los intercambios lingüísticos reales.

2.2.3. Actividad comunicativa y realista/real

El grado de competencia comunicativa del alumno obviamente condiciona la libertad de su expresión oral, pero la variedad de actividades para diferentes niveles que se viene observando en los manuales de pronunciación más recientes no deja espacio para preocupaciones mayores al respecto. Algo que nos parece muy importante, sin

embargo, es revisar el concepto de “actividad comunicativa”, y podemos hacerlo confiadamente de la mano de Martha Pennington.

Para Pennington (1996:224-8), autores como Celce-Murcia, Gilbert, Kenworthy, Naiman, Pica y Wong han intentado desarrollar actividades de pronunciación comunicativas; sin embargo, el término “comunicativo/a” no siempre se utiliza de modo consistente y puede significar cosas diferentes. Como consecuencia de ello, muchos niveles de práctica lingüística no estrictamente comunicativa han sido descritos utilizando este popular término. La escala de niveles de práctica que describe Pennington comienza con una práctica lingüística **mecánica** (negritas nuestras), como la repetición de pares mínimos. Una práctica **contextualizada** de la pronunciación podría ser la repetición de pares mínimos en el contexto de una oración. Una práctica **con sentido** (“*meaningful*”) significa actividades que exigen conocer el significado de los ítems para completar la actividad, y el adjetivo “*meaningful*” en este sentido no tiene necesariamente la connotación de “comunicativo” o “realista”. Una actividad no es **realista** hasta que no se asemeja al uso de la lengua en la vida real, como sucede con las simulaciones y los juegos de rol. Para Pennington, la práctica **real** va más lejos al permitir a los estudiantes que incorporen al currículo escolar preocupaciones y funciones de la vida real (tal práctica puede incluir, por ejemplo, la discusión o resolución de problemas relacionados con las actividades de los estudiantes fuera de la clase de idiomas).

Cuando existe un intercambio de información puede hablarse de comunicación, y por ello pueden considerarse comunicativas las actividades en las que un estudiante tiene información que otro debe obtener; sin embargo, estas actividades pueden o no ser “realistas” o “reales” en el sentido en que Pennington utiliza dichos términos. Es deseable que las actividades de pronunciación sean a la vez comunicativas y realistas, cuando no comunicativas y reales.

2.2.4. La enseñanza lectoescritora de la pronunciación

La enseñanza de lenguas extranjeras, al igual que la de muchas otras disciplinas, se ha apoyado tradicionalmente en la lengua escrita. Esta situación no sólo no ha cambiado mucho, sino que es difícil que cambie en el futuro predecible, al menos de

modo radical: el manual sigue siendo el medio de enseñanza por excelencia⁴, sustituido/complementado por fotocopias de otros manuales o por material impreso de otra naturaleza, y acompañado por retrotransparencias y, por supuesto, la pizarra, entre otros medios. En la actualidad, “el alumno lee un texto más o menos sencillo, amigable, ilustrado y en colorines, de diseño, con un planteamiento didáctico, atendiendo a la diversidad y políticamente correcto, pero el alumno lee un libro” (Cantero, 1997:125).

La enseñanza de la pronunciación no es una excepción dentro la enseñanza en general de lenguas extranjeras. A pesar de la naturaleza oral de este aspecto de la lengua, la presencia del componente lectoescritor en las actividades para su enseñanza sigue siendo predominante, una situación a la que Cantero (ibídem:125,126) llama “la paradoja del enfoque comunicativo”: en este modo de ver y aplicar la didáctica de la lengua el objetivo es enseñar comunicación oral en la lengua extranjera mediante procesos comunicativos “significativos” y “plenos”, pero el lenguaje que sirve de base a las actividades docentes que deben generar tales procesos es, paradójicamente, el lenguaje escrito.

De más está insistir en las consecuencias negativas de un enfoque metodológico —el comunicativo— que, aunque bien orientado, desvirtúa la enseñanza de la pronunciación por emplear un medio erróneo para llevarla a cabo. Dentro de lo posible (somos conscientes de la dificultad del empeño), las actividades para desarrollar este aspecto del idioma deberían emplear un “input” verbal; de igual modo, en ejercicios con contenidos metalingüísticos o con pares mínimos, por mencionar dos ejemplos de actividades en las que la lógica tradicionalista nos impulsa a emplear (la lectura como “input” y) la escritura como “output”, deberíamos exigir del alumno un “output” verbal. Evitar dentro de lo posible el componente lectoescritor —todo lo que implique leer o escribir— dota de mucha más coherencia nuestros esfuerzos por mejorar la pronunciación del estudiante.

⁴ Según datos de Joan-Lluís de Yebra (1995:129), desde comienzo de los años noventa, en España ha habido un incremento de más de un 25% en la oferta de libros de texto para EGB y de casi un 70% para el bachillerato.

2.2.5. “Pronunciar” y “hablar”

Cantero (ibídem:apartado 4.1.4) también establece una dicotomía que resulta de valor instrumental a la hora de conciliar la enseñanza de la pronunciación y el enfoque comunicativo. Se trata de los conceptos “pronunciar” y “hablar”.

Hablar “es una actividad comunicativa primaria, paralela al propio pensamiento, significativa, y que *incluye una dimensión fónica que va mucho más allá de la mera pronunciación*, que permite integrar los significados, que ofrece al propio hablante la posibilidad de estructurar (fónicamente) su discurso y que permite al oyente el proceso de comprensión auditiva” (ibídem:129). Pronunciar, al no ser en sí una actividad significativa (los fonemas carecen de contenido semántico, aunque contribuyan a denotarlo), no implica necesariamente comunicación sino tan sólo un aspecto de ésta, como la gramática o el vocabulario.

Uno de los mayores retos que todavía enfrenta el enfoque comunicativo es la enseñanza realmente comunicativa de la pronunciación, la integración de este aspecto de la lengua con la expresión y comprensión orales efectivas desde el punto de vista de la comunicación.

2.2.6. Posiciones frente a la situación actual

Como ya hemos visto, el análisis segmental típico del estructuralismo lingüístico (descripciones articulatorias, oposiciones fonológicas) fue dando paso al trabajo con los elementos suprasegmentales en frases y oraciones, y al énfasis en la comprensión auditiva que caracterizó a los métodos estructuroglobales audiovisuales (en particular, al sistema verbotal aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras). Con la llegada del enfoque comunicativo, en el que los contenidos —las funciones lingüísticas— reciben mayor atención que las formas, la “precisión”, la “exactitud”, la “actuación óptima” en lo que respecta a la pronunciación se vieron suplantadas por la “aceptabilidad” (nivel mínimo de corrección mientras no se afecte la comunicación). En la actualidad no sólo ha podido alcanzar la fluidez el mismo status que la precisión en la expresión oral (el estudiante con un mayor conocimiento del sistema fonológico, de las estructuras gramaticales o del vocabulario de la lengua extranjera no tiene por qué ser

necesariamente el mejor comunicador), sino que los errores “de forma” reciben poca atención al ser considerados un resultado natural del desarrollo del proceso de adquisición de la lengua.

Los nuevos aires que llegaban con el enfoque comunicativo traían muchas promesas de innovación a un profesorado que había quedado atrapado en la repetición y en la alternancia entre un tipo y otro de práctica estructuralista. Ahora, pasados varios años desde entonces, con demasiada frecuencia la fosilización de errores de pronunciación sigue impidiendo traspasar ese umbral a partir del cual se percibe en una comunicación efectiva el dominio del sistema fonológico de la lengua extranjera.

Es una situación ante la cual se dan por lo general dos actitudes encontradas. La primera se puede ilustrar con una cita si extraponemos a la pronunciación las palabras que Louis Alexander (1991:52), icono de la enseñanza de lenguas extranjeras, dedica a la gramática:

“Los libros de práctica de la gramática están siendo utilizados ampliamente para compensar las deficiencias en todos esos cursos actuales que ignoran del todo la gramática o simplemente la ‘ordenan’ en cuadritos sin sentido y perjudiciales. La gramática se está enseñando otra vez no *a pesar de* sino *debido a* la ‘revolución comunicativa’. Hemos convivido con lo que se hace pasar por enseñanza y aprendizaje comunicativos de idiomas lo suficiente como para adoptar una visión desapasionada de ello.”

La segunda, a la que nos suscribimos, considera que el pobre tratamiento que recibe la pronunciación “se debe, en realidad, no a un verdadero desinterés por la pronunciación, sino a la propia formación del enfoque comunicativo como un nuevo *paradigma metodológico* en didáctica de la lengua: tras unos primeros pasos titubeantes (el llamado ‘método nocional-funcional’), el establecimiento de un nuevo paradigma sólo puede avanzar muy poco a poco, ocupando cada vez más parcelas de acción didáctica, y en ese proceso nos encontramos” (Cantero, 1997:215).

2.3. La enseñanza de la pronunciación con ordenadores

Ya se habla en la prensa diaria de teléfonos que realizan interpretaciones de un idioma a otro, de navegadores de coche que incorporan la gestión de correo electrónico mediante comandos de voz, de operaciones bancarias por teléfono en las que los ordenadores atienden al cliente, de unos sistemas que integran la traducción automática y el subtítulo, y de otros que permiten el acceso verbal a bases de datos en estaciones aéreas y ferroviarias para solicitar información o hacer reservas. Más cercanos a nuestro campo de investigación están los programas informáticos utilizados en el tratamiento de las alteraciones del lenguaje, avalados por la recuperación espectacular de numerosos pacientes y por la considerable reducción de los retrocesos gracias a la posibilidad de que la terapia se siga en casa. *Visigames* y *Speech Viewer*, por ejemplo, son dos programas visualizadores del habla que, mediante simpáticos juegos —con jirafas, chimpancés o ranas— acercan paulatinamente a los niños con ciertos problemas del lenguaje a una fonación normal.

Desde que en 1981 IBM presentó el primer ordenador personal con monitor monocromo, dos unidades de disco flexible y teclado, no sólo hemos pasado del modo texto (DOS) al gráfico (Windows), sino que los ordenadores portátiles multiplican varias veces la potencia de procesamiento de los aparatos que tan sólo un par de años atrás eran los más potentes del mercado. Si asumimos el hecho de que la eficaz combinación de complejas tecnologías ha llegado también a la didáctica de la pronunciación, entonces hay que decir que son realmente impredecibles las perspectivas que se abren cada día.

En este momento vemos unas claras ventajas de la enseñanza de la pronunciación con ordenadores sobre el uso de grabadoras/reproductoras de cintas de audio/vídeo y otros medios que han caracterizado la clase de idioma hasta el día de hoy:

- Los programas informáticos con analizadores del habla permiten que una persona compare su producción oral con un modelo nativo y perciba

visualmente desde los patrones de entonación hasta la unión entre fonemas, pasando por la aspiración de una oclusiva sorda o el área de articulación de una vocal. Una gran ventaja que nos ofrece el ordenador es la integración de varios “lenguajes” o “códigos”, la posibilidad de interactuar con sonidos, imágenes y texto a la vez para alcanzar un mismo objetivo.

- La sofisticada práctica que es capaz de ofrecer la tecnología digital se combina muy a menudo con la atmósfera entretenida que genera un programa informático lúdico. Éste es un logro mayor que se echa en falta en todos los medios tradicionales.
- La informática ahorra un tiempo precioso al permitir que el alumno resuelva tareas tan disímiles como obtener información, clasificar, etc. con mucha más agilidad que la que hasta ahora hacían posible otros medios.
- El trabajo frente a un ordenador protege del estrés que puede generar la presencia de un profesor: el estudiante se siente más cómodo con sus errores, avanza a su propio ritmo y ejerce un mayor control sobre su progreso en la adquisición de la lengua extranjera.
- Los ordenadores nos permiten atender a la diversidad dentro del grupo. Un estudiante puede realizar una tarea práctica mientras su compañero realiza otra o repasa un contenido teórico. Se puede individualizar el aprendizaje en un momento determinado y en otro involucrar a los alumnos-usuarios en un trabajo cooperativo que los enriquezca mediante la interacción entre compañeros de clase.

Pero más importante que la presencia del ordenador en la clase de lengua es el hecho de que unos 200 millones de personas de todo el mundo tenían conexión a Internet al comenzar el año 2000 y que la web se ha convertido en la interfaz universal (ahora se diseña la mayoría de las aplicaciones pensando en Internet), por lo que la Red se erige como el centro de la actividad informática. En lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación, esta fuente inagotable de información en soporte multimedia (en la Red existen grabaciones visuales y sonoras con un contenido valiosísimo desde el punto

de vista cultural, además de información auténtica, real, que se ofrece “en tiempo real”) ofrece la posibilidad de realizar proyectos, tanto en la clase como fuera de ella. Durante la realización de estos proyectos, los estudiantes interaccionan entre ellos y con el profesor, pero también pueden establecer una comunicación real —¡en el llamado “mundo virtual”!— con hablantes nativos (y no nativos) de cualquier parte del mundo. Y esto no es poco.

Por otra parte, los servicios por Internet que ofrecen las grandes casas editoriales —se pueden visitar <http://www.cup.cam.ac.uk/elt/> para Cambridge University Press y <http://www.oup.co.uk/elt> para Oxford University Press, por citar dos de los sitios web más conocidos en nuestro campo— incluyen catálogos completos con abundante información sobre títulos nuevos y recientes, y la posibilidad de hacer los pedidos “en línea”. También ofrecen al profesor actividades docentes y revistas “en línea” con entrevistas, artículos, material para utilizar en clases y un largo y útil etcétera.

Ahora bien, en el mercado existen programas muy atractivos a simple vista (colores, movimiento, interfaz de fácil utilización) que dejan mucho que desear en cuanto a su concepción pedagógica y rigor elemental en el proceso de producción (la imagen de un televisor se asocia al término *bathroom* en un programa vendido en España por una editorial multinacional, por ejemplo). La utilidad de los productos multimedia se ha de evaluar con unos criterios pedagógicos sólidos y a este tipo de material hay que exigirle, igual que a un libro, que se ajuste a los criterios pedagógicos actuales y que tenga en cuenta las necesidades de nuestros alumnos. El buen estudiante lo agradece.

2.4. Otras consideraciones educativas de orden general

A lo largo del desarrollo de la didáctica de la lengua como disciplina, los cambios en la concepción del proceso de aprendizaje han ido dando lugar a diversos

tipos de curso. En la tabla 4 resumimos algunas de las ideas expuestas por William Littlewood (1991) sobre tres de los tipos más generalizados.

Este autor hace referencia a un tipo de curso “con énfasis variable”, a una concepción metodológica equilibrada que combina elementos formales y funcionales, y que a la vez ofrece oportunidades para la participación del estudiante en la solución de problemas reales. Littlewood (ibídem) considera en su justa medida la complejidad tanto del lenguaje como del proceso de aprendizaje y con razón señala que un curso de idioma puede contener los tres enfoques mencionados y que el énfasis puede pasar de uno a otro en las diferentes etapas del aprendizaje.

CURSO BASADO EN EL SISTEMA	CURSO BASADO EN FUNCIONES	CURSO BASADO EN PROCESOS
Los objetivos se definen fundamentalmente en función de estructuras lingüísticas	Los objetivos se definen fundamentalmente en función de la conducta	Los objetivos se definen fundamentalmente en función de tareas o problemas a resolver
Énfasis en el contenido lingüístico a transmitir	Énfasis en las funciones de la comunicación en diferentes situaciones	Énfasis en los procesos naturales que tienen lugar durante el uso del lenguaje
Las estructuras se seleccionan y secuencian utilizando criterios como la complejidad, el peso específico dentro del sistema, La enseñabilidad, etc.	Las funciones y nociones comunicativas se seleccionan y secuencian siguiendo criterios como la utilidad o la complejidad del idioma a utilizar	El curso ofrece unos contextos para el aprendizaje que se secuencian según las habilidades de comunicación que exige cada caso

Tabla 4

La idea de un método de enseñanza/aprendizaje universalmente aplicable —y, por lo demás, válido— ha cedido paso con el tiempo a una especie de eclecticismo en el que se escoge lo mejor de diferentes fuentes, métodos, sistemas y técnicas. En la actualidad resulta cuando menos presuntuoso afirmar que un modelo es absolutamente válido para todas las vertientes de un curso de lengua; la práctica que se hace cada vez más usual es emplear enfoques y técnicas variadas —nuevas o viejas— en dependencia de su aplicabilidad a las necesidades concretas de un centro de estudios, una clase o un estudiante en particular. En la actualidad, muchos autores y profesores partimos del hecho asumido de que simplemente existen múltiples variables de diseño y que lo importante es explorarlas y trabajarlas con rigor (una postura que en principio debería estimular nuestra creatividad).

Alan Maley (1991) establece dos grandes paradigmas educativos que reflejan, por una parte, la tónica general de un curso tradicional y, por la otra, la de una alternativa que parece más viable a la luz de la pedagogía actual. El primero es el que Maley llama “modelo de transmisión”: el profesor considera la materia como una disciplina que debe transmitir a los estudiantes y durante el curso le presta la mayor atención al resultado final que pueda lograrse. El otro es el “modelo de interpretación”, en el que profesor y estudiantes negocian lo que es útil a estos últimos y se establece un proceso de colaboración y exploración que se centra más en lo que los estudiantes tienen que decir que en la corrección de lo que finalmente dicen. La siguiente tabla muestra algunas de las palabras con que Maley describe ambos modelos:

Transmisión	Interpretación
Transmisión	Interacción
Enseñanza	Aprendizaje
Sistema lingüístico	Vida real
Conocimiento pasivo	Competencia activa
Prescriptivo	Participativo
Inmutable	Flexible
Confirmación	Exploración
Seguridad	Riesgo
Control	Iniciativa
Autoridad	Libertad
Producto	Proceso
Impersonal	Personal
Tensión	Relajamiento
Intolerancia	Tolerancia
Rutina	Esfuerzo

Tabla 5

Creemos haber ofrecido en estas diecisiete páginas la indispensable descripción del estado de la cuestión en lo tocante a la didáctica de la lengua en general y al aspecto lingüístico particular que nos ocupa, la pronunciación. Los pares de palabras que aparecen en la tabla 5 son muy ilustrativos de hacia dónde soplan los vientos en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad y con ellos queremos poner fin a la descripción del marco teórico de esta investigación.

3. LAS ACTIVIDADES EN LOS MANUALES DE PRONUNCIACIÓN

3.1. Objetivos de los manuales y de sus actividades

La elaboración de un manual atiende primero que todo a los objetivos generales de la formación del estudiante, de aquí que la primera etapa en dicha elaboración sea la contextualización de los objetivos del manual.

Revisando las ideas de Akst y Hecht, David Nunan (1992:192) ha planteado que “uno puede adoptar la postura de que los objetivos de un programa no están abiertos a cuestionamiento, ya que presuntamente constituyen las premisas en las que se basa el resto del programa. Ocasionalmente, sin embargo, un evaluador puede hacer una excepción con objetivos que parecen estar mal encaminados o ser poco realistas”.

De las especificaciones sobre el estudiante al que se dirige un manual (información que incluye la mayoría de los manuales de lengua) pueden inferirse los objetivos de este último, pero obviamente ésta no es la mejor forma de llegar a una información tan importante a la hora de seleccionar un manual para un grupo de estudiantes con unas características específicas. Es importante que también se expliciten los objetivos del manual y de sus actividades, y que se haga de una manera concreta. Los objetivos de las actividades deben adecuarse a los del manual en su totalidad y ambos a las necesidades del estudiante.

Las intenciones del autor de un manual aparecen en muchos casos explicitadas en las cubiertas o en una especie de prólogo o introducción, cuando no en la guía didáctica del profesor; más difícil, sin embargo, es determinar si se adecuan a los objetivos que cada centro de estudios se plantea para con sus estudiantes. No es nuestro propósito evaluar en este trabajo la adecuación de los manuales al contexto de ningún centro docente en particular, sino más bien observar si se ajustan a las necesidades y características generales de un hispanohablante adulto que aprende inglés.

Las exigencias editoriales de tipo comercial potencian libros de texto “consumibles” por una gran cantidad de usuarios, lo cual hace que se obvian las necesidades particulares de diferentes tipos de estudiantes y que merme la efectividad misma de las actividades en dichos libros. Esto es un hecho cada vez más comentado por los pedagogos, por lo que un análisis de los manuales de pronunciación del inglés que no considere el aspecto económico de éstos se alejaría necesariamente de la realidad escolar. Nuestra opinión *a priori* sobre este particular coincide con la de quienes creen que un manual dirigido a un público lo más amplio posible incide de forma negativa en la calidad de la docencia que se imparte a grupos específicos de estudiantes.

Para regresar ahora a la arista metodológica de los objetivos en los manuales de pronunciación del inglés como lengua extranjera, veamos la jerarquía que en la enseñanza de este aspecto del idioma establece Martha C. Pennington (1996:220):

“Probablemente el objetivo más obvio, justificable y apremiante en el área de la fonología sea la **inteligibilidad**. Para los estudiantes principiantes, es la necesidad más inmediata, puesto que no puede haber comunicación sin un cierto nivel de inteligibilidad mutua entre los hablantes (...) Más allá del objetivo básico de la inteligibilidad existen varios objetivos posibles en esta área del lenguaje (...) La **fluidez** es un objetivo importante para muchos estudiantes que saldrán de su país de origen y utilizarán la segunda lengua en el país adonde vayan, puesto que es muy posible que los hablantes demasiado vacilantes tengan dificultad para comunicarse con oyentes nativos durante cierto tiempo. La **corrección** (“*accuracy*”) en cuanto a las normas determinadas por los oyentes también constituye un objetivo importante, especialmente para aquellos que han de transmitir información a hablantes nativos, como es el caso de los alumnos ayudantes (“*teaching assistants*”) en cursos de pregrado, los supervisores de negocios o quien tiene que hablarles a los clientes por teléfono en la lengua extranjera.”

Si se parte de la lógica del enfoque comunicativo, los objetivos de un manual deberían ser la utilización de la lengua extranjera para intercambiar significado sobre diferentes temas y realizar diferentes tareas. Es de esperar entonces que las actividades de un manual que dice utilizar dicho enfoque sean congruentes con estos objetivos comunicativos globales, que vayan encaminadas al uso del idioma para la comunicación.

Para evitar un grado de elaboración demasiado alto que pudiera anular la factibilidad de nuestro análisis, nos hacemos unas pocas y sencillas preguntas frente a los manuales de pronunciación en lo que a objetivos se refiere:

- ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?
- ¿Se explicitan los objetivos del manual?
- ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?
- ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?
- ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?
- ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?

3.2. Contenidos de las actividades

En principio, los contenidos de cualquier asignatura se deben seleccionar y ordenar de modo tal que los objetivos de ésta se logren de la forma más eficiente

posible. Pero las razones por las que un autor ha seleccionado, estructurado y secuenciado los contenidos de un manual rara vez se explican en éste, por lo que analizar dichos contenidos en función de los objetivos a alcanzar en cada unidad y en la totalidad del curso implica descubrir un componente implícito, oculto, conformado por unas concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que no aparecen expresadas en el manual.

A pesar de lo anterior, algunas constantes sí que podrían tomarse como baremos a la hora de analizar los contenidos de cualquier manual. Dos que nos parecen fundamentales son su exactitud científica y adecuación al perfil psicolingüístico del estudiante. Dada su diafanidad conceptual, no creemos necesario extendernos en la primera. En cuanto a la segunda, se trata en nuestro caso de evaluar en qué medida los contenidos de un manual se relacionan con las dificultades y procesos cognitivos que muestran los hispanohablantes adultos en el aprendizaje de la pronunciación del inglés.

Cuando describíamos la interlengua del hispanohablante adulto que aprende inglés no estábamos sino precisando qué merece enseñarse a tal alumno. Por varias razones (tiempo, utilidad práctica de ciertos contenidos, etc.), es imposible cubrir detalladamente durante un curso todas las áreas de pronunciación de la lengua extranjera. Esto es también aplicable a un manual y hace indispensable el establecimiento de una jerarquía de los contenidos que se vayan a incluir en él.

En una investigación como la nuestra, no sólo los contenidos incluidos —y de qué manera se incluyen— sino también los excluidos ofrecen una idea de lo que el autor de un manual considera importante. Por suerte, no nos preocupa en nuestro caso la exclusión de contenidos por razones ideológicas —algo común en los textos de otras materias y que constituye un motivo de seria preocupación para un número creciente de padres y maestros— pero sí aquellas presiones económicas para que un manual sea válido para el mayor número de contextos posibles y se garanticen así amplias ventas a expensas de la calidad del material. Muchas veces, como bien dice M. W. Apple (1989:100), “lo que interesa es producir primordialmente una cantidad limitada de títulos de amplísima venta a precios altos en comparación con los de las obras de ficción” y “a menudo el énfasis se sitúa en la comercialización de un texto de contenido estándar, que, con revisiones y un poquito de suerte, se utilizará durante años y años”.

Para evitar repetirnos, pues necesitaríamos referirnos a ellas en casi todos y cada uno de los aspectos didácticos que abordamos en nuestra investigación, a las tendencias recientes en la política editorial sobre los manuales de lenguas extranjeras y a sus implicaciones para alumnos y profesores les dedicaremos unas palabras hacia el final de la tesis, en el apartado que incluye nuestra propuesta metodológica.

3.2.1. Secuenciación de contenidos

Para determinar el orden de presentación óptimo de las unidades fonológicas en las actividades de pronunciación de un curso de lengua y qué cantidad de atención debe recibir cada una, usualmente se tienen en cuenta aspectos como el grado de dificultad, la carga funcional, la frecuencia de aparición o la similitud de rasgos formales.

En muchos cursos el material fónico se organiza siguiendo una jerarquía de las dificultades de los estudiantes al pronunciar los sonidos de la lengua extranjera. Varios autores (Stockwell y Bowen, 1962; Haycraft, 1971; Kenworthy, 1987; Avery y Ehrlich, 1992; Bowen y Marks, 1992; Lane, 1993; Dalton y Seidlhofer, 1994, y otros) han identificado las principales dificultades que estudiantes con diferentes lenguas primeras muestran en el aprendizaje del inglés. La mayoría de estos estudios parten de un análisis contrastivo de dos lenguas y, como ya hemos comentado, la comunidad científica aún no ha aportado suficientes razones como para que se deba abandonar del todo dicho análisis. Eso sí, habría que apuntar junto con Dalton y Seidlhofer (1994:143-144) que “tal enfoque sólo será factible en una clase bastante homogénea en la que la procedencia lingüística de los estudiantes no es demasiado variada”.

El grado de dificultad que supone un sonido de una lengua para el hablante de otra es difícil de conciliar con otros criterios de selección/secuenciación del material fónico para un manual. Tomemos, por ejemplo, la información sobre la frecuencia de aparición en el inglés británico (*Received Pronunciation*) elaborada por D. B. Fry y citada por Gimson (1970:148; 1994:136): /aɪ/ con un 1,83% y /eɪ/ con un 1,71% quedan muy por encima de /ʊ/ y /a/, con 0,86% y 0,79%, respectivamente; la consonante más frecuente es /n/ (7,58%) y la menos frecuente es /z/ (0,10%). Estos datos están muy lejos de coincidir con la dificultad que presentan los sonidos para un hispanohablante.

Autores como J. C. Catford (1988:88-91) combinan información estadística sobre la frecuencia de aparición de los fonemas en la lengua extranjera con su carga funcional. Si seguimos sólo el segundo de estos criterios para la selección del material que vamos a enseñar, deberíamos prestarles atención a pares de fonemas ingleses como /k/-/h/ y /p/-/b/ iniciales, o /ɪ/-/æ/, con un 100%, 98% y 100% de carga funcional relativa, respectivamente, e ignorar contrastes como /s/-/z/ (6%), /u/-/ʊ/ (7%), /dʒ/-/j/ (20,5%) o /ʃ/-/tʃ/ (26%): Catford sugiere que no se preste atención a aquellos pares cuya carga funcional relativa esté por debajo del 30%. Tomar este camino significa en nuestro caso malgastar un tiempo precioso trabajando con sonidos que el estudiante hispano domina mientras se desatienden áreas de probada dificultad para éste.

Así las cosas, la mejor opción parece ser una sosegada combinación de la frecuencia de aparición, la carga funcional y el grado de dificultad del fonema para el estudiante. Sólo una combinación de estos criterios —sin excluir en principio ningún otro que también se muestre relevante— puede conducir a una enseñanza efectiva.

En cualquier caso, el análisis de la estructuración de los contenidos siguiendo criterios como la frecuencia de aparición o la carga funcional de los fonemas se hace dificultoso —y arriesgado— sin un patrón de referencia. Por ello hemos decidido utilizar como herramientas las listas informativas que han elaborado autores como los mencionados, quienes gozan de un reconocido prestigio y cuyos datos utilizan especialistas de todo el mundo.

La similitud de rasgos formales es otro de los criterios utilizados para la presentación de las unidades fonológicas en los ejercicios de pronunciación de un manual. Sobre este criterio Dalton y Seidlhofer (1994:147) nos dicen: “Cuando se consultan libros de texto que se estructuran asignándoles unidades a los sonidos o grupos de éstos, puede resultar útil para los profesores considerar si esta selección parece basarse en un principio como el análisis contrastivo (para clases monolingües) o la carga funcional, o si simplemente refleja lo que es fácil de nombrar y describir: ‘consonantes largas’, ‘oclusivas’ o ‘diptongos’ pueden ser etiquetas convenientes para la categorización pero a menudo son mínimamente relevantes para la pedagogía”. Sin

ánimo de restarles razón alguna a Dalton y Seidlhofer, la similitud de rasgos formales nos parece un criterio de organización razonable siempre que se observe una progresión de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de los elementos suprasegmentales a los fonemas individuales, de un habla más clara y menos rápida en los audiotextos a una menos clara y más rápida, o de la variante dialectal más familiar a la menos familiar en el caso de que se presenten diferentes variantes de pronunciación.

Comentábamos cuando analizábamos el sistema verbotal como procedimiento de enseñanza/corrección de la pronunciación que el análisis de la inclusión o no de alguna variante de éste en un manual y de cuán adecuada/óptima es su utilización con hispanohablantes adultos no se haría dentro del apartado dedicado al modelo pedagógico (que sí incluirá la descripción articulatoria, las oposiciones fonológicas y la transcripción fonológica/fonética), sino dentro del dedicado a los contenidos. Explicábamos entonces que, para evaluar de forma objetiva la posible utilización del procedimiento en un manual, lo que haríamos sería considerar si, en el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación. La idea es detectar si hay una progresión de lo fácil a lo difícil en cuanto a la utilización del material fónico en las actividades y por ello hemos considerado más apropiado incluir este punto dentro del bloque perteneciente a los contenidos.

Los contenidos pueden organizarse de forma jerarquizada y a la vez “en espiral”, utilizando lo que el estudiante ya ha aprendido para facilitarle el aprendizaje de lo nuevo, retomando contenidos, revisándolos y colocándolos en otros contextos. Una forma interesante de enfocar los contenidos es la que expone Suzanne Firth (1992:174) al apuntar que los manuales de pronunciación de hace algún tiempo exigían un enfoque de “*close-up*” (comprobar la habilidad del estudiante para discriminar entre contrastes de sonidos en palabras aisladas y después producir tales contrastes) pero que, más recientemente, el ángulo de visión se ha ido ampliando y algunos textos hacen énfasis en la importancia del acento, el ritmo y la entonación, colocando el trabajo sobre estos aspectos por delante del trabajo sobre los sonidos individuales.

“En realidad, el ángulo puede ampliarse más hasta incluir los tipos de hábitos discursivos generales que se tratan en los seminarios de oratoria para hablantes nativos. Un programa de pronunciación debería comenzar con el enfoque más amplio posible y cerrarse gradualmente hacia problemas específicos. Del mismo modo en que un fotógrafo puede refundir algún elemento en la composición de una fotografía y luego volver atrás para examinar el efecto general, el trabajo con la pronunciación cuenta con un foco que cambia constantemente —de una efectividad general en la comunicación a un problema específico a la efectividad general en la comunicación y así sucesivamente.” (Ibídem:173)

Como plantea Firth (ibídem: 178), “en concordancia con el principio del ‘zoom’, toda enseñanza de la pronunciación debería centrarse primero en los hábitos generales de la producción oral y, si fuera necesario, regresar a ellos”.

Para enjuiciar las actividades en lo tocante a sus contenidos, podríamos considerar las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?
- ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?
- ¿Son exactos desde un punto de vista científico?
- En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?
 - a) La carga funcional.
 - b) La frecuencia de aparición en la lengua.
 - c) La similitud de rasgos formales.
 - d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.
 - e) Otros criterios.

- En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?
- ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?

Hay otros dos elementos relacionados con los contenidos en las actividades de pronunciación a los que, dada su significación, les dedicaremos ahora un espacio aparte: la prosodia y la comprensión auditiva.

3.2.2. Importancia de los elementos suprasegmentales como criterio de secuenciación

En la actualidad, la mayoría de los especialistas convienen en la importancia de los elementos suprasegmentales. Adam Brown, por ejemplo, critica el enfoque “patas arriba” (*topsy-turvy*) de los libros de pronunciación al introducir las consonantes y vocales antes que el acento, el ritmo y la entonación, los cuales aparecen como “reflexiones tardías” (1992:11), y cita a Bolinger (*ibídem*:12) en su crítica al estatus secundario que les imprime a estos últimos el término “suprasegmentales”: “Si el niño pudiera pintar el cuadro, [el ritmo y la entonación] serían la ola que surcan los otros componentes; pero el lingüista es más fuerte y mayor y testarudo: los llama suprasegmentales y hace que la ola cabalgue sobre el barco”.

Cuando analizábamos los procedimientos tradicionales de corrección fonética y de enseñanza de la pronunciación, nos referíamos a la importancia de los elementos suprasegmentales: los fonemas se pronuncian dentro de un contexto con ciertos patrones rítmicos y de entonación, se modifican entre ellos y son a la vez modificados por dichos patrones. Como ya vimos en el análisis de la interlengua fónica del hispanohablante que aprende inglés, si utilizamos los patrones de acentuación, rítmicos y entonativos de nuestra lengua primera cuando hablamos en una lengua extranjera, lo más probable es que los hablantes de esta lengua no nos entiendan, pues estos patrones determinan en gran medida la cualidad de los fonemas individuales. Por otra parte, siempre que haya

una exitosa asimilación del ritmo y la entonación, el aprendizaje de los fonemas se ve favorecido sustancialmente. Pero no sólo el valor de los fonemas depende del ritmo y la entonación; el significado mismo de una oración depende más de la entonación de ésta que de las unidades lexicales que la integran, pues los factores lógicos y afectivos del proceso de comunicación están estrechamente ligados a la entonación que utiliza el hablante.

Durante muchos años, la práctica de los fonemas se desatendió los patrones de acentuación, rítmicos y entonativos que necesariamente los acompañan. En las últimas décadas, sin embargo, los elementos suprasegmentales ocupan su merecido lugar en la didáctica de la lengua y se hace cada vez más palpable una práctica de la pronunciación más allá de sonidos o palabras aisladas, una práctica que considera el contexto fónico y discursivo en que aparecen los fonemas. Y no vemos razón alguna para volver atrás.

Al acercarnos a los elementos suprasegmentales como contenidos de un manual, nos hacemos dos preguntas fundamentales:

- ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?
- ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?

3.2.3. La comprensión auditiva

La comprensión auditiva ha ocupado durante años un lugar incontestable como habilidad lingüística fundamental junto con la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora. Durante el proceso de adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera, el trabajo con la comprensión auditiva resulta un elemento esencial no sólo por la importancia de esta habilidad receptiva en sí misma, sino también porque mediante una correcta audición el estudiante es capaz de distinguir entre una buena y una mala pronunciación, algo primordial para su capacidad autocorrectiva.

Cuando un alumno no produce correctamente un sonido o elemento prosódico, muchas veces sucede que no lo ha oído bien. Nuestro cerebro funciona sobre la base de

la experiencia lingüística que hemos acumulado y, en el plano fónico, sobre la base del sistema de sonidos de nuestra lengua primera. La decodificación del lenguaje está condicionada por nuestra capacidad fisiológica para oír pero también por esta experiencia lingüística y por las peculiaridades de este sistema fonológico. Cuando oímos una lengua extranjera, nuestro cerebro selecciona de la masa acústica que se nos presenta la información necesaria para percibir los sonidos de nuestra lengua (las diferencias fónicas que estamos acostumbrados a percibir) y desecha la no pertinente, no esencial para ella, pero que quizás —quizás tampoco— lo sea para la extranjera.

Tanto cuando describíamos las necesidades específicas del hispanohablante en el aprendizaje de la pronunciación del inglés (apartado 1.3) como cuando repasábamos las técnicas del sistema verbotal (apartado 2.1.4 en su totalidad y 2.1.4.1 en particular), resaltábamos la importancia de los elementos suprasegmentales en el aprendizaje de una lengua extranjera. No repetiremos aquí nuestros comentarios sobre la influencia que ejercen estos elementos sobre los segmentales. Tan sólo añadiremos que una de las funciones de la entonación es demarcar las unidades lógicas del discurso (los núcleos semánticos que, vistos desde el plano de la forma, se corresponden con los grupos fónicos) y que dicha función es, en nuestra opinión, un elemento fundamental que debe tenerse en cuenta cuando se diseñan materiales didácticos para desarrollar la comprensión auditiva de quien estudia una lengua extranjera.

Además de dar a los elementos suprasegmentales la prioridad que merecen a la hora de desarrollar la comprensión auditiva de una lengua extranjera, se debería prestar atención a fenómenos combinatorios recurrentes como la elisión y la asimilación, y no esperar que el alumno los adquiriera “como consecuencia de su desarrollo de la fluidez en inglés”, como propone Brown (1992:5). La fuerza de la grafía⁵ hace que los estudiantes muestren poca facilidad para comprender y pronunciar las formas usuales de *future*, *soldier*, *get you* o *told you*, y aquí no es nada despreciable el papel que puede desempeñar el modelo de un hablante nativo en los audiotextos de un manual.

⁵ La didáctica de las lenguas no ha superado lo que Cantero (1997:124-129) denomina “la enseñanza lectoescritora de lenguas extranjeras”, por lo que la paradoja del enfoque comunicativo” (ibídem) — la fuerte presencia del componente lectoescritor en la enseñanza de la comunicación, que es primordialmente un fenómeno oral— nos mantiene varados en la tradición.

El proceso de comprensión del discurso resulta complejo, no sólo por las fases lógicas en que puede dividirse (acústica, fisiológica y neurológica), sino también por la forma en que el individuo capta el lenguaje. Cantero y De Arriba (1997:51) señalan cómo la comprensión comienza por el grupo fónico y va en dos sentidos, ninguno de los cuales es precisamente “de menor a mayor” (de fonema a morfema, a palabra, a frase, a texto), como parecen suponer los autores de muchos manuales de idiomas. Cantero y De Arriba añaden a dicha complejidad otros dos fenómenos. El primero es que “la comprensión de las unidades discretas obedece a varios factores, entre los que sobresalen la influencia del contexto (...) y la comparación con los modelos propios del oyente”; el segundo “es el de las expectativas del oyente, que irá elaborando, a medida que entienda las primeras unidades, una serie de hipótesis sobre el sentido, la intención y la dirección que tomará el discurso del hablante” (ibídem).

Una visión simplista de los fenómenos lingüísticos cuando la psicolingüística y disciplinas afines ya han arrojado cierta luz sobre la formación y comprensión del discurso nos parece inexcusable. Y cuando decimos simplista no queremos pensar en acciones conscientes encaminadas a obtener mayores rendimientos económicos en el menor tiempo y con la menor cantidad de recursos posibles, lo cual es un fraude a las futuras generaciones de profesionales de todos los campos a quienes hoy educamos y a cuyo arbitrio quedaremos irremisiblemente sometidos con el tiempo. Considerar los beneficios futuros a la vez que los actuales, además de constituir un mecanismo de solidaridad intergeneracional de valor ético elemental, nos salva de ser víctimas de nuestras propias acciones.

Dada la estrecha relación entre la comprensión auditiva y la pronunciación, sería útil considerar las siguientes preguntas al analizar los contenidos en los manuales:

- ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?
- ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?
- ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?

3.3. Consideraciones acerca del modelo pedagógico

Las tendencias más generales en la pedagogía actual de lenguas extranjeras favorecen los componentes procesales del aprendizaje frente a los puramente cognitivos, incorporan valores humanísticos y están revolucionando la interacción estudiante-profesor y estudiante-estudiante en un intento por optimizar el aprendizaje. Detengámonos en algunos de estos aspectos de interés para nuestra investigación.

3.3.1. Tipología de actividades

La tabla 6 es una escueta tipología de ejercicios de pronunciación muy comunes en los manuales de corte estructuralista:

EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO AUDITIVO SIN APOYO GRÁFICO
Escuchar un grupo de palabras y escribirlas en una de varias Columnas encabezadas por un símbolo fonético
Reconocer fonemas, palabras y grupos de palabras en audiotextos
EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO CON APOYO GRÁFICO
Subrayar en oraciones los grafemas que corresponden a un fonema dado
Leer en silencio una lista de palabras y escribirlas en una de varias Columnas encabezadas por símbolos fonéticos
Leer en silencio una lista de palabras y escribirlas bajo dos columnas: una encabezada por un símbolo fonético y la otra por ninguno (lo que significa que el sonido representado por el símbolo en una columna no se pronuncia en las palabras que se escriban en la otra)
EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN ORAL CONTROLADA SIN APOYO GRÁFICO
Cuando se escucha un “patrón base” como estímulo (la forma singular de un sustantivo o un nombre propio, por ejemplo), responder con su modificación correspondiente (el plural o el posesivo, por ejemplo)
EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN ORAL CONTROLADA CON APOYO GRÁFICO
Pronunciar dos sonidos en sucesión leyendo su transcripción
Leer listas de “pares mínimos”
Leer frases y oraciones en las que aparece el sonido que se debe practicar

Tabla 6

Los primeros intentos de hacer los ejercicios de pronunciación compatibles con el enfoque comunicativo se basaron fundamentalmente en la utilización de diálogos. El diálogo se convirtió rápidamente en el procedimiento estándar para la presentación y la práctica de sonidos y patrones suprasegmentales puesto que garantizaba la percepción y

producción “contextualizadas” de cualquier elemento fonológico. Además, un diálogo ofrece múltiples variantes de utilización en la clase: se puede leer, practicar en parejas, declamar ante un grupo, interpretar sin tener que seguirlo al pie de la letra, completar, ampliar, etc. Los siguientes son ejemplos concretos de su utilización para enseñar pronunciación hoy en día:

1. Con el objetivo de practicar la fricativa palatoalveolar sorda, los estudiantes hacen y responden preguntas sobre la nacionalidad de sus compañeros u otras personas (preferiblemente de sexo femenino para utilizar el pronombre personal *she*). Ejemplo: “*Is X Swedish or Danish?*” “*She isn’t Swedish or Danish! She’s Polish*” (Baker y Goldstein, guía didáctica, 1990:70).
2. Para practicar el contraste entre la fricativa y la africada palatoalveolares sordas, los estudiantes planifican en grupos una comida imaginaria con alimentos cuyos nombres contienen los sonidos que se van a practicar (*chicken*, *chocolate*, *shrimp*, *mashed potatoes*, etc.). Como extensión del ejercicio, los estudiantes pueden dictar la receta de un plato para esta cena imaginaria (ibídem:73).

Sin embargo, con la lectura y/o repetición mecánica de un diálogo no se establece una comunicación real al negociarse un contenido preconcebido, no genuino. Además, como bien apunta Cunningsworth (1984:47), en tal práctica “falta la secuencia real de procesar un mensaje relativamente impredecible y de responder a éste formulando una respuesta en tiempo real (y en el caso de la conversación, esto significa casi simultáneamente)”.

Los procedimientos tradicionales de corrección fonética y enseñanza de la pronunciación a los que nos hemos referido se han renovado con el tiempo y siguen ocupando un lugar importante en los manuales de pronunciación de lenguas extranjeras. En el caso de la descripción articulatoria, entre sus múltiples variantes de reciente diseño, puede pedírsele a un estudiante que articule frente a la clase, sin utilizar la voz y exagerando los gestos faciales, una de varias palabras dadas al grupo; el resto decide qué palabra es basándose en los movimientos articulatorios. Otra variante de este procedimiento es la identificación por parte del grupo de la presencia o ausencia de un

sonido o rasgo. En este tipo de ejercicios se responde subrayando letras o marcando casillas, pero también de forma física: levantando el brazo o una tarjeta con un número, color o símbolo fonético determinado. Las tablas 7 y 8 ilustran el uso creativo de las oposiciones fonológicas en ejercicios exclusivamente de reconocimiento; como extensión válida para todas las variantes, una vez que se haya adquirido cierta práctica en la dinámica del ejercicio, los estudiantes pueden añadir sus propios pares mínimos. También se dan en los manuales modernos variaciones interesantes de la descripción articuladora y la transcripción fonológica/fonética (véanse los anexos C y E).

Pero el rosario de actividades en los manuales de reciente publicación es mucho más amplio e incluye variedades como las siguientes: rellenar tarjetas u hojas de trabajo, crucigramas, sopas de letras, dictado, canto, recitación, discriminación, clasificación, preguntas y respuestas, repetición, mímica, construcción y lectura de diálogos, preparación y actuación de roles, lluvia de ideas, exposiciones orales, actividades problemáticas, etc. Lo fundamental al analizar la efectividad de una actividad, cualquiera que sea su tipo, es si los estudiantes en realidad aprenden con ella⁶ y si se puede lograr el mismo aprendizaje o uno superior con una menor inversión de tiempo, recursos y esfuerzos.

RECONOCIMIENTO DE PARES MÍNIMOS AISLADOS	
Variantes	Los estudiantes escuchan un par mínimo y encierran en un círculo la palabra que oyen.
	Escuchan dos palabras de una lista de pares mínimos y dicen si son iguales o diferentes respondiendo verbalmente o escribiendo <i>S(ame)</i> o <i>D(ifferen)t</i> .
	Escuchan palabras (extraídas de las dos listas de pares mínimos que genera una oposición fonológica) e indican si han escuchado el sonido 1 o el 2 diciendo estos números o levantando un dedo o dos.
	Escuchan una palabra que forma un par mínimo con otra y que está asociada a un dibujo, entonces dicen si la palabra que han oído es la correcta o no.
	Escuchan una palabra extraída de un par mínimo y parafrasean su significado. Ejemplo: <i>ship</i> ⇒ <i>a boat</i> ; <i>sheep</i> ⇒ <i>an animal</i> .
	Escuchan tres palabras (dos de las cuales son iguales) e identifican la que es diferente. Ejemplo: <i>sheep, ship, ship</i> .

Tabla 7

⁶ Muchas veces hay aprendizaje, pero éste no es el resultado directo de la instrucción sino de factores indirectamente asociados a ella, cuando no externos del todo.

RECONOCIMIENTO DE PARES MÍNIMOS EN CONTEXTO	
Variantes	<p>Los estudiantes escuchan una oración y responden con una paráfrasis de la misma o con otra proposición discursiva “coherente”.</p> <p>Ejemplos (Baker y Goldstein, Guía didáctica, 1990:8): (ESTÍMULO 1): “<i>She isn’t going to live.</i>” (RESPUESTA 1): “<i>She’s going to die.</i>” (ESTÍMULO 2): “<i>She isn’t going to leave.</i>” (RESPUESTA 2): “<i>She’s going to stay.</i>”</p>
	<p>Escuchan una oración mientras observan un dibujo y dicen si la proposición discursiva es correcta o no haciendo una rectificación en el segundo caso.</p> <p>Ejemplo (ibídem): (ESTÍMULO): “<i>Columbus went to America on a sheep.</i>” (RESPUESTA): “<i>No, he didn’t. He went to America on a ship.</i>”</p>
	<p>Un estudiante escoge una de las dos palabras que aparecen como opciones en una oración como “(<i>Fill/Feel</i>) the glass”. Este estudiante lee la oración y otro, basado en lo que ha oído, escoge una respuesta apropiada entre, por ejemplo, “<i>With water?</i>” o “<i>It’s very smooth.</i>”.</p>

Tabla 8

3.3.2. Tipo de práctica lingüística

Una consideración importante acerca del modelo pedagógico es el tipo de práctica lingüística que generan las actividades de pronunciación. Para el análisis de este aspecto adoptaremos como baremo la escala de niveles establecida por Martha Pennington y que describimos en el apartado 2.2.3, “Actividad comunicativa y realista/real”: práctica mecánica, contextualizada, con sentido, realista o real.

3.3.3. Estilo de aprendizaje procesal

La enseñanza de lenguas segundas y extranjeras ha ido alejándose del “producto” y concentrándose en el “proceso” de la comunicación, ya se trate de la lectura, la escritura, la comprensión auditiva o la expresión oral. En el enfoque “procesal” los estudiantes no hablan (o escriben) sobre un tema dado en un tiempo limitado y para que el profesor les “corrija” los errores. El objetivo en este tipo de enfoque es que el estudiante se dé cuenta de que lo que “hace” en clases no es necesariamente un producto terminado, sino simplemente (parte de) una fase de un proceso.

En el caso particular de la pronunciación, que aquí es vista como un componente de la expresión oral, el estudiante no debería esperar pronunciar impecablemente desde un inicio: el material didáctico le ofrece la oportunidad de explorar un tema en actividades como la discusión, la lectura, el debate o una simple tormenta de ideas. La

primera producción oral no se corrige en el sentido tradicional del término: simplemente se reacciona ante las ideas expresadas. Luego, en la medida en que se recibe retroalimentación de otros estudiantes o del profesor, la expresión oral (y con ella el aprendizaje y la práctica de la pronunciación) se convierte en un proceso de descubrimiento, tanto de nuevas ideas como de la forma lingüística necesaria para expresar tales ideas.

Sería muy útil descubrir si las actividades de los manuales sugieren un estilo de aprendizaje procesal como sugieren los nuevos tiempos.

3.3.4. “Enfoque por tareas”

Independientemente de que se solape con varios otros aspectos (que también analizamos), no está de más insistir en que se incorpore a la enseñanza de la pronunciación lo que se ha dado en llamar el “enfoque por tareas”. Como sugiere Cantero (1997:219), ello puede lograrse “o bien mediante tareas de pronunciación específicas, o bien implementando con objetivos de pronunciación tareas de aprendizaje ya elaboradas y focalizadas inicialmente en cualquier otro aspecto del sílabo”. Veamos, a modo de ejemplo, la clasificación que de estas tareas ofrece el propio Cantero (ibídem) según los objetivos que se persigan con ellas:

- Formales (centradas en el aprendizaje de contenidos, conceptos o habilidades metalingüísticas, con el objetivo final de su interiorización por parte de los alumnos).
- Comunicativas (centradas en el aprendizaje y/o automatización de las funciones comunicativas, o en la activación de la lengua extranjera en contextos significativos).
- Temáticas (centradas en algún aspecto sociocultural relativo al idioma, el país, los hablantes nativos, etc.).
- De aprendizaje (centradas en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos).

Ya van quedando atrás aquellas actividades prescriptivas basadas en la memorización e imitación de un modelo único. La visión actual de la didáctica de la lengua integra múltiples componentes en todo un nuevo estilo pedagógico encaminado hacia la solución de problemas y hacia la planificación y realización de tareas y proyectos. Sería deseable que en los manuales las actividades encaminadas hacia tareas predominaran sobre las memorísticas y/o repetitivas.

3.3.5. Valores humanísticos

En todo tipo de enseñanza se está viendo un material docente que conecta con experiencias de aprendizaje fuera del aula, que trata cuestiones prácticas de la vida del estudiante y favorece el conocimiento del entorno. Al exigirle que busque información fuera del manual y que adquiera conocimientos y habilidades a través del descubrimiento, al vincular dichos conocimientos y habilidades a actitudes y valores personales o sociales, al hacerle explorar su propia realidad actual y sus proyectos para el futuro, despertamos en el alumno intereses que van más allá de la simple solución de las tareas académicas a la vez que lo comprometemos de forma personal con el aprendizaje. En algunos manuales de inglés como lengua extranjera ya se nota una clara tendencia a ampliar y enriquecer la experiencia individual del alumno mediante aspectos de relevancia para sus intereses, emociones y personalidad, amén de los puramente cognitivos o intelectuales.

“El problema radica en darle a cada persona cierto acceso a una herencia cultural compleja, proporcionarle unos asideros para su vida personal y para sus relaciones con las diferentes comunidades a las que pertenece, incrementar su comprensión y sensibilidad hacia otros seres humanos. El objetivo es promover la capacidad de comprensión, de discernimiento y de juicio en el terreno humano, lo cual implica, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre éstas.” (L. Stenhouse citado por Martínez, 1991:17)

Obviamente, los materiales para un curso de este tipo han de reflejar la realidad de los estudiantes de manera fiel y promover la discusión. Esto trae como consecuencia

que los materiales tengan un corto ciclo de vida, que haya que reciclarlos con frecuencia, que los profesores asuman la responsabilidad de seleccionar y estructurar los contenidos según las necesidades particulares de sus estudiantes. Pero los manuales siguen mostrando signos de buena salud, por lo que intentaremos constatar en ellos, como reflejo de los nuevos tiempos, la presencia de algún componente humanístico, sea o no susceptible de ampliación o modificación por parte del profesor.

3.3.6. Descubrimiento de reglas

Una cantidad cada vez mayor del material docente que en la actualidad se publica permite que el estudiante desempeñe un papel activo en el proceso de aprendizaje y se aleje de las actividades estrictamente memorísticas.

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo en el nivel fonológico abarca una serie de reglas que el estudiante debe interiorizar y cuyo uso debe automatizar. El reto para los diseñadores de materiales didácticos en este particular es romper con la tradición tecnoburocrática que durante mucho tiempo ha generado la lingüística normativa y hallar estilos nuevos que garanticen un aprendizaje y un uso satisfactorios de las reglas. En aquellos casos en que se puede predecir un tipo específico de pronunciación mediante una regla (en pasados y participios pasados regulares, en el morfema *-s* de la tercera persona singular del presente simple, etc.), el estudiante puede inferir la regla partiendo de ejemplos que la ilustren y luego comenzar a aplicarla. Puede ir aun más lejos y anticipar tanto la regla como las dificultades que podría encontrar al intentar aplicarla y para ello puede seguir la ruta que mejor le parezca (tomando conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje, confrontando éstas con otras y analizando las divergencias mediante el ejercicio del sentido crítico), pues lo importante en este proceso es favorecer la reflexión.

3.3.7. Motivación

La motivación se ha convertido en un factor de primer orden en la didáctica contemporánea. Mediante un uso apropiado de la dinámica de grupo y de los intereses y objetivos no lingüísticos del alumnado se puede alcanzar una mayor motivación de la que éste ya posee por mejorar su propia pronunciación se ha ido logrando.

Los juegos constituyen una forma divertida de practicar la pronunciación, desarrollan el espíritu de camaradería cuando se realizan en equipos, dan variedad a la clase y hacen que el estudiante se sienta motivado a participar en ella. Los hay de cartas, de dados y de muchos otros tipos. Afortunadamente, la presencia de estas actividades se está convirtiendo casi en una constante en los manuales de inglés como lengua extranjera, pero no son —ni mucho menos— el único pilar de la motivación en la clase de lengua extranjera.

Según Cunningsworth (1984:59), “hay pruebas que demuestran que trazarse objetivos alcanzables a corto plazo y utilizar materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos puede mejorar considerablemente la motivación”. Entre los elementos que se deberían considerar a la hora de diseñar un manual están la variedad y dosificación del material⁷, su apariencia atractiva y la inclusión de actividades que hagan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, las problémicas o las competitivas). Para que los alumnos se sientan realmente interesados por el manual de una asignatura, este último debe contener algo sobre lo cual los primeros quieran aprender, aparte de los contenidos propios de la asignatura; en otras palabras, debe ampliar y enriquecer la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses. Se trata de esos valores “humanísticos” que en la actualidad van permeando los materiales docentes de todo tipo y que, como ya apuntábamos, ponen en función del proceso docente aspectos de la personalidad y el entorno del estudiante.

Para evitar la tautología, podríamos resumir en pocas palabras los rasgos que deben reunir las actividades de pronunciación de un manual para que resulten motivadoras: tareas de aprendizaje diversas cuya realización tome poco tiempo y que despierten el interés del estudiante más allá de lo estrictamente académico.

⁷ Aunque la regularidad es útil en el sentido de que establece un cierto patrón de trabajo, también lo es la variedad dada la necesidad de mantener el interés del estudiante: seguir la misma secuencia de ejercicios con el mismo formato influye negativamente en la actitud del estudiante hacia el proceso de aprendizaje.

3.3.8. Interacción en el aula

Y para finalizar estos apuntes sobre áreas estrechamente relacionadas con el modelo pedagógico identificable en un manual, unas líneas sobre la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor.

En la actualidad, favorecer el trabajo en equipo y la interacción entre los alumnos, combinar las actividades individuales con las grupales y aumentar el porcentaje de estas últimas se están convirtiendo en prácticas cada vez más comunes. Ampliar nuestro conocimiento sobre la dinámica de grupo en una clase de lengua (un conocimiento que no atesoran un par de bibliotecas o gurús de la didáctica de la lengua, sino que está al alcance de casi todo el profesorado) nos permite potenciar la colaboración entre los estudiantes y optimizar su aprovechamiento en clases.

Por otra parte, las convicciones personales del estudiante sobre sus habilidades para el aprendizaje son un elemento clave para llegar a comprender su rendimiento académico: nuestros alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje con diferentes niveles de autoestima y “convencimiento” acerca de su propia eficacia en este proceso. Los hay que adquieren la lengua extranjera rápidamente y los hay que muestran un modelo de adquisición más gradual o simplemente lento; por otra parte, los que creen en su facilidad para aprender y también demuestran una alta eficacia en la clase se involucran en procesos cognitivos que conducen al aprendizaje y requieren menos instrucción que los de menor confianza en sus habilidades cognitivas. El mundo social del estudiante es muy complejo y exige la consideración de múltiples factores en un momento dado: sexo, entorno familiar, cultura, estatus socioeconómico, etc. Aún no se han explorado con profundidad y detalle suficientes todos los componentes que conforman las aptitudes y actitudes de los estudiantes, pero está comprobado que el aprovechamiento docente no depende únicamente de la capacidad, el interés o la persistencia individual, sino también de las experiencias diarias en la clase. El proceso de enseñanza/aprendizaje ofrece retroalimentación al alumno sobre el grado de “eficacia” de sus intervenciones y, sin duda alguna, también influye en lo que piensa sobre su capacidad para aprender, que a su vez condiciona su motivación para realizar las tareas de aprendizaje y su conducta en el aula. Debemos esforzarnos por ofrecer

oportunidades para que cada estudiante desarrolle su “modelo” de adquisición particular, dentro de la clase y fuera de ella.

El papel del profesor se ha ido transformando con los años hasta constituir una especie de facilitador del proceso de aprendizaje: ahora provoca el uso de la lengua extranjera por los estudiantes haciendo de asesor, conductor o comunicador, según lo requiera la situación.

Dado lo “amenazante” que resulta para los alumnos cada situación de aprendizaje nueva, el profesor se retira del centro del escenario y pasa a estimularlos y ayudarlos a interactuar entre ellos. Al inicio, claro está, los estudiantes dependen considerablemente del profesor, pero, a medida que el curso avanza, se hacen más independientes. Dos de las funciones del profesor en el aula son provocar situaciones que promuevan la comunicación y dirigir las actividades que hagan viables tales situaciones. Cuando en una clase dividida en pequeños grupos el profesor va pasando por cada uno de éstos dando consejos, respondiendo a preguntas o —¿por qué no?— corrigiendo errores, no hace más que cumplir con otra de sus funciones: asesorar a los alumnos durante las actividades. Pero a veces puede también convertirse en un comunicador propiamente y participar junto con los estudiantes en el acto de comunicación. Ninguna de estas funciones, entre tantas otras, está reñida con el objetivo principal del proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas: que los estudiantes aprendan a utilizar la lengua utilizándola, que se enfrasquen en una negociación de significado activa, aun cuando su conocimiento de la lengua extranjera sea escaso.

Si consideramos “facilitadores” a aquellos profesores que realizan este tipo de funciones en el aula, los podríamos oponer a los simples “transmisores de información” y a los “evaluadores”, papeles que con demasiada frecuencia se ve obligado a desempeñar el profesorado frente a los manuales más tradicionales.

La tipología de actividades, la práctica lingüística y el estilo de aprendizaje que éstas provocan, la motivación y el tipo de interacción que se establece en el aula son, entre otros, aspectos que adquieren una implicación global dentro del modelo pedagógico que adopta un manual, pero que corren el riesgo de caer en “terreno de nadie” en una discusión atomizada como la que uno puede verse tentado a hacer para

considerar en detalle el aspecto metodológico de las actividades de pronunciación. Antes de pasar a consideraciones relacionadas con la evaluación en los manuales y con vistas a nuestra parrilla de análisis de éstos, podríamos formularnos un conjunto de preguntas relacionadas con el modelo pedagógico que adoptan los autores:

- ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”? En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?
- En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales como la descripción articulatoria, las oposiciones fonológicas o la transcripción fonética/fonológica, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?
- ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?
 - a) ¿Mecánica?
 - b) ¿Contextualizada?
 - c) ¿Con sentido?
 - d) ¿Realista?
 - e) ¿Real?
- ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?
- ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?

- ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?
- ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?
- ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?
- En conexión con la motivación del estudiante:
 - a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?
 - b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?
 - c) ¿Las actividades son variadas?
 - d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?
 - e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional (puede predecirse que su uso será agradable/fácil)?
- ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?
- ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?
- ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?
 - a) ¿Transmisor de información?

- b) ¿Evaluador?
- c) ¿Facilitador?
- d) ¿Una combinación de estas funciones?

3.4. Evaluación

La evaluación del aprendizaje, además de comprobar el grado en que se logran los objetivos del curso, ofrece al profesor información de primer orden que puede procesar y utilizar en la preparación de sucesivos cursos. Ya es una prerogativa afirmar que la evaluación bien planificada y aplicada puede transformarse en una ayuda efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza: la evaluación motiva el aprendizaje, diagnostica —y remedia— las dificultades y acrecienta tanto la retención como la aplicación de lo aprendido.

En nuestro análisis de este importante componente de los manuales hemos considerado hechos como los siguientes:

1. Los tests de pronunciación pueden dividirse en dos grandes grupos: los del tipo conocido como “*system-referenced*” (que miden el dominio de los elementos del sistema, no el uso que de éstos pueda hacerse) y los del tipo “*performance-referenced*” (que miden las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral, por lo que adoptan una concepción más dinámica de la lengua).
2. A los tests del primer tipo se les ha criticado con razón que no tienen en cuenta las situaciones comunicativas en las que el estudiante utilizará la lengua extranjera. Sin embargo, gracias precisamente a tal desventaja, este modo de enfocar la evaluación en el área del lenguaje puede utilizarse en los contextos académicos más variados, peculiaridad que, junto a su facilidad de administración, le ha garantizado hasta hoy un espacio en reconocidos

exámenes internacionales como el *Proficiency*, el *First Certificate* o el *TOEFL*. Cuando se evalúa a estudiantes con un perfil profesional amplio, puede ser más conveniente obtener información sobre sus logros en términos puramente lingüísticos que en términos de las habilidades requeridas para realizar tareas demasiado específicas.

3. En intercambios conversacionales reales, los hablantes utilizan la mayor parte del tiempo hablando y escuchando a la vez, lo cual obviamente exige habilidades diferentes de las requeridas para hablar y escuchar por separado. Para hacer justicia a la negociación dinámica de significado que tiene lugar en el uso real del lenguaje, en la actualidad algunos tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas.

Las actividades de evaluación, al perseguir objetivos estrechamente vinculados a los del resto de las actividades del manual, cada vez son más similares a éstas. Las que más se diferencian son aquellas que tienen como propósito tomar una muestra de la expresión oral del estudiante al inicio del curso. Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996:345) sugieren para este tipo de actividad evaluativa dos modelos:

1. Una muestra estandarizada de lectura a viva voz realizada por el estudiante.
2. Una muestra de la expresión libre de éste.

La primera se toma casi siempre utilizando un “texto diagnóstico” (un pasaje escrito que contenga los fonemas, combinaciones de éstos y elementos suprasegmentales necesarios para evaluar el dominio que el estudiante posee de la pronunciación extranjera). La segunda se sirve de actividades como las utilizadas en clases para desarrollar la expresión libre del alumno. En ambos casos, los resultados del test le sirven al profesor para estructurar el curso de manera tal que las dificultades del estudiante reciban suficiente atención. Pero los “exámenes diagnóstico” (no importa su modelo) son relativamente recientes en la didáctica de lenguas extranjeras, como lo son los “exámenes de progreso” (aquellos que ofrecen una idea de cuánto se ha avanzado en un momento dado del curso).

Veamos lo que Brown (1992:15) nos comenta sobre la presencia de las actividades de evaluación en los manuales:

(...) “aunque muchos autores han tratado los ejercicios para la enseñanza de la pronunciación, muy pocos han propuesto tests rigurosos de pronunciación (...) Baste decir, como ejemplo de este descuido, que desde el comienzo de la publicación periódica *Language Testing* en 1984, sólo ha aparecido un artículo sobre el tema de la evaluación de la pronunciación específicamente (en contraposición a la evaluación de la fluidez oral, o a las actitudes hacia la evaluación oral y escrita).”

Nuestro análisis de la evaluación en los manuales no se ha ceñido únicamente a la presencia o no de ésta. En aquellos casos en que, efectivamente, aparece este tipo de actividad en el manual, nos hemos preguntado si se incorpora la autoevaluación o coevaluación de los estudiantes, una práctica que brinda a éstos la oportunidad de regular su propio proceso de aprendizaje y que entronca directamente con la tan necesaria colaboración entre los estudiantes.

La cantidad y periodicidad de las actividades evaluativas también podrían ser objeto de análisis en nuestra tesis, pero harían innecesariamente detallado nuestro enjuiciamiento de los manuales. En su lugar, preferimos sondear en qué medida los diseñadores de manuales han interiorizado la necesidad de que a los estudiantes y profesores se les dé la oportunidad de evaluar el proceso docente en sus diferentes aspectos, lo cual no excluye el material docente.

Para extraer información de utilidad relacionada con la evaluación del aprendizaje en cada manual, exploraremos este último haciéndonos preguntas como:

- ¿Se incluye algún tipo de evaluación? En caso afirmativo:
 - a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?
 - b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?

- c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?
- d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?
- ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilizan el manual su opinión sobre éste?

A lo largo del capítulo anterior (“Didáctica de la pronunciación”) y de éste (“Las actividades en los manuales de pronunciación”), hemos expuesto aquellos criterios que utilizamos para juzgar la efectividad potencial de los manuales de pronunciación del inglés como lengua extranjera para la enseñanza de dicha lengua a hispanohablantes adultos. Teniendo en cuenta el espacio que nos ha tomado esbozar dichos criterios, los relacionaremos nuevamente a continuación para que el lector no pierda de vista la estructura general de la tesis.

I. Objetivos de los manuales y de sus actividades

II. Contenidos de las actividades

III. Consideraciones acerca del modelo pedagógico

IV. Evaluación

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LOS MANUALES

4. EL CORPUS DE MANUALES Y LAS PARRILLAS DE ANÁLISIS

4.1. El corpus

Hemos escogido el “manual” como campo de estudio de las actividades de pronunciación porque, como indica Ernesto Martín Peris (1996:1), el manual puede considerarse —junto al resto de los materiales docentes— “el componente más consciente e intencionado” del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, como vimos en la Introducción, las actividades relacionadas con los libros de texto siguen ocupando hoy en día una importante proporción del tiempo total de las clases en muchos centros docentes, para no mencionar que el trabajo de planificación del profesor también está por lo general relacionado con este tipo de material.

Siguiendo la definición de Martín Peris (ibídem:8), hemos considerado como manual el “juego completo de materiales que, publicados en uno solo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como un único paquete”. Así, para nosotros, el manual puede constar de un componente básico que le sirve de eje —el libro de texto o libro del alumno— y de otros adicionales referidos a éste: libro de ejercicios, guía didáctica del profesor, cintas de audio o vídeo, diapositivas, transparencias para retroproyector, disquetes, CD-ROM, etc.

A partir de la referencia inicial que constituyen los manuales de pronunciación del inglés empleados para enseñar dicha lengua a los hispanohablantes adultos, hemos limitado a aquellos manuales publicados a partir de 1990 el inventario que ha de servir

de base a nuestra investigación. Nos parece que desde entonces existen suficientes condiciones objetivas y subjetivas como para que los aspectos de la enseñanza de la pronunciación que nos interesa investigar aparezcan reflejados en los manuales dedicados a este aspecto del idioma.

Muchos manuales de pronunciación constan de un libro del estudiante y una guía didáctica del profesor. Las guías didácticas permiten un acercamiento bastante sólido a las actividades que nos hemos planteado analizar gracias a la información que aportan en forma de orientaciones metodológicas, textos de apoyo, bibliografía de ampliación, etc. Así y todo, no podemos tomar su existencia como criterio de selección de nuestra “población”, pues el “universo” del material docente que nos interesa es demasiado limitado. El bloque fundamental de manuales que analizamos en esta tesis incluye tanto aquellos manuales que constan de un libro del alumno y una guía didáctica como los que van dirigidos únicamente a profesores pero que también contienen propuestas didácticas en cantidad suficiente como para ofrecernos datos relevantes para nuestros objetivos de investigación.

Algunos de estos últimos títulos pertenecen a series como “Classroom Techniques and Resources” (Prentice Hall), “Language Teaching: A Scheme for Teacher Education” (Oxford University Press), “Oxford Handbooks for Language Teachers” o “Pilgrims Longman Resource Books”, y guían al profesor en el análisis crítico de diferentes ideas pedagógicas. Estas ideas sobre enfoques y actividades se combinan con una serie de preguntas y tareas diseñadas para que el profesor analice de forma crítica la información que se le presenta. El objetivo es que el profesor entienda y evalúe los materiales de pronunciación a su alcance, y acometa la enseñanza de este aspecto del idioma con más confianza.

La “población” de manuales que hemos analizado la integran los siguientes títulos:

1. AVERY, Peter y Susan Ehrlich (1992): *Teaching American English Pronunciation*, Oxford University Press.

2. BAKER, Ann y Sharon Goldstein (1990): *Pronunciation Pairs*, Cambridge University Press.
3. BOWEN, Tim y Jonathan Marks (1992): *The Pronunciation Book*, Longman.
4. BRAZIL, David (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge University Press.
5. GILBERT, Judy B. y Pamela Rogerson (1990): *Speaking Clearly: Pronunciation and Listening Comprehension for Learners of English*, Cambridge University Press.
6. HAGEN, Stacy A. y Patricia E. Grogan (1992): *Sound Advantage: A Pronunciation Book*, Prentice Hall Regents.
7. HEWINGS, Martin (1993): *Pronunciation Tasks: A Course for Pre-Intermediate Learners*, Cambridge University Press.
8. KENWORTHY, Joanne (1994): *Teaching English Pronunciation*, Longman.
9. LAROY, Clement (1995): *Pronunciation*, Oxford University Press.
10. TAYLOR, Linda (1993): *Pronunciation in Action*, Prentice Hall International.

No hemos incluido clásicos como *Pronunciation of English*, de A. C. Gimson, a pesar de que constituyen una fuente de información extremadamente valiosa para el profesor, de que contienen un análisis contrastivo detallado del sistema fonológico del inglés y otra(s) lengua(s) y de que muchos de ellos contienen ejercicios que conducen al lector no sólo a descubrir y aplicar conceptos sino también a reconocer y producir sonidos y patrones de pronunciación de la lengua inglesa. La razón de tal exclusión ha sido la homogeneidad de la muestra. Un rápido recorrido por las páginas de nuestro bloque de manuales de pronunciación permite identificar en ellos los siguientes rasgos generales:

- Son una referencia un tanto peculiar en cuanto a la descripción del sistema fonológico del inglés, pues **han sido escritos específicamente para el profesor de inglés como lengua extranjera** a diferencia de otros textos de fonética o fonología inglesas.
- **Enfocan la didáctica de la pronunciación desde un punto de vista práctico** y ofrecen **numerosas** actividades diseñadas por profesores de experiencia y supuestamente comprobadas en el aula.

La escasa cantidad de actividades prácticas que incluyen *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Celce-Murcia, M.; D. M. Brinton y J. M. Goodwin, Cambridge University Press, 1996) y *Pronunciation* (Dalton, C. y B. Seidlhofer, Oxford University Press, 1994) ha sido determinante en la exclusión de estos dos títulos y otros de su tipo, referentes teóricos básicos de este trabajo y por lo demás fundamentales cuando se habla de la didáctica actual de la pronunciación de lenguas extranjeras.

4.2. Las parrillas

A continuación mostramos las parrillas analíticas que hemos aplicado a los manuales, la primera de las cuales no posee ningún criterio de evaluación porque su objetivo es servir de ficha de identificación de cada manual. Como se podrá ver, el resto se ha elaborado a partir de las preguntas que aparecen al final de cada apartado del capítulo 3, “Las actividades en los manuales de pronunciación”, y van encabezadas por los mismos descriptores temáticos utilizados en dichos apartados.

Hemos considerado importante hacer que las preguntas se puedan responder con “sí”, “parcialmente” o “no” para facilitar el análisis global de los datos; es decir, para hacerlos homogéneos y contabilizables a la vez que cualitativos. Esas preguntas que nos hemos ido formulando en los diferentes apartados previos a esta parte de la tesis aparecen ahora en las parrillas como afirmaciones que reflejan la dirección en la que deben encaminarse las actividades de pronunciación según el consenso que existe en la

actualidad entre la mayoría de los especialistas en la enseñanza de lenguas. De este modo, un “sí” debería tomarse como un rasgo positivo del manual; un “no”, como una limitación del mismo. “Parcialmente” cubre el rango de matices entre una característica claramente positiva y otra claramente negativa; justificamos este término con la necesidad de simplificar en nuestra tesis la abrumadora parafernalia que acompaña a la mayoría de los análisis cuantitativos, pero a la vez hemos sido muy conscientes de que tal simplificación no debe ir en detrimento de la justa y objetiva valoración de los manuales.

En puntos como el papel del profesor en las actividades (que se divide en “transmisor de información”, “evaluador” y “facilitador”), la modulación “sí-no-parcialmente” se hace innecesaria y por ello sólo habilitamos la casilla “sí” para seleccionar (a), (b), (c) u otra letra y, si se diera el caso, varias de ellas a la vez, pues las diferentes opciones no tienen por qué ser mutuamente excluyentes.

Los **objetivos** de un manual —sobre los que trata el primer bloque de preguntas— son los que en primera instancia determinan el tipo de contenidos, actividades y evaluación que deben incluirse en él. Hemos tratado de constatar con nuestras preguntas sobre este crucial aspecto el grado de adecuación de los objetivos de cada manual a las necesidades del tipo de usuario que nos concierne en esta investigación.

Dado que la adecuación de un manual al contexto de un centro docente particular o a los principios metodológicos contemplados en el “proyecto curricular” de éste va más allá de nuestras posibilidades de evaluación, cuando analizamos los **contenidos**, nos centramos en cuestiones de fondo y a la vez generalizables, como la relevancia de los contenidos para el estudiante con quien se utiliza el manual o el orden de presentación de los elementos segmentales con relación a los suprasegmentales, sin dejar de lado aspectos como el criterio de selección o el tipo de organización secuencial.

El propósito del conjunto de descriptores incluidos en las parrillas tituladas “Modelo Pedagógico (I)” y “Modelo Pedagógico (II)” —separadas por una cuestión de espacio más que de conceptos— es identificar las principales características del **enfoque metodológico** que asume el autor del manual. Aquí aparecen reflejadas desde

la aplicación de procedimientos bien establecidos —tales como el articulatorio, las oposiciones fonológicas o el verbotonal— hasta el tipo de práctica lingüística que ofrecen las actividades de pronunciación, pasando por cuestiones como la motivación del estudiante o el equilibrio entre las actividades individuales y las grupales.

En lo que respecta a la **evaluación**, en aquellos casos en que se incluye alguna actividad de este tipo, dirigimos nuestra atención hacia los contenidos que mide, su congruencia con los objetivos del manual, y la posibilidad de que los alumnos y profesores puedan evaluar el material que utilizan.

Las cuatro páginas siguientes muestran la ficha de identificación y las parrillas para el análisis de los manuales.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO:			
AUTOR(ES):			
NIVEL:			
DATOS DE PUBLICACIÓN ¹			
Editorial:			
Fecha de primera edición:			
Otras ediciones:			
COMPONENTES	Libro del alumno	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
	Cuaderno de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Guía didáctica del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Cintas de audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Cintas de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u>		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Como datos de publicación no anotaremos el lugar porque muchas veces, debido a la globalización de la producción editorial, es imposible determinarlo con exactitud.

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS MANUALES

El análisis de cada manual va precedido de una breve reseña introductoria y seguido de su valoración integral. La finalidad que perseguimos con ambas secciones de naturaleza totalizadora es no romper el necesario equilibrio entre la evaluación del todo y la de sus partes con el uso de varias parrillas de análisis, sus respectivas preguntas y las opciones de éstas.

Somos conscientes de que, al ser nuestras preguntas de tipo “binario” (sus respuestas son “sí” o “no” en esencia), muchas veces no se pueden responder de un modo categórico sin simplificar demasiado las cosas; a modo de matización, como ya explicamos en el apartado anterior, ofrecemos una escala de tres valores: “sí”, “parcialmente” y “no”. Durante la realización de los análisis también hemos necesitado, en alguna ocasión, explicar nuestra decisión de responder con un término y no otro; para comentarios de esta índole hemos habilitado un espacio: las notas que siguen inmediatamente a las parrillas de análisis de cada manual y que preceden a su valoración integral. Con estos “comentarios sobre el análisis” esperamos esclarecer muchas respuestas cuya interpretación queda fuera del alcance de un lector que no tenga el manual a su lado y se interese o sorprenda por el tipo de respuesta que damos.

Aunque las parrillas dedicadas a los objetivos, contenidos y modelo pedagógico reflejan cuestiones perfectamente tratables en “subparrillas” (sobre la relevancia de los manuales con relación a los intereses y necesidades de un tipo de estudiante por una parte y, por la otra, el empleo de una didáctica moderna de la lengua), hemos preferido un tratamiento integrador —sin que deje de ser puntualmente constatable— para evitar los riesgos de un análisis más atomizado que lo estrictamente necesario. Es la misma

razón por la que evitamos el uso de escalas numéricas para la evaluación de los diferentes aspectos: la necesidad de dotar la investigación de cohesión y sistematicidad para que refleje claramente nuestras constataciones sin perder la perspectiva de una potencial toma de decisión por parte de un autor o profesor.

Insistimos, antes de adentrarnos en el análisis individual de los manuales, en que nuestra tesis es un ejercicio de reflexión a la vez que de calificación. En absoluto se trata de decirle a un autor específico que vea reflejada en nuestras parrillas la calidad de su manual, que revise su filosofía pedagógica si marcamos la casilla negativa en la mayoría de las preguntas o que, en cambio, puede dormir con tranquilidad si nuestras respuestas varían entre los “sí” y los “parcialmente”. La intención fundamental de esta tesis es detectar un estado general de la cuestión y, dentro de sus limitadas posibilidades, ofrecer una modesta guía a aquellas personas profesionalmente relacionadas con nuestro campo de investigación para detectar y, si está en sus manos, evitar o corregir puntos débiles en el material docente. El espíritu, no sólo de este apartado sino de toda la investigación, es describir y explicar para suscitar reflexiones e iniciativas más que para evaluar con precisas pero frías cifras uno u otro manual en particular.

Tras el bloque de análisis de los diez manuales, ofrecemos una memoria cuantitativa de los resultados y una valoración cualitativa de conjunto (apartados 6 y 7), respectivamente, que nos devolverán la perspectiva totalizadora antes de pasar a nuestra propuesta metodológica y a las conclusiones generales.

5.1. *Teaching American English Pronunciation*. Peter Avery y Susan Ehrlich

RESEÑA INTRODUCTORIA

Peter Avery impartía docencia en la Universidad de Toronto y Susan Ehrlich en York University —también en Toronto— cuando publicaron *Teaching American English Pronunciation*, una amplia introducción a la enseñanza de la pronunciación del inglés norteamericano general (“*general American*”, el inglés utilizado por los medios de comunicación nacionales en Estados Unidos y por un gran número de estadounidenses y canadienses) basada en un libro previamente publicado por el Ministerio de Ciudadanía del Gobierno de Ontario.

La primera parte del manual, “The Sound System of English”, desarrolla en menos de 90 páginas el aparato conceptual típico de un manual de fonética y lo emplea para describir el sistema fonológico del inglés norteamericano general. Incluye seis capítulos titulados “Spelling and Pronunciation”, “Individual Sounds of English”, “English Sounds in Context”, “The Shape of English Words”, “Word Stress and Vowel Reduction” y “Connected Speech”.

En la segunda parte, titulada “The Identification and Correction of Specific Pronunciation Problems”, Avery y Ehrlich describen tanto las dificultades que presentan la mayoría de los estudiantes en la pronunciación del inglés —y que, por consiguiente, el profesor debe esperarse en cualquier tipo de clase— como los problemas específicos de catorce grupos lingüísticos diferentes.

La tercera parte, “Classroom Activities”, reúne ocho artículos escritos por varios especialistas y que tratan aspectos prácticos de la enseñanza de la pronunciación,

ofreciendo tanto bagaje teórico como técnicas y actividades concretas para utilizar en la clase. Si bien las dos primeras partes del manual hablan poco de la didáctica de la lengua, autores como Nail Naiman o Suzanne Firth cubren en esta última temas que van desde el diseño de un curso de pronunciación hasta la utilización de técnicas teatrales, pasando por la inteligibilidad, la autoevaluación y los ejercicios de comprensión auditiva basados en la pronunciación.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN					
<p>TÍTULO: <i>Teaching American English Pronunciation</i>. AUTOR(ES): AVERY, Peter y Susan Ehrlich. NIVEL: Todos.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Oxford University Press. Fecha de primera edición: 1992. Otras ediciones: (Cuarta) 1995.</p>					
COMPONENTES	Libro del alumno	<input type="checkbox"/>	Sí	<input checked="" type="checkbox"/>	No
	Cuaderno de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Guía didáctica del profesor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Cintas de audio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Cintas de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u>				

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Los objetivos de las actividades se adecuan a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articuladora. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problemáticas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 3: En la mayoría de los casos, los objetivos de las actividades se infieren del contexto en que éstas aparecen.

Objetivos, 6: En la Segunda parte, capítulo 8, se le dedica un espacio a los problemas de los hispanohablantes en el aprendizaje del inglés; por otra parte, los autores (p. 24) alertan al profesor sobre las implicaciones de los diferentes tipos de acento (británico o norteamericano) para los ejercicios, especialmente en el caso de las vocales. Pero, obviamente, ni los autores ni los colaboradores estaban pensando específicamente en el hispanohablante. Tomemos como ejemplo a Suzanne Firth (pp. 216-217), quien ilustra algunas técnicas (de valor general, hay que apuntar) en casos de sustitución de /w/ por /v/ o de /θ/ por /f/.

Contenidos, 3: Se señalan errores que los hispanohablantes supuestamente tienden a cometer independientemente de su variante dialectal, pero que resultan inverosímiles para un lector medianamente instruido/experimentado en el tema. Ejemplos: la pronunciación de “*chip*” como “*ship*” (p. 37) y la sustitución instintiva de la nasal velar en “*sing*” por una alveolar o bilabial (p. 150). Los autores también incurren en una inexactitud al plantear que, “cuando el acento no recae sobre la penúltima sílaba, la ortografía española utiliza una tilde para indicar el acento irregular” (p. 150). En términos generales, sin embargo, el manual muestra un considerable rigor científico.

Contenidos, 4c) y 4e): Se trata, como hemos dicho en la reseña, de un libro con contenidos fundamentalmente teóricos y que en su Tercera parte incluye artículos de diferentes autores sobre varios temas. Percibimos que el criterio más general para la presentación de los contenidos ha sido que éstos sirvan de referencia sobre el sistema fonológico inglés y su enseñanza a hablantes de otras lenguas. En las dos primeras partes se sigue la similitud de rasgos formales como criterio para la presentación de los elementos fonológicos y las dificultades en su aprendizaje.

Contenidos, 5: Sí, y de modo consciente. Para mencionar un ejemplo, en la página 97 se sugiere al profesor que, cuando utilice palabras de más de una sílaba para ilustrar las vocales tensas, escoja palabras en las que la vocal tensa reciba acento primario —como “*peacock*” o “*poodle*”—, ya que las vocales tensas en otro contexto no tienen tanta duración.

Contenidos, 6: Hay partes (pp. 207-208) donde se sugiere que así se haga, pero no se percibe tal estrategia en el manual en su totalidad.

Contenidos, 8: Los fonemas individuales se presentan antes que los elementos suprasegmentales, tanto en la parte inicial, dedicada a la descripción del sistema fonológico del inglés, como en la segunda, que identifica problemas de pronunciación. Este orden de presentación no se aviene completamente al espíritu del artículo de Maureen McNerney y David Mendelsohn, “Suprasegmentals in the Pronunciation Class: Setting Priorities”, que aparece en la tercera.

Contenidos, 9: Baste decir que todos los ejercicios que Ilsa Mendelson incluye en “Pronunciation-Based Listening Exercises” son de comprensión auditiva.

Modelo Pedagógico (I), 2a): Los diptongos /eɪ/ y /ɔɪ/ son considerados aquí vocales medias junto con /ɛ/ y /ɔ/, a pesar de que los autores (p. 34) consideran que en la producción de ambos hay movimiento de la lengua: el hecho de que este movimiento es más corto que en el resto de los diptongos es el motivo por el que no se les denomina así. El criterio pedagógico (tener en cuenta las posibles dificultades/confusiones de los estudiantes) no ha primado aquí; si éste hubiese sido el caso, los autores se habrían decantado por la clasificación de ambos sonidos como diptongos, y la descripción y el gráfico habrían hecho el resto.

Modelo Pedagógico (I), 2b): Los diferentes autores presentan variaciones interesantes. Douglas Jull (pp. 207-209) analiza el procedimiento detenidamente.

Modelo Pedagógico (I), 2c): La transcripción de la vocal /ɜ/ como /ər/ y su inclusión arbitraria junto con los diptongos (p. 34) —a pesar de que los autores la

llaman vocal y sugieren que se enseñe como un solo sonido— no nos parece una utilización óptima de los símbolos fonéticos con fines pedagógicos. Piénsese, por ejemplo, en la serie de razonamientos que hay que hacer frente a la transcripción de /pərpəl/ —así, sin acento— que aparece en un ejercicio en la página 36.

Modelo Pedagógico (I), 4: En muchas actividades se exige una pronunciación “final”, “definitiva”.

Modelo Pedagógico (II), 1e): El manual no resulta ni atractivo ni funcional. Excepto los tamaños y tipos de letra, la paginación explicativa y el inicio de capítulo en página impar con filete, no hay suficientes elementos que hagan notar la separación de las partes o vinculación entre ellas. Nos enfrentamos a un texto seguido durante páginas y páginas. Impresión a una tinta.

Evaluación, 1: Suzanne Firth (pp. 174-175) desarrolla la idea de recoger una muestra del habla de los estudiantes antes de diseñar un curso de pronunciación.

Evaluación, 1b): En “Developing Self-Correcting and Self-Monitoring Strategies”, además de discutir el tema de la autocorrección, Suzanne Firth sugiere que los estudiantes reciban retroalimentación de sus compañeros en la forma de una coevaluación.

Evaluación, 1c): Se dan varias opciones: cuestionario en la clase, lectura en voz alta, entrevista a otro estudiante, etc.

VALORACIÓN INTEGRAL

Es éste uno de los títulos a los que resulta difícil aplicar nuestras parrillas de análisis. Además de que se supone que sea un libro de texto y un manual de referencia que intenta a la vez ofrecer una introducción accesible a la fonética y relacionar ésta con la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (“*The Oxford Handbooks for Language Teachers*”, la serie de que forma parte, tiene como objetivo servir de referencia a profesores de lengua y formadores de formadores), recoge tanto las ideas de Avery y

Ehrlich como las de otros autores y no siempre se enfocan éstas del mismo modo ni con el mismo nivel de concreción y ejemplificación.

Ejemplos:

- Algunos autores aluden al enfoque comunicativo en varias ocasiones y de diferentes modos. Naiman lo hace de manera directa en su artículo “A Communicative Approach to Pronunciation Teaching”. A pesar de ello, pocas actividades del manual se adecuan a tal enfoque.
- No se detecta una posición bien definida sobre el descubrimiento de las reglas por parte del estudiante, aunque en la primera parte se explicitan varias de ellas.
- Ilsa Mendelson (p. 198) comenta la necesidad de potenciar la colaboración entre los estudiantes, pero ésta no es la tónica general en las actividades que propone el manual.

“Ponderación” y “matización” son dos buenas herramientas que aconsejamos al profesor que deba razonar sobre la utilidad de un manual de este tipo para su clase de lengua extranjera.

5.2. *Pronunciation Pairs*. Ann Baker y Sharon Goldstein

RESEÑA INTRODUCTORIA

Sharon Goldstein es coautora —con Martin Hewings, de quien también analizamos un manual en esta tesis— de *Pronunciation Plus* (Cambridge University Press, 1999). Por su parte, Ann Baker es autora de *Ship or Sheep? y Tree or Three?* (Cambridge University Press, 1981 y 1982 respectivamente), el primero para nivel intermedio y el segundo para nivel elemental.

Introducing English Pronunciation es la guía didáctica del profesor para ambos títulos de Baker, por lo que cubre tanto el nivel elemental como el intermedio, y su propósito es enseñar la pronunciación del inglés norteamericano desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua y convertirla desde entonces en parte integrante del curso.

El libro del estudiante consta de dos secciones, dedicadas a las vocales y a las consonantes, respectivamente. Cada sección contiene una breve introducción que pretende familiarizar al estudiante con las posiciones y los movimientos articulatorios necesarios para producir los sonidos que se tratan en la sección. Excepto en la sección dedicada a las vocales, donde 3 unidades son de repaso, las otras 43 unidades del manual se dedican cada una a un sonido en particular (17 a vocales/diptongos y 26 a consonantes). Por lo general, la estructura de una unidad es la siguiente:

- Ilustración de la posición de los órganos articulatorios y notas sobre el modo de articulación del sonido en cuestión.

- Test de reconocimiento en oraciones que ofrecen una opción de dos palabras ilustrativas del contraste entre los fonemas que se estudian.
- Listas de palabras con los sonidos que se deben practicar y tomadas casi siempre del diálogo o de los ejercicios que le siguen.
- Diálogo u otro material de lectura donde el sonido que se trabaja es recurrente.
- Actividad(es) en pareja o grupal(es).
- Presentación y práctica de algún aspecto suprasegmental.
- Listas de palabras utilizadas en la unidad y de otras que ilustran la correspondencia grafema-fonema.

Las cuatro cintas de audio que forman parte del manual incluyen —para cada unidad— grabaciones de las instrucciones para producir el sonido, la práctica del contraste, el test de reconocimiento de oraciones, la lista para la práctica de palabras, el diálogo (o material de lectura) y ejemplos del patrón de acentuación o entonativo que se presenta.

En la guía didáctica del profesor, la sección “Student Difficulties” de las “Detailed Teaching Notes” para cada unidad contiene información sobre los posibles errores de alumnos con diferentes lenguas primeras al pronunciar el sonido que se trabaja en la unidad. También en la guía didáctica aparece un “Diagnostic Test” que puede utilizarse para determinar los problemas de pronunciación de los estudiantes.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>Pronunciation Pairs</i>. AUTOR(ES): BAKER, Ann y Sharon Goldstein. NIVEL: Inicial (alto) e intermedio</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Cambridge University Press. Fecha de primera edición: 1990. Otras ediciones: (Segunda) 1990, (tercera) 1994.</p>			
COMPONENTES	<p style="text-align: center;">Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo</p> <p style="text-align: center;">Es un libro para profesores</p>	<p>Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>No <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>
	<p><u>Otros:</u></p>		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 3: A pesar de las muchas explicaciones y sugerencias, generales y puntuales, que se hacen en las 129 páginas de la guía didáctica, los objetivos de las actividades no quedan suficientemente explicitados.

Contenidos, 7: Aunque en muchas unidades se incluye un ejercicio sobre alguna característica del acento o la entonación inglesa, el peso específico de estas actividades en el manual es ínfimo en comparación con el de las dedicadas a los sonidos. No sólo esto, sino que su contenido y concepción pedagógica son verdaderamente pobres.

Contenidos, 9: El material grabado incluye las instrucciones para producir los sonidos, la práctica de los contrastes, los tests de reconocimiento auditivo en oraciones, las listas de palabras que se deben practicar, los diálogos (u otro material de lectura) y ejemplos de los patrones de acentuación o entonativos que cubren ciertas unidades.

Modelo Pedagógico (I), 2b): Las ilustraciones de los pares mínimos contribuyen considerablemente a hacer obvia la diferencia semántica entre una oveja y un barco, entre un tacón y una colina, etc. También subrayan la importancia de pronunciar con precisión cada sonido. Pero muchas de las oposiciones fonológicas del manual no son relevantes en el caso de un hispanohablante. Ejemplos de contrastes vocálicos que no se ajustan a las necesidades de este tipo de estudiante: /ɛ/-/eɪ/, /ɔ/-/oʊ/, /ɔ/-/ɔɪ/, /ɔ/-/ʌ/, /æ/-/aɪ/, /ɑ/-/aʊ/ y /æ/-/ʌ/. Consonánticos: /p/-/b/, /t/-/d/, /k/-/g/, /p/-/f/, /h/-/f/ en posición inicial, /v/-/w/, /f/-/θ/, /z/-/ð/, /m/-/n/, /n/-/l/ y /l/-/r/ en posición inicial (algún estudiante, debido a su dialecto regional, podría quizás necesitar práctica con este par mínimo en posición final, pero obviamente no en posición inicial).

Modelo Pedagógico (I), 7 y 8: Las reglas se ofrecen después de la práctica que generan los diferentes ejercicios (aunque lo deseable en este sentido es que se involucre más al estudiante en su descubrimiento).

Modelo Pedagógico (II), 1e): Cada unidad comienza con un ilustración que muestra varios rasgos de la articulación del sonido que se estudia en ella; también se utilizan iconos, encabezados orientativos y abundantes viñetas. A pesar de todo ello, no se nota la incorporación de un diseño moderno que persiga como objetivo hacer atractivo el manual.

VALORACIÓN INTEGRAL

El título de este manual, *Pronunciation Pairs*, refleja fielmente su contenido, pues, en lo fundamental, la metodología que siguen las autoras es contrastar sonidos que el estudiante puede confundir, tanto al escucharlos como al pronunciarlos. Se supone que las actividades, tanto de comprensión como de producción, desarrollarán las habilidades que el estudiante necesita y le harán ver que un cambio en (un rasgo de) un sonido puede acarrear un cambio de significado.

No vemos entonces nada realmente innovador en el manual, pero a la vez entendemos que tenga tanto éxito como sus antecesores —*Tree or Three?* y *Ship or Sheep*— cuando leemos el prólogo de William Acton (Universidad de Houston): “Puede que los estudiantes que hayan terminado las unidades de *Pronunciation Pairs* aún no dominen el sonido en cuestión, pero tendrán la habilidad de percibirlo con mayor precisión y utilizarlo en contextos limitados, controlados —precisamente lo que esperamos de un texto suplementario de pronunciación” (libro del estudiante, p. iv). Si esto es lo que se espera de un manual de pronunciación, entonces tenemos poco más que decir. Excepto, en aras de la prolijidad y en honor a la verdad, que la práctica pasa de ser muy controlada a contextualizarse, que en los juegos y las actividades grupales llega incluso a ser entretenida, que las ilustraciones de Kevin Callahan (que ya llamaban la atención en *Tree or Three?* y *Ship or Sheep?*) hacen más interesante —digerible— el material y que, a pesar de lo que nos dice el prologuista, las autoras muestran una intención de combinar dentro de lo posible la pronunciación con el resto del curso, hasta tal punto que ofrecen sugerencias metodológicas en los apartados “Linking Pronunciation with Other Course Work” y “Further Practice” de las “Detailed Teaching Notes” (pp. 13-104, guía didáctica del profesor).

5.3. *The Pronunciation Book*. Tim Bowen y Jonathan Marks

RESEÑA INTRODUCTORIA

Tim Bowen se graduó en Lengua y Literatura Rusas en la Universidad de Leeds en 1972 y ha cursado estudios de posgrado sobre varios temas —incluyendo literatura checa— en diferentes universidades. Su interés profesional se centra en la filología, la lingüística contrastiva y la comprensión lectora (sobre esta última versa su memoria de máster). Además de enseñar inglés, ha formado a profesores en varios países y organizado talleres sobre temas tan variados como la fonología, el vocabulario o el enfoque humanístico. Por su parte, Jonathan Marks se graduó en Inglés y Lenguas Modernas en Cambridge, obtuvo un máster en TEFL en Reading y usualmente organiza talleres, seminarios y otros eventos científicos. Ha trabajado en varios países europeos y sus intereses profesionales incluyen la pronunciación, la formación de profesores y la aplicación de enfoques humanísticos. Cuando publicaron *The Pronunciation Book*, Bowen y Marks formaban a profesores en ILC, Hastings, y preparaban otro libro sobre la didáctica de la lengua: *Inside Teaching Options for EL Teachers* (Heinemann, 1995); Marks colaboraba simultáneamente en la preparación de una serie de manuales para germanohablantes que aprenden inglés.

The Pronunciation Book, que pertenece a la serie “*Pilgrims Longman Resource Books*” y puede utilizarse en todos los niveles y con estudiantes de diferentes edades (contiene un índice de actividades organizadas por capítulo, tipo de actividad, nivel y contenido), se divide en ocho capítulos. “The Basics” (1) trata los factores básicos relacionados con la producción de los sonidos del habla y ofrece una metodología general para la enseñanza de estos últimos. “The Beginnings of Awareness” (2) intenta promover la concienciación de profesores y alumnos sobre varios aspectos de la

pronunciación. “Learning the Inventory of Sounds” (3) trata las formas en que se puede ayudar a los alumnos a mejorar la pronunciación. “Spelling to Sound and Back Again” (4) contiene actividades sobre la relación entre sonidos y grafía en inglés. “Sounds in Sequence” (5) trata la combinación de sonidos y la forma en que éstos se modifican según el contexto fónico; “Word Stress” (6) se centra en el acento; “Tone Groups, Rhythm and Intonation” (7), en el ritmo y la entonación. “Trouble Shooting” es el último capítulo y, como su nombre indica, sugiere soluciones para dificultades frecuentes de pronunciación.

Los autores dejan claro que las actividades del manual no son lecciones de pronunciación, sino que constituyen componentes que pueden integrarse a otras lecciones. En este sentido, ofrecen sugerencias sobre por qué, dónde y cómo utilizar las actividades y vincularlas a otras que no son de pronunciación.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>The Pronunciation Book</i>. AUTOR(ES): BOWEN, Tim y Jonathan Marks. NIVEL: Todos.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Longman Group UK Limited. Fecha de primera edición: 1992. Otras ediciones: 1993.</p>			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo	Sí <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u>		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 5: El alumno necesita mucho más que discriminar y producir sonidos en contextos restringidos.

Contenidos, 1: En la introducción aparecen los contenidos de cada capítulo, pero las razones de su selección o secuenciación se exponen en unos casos y en otros no. Luego, en cada actividad, inferimos estas razones por la explicación que se da de los objetivos.

Contenidos, 4e): Necesidad de establecer correspondencia entre fonemas y grafemas.

Contenidos, 5: La mayoría de los ejercicios de producción oral controlada son pares mínimos y los pocos que aportan un contexto fónico más amplio van encaminados hacia la práctica de fenómenos combinatorios como la asimilación.

Contenidos, 10: Simplemente hay ejercicios de reconocimiento auditivo en los apartados de tales elementos.

Modelo Pedagógico (I), 2a) y 2c): No se incluye la descripción articuladora, pero el uso de símbolos fonéticos es el aspecto más innovador del manual, podría decirse que su carta de presentación.

Modelo Pedagógico (I), 3b): Hay práctica contextualizada de la pronunciación, aunque sólo en los ejercicios del capítulo 5, “Sounds in Sequence”, y en los dedicados a los elementos suprasegmentales.

Modelo Pedagógico (I), 4: Sólo en el sentido de que se ofrecen oportunidades de extensión y variación de los ejercicios.

Modelo Pedagógico (I), 5: Las actividades son variadas, pero entre ellas no predominan las encaminadas hacia la realización de tareas.

Modelo Pedagógico (II), 1e: La información está muy bien organizada en dos columnas. En el margen exterior aparece una numeración de las diferentes secciones y especificaciones sobre el nivel, el contenido, los materiales y el tiempo para cada actividad; en el interior, una columna ancha con el contenido fundamental bien organizado. Pero el manual está impreso a una sola tinta y apenas contiene ilustraciones.

Evaluación, 2: Justo después de la página de derechos, una carta de los editores de la serie (Seth Lindstromberg y Mario Rinvolucrí) solicita al profesor sus impresiones sobre ésta, así como cualquier rectificación o variación interesante que pueda hacerse.

VALORACIÓN INTEGRAL

Bowen y Marks intentan mejorar la pronunciación del alumno de tres modos generales: primero, concienciándolo sobre varios aspectos de la pronunciación; segundo, ayudándolo a identificar sus propios objetivos de pronunciación; tercero, mostrándole que la pronunciación no es ni aburrida ni difícil y que puede incluso llegar a ser una parte entretenida y relajada del proceso de aprendizaje de la lengua, intento del que los autores salen airoso.

Dicho lo anterior, hay que apuntar también que *The Pronunciation Book* es un manual con altibajos. Aunque resulta muy útil la información (nivel, materiales, tiempo, etc.) que los autores ofrecen sobre cada una de las actividades, la práctica lingüística que éstas generan es fundamentalmente mecánica.

Por otra parte, el manual motiva pero, en términos generales, los ejercicios no sugieren un estilo de aprendizaje procesal, no están encaminados hacia la realización de tareas ni tratan valores humanísticos en el grado deseable.

Para finalizar, en los agradecimientos detectamos un rasgo muy positivo que debería caracterizar este tipo de publicaciones: muchas de las ideas desarrolladas en el

manual se ensayaron con los estudiantes de ILC, y también contribuyeron con sus comentarios sobre las actividades profesores de Jerez de la Frontera, Munich, Stuttgart, Bratislava y Brno.

5.4. *Pronunciation for Advanced Learners of English*. David Brazil

RESEÑA INTRODUCTORIA

David Brazil fue miembro del Institute of Advanced Research in the Humanities de la Universidad de Birmingham, así como del departamento de Inglés de esta universidad (entró en él en 1975 para trabajar la entonación discursiva). También ha impartido clases en universidades en Brasil y Japón. Desde su jubilación en 1986, ha aplicado sus conocimientos sobre la entonación en un nuevo análisis de la gramática. *A Grammar of Speech* (Oxford University Press, 1995) es un resultado concreto de este trabajo.

Pronunciation for Advanced Learners of English pretende analizar la pronunciación de esta lengua mediante un enfoque discursivo basado, sobre todo, en el trabajo con la entonación. Unas dieciséis páginas —las que ocupa la sección III de las notas generales en la guía didáctica del profesor— explican el sistema utilizado en el manual para describir la entonación, que es el mismo empleado en *The Communicative Value of Intonation in English* (Brazil, 1985).

El manual consta de diez unidades: “Step by Step”, “Help!”, “What’s New?”, “Finding Out or Making Sure?”, “Who Is in Charge?”, “When to Take Control”, “An Urban Myth”, “Can You Explain to Us...? ”, “Reading Aloud” y “Revision: the Story So Far”. La primera de las dos partes en que se divide cada unidad trata el habla como la produce el hablante y presta atención, sobre todo, a los grupos tonales. La segunda parte trata los sonidos individuales también dentro de un contexto fónico y está expresamente preparada para que cada estudiante reconozca —y en principio remedie— sus dificultades con cualquiera de estos sonidos.

En el libro del estudiante aparecen las respuestas a los ejercicios, un apéndice que complementa la segunda parte de las unidades didácticas con ejercicios para practicar sonidos específicos en unidades tonales, así como un glosario con las descripciones de los conceptos fonéticos empleados en el manual.

Como apunta el autor en los agradecimientos que aparecen en el libro del estudiante, el manual pasó por una fase de pruebas antes de su publicación.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>Pronunciation for Advanced Learners of English</i> AUTOR(ES): BRAZIL, David. NIVEL: Avanzado.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Cambridge University Press. Fecha de primera edición: 1994. Otras ediciones:</p>			
COMPONENTES	Libro del alumno <input checked="" type="checkbox"/> Cuaderno de trabajo <input type="checkbox"/> Guía didáctica del profesor <input checked="" type="checkbox"/> Cintas de audio <input checked="" type="checkbox"/> Cintas de vídeo <input type="checkbox"/> Es un libro para profesores <input type="checkbox"/>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u> 		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Los objetivos de las actividades se adecuan a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Real. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilizan el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 2: Se describen los objetivos de las unidades, de las partes de éstas y de sus actividades, pero los del manual como un todo no aparecen explicitados: están dispersos y se mencionan de manera incidental. Por ejemplo, en la página 23 de la guía didáctica del profesor, Brazil aclara lo que *no* es el objetivo del curso al comentar la poca relevancia de un tratamiento exhaustivo de los sonidos individuales.

Objetivos, 6: Aunque no se trata de un manual para hispanohablantes, el enfoque discursivo que emplea Brazil y que da prioridad al contexto rítmico y entonativo de los sonidos incide directamente en muchos de los problemas de estos estudiantes. La segunda parte de cada unidad intenta individualizar los esfuerzos dedicados al estudio de cada sonido según las dificultades personales.

Contenidos, 4c): En la primera unidad se tratan las vocales simples y los diptongos en sílabas prominentes; en la segunda, las oclusivas y fricativas al inicio de estas sílabas; en la tercera, otras consonantes... Sólo en este sentido se hace uso de la similitud de rasgos formales en la organización de los contenidos.

Contenidos, 4e): Los contenidos en el manual de Brazil se organizan en función de la necesidad de interiorizar el modo de funcionamiento del sistema entonativo inglés.

Contenidos, 6: El manual está diseñado para trabajar unidad por unidad y en el orden en que éstas se presentan, pues la información que cada unidad ofrece y la práctica que genera son necesarias para las unidades subsiguientes.

Contenidos, 11: Dado el enfoque empleado por Brazil, resulta sorprendente que apenas se preste atención a fenómenos como la elisión y la asimilación.

Modelo Pedagógico (I), 1: Salvo un par de actividades de rol y el intercambio real de información metalingüística (que lo más probable es que se realice en la lengua materna, como demuestra la experiencia), las actividades no son comunicativas.

Modelo Pedagógico (I), 2a): Juiciosa clasificación de las vocales como “protegidas” y “no protegidas”, pero descripción densa de las consonantes (véase la de /t/ y /d/ en p. 11, libro del estudiante).

Modelo Pedagógico (I), 2c): Simbología conveniente para representar los fonemas y la entonación (las sílabas prominentes, por ejemplo, aparecen en mayúsculas; las tónicas, en mayúsculas y subrayadas).

Modelo Pedagógico (I), 3d): Hay menos de una decena de ejercicios de expresión oral que provoquen una práctica lingüística realista, a pesar de que se analiza mucho material con este tipo de intercambio.

Modelo Pedagógico (I), 3e): La práctica genuina del idioma sólo se potencia en las discusiones acerca de éste.

Modelo Pedagógico (I), 4): En los aspectos teóricos y en el desarrollo de la comprensión auditiva, sí. La mayoría de los ejercicios de expresión oral son de repetición.

Modelo Pedagógico (I), 7): Se emplea un enfoque inductivo que obliga al estudiante a descubrir y formular las reglas antes de verlas resumidas.

Modelo Pedagógico (II), 1e): División clara de capítulos y partes de éstos mediante paginación orientativa y numeración visible con filete; información bien organizada visualmente mediante la combinación funcional de tipografías (negrita y redonda), iconos y cuadros informativos con fondo gris. Un diseño funcional cuando se trata de libros técnicos pero no lo suficientemente atractivo para un tipo de estudiante acostumbrado a materiales con un diseño radicalmente diferente.

Evaluación, 1: Aquí nos fue difícil decidirnos por una respuesta afirmativa. En las páginas 4 y 5 de la introducción al libro del estudiante (y también en la cubierta posterior), se nos convence de que la segunda parte de cada unidad está organizada de modo diferente que la primera y de que viene a constituir una sección evaluativa que

servirá de examen diagnóstico sobre los diferentes sonidos, con los ejercicios que aparecen en el apéndice hacia el final del libro como complemento. Se trata más bien de ejercicios “normales”, acompañados incluso de los mismos cuadros explicativos que aparecen en la primera parte.

VALORACIÓN INTEGRAL

Como plantea el autor en la introducción al libro del estudiante (p. 3), el punto de partida de este manual es el habla de las personas en pleno proceso de comunicación. Son loables en este sentido —por cuanto se ajustan al enfoque discursivo en la enseñanza de la pronunciación— el comienzo de cada unidad con este tipo de habla y los ejercicios “Listening for Meaning” y “Listening to Intonation”.

También resaltan como elementos innovadores el trabajo simultáneo con la entonación y los sonidos individuales, la organización peculiar del curso que se desprende de este modo de hacer, la abundante práctica de la comprensión auditiva que se ofrece y el enfoque inductivo empleado en el tratamiento de cuestiones relacionadas con el análisis de la lengua.

La sana preocupación por relacionar el estudio de la pronunciación con el uso real de la lengua se refleja en la ausencia de las listas de palabras o pares mínimos que la tradición ha empleado y aún emplea para que el estudiante “domine a la perfección” el sistema fonológico de la lengua extranjera. En contraste con otros manuales, aquí el autor minimiza la práctica no ya de palabras sino hasta de frases aisladas. Pero desde la primera hasta la última unidad se pide al estudiante que marque textos con barras y flechas, o que encierre en un círculo ciertas letras y repita el texto, algo que se contrapone abiertamente a las múltiples ideas —sobre actividades problémicas, el uso del idioma para expresar un mensaje, aprendizaje de la pronunciación como proceso, etc.— que se exponen en la guía didáctica. En *Pronunciation for Advanced Learners of English* vemos lo comunicativo, se nos hace familiar a fuerza de diseccionarlo, pero no tomamos parte en él. Se deja entrever la mano de un lúcido fonetista y de un destacado especialista en la entonación inglesa pero, frente a manuales como éste, más le vale al profesor recordar el viejo proverbio: “No es lo mismo predicar que dar trigo”.

5.5. *Speaking Clearly*. Judy B. Gilbert y Pamela Rogerson

RESEÑA INTRODUCTORIA

Judy B. Gilbert es la autora de *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English* (Cambridge University Press, 1993), un curso de pronunciación para alumnos con un nivel intermedio de inglés. Pamela Rogerson ha escrito —junto con Lindsay Miller— el artículo “Developing Pronunciation Skills through Self-Access Learning”, que aparece en *Directions in Self-Access Language Learning*, un libro editado por David Gardner y Lindsay Miller (Hong Kong University Press, 1994).

Las partes (y respectivas unidades) en que se divide el libro del estudiante fruto de la colaboración de estas dos autoras y publicado por primera vez en 1990 son: PARTE 1, “PRONUNCIATION”: “Pronunciation Test”, “Syllables”, “Stress”, “Review”, “Word Stress”, “Rhythm”, “Basic Sentence Stress”, “Reductions and Contractions”, “Linking”, “Review”, “Sentence Focus” (1 y 2), “Review”, “Thought Groups” (1 y 2), “Pitch Range”, “Pitch Curves”, “Review”, “Voicing”, “Voicing and Syllable Length”, “Stops and Continuants”, “Puff of Air (aspiration)”, “Review”, “Sound Contrasts - Consonants”, “Sound Contrasts - Vowels”. PARTE 2, “LISTENING”: “Introduction”, “Listening Difficulties”, “Listening Test”, “Listening Accuracy” (1 y 2), “Getting Key Information” (1 y 2), “Review”, “Taking Notes” (1 y 2), “Following Structure”, “Keeping Track”, “Review”, “Student’s Dictation”, “Student’s Oral Presentation”, “Further-Study Guide”.

Como se nos explica en la introducción a la guía didáctica del profesor, podemos seguir el manual unidad por unidad o utilizar los tests de “Pronunciation” y “Listening”

(pp. 2 y 109, libro del alumno) para diagnosticar dificultades y decidir a qué unidad le prestaremos mayor atención. Una guía para ampliar conocimientos (“Further-Study Guide”) debe, en principio, motivar y ayudar al estudiante a seguir trabajando de manera independiente. Al final de cada unidad de la guía didáctica aparece la sección “Potential Problems”, que muestra —y a veces ilustra con ejemplos— algunas de las dificultades más comunes de los estudiantes.

La sección “Check Your Progress”, que aparece hacia el final de muchas unidades de la primera parte, va encaminada a desarrollar la autoevaluación del estudiante (mediante la grabación y la comparación de su propio progreso, y escuchando hablar a nativos).

Merece un comentario especial el hecho de que varias grabaciones en las dos cintas de audio que forman parte del manual son de un discurso natural, lo cual facilita el contacto del estudiante con este tipo de discurso. Además de la información pedagógica y de las respuestas a los ejercicios, la guía didáctica del profesor incluye las transcripciones de estas grabaciones.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>Speaking Clearly</i>. AUTOR(ES): GILBERT, Judy B. y Pamela Rogerson. NIVEL: Intermedio y avanzado.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Cambridge University Press. Fecha de primera edición: 1990. Otras ediciones: Segunda impresión 1993.</p>			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 2: Dos líneas y media en la contraportada —que no necesariamente tienen que haber escrito las autoras— son la única indicación acerca de los objetivos del manual, y una de ellas describe el tipo de estudiante al que éste va dirigido.

Objetivos, 3: Los objetivos se explican por unidades en la guía didáctica del profesor.

Objetivos, 6: Las autoras no sólo anotan al final de cada unidad en la guía didáctica del profesor algunas de las dificultades que comparten los hablantes de idiomas distintos, sino que también ofrecen la posibilidad de que se utilicen tests para decidir a qué unidades darles prioridad.

Contenidos, 4e): *Speaking Clearly* es uno de los manuales que consideran la inteligibilidad como elemento central en la enseñanza de la pronunciación, un elemento que determina cuáles otros se incluyen en el manual y en qué orden se han de presentar.

Modelo Pedagógico (II), 1e): Diseño atractivo, con ilustraciones jocosas, iconos y recursos tipográficos que rompen la monotonía del texto seguido. Dos partes y treinta y seis capítulos cortos (con menos de una decena de ejercicios) contribuyen a hacer más ágil el procesamiento y la práctica de los contenidos. Impresión a una sola tinta.

Modelo Pedagógico (II), 2: Aunque las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas y mecánicas, se echa en falta un equilibrio entre las actividades individuales y las grupales.

Modelo Pedagógico (II), 4a): Éste es uno de los manuales que apuestan decididamente porque la función del profesor en el aula no sea transmitir un tipo de información que el alumno puede obtener por otros medios.

VALORACIÓN INTEGRAL

Las autoras basan el diseño de este manual en la siguiente hipótesis: los estudiantes disfrutarán y se beneficiarán más de la enseñanza de la pronunciación si ésta se les presenta como un subsistema relacionado con otros aspectos y subsistemas de la lengua, y si se les hace conscientes de la necesidad de ganar en inteligibilidad. Por ello el manual se centra en las áreas de mayor importancia para alcanzar un habla inteligible. Asimismo, y a tono con esta hipótesis, se les da prioridad a los elementos suprasegmentales.

El manual de Gilbert y Rogerson expone al alumno al habla auténtica e integra de manera sistemática la pronunciación y la comprensión auditiva. La guía para ampliar conocimientos y la sección sobre errores potenciales son otras dos bazas de este manual. Sin embargo, inexplicablemente, en él no se tratan valores humanísticos, no se emplean actividades problémicas y no se potencian ni la colaboración entre estudiantes ni la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales, aspectos que cada vez ganan mayor presencia en el material docente actual.

Por otra parte, hay que destacar que tanto profesores como estudiantes tienen en *Speaking Clearly* suficientes oportunidades de identificar las dificultades y evaluar el progreso: si a la sección “Check Your Progress” se le suman los tests de “Pronunciation” y “Listening”, no se puede decir que en este caso falte material para la evaluación, un punto generalmente débil en los manuales de pronunciación.

5.6. Sound Advantage: A Pronunciation Book.

Stacy A. Hagen y Patricia E. Grogan

RESEÑA INTRODUCTORIA

Cuando se publica este manual, Stacy A. Hagen participaba como profesora en el *Intensive ESL Program* de Edmonds Community College y Patricia E. Grogan lo hacía en el *Intensive English Program* de la Universidad de Washington. Hagen es autora de *Sound Advice: A Basis for Listening* (Prentice Hall, 1992) y *At Ease: A Fluency Builder* (1995); también es coautora —con Jan Peterson— de *Better Writing Through Editing* (1999).

Además de abarcar los elementos segmentales y suprasegmentales, *Sound Advantage* cubre áreas como la elisión, el enlace entre palabras o la sustitución de consonantes. Sin contar un prefacio, unas palabras al profesor, una sección titulada “Pronunciation Preview: A Guide to Using the Dictionary” y las transcripciones de los ejercicios de comprensión auditiva, la estructura del manual es la siguiente:

- Capítulo I, “Syllable Recognition and Reduction”. Capítulos II —dedicado a las vocales relajadas—, III —a las tensas— y IV —a las consonantes problemáticas—. Capítulos del V al XII, titulados “Linking”, “Consonant Replacements”, “Common Reductions”, “Sentence Rhythm”, “Information Focus and Intonation”, “Inflectional Endings”, “Reductions in Consonant Clusters” y “Contractions”, respectivamente.
- Apéndice A, que ofrece práctica adicional de las consonantes.

- Apéndices B y C, que ofrecen práctica de pares mínimos con consonantes y vocales, respectivamente.
- Apéndice D, con reglas generales para predecir patrones de acentuación y con práctica suplementaria.

Hagen y Grogan han hecho acompañar los sonidos, según han estimado pertinente, de su descripción articulatoria, de diagramas ilustrativos o de ejemplos con la correspondencia entre sonido y grafía, todo dentro de un recuadro cuya intención es presentar el material de forma clara y concisa.

A modo de evaluación, el manual ofrece unos exámenes diagnóstico para determinar áreas difíciles y decidir qué parte del manual es aplicable a los alumnos. Por otra parte, en el prefacio, las autoras piden a alumnos y profesores que les hagan llegar cualquier tipo de comentario que les sirva de retroalimentación con relación al manual.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO: <i>Sound Advantage: A Pronunciation Book</i> . AUTOR(ES): HAGEN, Stacy A. y Patricia E. Grogan. NIVEL: Intermedio / Intermedio superior / Avanzado			
DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Prentice Hall Regents. Fecha de primera edición: 1992. Otras ediciones:			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores		<input type="checkbox"/>
<u>Otros:</u> Este manual se complementa con <i>Sound Advice: A Basis for Listening</i> (Prentice Hall, 1992)			

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problemáticas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 6: El objetivo de las pruebas previas es que el profesor diagnostique dificultades y decida si una sección del manual se aviene a las necesidades de sus estudiantes. En los ejercicios de comprensión auditiva se incluyen varios tipos de pares mínimos para que el profesor escoja el que necesitan sus estudiantes. Los apéndices también cumplen este objetivo. Como hicimos con el manual de Gilbert y Rogerson, nos decidimos aquí por un “sí” como respuesta porque hemos respondido “parcialmente” en otros manuales donde simplemente se da una coincidencia entre las necesidades generales de cualquier otro tipo de estudiante y las del hispanohablante.

Contenidos, 3: En el capítulo 2, “Lax Vowels”, las autoras consideran vocales flojas /æ/ y /a/; además, describen la segunda como central. Por otra parte, para formar /aʊ/ (p. 42), le piden al estudiante partir de /a/ o —y aquí está el problema— /æ/.

Contenidos, 4e): Una breve ojeada a los títulos de los capítulos nos deja entrever que la organización de los contenidos obedece en gran medida a áreas claves para una buena pronunciación inglesa: sufijos, oscurecimiento de vocales, contracciones, unión y sustitución de fonemas, etc. Tampoco se debe olvidar la inclusión de apéndices con ejercicios, pares mínimos y reglas de acentuación.

Modelo Pedagógico (I), 2b): Las autoras han incluido unas listas de pares mínimos en los apéndices B y C con el ánimo de facilitarle al profesor el material necesario para diseñar unos ejercicios adicionales que se ajusten a las necesidades específicas de sus estudiantes. En algunos casos, con el objetivo de favorecer la selección del contraste relevante para un tipo de alumno en particular, las listas no se limitan a un solo contraste.

Modelo Pedagógico (I), 3a): El apéndice A ofrece práctica adicional de las consonantes mediante ejercicios mecánicos que recuerdan los de los manuales de Betty J. Wallace o Charles C. Fries, sin llegar a provocar el mismo interés. El orden invariable de estos —prescindibles— ejercicios es: descripción articulatória, una decena de

palabras aisladas con la consonante que se debe practicar y exactamente cuatro oraciones con las mismas y otras palabras que también contienen la consonante.

Modelo Pedagógico (I), 3e): En los ejercicios de repaso de cada capítulo, se piden presentaciones orales breves o descripciones de fotografías, unas actividades que, a la vez que preparan a los estudiantes para el “SPEAK Test” mediante la realización del tipo de tareas que éste exige, ofrecen una práctica de la pronunciación más realista que real, pero la práctica con hablantes nativos que promueven las entrevistas que se preparan en la clase entran en la categoría de intercambio lingüístico real.

Modelo Pedagógico (II), 1e): El diseño de las páginas es ágil, con uso de filetes, negritas, blancos de separación entre las partes, diferentes anchuras de la mancha de tinta, paginación explicativa, recuadros, ilustraciones, fotografías en blanco y negro, una o varias columnas, etc. Inconveniente: el de casi siempre, la impresión a una tinta.

Evaluación, 1: Las pruebas previas para diagnosticar dificultades y decidir si una sección es aplicable al estudiante.

Evaluación, 2: Al final del prefacio, las autoras piden al profesor retroalimentación sobre el manual.

VALORACIÓN INTEGRAL

El manual va encaminado, en principio, a desarrollar el componente productivo de la pronunciación, pues complementa a *Sound Advice: A Basis for Listening*, que se centra en la comprensión auditiva. Así y todo, las actividades de comprensión auditiva constituyen una parte integrante de cada capítulo, además de que todos los ejercicios de producción oral controlada aparecen grabados en cintas de audio, lo cual le facilita al estudiante mayores oportunidades para la práctica individual (el manual va acompañado de cuatro cintas de audio de 90 minutos).

Cuando Hagen y Grogan ofrecen una descripción articuladora, sugieren que ésta no sólo constituya un recurso para el profesor o que les sea resumida a los estudiantes

escribiendo algunas palabras claves en la pizarra, sino que también se les transmita a éstos verbalmente. En las palabras dedicadas al profesor (p. x, libro del alumno), las autoras citan a J. C. Catford cuando éste dice que, ya que la pronunciación es una habilidad motora, a los estudiantes hay que enseñarles “exactamente qué hacer con sus órganos fonatorios” y arguyen que han incorporado a la presentación de cada sonido la idea de Catford de que la introspección silente intensiva es el método más efectivo, sugiriendo que los profesores les pidan a los estudiantes que cierren los ojos mientras escuchan la descripción del sonido. No creemos que una descripción articuladora con frases como “*feel your lips spread back*” o “*it [your tongue] should be relaxed and wide (spread out)*” (pp. 20-21, libro del alumno) lleve a un estudiante, con los ojos cerrados o abiertos, a articular /i/.

Una nota curiosa acerca de este manual es que se ofrece al profesor una guía didáctica gratuita con material suplementario y notas sobre los capítulos. Personalmente la solicitamos a la dirección exacta que aparece en el manual (Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, USA), pero la carta nos fue devuelta porque esta dirección está incompleta.

5.7. *Pronunciation Tasks*. Martin Hewings

RESEÑA INTRODUCTORIA

Hewings es también coautor —con Sharon Goldstein— de *Pronunciation Plus* (Cambridge University Press, 1999), un manual que no integra nuestro corpus porque de cada uno de estos autores hemos incluido sendos manuales (en el caso de Goldstein, *Pronunciation Pairs*, escrito con Ann Baker).

Después de una tabla con símbolos fonéticos, unas breves palabras al estudiante (tres cortos párrafos) y una introducción (que no es sino la Unidad 1, “Asking about Pronunciation”), aparecen en el libro del estudiante de *Pronunciation Tasks* ocho partes compuestas a su vez por ocho o nueve unidades, cada una de las cuales contiene material para unos 20 minutos de clase. Las enumeramos a continuación:

Parte 1, “Vowels”, unidades 2 a 9. Parte 2, “Consonants”, unidades 10 a 18. Parte 3, “Consonant Clusters”, unidades 19 a 26 (donde se tratan las letras y sonidos consonánticos, los grupos de consonantes a principio, mediados y final de palabras, así como entre palabras). Parte 4, “Stress and Rhythm”, unidades 27 a 34. Parte 5, “Sounds in Connected Speech”, unidades 35 a 42 (que tratan aspectos como la unión entre palabras y la elisión). Parte 6, “Intonation”, unidades 43 a 50. Parte 7, “Sounds and Grammar”, unidades 51 a 58 (con práctica de la reducción vocálica en preposiciones y conjunciones, la contracción de los verbos modales y auxiliares, y la pronunciación de las terminaciones “-s” y “-ed”). Parte 8, “Pronouncing Written Words”, unidades 59 a 66 (dedicadas a la relación entre grafemas y fonemas, y que remite a otras fuentes para profundizar en el tema). Tras la unidad 8, aparecen bajo el título de “Key” las respuestas a los ejercicios y la transcripción de las grabaciones que no aparecen escritas en las unidades.

Los ejercicios de este manual van fundamentalmente dirigidos a principiantes y estudiantes de nivel intermedio que trabajan con un profesor en el aula —el autor intenta limitar el vocabulario a las palabras típicas de un nivel preintermedio, como las que aparecen en los libros 1 y 2 de *The New Cambridge English Course*, de Michael Swan y Catherine Walter—, pero sirven también para estudiantes avanzados y pueden realizarse de forma individual (van acompañados de dos cintas de audio).

Además de las actividades tradicionales de discriminar sonidos y repetir palabras o frases, el manual contiene otras que les piden a los estudiantes que predigan, identifiquen, ordenen o relacionen elementos, descubran reglas e intercambien información. Muchas combinan la realización de tareas con la práctica de elementos concretos de pronunciación. En algunas ocasiones, bajo el encabezamiento de “Background”, la guía didáctica del profesor ofrece unas notas sobre el elemento que se trabaja y, como “Extension”, formas de ampliar la actividad y ofrecer más práctica. Estas notas a veces remiten a otros libros sobre la pronunciación o su enseñanza.

El autor aconseja que en los ejercicios de producción oral controlada sólo se corrijan los errores cometidos con el elemento que se practica; en los ejercicios con tareas menos controladas, recomienda apuntar los errores para luego corregirlos. Asimismo, según convenga, sugiere que los estudiantes se evalúen entre ellos.

Una peculiaridad en cuanto a los acentos del inglés que el manual utiliza: en los ejercicios de comprensión auditiva, las grabaciones incluyen varios acentos británicos; en aquellos ejercicios que exigen repetición por parte del estudiante, sólo se utiliza el inglés británico del sur.

Pronunciation Tasks
Martin Hewings

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO: <i>Pronunciation Tasks</i> . AUTOR(ES): HEWINGS, Martin. NIVEL: Preintermedio (elemental e intermedio)			
DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Cambridge University Press. Fecha de primera edición: 1993. Otras ediciones:			
COMPONENTES	<div style="text-align: center;"> Libro del alumno <input checked="" type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cuaderno de trabajo <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Guía didáctica del profesor <input checked="" type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cintas de audio <input checked="" type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cintas de vídeo <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> Es un libro para profesores <input type="checkbox"/> </div>	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u> 		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Pronunciation Tasks
Martin Hewings

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pronunciation Tasks
Martin Hewings

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pronunciation Tasks
Martin Hewings

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Contenidos, 4e): Los contenidos también se organizan a partir de las dificultades intrínsecas de la lengua inglesa, como los grupos de consonantes (capítulo 3, “Consonant Clusters”) o la relación grafema-fonema (capítulo 8, “Pronouncing Written Words”).

Contenidos, 6: La sección “Extension”, como bien indica su nombre, aporta más práctica. Esta práctica adicional muchas veces lleva la tarea a un nivel superior. Sin embargo, el autor propone cuatro formas de utilizar el manual siguiendo un orden diferente en cada caso; esta flexibilidad de uso conspira contra una “progresión en espiral” a lo largo de todo el manual.

Contenidos, 10: Se intenta colocar los fonemas y combinaciones de éstos en un contexto fónico mayor pero no se hace patente una preocupación por dar a los elementos suprasegmentales la importancia que requieren.

Modelo Pedagógico (I), 2c): La transcripción fonológica/fonética se utiliza atinadamente para resaltar las diferencias de cualidad entre las vocales acentuadas y no acentuadas, así como para representar los dos elementos de los diptongos, por sólo citar dos ejemplos notables.

Modelo Pedagógico (II), 1d): Como se podrá observar en la respuesta a la pregunta 2 de este bloque, las actividades grupales son bastante frecuentes; sin embargo, el componente lúdico, problémico o competitivo no tiene suficiente peso específico en la totalidad del manual.

Modelo Pedagógico (II), 1e): Al igual que en *Pronunciation Pairs*, de Ann Baker y Sharon Goldstein, aquí las ilustraciones (a cargo de George Taylor) hacen que el manual se diferencie de sus semejantes. La inclusión de sombreados y otros recursos también lo distinguen, aunque queda muy lejos de la atractiva apariencia de los manuales de lengua actuales.

Modelo Pedagógico (II), 4c): El papel del profesor en el modelo pedagógico de Hewings está considerablemente alejado del de un facilitador.

VALORACIÓN INTEGRAL

Según se lee en los reconocimientos del autor, para la versión que ha llegado a nuestras manos se aprovechó la experiencia de varios profesores que utilizaron una edición piloto del manual en diversas instituciones. Lástima que no se pida la opinión de los usuarios sobre esta última edición con vistas a la preparación de otras. Y lo decimos por lo siguiente:

Las actividades que Hewings propone son variadas y con frecuencia motivadoras, pero muchos profesores echarán de menos los elementos procesales y los valores humanísticos típicos de la didáctica actual. Varios ejercicios de repetición mecánica podrían reformularse a la luz de los modos de hacer más recientes y, en conjunción con las estupendas actividades que ya incluye el libro, harían las delicias de muchos profesores y estudiantes.

Por suerte, Hewings y Goldstein descubrieron que tenían suficientes ideas y motivaciones como para embarcarse conjuntamente en la elaboración de otro manual de pronunciación: el ya mencionado *Pronunciation Plus*.

5.8. *Teaching English Pronunciation*. Joanne Kenworthy

RESEÑA INTRODUCTORIA

Autora de *Language in Action: An Introduction to Modern Linguistics* (1991), coautora —junto con David Brazil y K. L. Currie— de *Questions of Intonation* (Croom Helm, Londres, 1980) y coeditora —con Michael Rost— de *Teaching Listening*, de Mary Underwood (Longman, 1989), Kenworthy es ya una reconocida autoridad en la didáctica de la lengua.

Teaching English Pronunciation, cuyo objetivo es centrarse en lo que la autora considera importante para producir sonidos que sean comprendidos y aceptados con facilidad, combina la enseñanza de la pronunciación con el desarrollo de la expresión oral y, en lo fundamental, consta de dos partes:

La primera parte trata seis temas relacionados con los “problemas y principios básicos de la enseñanza de la pronunciación”. (1) “Teaching and Learning Pronunciation”: aspectos básicos de la enseñanza de la pronunciación, como el papel del profesor y los alumnos, los objetivos y los aspectos que afectan a la enseñanza y al aprendizaje de la pronunciación. (2) “Intelligibility”: causas de los problemas con la inteligibilidad, concepto, importancia y evaluación de ésta. (3) “Building Awareness and Concern for Pronunciation”: acento, ritmo, entonación, sonidos, el *continuum* sonoro, actividades para concienciar a los estudiantes sobre estos elementos. (4) “Extending and Consolidating”: más sobre los aspectos tratados en el tema anterior. (5) “Sounds and Spellings”: relación entre sonido y grafía. (6) “Integrated Pronunciation Teaching”: la pronunciación y el trabajo con el vocabulario, explotación de las

transcripciones de material grabado, integración de la enseñanza de la entonación, el papel de la autoevaluación.

La segunda parte muestra las dificultades específicas que encuentran los hablantes de árabe, chino, francés, alemán, griego, italiano, japonés, español y turco cuando aprenden inglés. Se indican tres grados de prioridad (bajo, alto y opcional) en cuanto a la actuación sobre estas dificultades y se sugieren estrategias de enseñanza/corrección específicas para cada caso.

A esta segunda parte le siguen unas “Suggestions for Further Reading” que incluyen, entre otras secciones, obras de corte general sobre la enseñanza del inglés como lengua segunda y extranjera, fuentes de material docente, descripciones del sistema fonológico inglés y fonética teórica. El manual también contiene una bibliografía y un índice onomástico.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>Teaching English Pronunciation</i>. AUTOR(ES): KENWORTHY, Joanne. NIVEL: Todos.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Longman. Fecha de primera edición: 1987. Otras ediciones: (Novena) 1994.</p>			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo Es un libro para profesores	Sí <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u>		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 1: En la segunda parte del manual se exponen las dificultades específicas que enfrentan los hablantes de diferentes lenguas y se establece una serie de prioridades para cada tipo de estudiante.

Objetivos, 6: Kenworthy tiene en consideración que los estudiantes pueden cometer varios errores, describe éstos y ofrece soluciones en las diferentes actividades. En la segunda parte del manual (pp. 153-156), dedica un espacio a las tendencias de pronunciación de los hispanohablantes y a la estrategia que se le sugiere al profesor en cada caso. Como en los manuales de Gilbert y Rogerson y de Hagen y Grogan, es injusto responder a esta pregunta aquí con un “parcialmente”.

Contenidos, 3: La autora señala errores que los hispanohablantes tienden a cometer (ver “Valoración integral” a continuación); sin embargo, estos supuestos errores no pueden explicarse ni por la estructura fonológica del español ni por ninguna otra razón a nuestro alcance. Por otra parte, la generalización que se hace en el apartado dedicado a las oposiciones fonológicas (p. 46) sobre los problemas de percepción de los alumnos (sonorización en el caso de las consonantes y distinción entre vocales y diptongos) no es exacta.

Contenidos, 4e): La función del manual de Kenworthy es guiar al profesor en su trabajo con la pronunciación. Por ello la selección y estructuración de los contenidos está condicionada fundamentalmente por los principios, las técnicas y los problemas relacionados con la enseñanza de esta habilidad más que con el sistema fonológico de la lengua inglesa (o cualquier criterio lingüístico relacionado con éste). Recuérdense los títulos de los seis capítulos que conforman la primera parte.

Contenidos, 5: En el apartado 4.3.2, Kenworthy sugiere que los nuevos sonidos primero se produzcan en posición inicial y luego en este orden: final, media y en combinación con otros sonidos. Tal orden es contraproducente si el error del estudiante se caracteriza por una tensión muscular excesiva.

Contenidos, 6: Tanto de un paso a otro de una misma actividad como de una actividad a otra, se aprovechan los conocimientos y habilidades previas.

Modelo Pedagógico (I), 2b): Aunque el formato que propone Kenworthy para la práctica de pares mínimos es adecuado (propone, por ejemplo, la variación de posiciones para la práctica de un sonido a la vez que alerta sobre los alófonos de un mismo fonema), remite al profesor a la Segunda Parte como forma de seleccionar los sonidos que hace falta trabajar. Ya hemos comentado las inconsistencias de esta parte del manual. Por suerte, se sugiere un examen diagnóstico como otra alternativa para realizar la selección.

Modelo Pedagógico (I), 7: En la página 60, a propósito de las reglas de acentuación, la autora se refiere explícitamente al descubrimiento de las reglas por el alumno como una estrategia alternativa a la simple presentación de éstas por parte del profesor. Kenworthy explica que la posibilidad de que se recuerde una regla es directamente proporcional al grado en que nos hemos involucrado activamente en su descubrimiento.

Modelo Pedagógico (II), 1e): Se trata de un texto funcional pero poco atractivo. Es funcional en el sentido de que las páginas —de anchura mayor que la normal— presentan la información en dos columnas, una estrecha a la izquierda con las subdivisiones numeradas de los capítulos y una ancha a la derecha con los contenidos propiamente dichos. La paginación explicativa también facilita el acceso a la información. El manual es poco atractivo porque, además de estar impreso a una tinta, la columna de los contenidos es un texto seguido que resulta monótono.

Modelo Pedagógico (II), 3: Además de la interpretación que hacemos del papel que el profesor debe desempeñar a partir de las actividades que propone Kenworthy, la autora expresa abiertamente que el profesor sirve de guía, facilita modelos, ofrece retroalimentación e informa sobre la lengua (p. 54).

VALORACIÓN INTEGRAL

Teaching English Pronunciation es un libro difícil de evaluar no sólo porque pertenece a la serie “*Longman Handbooks for Language Teachers*” (que trata los problemas y las técnicas de la enseñanza de una manera práctica para ayudar a los profesores en el aula). También lo es porque presenta puntos débiles junto con sólidos aciertos.

Son exactas las descripciones que, en la segunda parte del manual, Kenworthy hace de las dificultades que el hispanohablante tiene con las vocales, el acento, el ritmo y la entonación inglesas. Por ello encontramos inexplicable que el espacio dedicado a las consonantes esté plagado de inexactitudes (ejemplos: en español hay un sonido que es una especie de combinación de /b/ y /v/ y que el estudiante tiende a utilizar en lugar de estas dos consonantes inglesas, el hispanohablante pronuncia una fricativa dental sonora en vez de /d/, palabras como *Sue* puede pronunciarlas como *hue* o decir *win* en vez de *wing*). Tales despropósitos, que admiran a cualquier lector iniciado en la fonética contrastiva, merman la utilidad del manual.

De todos modos, *Teaching English Pronunciation* sale airoso de muchas preguntas en nuestro análisis. Y no sólo porque la autora “comente” los temas de nuestros bloques de preguntas (ya se sabe que es más fácil decir que hacer), sino porque las actividades que describe dejan entrever que el resultado habría sido el mismo si se hubiera tratado de una propuesta concreta de ejercicios.

5.9. Pronunciation. Clement Laroy

RESEÑA INTRODUCTORIA

Clement Laroy era profesor en la *École Normale et Institut Supérieur de Logopédie Fernand Hotyat*, Morlanwelz, Bélgica, cuando publicó *Pronunciation*. Ya había trabajado como formador de formadores desde 1975 y tenía más de treinta años de experiencia en la enseñanza a estudiantes de muy diferentes edades y nacionalidades: niños, escuelas secundarias en Bélgica y África, televisión educativa (inglés científico y técnico), departamento de Lingüística Aplicada en la Universidad de Bruselas (Instituto de Fonética) y empresas. Laroy ha publicado varios artículos, es coautor con David Cranmer de *Musical Openings: Using Music in the Language Classroom* (Pilgrims-Longman, 1992) y colaborador en *The Standby Book*, editado por Seth Lindstromberg (Cambridge University Press, en proceso de edición cuando se publicó el manual que analizamos).

Pronunciation pertenece a “*Resource Books for Teachers*”, la serie publicada por Oxford University Press y que trata aspectos importantes de la enseñanza de lenguas mediante una introducción teórica y una discusión, ambas con ejemplos y material docente.

El propio Laroy explica más o menos del siguiente modo el enfoque múltiple que utiliza. **Oblicuo**: el trabajo con la pronunciación debe ser fundamentalmente indirecto para evitar una resistencia inmediata y reducir la conciencia que el estudiante tiene del proceso de aprendizaje; el profesor necesita saber lo que enseña pero los estudiantes no siempre deben ser conscientes de lo que aprenden. **Pragmático**: puesto que las descripciones de la lengua nunca pueden satisfacer a todos y cada uno de los usuarios individuales, las actividades no deben adecuarse a ninguna descripción

particular de la pronunciación del inglés; además, han de verse como pasos dentro de un proceso. **Holístico:** hemos de apelar a muchos aspectos de la personalidad del estudiante, a todos sus sentidos, así como a sus sentimientos y percepción estética; el sistema fonológico debe asociarse a lo que los estudiantes pueden percibir, física y emocionalmente.

En lo fundamental, excluidos el prólogo de Alan Maley y la introducción del autor, el manual tiene la siguiente estructura:

- Capítulo 1, “Tuning in to the Language”, cuyo objetivo es alentar la confianza del estudiante, romper las barreras personales e históricas entre éste y la lengua que aprende, y establecer entre ambos una relación positiva.
- Capítulo 2, “The Beat and Tune of English (Stress, Rhythm, and Intonation)”, donde —muy acertadamente— Laroy comienza con los elementos suprasegmentales y plantea que, al decidirse por tal estructura, sigue un orden natural, lógico y pedagógico. Primero Laroy intenta despertar un sentido del ritmo en general; luego, asociarlo con el acento y la lengua, para después trabajar con el ritmo, la entonación, el timbre, el lenguaje corporal, la percepción sensorial, la respuesta afectiva y el sentido estético.
- Capítulo 3, “Approaching Speech Sounds”, en el que se tratan las causas de resistencia a los sonidos del inglés con un enfoque de su sistema fonológico que aglutina varios aspectos de la percepción: se pide a los alumnos que discutan sus impresiones personales de los fonemas y se les acerca a éstos de diferentes modos (apelando a los sentidos y a la imaginación para generar una relación personal entre los estudiantes y los sonidos del idioma extranjero).
- Capítulo 4, “Correcting”, donde Laroy combina la “relajación y la identificación” para mejorar la dinámica de grupo, reducir el temor a cometer errores y concienciar a los estudiantes sobre éstos, todo ello como una alternativa a la “corrección puramente analítica”, aunque el mismo autor considera que, probablemente, lo mejor sea conjugar la mayor cantidad de

facetas del estudiante, es decir, una combinación de lo analítico y lo no analítico.

- La bibliografía, unas recomendaciones de otras lecturas, un apéndice con símbolos fonéticos y un índice onomástico.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN				
<p>TÍTULO: <i>Pronunciation</i>. AUTOR(ES): LAROY, Clement. NIVEL: Todos.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Oxford University Press. Fecha de primera edición: 1995. Otras ediciones:</p>				
COMPONENTES	Libro del alumno	<input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
	Cuaderno de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Guía didáctica del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Cintas de audio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Cintas de vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><u>Otros:</u> El autor sugiere que se utilicen grabaciones de audio y vídeo hechas por el profesor.</p>				

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problemáticas o competitivas)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Contenidos, 4e): El enfoque que adopta el autor impone unos contenidos que se adecuen a objetivos tales como concienciar al estudiante de las expresiones faciales de los hablantes nativos, distinguir los sonidos ingleses mediante asociaciones con otros sonidos o con impresiones personales, superar el temor a cometer errores, etc.

Contenidos, 5: No respondemos a esta pregunta porque no se practican elementos fonológicos concretos en los escasos ejercicios de producción oral controlada.

Modelo Pedagógico (I), 2c): No se emplean los símbolos fonéticos.

Modelo Pedagógico (II), 1e): La información está bien organizada en dos columnas. A la izquierda, una estrecha indica las especificaciones de las actividades. A la derecha, en una ancha, aparece el texto con los títulos en negritas, un tamaño mayor y numerados. Inconveniente: impresión en blanco y negro y con muy pocas imágenes.

Modelo Pedagógico (II), 3: Ya hemos apuntado en la reseña que Laroy apela a varios de los sentidos del estudiante, así como a sus sentimientos y percepción estética. Otro ingrediente de su enfoque es que los estudiantes deben decidir su grado de integración con la lengua extranjera: deben tomar parte en la confección de su propia “agenda personal” de desarrollo.

Modelo Pedagógico (II), 4d): Laroy muestra una clara oposición a que el profesor sea un transmisor de información. Aunque no se incluya ningún tipo de evaluación en el manual, el papel del profesor que percibimos a partir de nuestro análisis combina funciones de facilitador y de evaluador de la actividad de los alumnos en el aula. La función de evaluador en este sentido no se contradice con la ausencia de actividades evaluativas propiamente en el manual.

Evaluación, 2: En la introducción (p. 12), al explicar la necesidad de involucrar al estudiante, Laroy pide al profesor que permanezca abierto a las iniciativas de los alumnos y a las ideas de éstos sobre su propio progreso. Ello no quiere decir que el autor pida retroalimentación sobre el manual, por lo que respondemos negativamente a esta pregunta.

VALORACIÓN INTEGRAL

Además de subrayar que la tensión nerviosa evita que el alumno saque provecho de las actividades mientras que la relajación le permite descubrir un potencial inesperado, Laroy hace amplio uso de la música y el canto en su manual. Y por ello le aconseja al profesor que no se preocupe por sus habilidades musicales o las de sus estudiantes: si el profesor no es brillante, los alumnos menos “musicales” se sentirán estimulados y —llevados por el grupo— ganarán confianza y cantarán mejor. El profesor impaciente porque sus alumnos establezcan la diferenciación entre /i/ e /ɪ/ o entre /u/ y /ʊ/ tendrá entonces que esperar, pues este manual es sólo “un punto de partida tanto para estudiantes como para profesores” (p. 14).

El prólogo de Alan Maley presenta el enfoque de este manual como un ejemplo del renovado interés en la enseñanza de la pronunciación y “una alternativa radical a la enseñanza de la pronunciación como se concebía anteriormente” (p. 3). Y el manual es en realidad peculiar, en el sentido de que no ofrece ningún tipo de descripción del sistema fonológico inglés (por poco analítica que ésta pudiera ser), como tampoco incluye ejercicios sobre elementos fonológicos concretos en el sentido tradicional. Partiendo de la base de que muchos de los problemas de pronunciación se deben a la falta de confianza y a la resistencia a la lengua extranjera, Laroy utiliza actividades encaminadas a aumentar la primera y reducir la segunda, e intenta crear “actitudes positivas” mediante la música, el movimiento corporal y la relajación, unas técnicas aplicables independientemente de la lengua primera del estudiante. Según el autor (p. 14), las actividades del manual “deberían ofrecer oportunidades que conduzcan a los estudiantes y profesores a descubrir o inventar nuevos ángulos que se adapten mejor a su propia experiencia lingüística”.

Se trata, en fin, de un manual atrevido, que decide apartarse de prácticas tradicionales como la transcripción fonética o los ejercicios de producción oral controlada, y lo hace por derroteros interesantes. Una rápida ojeada a las cruces en nuestras parrillas de análisis patentiza que, en términos generales, el manual aprueba cómodamente el enjuiciamiento que le hacemos.

5.10. *Pronunciation in Action*. Linda Taylor

RESEÑA INTRODUCTORIA

Profesora de Clarendon College, Nottingham, Linda Taylor también ha publicado *Vocabulary in Action*, que forma parte de la serie “*Language Teaching Methodology*” de Prentice-Hall. *Pronunciation in Action*, que es un libro para profesores y también pertenece a esta serie, pretende ofrecer materiales que el profesor pueda utilizar directamente en el aula, como bien refleja la frase “en acción” de su título.

En la Introducción se amplía la lista inicial de contenidos, se ilustra en un cuadro la secuencia de las actividades —muchas siguen tres frases: calentamiento, tarea principal y seguimiento— y se muestra una lista con algunos de los tipos de actividades que se utilizan. Los índices que aparecen al final también facilitan la selección de las actividades según su tipo, según el tipo de estudiantes o su nivel. Asimismo, se recomiendan por separado a profesores y alumnos varias publicaciones.

Además de que cada actividad va precedida de indicaciones sobre su objetivo, la edad y el nivel del estudiante con el que debe utilizarse, así como de notas sobre su preparación y ejecución, se habilita un espacio — “Diario del profesor” — al final de la actividad para que el profesor haga anotaciones sobre ésta (comentarios acerca de los estudiantes, revisiones para futuras utilizaciones, etc.).

Cada una de las cuatro secciones en que se divide el manual va precedida de una introducción con el cuerpo teórico que sustenta las actividades y una breve guía comentada de éstas. Las secciones son “Working with English Pronunciation in Context”, que trata áreas como la precisión en la comprensión auditiva, la

autoevaluación o la utilización de los gestos y la mímica; “Working with English Sounds”, con actividades de discriminación de sonidos, transcripción fonológica, equivalencia sonido-grafía, etc.; “Working with English Rhyme and Rhythm”, que incluye temas como las palabras compuestas y polisilábicas o los patrones rítmicos mediante actividades lúdicas y de otro tipo, y “Working with English Intonation”, que cubre la relación entre los patrones entonativos y la información que se transmite.

A la sección IV le sigue material de referencia en ocho apéndices con los siguientes títulos: “Diagnosis of Student Errors”, “List of Phonemic Symbols”, “List of Words Having Consonant Clusters”, “The Phonemes of English and How They are Spelt”, “Weak Forms”, “Stress Rules”, “Intonation Rules of Thumb” y “Expected Pronunciation Difficulties According to Language Background”.

Pronunciation in Action
Linda Taylor

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO: <i>Pronunciation in Action</i> . AUTOR(ES): TAYLOR, Linda. NIVEL: Elemental, intermedio y avanzado			
DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Prentice-Hall International. Fecha de primera edición: 1993. Otras ediciones:			
COMPONENTES	<div style="text-align: center;"> Libro del alumno <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cuaderno de trabajo <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Guía didáctica del profesor <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cintas de audio <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;"> Cintas de vídeo <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> Es un libro para profesores <input checked="" type="checkbox"/> </div>	Sí <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<u>Otros:</u> 		

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos? (*)			
a) Descripción articulatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 1: Aunque no se hace ninguna especificación en la Introducción, cada actividad puntualiza el nivel y la edad de los estudiantes a los que va encaminada. Por otra parte, los índices 2 y 3 indican, respectivamente, las actividades apropiadas para un nivel de lengua (elemental, intermedio, avanzado) y una edad (niños, adolescentes, adultos) particulares.

Contenidos, 4b): No parece que los contenidos hayan sido organizados estrictamente según la frecuencia de aparición de los elementos fonológicos (ésta siempre es una cuestión difícil de determinar con exactitud), pero en el apéndice 1, “Diagnosis of Student Errors”, la frecuencia de los fonemas se considera un elemento importante a la hora de decidir en qué aspectos centrarse y, de hecho, se aconseja corregir los errores de los sonidos frecuentes.

Contenidos, 4c): Por otra parte, la organización de los contenidos atendiendo a una similitud de rasgos formales sólo se da en el caso del acento, el ritmo y la entonación.

Contenidos, 4e): En cada sección del manual se explica la razón de ser de las actividades que allí se incluyen. Los criterios que se siguen son de naturaleza diferente de los que evaluamos en los incisos anteriores de esta pregunta. Por ejemplo, en la introducción a la sección 1, la autora propone tres áreas fundamentales en las que centrarse para concienciar a los estudiantes sobre su propia pronunciación: que tengan un sentido de la identidad de la lengua inglesa (“*the Englishness of English*”), que aprendan a escuchar con precisión y que ejerzan un control consciente de su pronunciación; de estas tres grandes necesidades surgen tres grupos de actividades dentro de la sección.

Contenidos, 5: No es un criterio que Taylor haya tenido en cuenta según se observa en los escasos ejercicios de producción oral controlada que contiene el manual.

Contenidos, 9: Los ejercicios de reconocimiento auditivo no son del tipo tradicional. Muchos se realizan entre los propios estudiantes.

Contenidos, 10: Afirmamos que se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo teniendo en cuenta que son ejercicios encaminados a la realización de tareas.

Modelo Pedagógico (I): No se utiliza la descripción articuladora. Las oposiciones fonológicas sólo se emplean en el test de comprensión auditiva que aparece en el anexo 1. La utilización de la transcripción fonológica es óptima en el sentido metodológico, no en relación con la interlengua del hispanohablante.

Modelo Pedagógico (I), 6: Los materiales tratan aspectos cercanos a los intereses del estudiante en el sentido lúdico.

Evaluación, 1): “Diagnosis of Student Errors”, en el anexo 1, constituye una actividad de evaluación.

Evaluación, 2: No se pide la opinión de los estudiantes y/o profesores que utilizan el manual, aunque, como ya hemos comentado en la reseña introductoria, se ofrece “Diario del profesor” al final de cada actividad para que se hagan anotaciones sobre ésta.

VALORACIÓN INTEGRAL

La estructura de *Pronunciation in Action* resulta muy conveniente para su utilización. Por otra parte, el manual incluye una gran variedad de actividades encaminadas hacia la realización de tareas, tanto por un solo estudiante como por parejas, grupos o por toda la clase. La siguiente lista, que la autora incluye con mayor extensión en la introducción general, nos da una idea de tal variedad: rellenar hojas y tarjetas de trabajo, canto coral, declamación, representación escénica, lluvia de ideas, escribir poesía, ejercicios de discriminación y clasificación, dictado, crucigramas, actividades problémicas, preguntas y respuestas, juegos en equipos, juegos de mesa,

imitación, repetición, construcción y lectura de diálogos, mímica, charlas, debates, escuchar modelos nativos, marcar textos, etc.

Hemos utilizado varias de las actividades de este libro en nuestras clases en academias y empresas de Barcelona, y vale la pena hojearlo una y otra vez: los estudiantes agradecen lo que en esos minutos de rápida lectura podamos decidir qué llevaremos a la próxima clase.

6. MEMORIA CUANTITATIVA DE LOS RESULTADOS

Hemos pensado que una forma clara de identificar potencialidades y limitaciones generales en estos manuales de pronunciación es someter los resultados cuantificables de su análisis a un sencillo proceso estadístico que produzca un porcentaje de cada uno de los tres tipos de respuesta —“sí”, “no” y “parcialmente”— a las preguntas en las parrillas. Para esta especie de memoria cuantitativa hemos estimado conveniente seguir la misma estructura del análisis individual; es decir, por bloques correspondientes a los objetivos, los contenidos, el modelo pedagógico y la evaluación. Reflejamos en tablas los porcentajes de cada tipo de respuesta para mostrar un inventario de cualidades que se explique por sí mismo. También insertamos algunos comentarios breves para esclarecer aparentes incoherencias en cuanto a las cifras de las mediciones o apuntar algún dato cualitativo que nos parezca útil destacar.

6.1. Objetivos

6.1.1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?

Sí	No	Parcialmente
8/10	1/10	1/10
80%	10%	10%

Sólo el manual de Avery y Ehrlich no especifica el tipo de estudiante al que va dirigido. El de Kenworthy lo hace parcialmente.

6.1.2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?

Sí	No	Parcialmente
6/10	0/10	4/10
60%	0%	40%

Hay cuatro manuales (Brazil, Gilbert y Rogerson, Hagen y Grogan, Taylor) en los que no se especifican suficientemente los objetivos generales. Al parecer, excepto en el caso de Brazil, que muestra una concepción diferente, las autoras de los otros tres manuales dan por sentado que el usuario concibe el manual de pronunciación como un material más o menos complementario que ayuda a superar las dificultades de pronunciación dentro del marco más general de un curso de lengua segunda o extranjera.

6.1.3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?

Sí	No	Parcialmente
5/10	0/10	5/10
50%	0%	50%

Sorprendentemente, las suposiciones negativas que puedan hacerse a partir de las cuatro respuestas de “parcialmente” a la pregunta anterior quedan matizadas por el hecho de que los objetivos de las actividades se especifican en la totalidad de los manuales, aunque en algunos de forma más detallada que en otros.

6.1.4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades de pronunciación a los del manual en su totalidad?

Sí	No	Parcialmente
10/10	0/10	0/10
100%	0%	0%

Sería un grave desacierto que los objetivos de las actividades individuales no se adecuaran a los del manual como un todo.

6.1.5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades de pronunciación y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?

Sí	No	Parcialmente
9/10	0/10	1/10
90%	0%	10%

Es lógico que un manual de pronunciación de una lengua se plantee cubrir como mínimo aquellas necesidades comunes de un gran número de estudiantes de esta lengua; en el caso de Bowen y Marks, sin embargo, al limitar la práctica a la discriminación y producción controlada de sonidos, este propósito se cumple sólo en parte. Afortunadamente, parece tratarse de una excepción.

6.1.6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?

Sí	No	Parcialmente
3/10	0/10	7/10
30%	0%	70%

Sólo en tres manuales (Hagen y Grogan, Gilbert y Rogerson, Kenworthy) los objetivos de las actividades van más allá de las necesidades generales de cualquier estudiante para cubrir necesidades específicas de los hispanohablantes. La apreciación de esta intención en un autor se presta a subjetividad cuando dicha intención no la expresan clara y determinadamente en el manual palabras como “objetivo”, “fin” o “propósito”, pero estos tres manuales se desmarcan del resto mediante los tests previos que permiten identificar dificultades, los apéndices que describen las dificultades típicas de estudiantes con diferentes lenguas primeras y formas de solucionarlas, así como la variedad de ejercicios para cubrir necesidades diferentes.

6.2. Contenidos

6.2.1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?

Sí	No	Parcialmente
5/10	1/10	4/10
50%	10%	40%

En la mitad de los casos se explicitan, pero casi en igual proporción sólo se hace vagamente. De tales porcentajes podría inferirse una falta de interés por hacer transparentes los criterios de selección. En nuestra opinión, lo que delatan estas cifras es una cómoda inercia a “enseñar lo que siempre se ha enseñado”, inercia que rompen precisamente aquellos manuales con mayor identidad propia, los que se trazan objetivos diferentes de los tradicionales y, para cumplirlos, requieren de contenidos también diferentes y que hay que explicar.

6.2.2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?

Sí	No	Parcialmente
10/10	0/10	0/10
100%	0%	0%

Destaca el hecho de que los contenidos se adecuan a los objetivos del manual en todos los casos. Y así ha de ser, aunque lo contrario también podría suceder.

6.2.3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?

Sí	No	Parcialmente
7/10	0/10	3/10
70%	0%	30%

A pesar del rigor científico que en términos generales muestran *Teaching American English Pronunciation* (Peter Avery y Susan Ehrlich) y *Teaching English*

Pronunciation (Joanne Kenworthy), en ambos manuales se señalan errores que los hispanohablantes supuestamente tienden a cometer, pero a los que no encontramos justificación. Se da la contradicción, sin embargo, de que son precisamente estos manuales los que se adentran en temas como el análisis contrastivo y de errores, los que ofrecen información adicional a la requerida para la simple realización de las actividades por parte del estudiante. “Quien tiene boca se equivoca” o “sólo se ahoga quien sabe nadar”, podríamos decir en su favor, pero con ello no hacemos desaparecer un patente distanciamiento entre la fonética como ciencia y la enseñanza de la pronunciación. Por otra parte, el sistema de clasificación y descripción articulatorias en *Sound Advantage: A Pronunciation Book* (Stacy A. Hagen y Patricia E. Grogan), como ya comentamos en su momento, se resiente con inexactitudes que, de más está decir, conspiran contra el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2.4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?

Carga funcional			Frecuencia de aparición		
Sí	No	Prclm.	Sí	No	Prclm.
1/10	7/10	2/10	1/10	5/10	4/10
10%	70%	20%	10%	50%	40%

Similitud de rasgos formales			Grado de dificultad para hispanohablantes		
Sí	No	Prclm.	Sí	No	Prclm.
3/10	1/10	6/10	0/10	7/10	3/10
30%	10%	60%	0%	70%	30%

Otros criterios	
Sí	No
9/10	1/10
90%	10%

El inciso sobre el grado de dificultad para los hispanohablantes está muy relacionado con la pregunta 6.1.6. Allí decíamos que los objetivos de las actividades en los manuales de Hagen y Grogan, Gilbert y Rogerson, y Kenworthy llegaban a cubrir necesidades específicas de los hispanohablantes y que en estos tres casos nos habíamos

decidido por el “sí” porque percibíamos una intención de relacionar los objetivos de las actividades con necesidades más específicas que las generales de cualquier estudiante. Aquí, sin embargo, puestos a determinar una clara conexión entre la totalidad de los contenidos y el perfil psicolingüístico de un hispanohablante adulto, hemos de decir que en ningún manual se organizan los contenidos a partir de las dificultades que un hispanohablante encuentra al hablar inglés, aunque en los tres manuales mencionados se observa una relativa conexión entre ambos factores que nos hace optar por una respuesta de “parcialmente”. Cualquier contradicción aparente entre la adecuación de objetivos y contenidos a la necesidad de los hispanohablantes a partir de las respuestas a las preguntas 6.1.6 y 6.2.4 debe quedar explicada por la naturaleza de ambas preguntas. La primera busca una correspondencia entre los objetivos de las actividades y las necesidades particulares del hispanohablante adulto, la segunda no busca una simple conexión entre contenidos y necesidades, sino que éstas sean el eje alrededor del cual gire la organización de aquéllos. Una conclusión parcial a la que podemos llegar tras haber respondido a ambas preguntas es que en un 30% de los manuales se da un interés implícito por cubrir diferentes particularidades del hispanohablante pero que el criterio para la organización de los contenidos está bastante lejos de tales particularidades (en un 70% no lo es; y en el restante 30%, sólo parcialmente).

6.2.5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?

Sí	No	Parcialmente
1/9	4/9	4/9
11%	44,5%	44,5%

Clement Laroy sostiene que el estudiante no necesita ejercicios de producción oral controlada para ganar confianza en su pronunciación. Las actividades de su manual van encaminadas a vencer obstáculos de tipo histórico, personal o sociológico que impiden una buena pronunciación.

6.2.6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?

Sí	No	Parcialmente
5/10	0/10	5/10
50%	0%	50%

En la generalidad de los manuales, se nota un aprovechamiento a conciencia de los conocimientos y habilidades previas; pero, como se puede apreciar, el grado de tal aprovechamiento es muy variable.

6.2.7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?

Sí	No	Parcialmente
8/10	1/10	1/10
80%	10%	10%

Pronunciation Pairs, de Baker y Goldstein, se centra en los elementos segmentales en detrimento de los suprasegmentales. *The Pronunciation Book*, de Bowen y Marks, presta algo más de atención a estos últimos, pero no la suficiente.

6.2.8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?

Sí	No	Parcialmente
4/10	5/10	1/10
40%	50%	10%

En la pregunta anterior habíamos visto que la mayoría de los manuales (el 80%) presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales. Aquí constatamos que sólo en menos de la mitad (el 40%) se presentan tales elementos antes que los fonemas individuales y que la única respuesta de “parcialmente” a esta otra pregunta corresponde al manual de Hagen y Grogan, quienes tejen una peculiar alternancia de fonemas y elementos suprasegmentales.

6.2.9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?

Sí	No	Parcialmente
9/10	0/10	1/10
90%	0%	10%

Sólo en el manual de Bowen y Marks la comprensión auditiva no recibe toda la atención deseable.

6.2.10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?

Sí	No	Parcialmente
4/10	2/10	4/10
40%	20%	40%

Una respuesta afirmativa a esta pregunta implica que el autor alberga una sólida convicción de que los elementos suprasegmentales y la comprensión auditiva son realmente importantes en la enseñanza de la pronunciación. Las cifras muestran que se ha alcanzado cierto nivel de conciencia pero que aún se está lejos de ofrecer resultados tangibles y en la cantidad idónea en este sentido: se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo en casi la totalidad de los manuales (80%), pero en pocos de éstos (40%) se presta a la prosodia una atención adecuada.

6.2.11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?

Sí	No	Parcialmente
6/10	0/10	4/10
60%	0%	40%

En ningún caso se ignoran completamente fenómenos como la elisión o la asimilación.

6.3. Modelo pedagógico

6.3.1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?

Sí	No	Parcialmente
1/10	8/10	1/10
10%	80%	10%

Sólo Peter Avery y Susan Ehrlich en *Teaching American English Pronunciation* se refieren explícitamente al enfoque comunicativo y a su utilización en la enseñanza de la pronunciación, quizás porque este manual es uno de los más teóricos dentro del corpus.

En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?

Sí	No	Parcialmente
0/2	1/2	1/2
0%	50%	50%

No aparecen reflejados los datos sobre los manuales de Baker, Bowen y Marks, Gilbert y Rogerson, Hagen y Grogan, Hewings, Kenworthy, Laroy ni Taylor porque en ellos la respuesta a la pregunta anterior es “no”.

6.3.2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?

Descripción articulatoria			Oposiciones fonológicas			Transcripción fon.		
Sí	No	Prclm.	Sí	No	Prclm.	Sí	No	Prclm.
4/8	0/8	4/8	2/9	2/9	5/9	4/9	2/9	3/9
50%	0%	50%	22%	22%	56%	44,4%	22,2%	33,3%

En la tabla sobre la descripción articulatoria faltan los datos del manual de Bowen y Marks porque en él no se utiliza este procedimiento; tampoco Linda Taylor

incluye descripción articulatoria alguna en su manual, excepto cuando se refiere a una entonación ascendente o descendente, y en estos caso se dirige al profesor. Brazil no emplea las oposiciones fonológicas. En el caso de la transcripción fonética/fonológica, los porcentajes no se obtienen sobre la base de 10 manuales porque Clement Laroy no emplea los símbolos fonéticos en ninguna actividad (lo más cercano a un sistema de transcripción que se aprecia en su manual es una de tres posibles extensiones de una actividad sobre el acento en la que se le puede pedir al estudiante que subraye la sílaba acentuada, le coloree un punto encima, la escriba en otro tipo de letra o represente todas las sílabas utilizando diferentes figuras).

6.3.3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?

Mecánica		Contextualizada		Con sentido	
Sí	No	Sí	No	Sí	No
9/10	1/10	9/10	1/10	8/10	2/10
90%	10%	90%	10%	80%	20%

Realista		Real	
Sí	No	Sí	No
7/10	3/10	1/10	9/10
70%	30%	10%	90%

Hemos aplicado estrictamente la clasificación de niveles de práctica lingüística que propone Martha Pennington (1996:224-8), pero en ocasiones la diferenciación entre una práctica lingüística realista y una real ha sido difícil de establecer. Para mencionar un ejemplo, las actividades “First Impression” y “The Perfect Gift” que incluye Joanne Kenworthy no son simples simulaciones ni juegos de rol (práctica “realista” de Pennington), pero tampoco llegan a incorporar temas relacionados con la vida real de los estudiantes (práctica “real”). El “sí” de la práctica real pertenece al manual de Hagen y Grogan. (Véanse ejemplos de ambos tipos de actividad en anexo H.)

6.3.4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal?

Sí	No	Parcialmente
4/10	2/10	4/10
40%	20%	40%

6.3.5. ¿Las actividades memorísticas o repetitivas son poco frecuentes (mínimas)?

Sí	No	Parcialmente
5/10	3/10	2/10
50%	30%	20%

6.3.6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?

Sí	No	Parcialmente
0/10	6/10	4/10
0%	60%	40%

6.3.7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?

Sí	No	Parcialmente
5/10	2/10	3/10
60%	20%	20%

6.3.8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?

Sí	No	Parcialmente
7/10	0/10	3/10
70%	0%	30%

Excepto en la inclusión de los valores humanísticos en la enseñanza de la pronunciación, el corpus saca un aprobado decoroso en estos aspectos que tipifican la didáctica actual, tanto de lenguas extranjeras como de otras áreas de conocimiento.

6.3.9. En conexión con la motivación del estudiante:

6.3.9.1. ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?

Sí	No	Parcialmente
9/10	0/10	1/10
90%	0%	10%

6.3.9.3. ¿Las actividades son variadas?

Sí	No	Parcialmente
7/10	1/10	2/10
70%	10%	20%

6.3.9.2. ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?

Sí	No	Parcialmente
10/10	0/10	0/10
100%	0%	0%

6.3.9.4. ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje?

Sí	No	Parcialmente
4/10	4/10	2/10
40%	40%	20%

6.3.9.5. En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional?

Sí	No	Parcialmente
0/10	1/10	9/10
0%	10%	90%

En términos generales, los objetivos son alcanzables a corto plazo, se utilizan materiales que conducen al estudiante de manera clara a tales objetivos y las actividades son variadas. Pero menos del 50% de los manuales utiliza actividades que involucren al estudiante en el aprendizaje y el diseño nunca llega a ser atractivo. Estos dos últimos factores no hacen tan cómodo el saldo en cuanto a la motivación del estudiante.

6.3.10. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?

Sí	No	Parcialmente
6/10	1/10	3/10
60%	10%	30%

6.3.11. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?

Sí	No	Parcialmente
3/10	3/10	4/10
30%	30%	40%

6.3.12. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?

Transm. de inf.		Evaluador		Facilitador	
Sí	No	Sí	No	Sí	No
7/10	3/10	10/10	0/10	6/10	4/10
70%	30%	100%	0%	60%	40%

Una combinación de estas funciones		
Sí	No	Parcialmente
3/10	0/10	7/10
30%	0%	70%

6.4. Evaluación

6.4.1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación?

Sí	No
7/10	3/10
70%	30%

En caso afirmativo:

6.4.1.1. ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?

Sí	No	Parcialmente
4/7	2/7	1/7
57%	29%	14%

6.4.1.2. ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?

Sí	No	Parcialmente
3/7	3/7	1/7
43%	43%	14%

6.4.1.3. ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?

Sí	No	Parcialmente
0/7	5/7	2/7
0%	71%	29%

6.4.1.4. ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?

Sí	No	Parcialmente
4/7	1/7	2/7
57%	14%	29%

Para estas cuatro preguntas falta la información sobre los manuales de Bowen y Marks, Hewings, y Laroy, que no incluyen ningún tipo de evaluación. A la hora de valorar estos datos, hay que tener en cuenta que se han obtenido sobre la base de un 70% del corpus.

6.4.2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilizan el manual su opinión sobre éste?

Sí	No	Parcialmente
2/10	8/10	0/10
20%	80%	0%

Sólo en dos casos (Bowen y Marks, Hagen y Grogan) se pide a los usuarios del manual su opinión sobre éste. En ambos, los autores se dirigen al profesor.

6.5. Resumen cuantitativo

Según los resultados de nuestra investigación, los manuales de pronunciación del inglés que se utilizan en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes se adecuan a las necesidades específicas de estos estudiantes y a las corrientes actuales de la didáctica de las lenguas extranjeras en el siguiente grado, atendiendo a los cuatro aspectos que hemos analizado:

	Sí	No	Parcialmente
Objetivos	41/60	1/60	18/60
%	68%	2%	30%
Contenidos	73/149	34/149	42/149
%	49%	23%	28%
Mod. pedag.	131/248	59/248	58/248
%	53%	24%	23%
Evaluación	18/38	14/38	6/38
%	47%	37%	16%

Llevada a un nivel mayor de generalización, la adecuación de los manuales a los dos criterios en los que se centra nuestro trabajo podría expresarse del siguiente modo

	Sí	No	Parcialmente
Grado de adecuación	53%	22%	25%

7. VALORACIÓN CUALITATIVA DE CONJUNTO

Amén de los comentarios al final de cada análisis individual, las observaciones de corte general que haremos a continuación son los razonamientos cualitativos sobre el grado de efectividad de los manuales que podemos ofrecer a partir de los datos cuantitativos constatados con nuestro análisis. De más está decir que los juicios que en cada caso emitamos se refieren exclusivamente a los textos en sí y no a las variantes potenciales de su uso en clases, algo que queda más allá del marco de esta tesis.

7.1. Objetivos

Todos los manuales describen sus objetivos; casi todos, el tipo de estudiante al que van dirigidos¹. Pero llama la atención que la exactitud sea mayor a la hora de especificar el tipo de estudiante al que se dirige el manual (80% sí, 10% parcialmente) que cuando se especifican los objetivos de este último (60% sí, 40% parcialmente).

En la mitad de los casos se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular y en la otra mitad se hace parcialmente. Es éste un rasgo loable, que sólo requiere de un poco de prolijidad por parte de los autores y editores, y que los profesores agradecen porque hace considerablemente más fácil el uso del material docente.

¹ Especifican de algún modo el nivel y la edad del alumno, aunque no su lengua primera; inferimos que esto último sucede porque los manuales van dirigidos a estudiantes con diferentes lenguas primeras.

En todos los casos se adecuan los objetivos de las actividades a los del manual en su totalidad. Como ya hemos comentado anteriormente, sería realmente desastroso que esto no fuera así.

Los objetivos de las actividades muestran coherencia con aquellas habilidades que, en términos generales, cualquier alumno, no importa cuál sea su lengua primera, debe adquirir. Sin embargo, sólo en el 30% de los manuales analizados se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en lo tocante a esta habilidad.

7.2. Contenidos

No se percibe un interés serio por explicitar los criterios seguidos para la selección de los contenidos. Se toman el cuidado de hacerlo los autores que, como ya hemos apuntado, necesitan de contenidos diferentes de los tradicionales para lograr unos objetivos que también se desmarcan de la generalidad.

En la totalidad de los casos se adecuan los contenidos a los objetivos del manual pero en tres hemos detectado algún tipo de imprecisión desde el punto de vista científico.

Los contenidos se organizan fundamentalmente atendiendo a la similitud de rasgos formales, la frecuencia de aparición en la lengua, la carga funcional y el grado de dificultad para los hispanohablantes, en este orden. Pero casi todos los manuales siguen criterios que no son los tradicionales para organizar los contenidos: el de Bowen y Marks dedica considerable atención a la correspondencia entre fonemas y grafemas; el de Gilbert y Rogerson, a la inteligibilidad; el de Kenworthy, a principios, técnicas y problemas relacionados con la enseñanza de la pronunciación; el de Laroy, a aspectos afectivos; y así por el estilo. Sólo Baker y Goldstein no consideran en su manual otros principios de organización de los contenidos que no sean la carga funcional y la similitud de rasgos formales.

Allí donde se emplean ejercicios de producción oral controlada —en el 90% de los casos—, no se percibe una utilización consciente del material fónico para hacer que se avance de posiciones óptimas a otras que favorezcan menos la pronunciación de los elementos que se practican.

El grado de aprovechamiento de los conocimientos adquiridos y de las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”) varía de un caso a otro, pero los valores son siempre satisfactorios.

Casi todo el corpus (80% sí, 10% parcialmente) presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación, lo que transparenta una concienciación global sobre el peso específico de los elementos suprasegmentales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en menos de la mitad de los manuales se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales, señal de que no se ignoran los primeros pero tampoco se ha asumido ampliamente la conveniencia de presentarlos antes de los segundos.

El hecho de que el 90% de los manuales incluya suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo demuestra sin duda alguna que los autores de manuales de pronunciación han hecho suya la necesidad de no separar el desarrollo de la comprensión auditiva del de la pronunciación. Con todo, en estos ejercicios no se les presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales.

De una manera u otra, los fenómenos combinatorios reciben atención en todos los manuales, un resultado que impresiona positivamente.

7.3. Modelo pedagógico

En todos los manuales, incluido el único que explicita la utilización de un “enfoque comunicativo” (y cuyas actividades sólo se adecuan parcialmente a dicho enfoque), se emplean procedimientos tradicionales de uno u otro tipo (descripción articuladora, oposiciones fonológicas o símbolos fonéticos), pero la potencial utilización de éstos no siempre sería la óptima frente a hispanohablantes adultos debido a las cuestiones metodológicas que analizamos en el capítulo 2, “Didáctica de la pronunciación”. Es significativo que dos manuales (Bowen y Marks, Taylor) no hagan uso de la descripción articuladora, que no haya oposiciones fonológicas en el manual de Brazil y que Laroy no utilice los símbolos fonéticos². Laroy merece un comentario aparte en este particular porque ofrece uno de los enfoques más originales: es el único autor que no incluye ejercicios de producción controlada porque considera que, para vencer los obstáculos que en su opinión impiden una buena pronunciación, el alumno no necesita este tipo de actividad.

Predominan las actividades mecánicas (9 manuales) y las contextualizadas (9), seguidas por las actividades con sentido (8) y las realistas (7). En un único manual (Hagen y Grogan) los ejercicios provocan una práctica lingüística real que conecta directamente con la vida de los estudiantes fuera de la clase.

Los manuales con actividades procesales sólo constituyen el 40% del corpus, aunque se muestran atisbos de tal enfoque en otro 40%. Aún cuesta alejarse del “producto” y prestar mayor atención al “proceso” en la enseñanza del plano fónico.

El alejamiento de los componentes puramente cognitivos del aprendizaje se hace patente en el hecho de que la frecuencia de las actividades memorísticas o repetitivas es baja en la mitad de los manuales.

² Ojalá sean éstos los primeros indicios de un abandono de los procedimientos tradicionales para acercarnos a una enseñanza de la pronunciación simple, divertida y efectiva a la vez.

Prevalece un tipo de material que sigue dejando de lado los valores “humanísticos”. No se perciben elementos a partir de los cuales se pueda inducir que las actividades enriquezcan la experiencia o la personalidad del alumno con valores de este tipo.

Exactamente la mitad de los manuales analizados estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo. Y en todos los casos, en mayor o menor medida, al estudiante se le hace aplicar las reglas en contextos diferentes, hayan sido descubiertas por él u ofrecidas en el manual.

En conexión con la motivación del estudiante, y en términos generales, los objetivos son alcanzables a corto plazo, se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos y las actividades son variadas. Pero éstas no siempre intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, en cuanto al diseño, los manuales de pronunciación no resultan atractivos/funcionales, algo que contrasta con la esmerada disposición de los elementos formales en los de lengua. Tratándose de publicaciones no precisamente baratas, en los libros del alumno predomina el uso de una sola tinta. No se trata de hacer virguerías con los colores —que nos parecen innecesarios en las guías didácticas— pero sí de agilizar el procesamiento de la información, una tarea que se hace difícil y cansada frente a una mancha negra, aunque lleve su barniz tipográfico.

En la generalidad de los casos, se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales) pero la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales no se potencia lo suficiente.

Con relación al papel que desempeña el profesor en las actividades, es significativo que Gilbert y Rogerson, Laroy, y Taylor sean los autores en cuyos manuales el profesor no desempeña un papel de transmisor de información, mientras que en los manuales de Avery y Ehrlich, Bowen y Marks, Brazil, y Hewings no se le asigna al profesor un papel de facilitador: existe una división clara entre los partidarios de una y otra posición. El análisis de este punto arroja otros dos datos interesantes:

todos los manuales asignan al profesor la función de evaluador y en ninguno se opta por una única función (en tres se combinan las tres; en el resto, dos de ellas).

7.4. Evaluación

Podemos valorar como signos positivos que más de la mitad (el 70%) de los manuales incluya algún tipo de evaluación, que en el 57% de ellos la evaluación mida el uso del sistema fonológico (aunque este porcentaje bien pudo haber sido mayor) y que —excepto en un caso— los criterios de evaluación se adecuen a los objetivos del manual. Ahora bien, sólo tres manuales incorporan la autoevaluación/coevaluación y la mayoría de los tests no combina varias habilidades en la simulación de tareas auténticas. Esto indica que aún queda un buen trecho por recorrer antes de que la evaluación en los manuales de pronunciación esté a la altura de las ideas que se expresan en las publicaciones teóricas.

Como último resultado de nuestro análisis en lo tocante a la evaluación, podemos apuntar que no se percibe un interés generalizado por pedir de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilizan el manual su opinión sobre éste.

7.5. Resumen cualitativo

Para resumir esta valoración cualitativa, podemos echar mano a los clásicos grados de calificación del mundo escolar y decir que los manuales de pronunciación de lengua inglesa aprueban cómodamente pero sin llegar a un notable nuestro análisis en cuanto a sus objetivos, que aprueban muy justo en cuanto al modelo pedagógico que emplean, y que el aprobado que obtienen en contenidos y evaluación es el resultado de un redondeo al alza, rayando en el suspenso en este último aspecto.

Nuestra valoración también podría resumirse en términos más cercanos a los resultados cuantitativos que hemos mostrado: los manuales de pronunciación cumplen

con poco más de la mitad de los requisitos que les hemos exigido en nuestro análisis; por otra parte, su inadecuación a las necesidades específicas de los hispanohablantes en cuanto a pronunciación o al estado actual de la didáctica de este aspecto de la lengua casi iguala la adecuación parcial a ambos criterios de análisis.

Este estado de cosas no se puede decir que sea nefasto para el estudiante que nos concierne, pero sí manifiestamente mejorable.

8. BREVE PROSPECCIÓN EN LA RELACIÓN ENTRE LOS MANUALES DE LENGUA Y LOS DE PRONUNCIACIÓN

Aunque no ocupan el centro del interés de esta tesis, hemos querido referirnos también a los manuales de lengua. Nuestra prospección en sus actividades de pronunciación no pretende corroborar un estado general de esta cuestión (dada la extensión del “universo” de manuales de lengua, para constatar cualquier aspecto de sus actividades de pronunciación habría que seleccionar una “población” mucho más amplia que la que hemos empleado de manuales de pronunciación). Tan sólo intentamos volver a enmarcar nuestra investigación en su justo contexto: una vez analizados los manuales de pronunciación, era una obligación situarlos nuevamente dentro del marco mayor al que se deben, y aquí la presencia del manual de corte general no puede obviarse.

Los manuales de lengua incorporan aspectos tan diversos con el objetivo de ofrecer un aprendizaje integral del idioma que difícilmente pueden ofrecer suficiente material para la práctica efectiva de la pronunciación. Para garantizar esta práctica, parece ser que los editores dan por sentado que la pronunciación se “reforzará” con material complementario (entiéndase manuales de pronunciación). Pero esta separación entre manuales generales y específicos puede acarrear dificultades en el proceso docente, como, por ejemplo:

1. Los manuales de tipo general muestran una gran variedad de ilustraciones, colores, tipografía, personajes y situaciones que involucran al estudiante y le hacen más divertido el aprendizaje de la lengua, algo que no logran en la

misma medida los de pronunciación. Esta diferencia es difícil de reconciliar en la práctica docente.

2. El sistema fonológico se puede explicar de modos diferentes en los dos tipos de material didáctico. Usualmente se trata del uso de terminologías diferentes para referirse a una misma realidad lingüística, pero a veces las diferencias se dan también en la concepción —y descripción— de esa realidad, como en el caso de las reglas de acentuación o de pronunciación de ciertos morfemas (plural de sustantivos, tercera persona del presente simple de verbos, etc.).
3. Los títulos de capítulos/unidades de los manuales de lengua la mayoría de las veces denotan temas (“Travellers”, “Ambition” y “Faraway Places” son algunos ejemplos concretos) o situaciones comunicativas (“Telephoning”, “Eating Out” y “Shopping for Clothes” son otros). En los de pronunciación, el criterio principal para la organización de los contenidos es fundamentalmente de naturaleza estructuralista, como ha quedado demostrado en esta tesis. Hacer coincidir estos dos modos de seleccionar y secuenciar los contenidos resulta en principio difícil, aunque hay un hecho que —no sabríamos decir si por suerte o por desgracia— le facilita las cosas al profesor: muchos de los manuales de lengua aún se conciben a partir de estructuras lingüísticas útiles/frecuentes, aunque contengan ostensiblemente un enfoque comunicativo o basado en tareas.

A modo de ejemplificación del contexto en que se debe enmarcar nuestra investigación, hemos decidido analizar dos manuales de lengua que se emplean como “libro de texto” —en contraposición a “material complementario”— en programas de lengua inglesa de centros de enseñanza a adultos en España, Cuba, México y Perú:

1. HOLLETT, Vicki (1996): *Business Objectives*, Oxford University Press.
2. SOARS, Liz y John Soars (1997): *New Headway English Course*, Oxford University Press.

El primero, como su título indica, es para gente de negocios; el segundo es de propósito general. Hemos analizado las actividades de pronunciación de ambos con las mismas parrillas que empleamos con los de pronunciación, y en el análisis hemos tenido en cuenta el libro del alumno, la guía didáctica del profesor y el cuaderno de trabajo. De *New Headway English Course* también hemos considerado el cuaderno de pronunciación (un componente más); sin embargo, como este manual consta de varios libros para los diferentes niveles en que sus editores dividen el curso, hemos analizado únicamente los libros correspondientes al nivel intermedio: ceñirnos a esta parte del curso nos guarda convenientemente de la posibilidad de extendernos en los manuales de lengua más de lo necesario. Los datos que arroja nuestro examen de los dos manuales aparecen reflejados en el anexo J, precisamente para no desviar ahora de nuestro tema central la atención del lector.

TERCERA PARTE

**PROPUESTA
METODOLÓGICA Y
CONCLUSIONES FINALES**

9. PROPUESTA METODOLÓGICA

9.1. Consideraciones previas

Los recursos y conocimientos en varios ámbitos profesionales se centralizan en los países desarrollados por razones obvias; a su vez, debido a la búsqueda constante de mayor productividad asociada a la reducción de costes, se internacionalizan procesos como la publicación del material docente. Como ha sucedido con los coches, los televisores o los ordenadores, el libro de texto ha dejado de ser un producto nacional.

En el caso particular de los manuales de idiomas, la errónea suposición de que sus objetivos y contenidos no deben necesariamente adecuarse a ciertas necesidades locales está haciendo sentir sus consecuencias negativas. Por otra parte, para muchas instituciones, empresas, ministerios e incluso gobiernos, la complejidad de la elaboración, el diseño y la impresión de estos manuales eleva demasiado sus costes de producción, por lo que se ven obligados a seleccionarlos en el mercado a su alcance. Como asevera Altbach (1991:256), los libros de texto “para las editoras multinacionales son un producto que se comercializa en el mercado internacional. Pero para las escuelas que han de utilizar libros que no reflejan las circunstancias locales ni unas técnicas pedagógicas relevantes, la elaboración de los libros de texto es un problema serio”.

Acerca del control técnico que el material docente genera sobre el trabajo del profesor en el aula, Jaume Martínez Bonafé (1992b:10) nos dice: “Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de la enseñanza. Planificación y ejecución se separan, y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional”.

No son pocos los autores (Apple, Altbach, Gimeno, Martínez) que arremeten contra los editores cuando denuncian “el control sobre el currículo” y “las condiciones profesionales y laborales del docente” (Gimeno, 1991:13). Ya resulta una perogrullada afirmar que el material didáctico constituye en casi todo el mundo un objeto de consumo cuya producción está condicionada por la ley de la oferta y la demanda, por la lógica mercantil, algo que puede ir en contra de la calidad de la docencia: “no siempre se edita el mejor material, sino aquel que mejor se vende” (Martínez, 1992b:11), y el que mejor se vende lo hace por la oportunidad de aparición, la publicidad, las ventajas económicas ofrecidas al consumidor u otras causas no precisamente académicas.

La variedad de las editoriales que publican material docente “podría ser beneficiosa, desde la lógica pedagógica, puesto que supondría potencialmente una mayor variedad también de ofertas para el desarrollo curricular. Sin embargo, (...) queda reducida, en la práctica, a un pequeño grupo de grandes empresas que concentran y controlan la mayor parte de las ventas” (Martínez, *ibidem*:11). Veamos los datos que nos aporta Gimeno (1991:15) sobre la realidad española de hace una década:

“Aunque la variedad de la oferta es teóricamente amplia, la concentración de la producción reduce enormemente la variedad real. Sólo para la EGB, en el curso 1988-89 se podían contabilizar 1.310 ejemplares distintos, que suponen unos 20,4 libros por asignatura entre los que elegir. Pero resulta que más de una cuarta parte de la producción está controlada por el 0,77% de las editoriales presentes en el mercado del libro educativo y el 50% de la oferta viva en 1987 pertenecía al 3% de los agentes editoriales inscritos en esta materia.”

En Estados Unidos, según cifras aportadas por Apple (1991:29-30), el 75% de las ventas totales de “*college textbooks*” correspondientes a 1982 pertenecía a las diez editoriales más importantes; y el 90%, a las veinte mayores. Prentice-Hall, McGraw-Hill, el grupo editorial CBS y Scott/Foresman —los cuatro grandes de entonces— dominaban un 40% del mercado. Según otras fuentes citadas por Apple (*ibidem*), en 1983 se calculaba que las cuatro mayores casas editoras de libros de texto para las escuelas primarias y secundarias norteamericanas controlaban el 32% de las ventas, que las ocho mayores controlaban el 53% y que las veinte más importantes controlaban el 75%. Al analizar quién decidía acerca del material que se debía publicar en Estados Unidos en aquellos momentos, Apple (*ibidem*) señalaba que la mayoría de las

decisiones de este tipo las tomaban predominantemente hombres cuyos objetivos principales eran el capital financiero, las perspectivas a corto plazo y los grandes márgenes de beneficios. Con tales estructuras, nos comentaba Apple, cualquier visión cultural o educativa de importancia queda necesariamente relegada a un segundo plano (si es que recibe algún tipo de consideración).

El futuro (al menos el más cercano) no nos parece muy halagüeño si la contextualización de los manuales de pronunciación depende de la estandarización actual de la producción, distribución y consumo de éstos. La historia del William Randolph Hearst que inspiró a Orson Welles el protagonista de la película “Ciudadano Kane” se repite en el Rupert Murdoch de hoy, el magnate de los medios de comunicación cuyo imperio mediático abarca más de cien periódicos, cadenas de televisión por satélite y cable, productoras de cine, servidores de Internet y un largo etcétera que recorre el planeta. Se repite, sólo que a mayor escala. En www.monografias.com se puede leer el artículo de la periodista Berta Bernarte Aguirre “La globalización de la comunicación: la exaltación de la cultura del intercambio”, que ofrece impresionantes datos sobre el Grupo Editorial Bertelsmann (aquella editorial familiar alemana que con el tiempo fue integrando la fabricación de papel, la mensajería de prensa, las imprentas, el embalaje y el mundo multimedia hasta convertirse en el primer grupo editorial mundial), el imperio Hachette (con una difusión de cerca de 200 millones de libros al año y una red propia de puntos de venta en estancos y kioscos que se ha extendido desde Francia hasta España, Bélgica, Canadá y Estados Unidos) o Time Warner (el resultado de la unión del grupo de prensa Time Inc. y ese gigante de Hollywood llamado Warner, y que siendo ya el primer grupo mundial de medios de comunicación se ha fusionado a principios de este nuevo milenio con America Online, que ya era el mayor proveedor de acceso a Internet¹).

Las noticias diarias sobre la interrelación y la concentración actuales de medios hablan por sí solas y nos ahorran cuartillas enteras en este trabajo de orientación estrictamente pedagógica. Sin embargo, hemos querido comenzar nuestra propuesta metodológica con estos párrafos porque, tras su lectura, no habría de extrañar que, en la

¹ Este último dato hace obsoleto el artículo de Bernarte como lo consultamos y somos conscientes de que, cuando se lea esta tesis doctoral, los datos económicos que en ella aparecen también resultarán inadecuados a la realidad del momento.

medida en que avanzábamos en la investigación, el componente mercantil del manual y el control de este último por factores ajenos a lo estrictamente lingüístico o didáctico se fueran erigiendo como una especie de telón de fondo de los resultados y explicaran muchas de las limitaciones que detectábamos. De ningún modo se puede ignorar la arista económica si se pretende ofrecer al profesor unas herramientas que le permitan reflexionar de manera crítica sobre el potencial pedagógico de un manual para atender las necesidades de sus estudiantes.

A nuestro modo de ver, si se considera el estado de la cuestión que revelan los resultados de nuestro análisis, no es nada desatinado predecir que los profesores seguirán padeciendo en el futuro cercano las deficiencias que hemos detectado en los manuales de pronunciación. El reto para los educadores está en identificar y subsanar tales deficiencias. Una selección consciente y cuidadosa del material didáctico —y no una basada en primeras impresiones— es de absoluta importancia para optimizar el proceso de aprendizaje en cada institución docente. Por suerte, existen soluciones potenciales a las dificultades que acarrearán estos factores comerciales y cada vez el profesorado goza de mayor libertad para adoptar, adaptar o diseñar los materiales que utiliza en sus clases para ajustar éstas a las necesidades de sus estudiantes.

Además de ofrecer nuestras propias parrillas de análisis de los manuales como pautas útiles para autores, editores y profesores, podemos hacer unas recomendaciones a partir de los aspectos negativos que hemos detectado. Estas recomendaciones, que en principio deberían coadyuvar a una elaboración y selección más eficientes del material didáctico, son las que agrupamos a continuación en dos grandes bloques (el primero dedicado a los objetivos y contenidos; el segundo, al modelo pedagógico y la evaluación).

9.2. Objetivos y contenidos

- Los objetivos de las actividades no pueden corresponderse sólo parcialmente con las necesidades de aprendizaje del alumno. Los primeros se han de contextualizar en cuanto a las segundas por encima de cualquier otro criterio,

y se debe intentar alcanzar la mayor coherencia posible entre lo que se pretende lograr y lo que el estudiante realmente necesita.

- Los contenidos deben mostrar un nivel de concreción suficiente en función de las necesidades particulares del estudiante. Unos contenidos superfluos en este sentido no sólo nos hacen perder el tiempo a profesores y estudiantes, sino que pueden resultar contraproducentes por el cansancio y las frustraciones —amén de otros efectos negativos impredecibles— que es muy posible que generen en el alumno.
- En el caso de que se decida emplear ejercicios de producción oral controlada, el material fónico que aparezca en ellos debe favorecer la adquisición del elemento que se estudia. La posición de un sonido en una oración no es nada superflua a la hora de escuchar y producir dicho sonido, y no tener en consideración factores de este tipo cuando se elaboran (o seleccionan) las actividades docentes es desaprovechar recursos.
- El rendimiento pedagógico es mayor si los elementos suprasegmentales se presentan antes que los segmentales y si se les presta suficiente atención a los primeros en los ejercicios de reconocimiento auditivo. Es imprescindible cumplir con ambos preceptos para alcanzar una eficaz asimilación del sistema fonológico.

9.3. Modelo pedagógico y evaluación

- El sistema fonológico inglés debe recibir un enfoque contrastivo con relación al español para lograr una mejor comprensión de las dificultades de los hispanohablantes en su reconocimiento y producción.
- En el sentido práctico, las sesiones de pronunciación deben constituir un entrenamiento lingüístico que desarrolle de manera sólida tanto la producción oral como la comprensión auditiva.

- Deberíamos esforzarnos por representar un estilo de aprendizaje procesal y enriquecer a la vez la personalidad del estudiante con valores humanísticos.
- Es necesario superar de una vez y por todas el uso de actividades memorísticas, excepto si éstas son estrictamente pertinentes para algún objetivo teórico muy concreto. Estas actividades, como las repetitivas y las mecánicas, tienen cada vez menos cabida en las clases de lenguas extranjeras.
- La motivación desempeña un papel primordial en el aprendizaje y hay que buscarla de diferentes modos. Los manuales deben tener un diseño que los haga más atractivos e incluir abundantes actividades problémicas, lúdicas o competitivas.
- La evaluación es un componente fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es inaceptable que los manuales no estén dotados de actividades de evaluación cuando incluyen transcripciones, glosarios, las respuestas de los ejercicios y un largo (aunque no superfluo) etcétera.
- Se necesitan tests de autoevaluación y coevaluación, y éstos deben combinar varias habilidades en la simulación de tareas auténticas.
- Se debe evaluar el grado de satisfacción que produce un manual en sus usuarios.

9.4. Estrategias frente a un manual

Las recomendaciones anteriores engarzan, en el caso del profesor usuario, con las estrategias que debe seguir para juzgar de antemano y con concreción la calidad de la docencia que un manual pueda generar. Dada su utilidad a la hora de tomar decisiones sobre la selección y el uso concienciado de los manuales, conviene recordar

aquí lo que Grant (1987:16) considera el papel del profesor con relación al material docente:

1. Determinar los objetivos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus gustos, aptitudes y limitaciones.
2. Decidir qué métodos y materiales son los más apropiados dados los objetivos del curso.
3. Decidir si se utilizan, omiten, sustituyen o complementan los métodos y materiales.

Las cinco variantes que ofrece Grant (ibídem:16-17) para enfrentar un ejercicio en un manual y por las que de hecho optan en su práctica diaria muchos profesores de idioma son:

1. Utilizar los métodos y materiales del manual sin hacerles ninguna modificación.
2. Adaptar el contenido, el método o ambos.
3. Reemplazar el contenido o el método del ejercicio por otro que se considere más apropiado.
4. Omitir el ejercicio si es irrelevante o inapropiado.
5. En casos de carencias de algún tipo, incorporar material extra, ya sea de otras fuentes o propio.

Nosotros pocas modificaciones a estas opciones de Grant podemos proponer. No obstante, vemos necesario hacer un par de puntualizaciones sobre aquellos casos en que el profesor se decida por alguna de las últimas cuatro. Nos mueve a ello la práctica cada vez más generalizada de emplear material complementario cuando las actividades de un

manual no contemplan —o lo hacen insatisfactoriamente— un elemento que el profesor considera esencial.

Dos citas de un mismo autor nos sitúan de lleno en el marco de este tipo de práctica y aportan un punto de vista nada desdeñable. La primera ya nos viene resumida:

“Los materiales como recursos y no como cursos. A la vez que se mantiene la tendencia a publicar cursos más extensos y mejores, ha habido una pequeña contracorriente que ve los materiales como recursos.” (Maley, 1991:30)

La segunda entronca directamente con el tema de nuestra investigación:

“La mayor objeción a los cursos (y también a los programas) es que usurpan todas las opciones que los estudiantes podrían desear o necesitar debido a sus diferencias individuales. Sabemos que todos los estudiantes son diferentes, que el aprendizaje no es un proceso lineal, y sin embargo ofrecemos cursos que son uniformes para todos los individuos. Un enfoque basado en recursos permitiría más flexibilidad y capacidad de respuesta ante las necesidades individuales. Tanto el autoaprendizaje como la enseñanza basada en el estudiante entrarían en esta categoría. Otra posibilidad sería ofrecer a los estudiantes la opción de escoger el texto y el tipo de actividad que desean realizar con él.” (Ibídem)

Además de haberse ganado un merecido lugar dentro del proceso docente, los manuales de pronunciación, como se aprecia en los resultados de nuestra investigación, reflejan con cierta inmediatez los enfoques y las técnicas pedagógicas más recientes. Ello no quiere decir, sin embargo, que las iniciativas de los profesores y estudiantes deban perder un ápice de protagonismo. “Los profesores (...), en un marco ampliado de competencias, deberán seleccionar con criterio profesional los mejores materiales, cuando no adaptarán o crearán los suyos propios con objeto de ir elaborando en equipo una propuesta curricular específica del centro escolar.” (Martínez, 1992b:10)

Ahora bien, la evaluación, selección y adaptación del material docente exigen una formación que no siempre tiene el profesor. Esta falta de preparación es especialmente conspicua en la enseñanza de lenguas extranjeras que desarrolla el sector privado, donde la condición de hablante nativo muchas veces eclipsa los criterios

profesionales de selección del personal docente, pero en la enseñanza pública el reto no es menor: no en todas las universidades e institutos pedagógicos donde se forma el profesorado se han diversificado los cursos en atención a la variedad de problemas prácticos de nuevo tipo que se dan en el aula.

9.5. Palabras sobre la formación del profesorado

Igual que creímos necesario comenzar esta propuesta metodológica con unos párrafos acerca del componente comercial de los manuales, nos parece importante detenernos ahora en el tipo de entrenamiento lingüístico y pedagógico que reciben los estudiantes cuyo perfil profesional es la enseñanza de una lengua extranjera y, obviamente, la pronunciación de ésta.

Hace apenas un lustro, Rosamond Mitchell (1994:215-223) exploró en un interesante artículo el conocimiento de la gramática por parte de los profesores británicos, así como las concepciones que éstos tenían del papel de aquélla en el aula². La autora demostró que los profesores habían recibido una instrucción académica y de posgrado con una orientación principalmente literaria, que no estaban familiarizados con las ideas sobre la enseñanza de la gramática que se habían publicado durante los diez años anteriores al estudio y que, por lo general, mostraban una falta de conocimiento, confianza e interés en este aspecto particular del idioma. No nos atreveríamos a trazar un paralelismo exacto entre los profesores entrevistados entonces por Mitchell y los que ahora enseñan inglés en el mundo hispano, pero intuimos que un diagnóstico sobre la pronunciación en nuestro contexto no variaría mucho del que hizo en el suyo y sobre la gramática esta investigadora.

² Mitchell entrevistó a 13 jefes de departamentos de lenguas modernas y a 14 jefes de departamentos de inglés en las escuelas secundarias de Hampshire para explorar la formación académica de los profesores, el conocimiento que tenían del idioma que enseñaban y sus opiniones acerca del lugar que debían ocupar en la clase los comentarios explícitos sobre dicho idioma.

Cuando, unos treinta años atrás, apareció el primer volumen de *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, titulado *Readings for Applied Linguistics*, Samuel Pit Corder (1968:277) decía que, “partiendo de su propia experiencia en el aula, la mayoría de los profesores estarían de acuerdo en que sus estudios de filología (si es que realizaron alguno) no les han resultado de mucha ayuda directa a la hora de enseñar. No es sorprendente, por tanto, que su conocimiento haya tenido que complementarse considerablemente durante años con concepciones pragmáticas del lenguaje que habían adquirido otros profesores con experiencia”. Michael H. Long (1990:162) hace un comentario similar al de Corder pero en unos términos más duros cuando plantea que “muchos profesores, quizás la vasta mayoría, hablantes nativos y no nativos, no son ni ‘buenos en el idioma’ ni han recibido *ningún* entrenamiento formal”.

En el citado volumen de *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, William F. Mackey, quien entonces apuntaba que la lingüística aplicada estaba tomando gradualmente el lugar de la filología en la preparación de los profesores de lenguas, achacaba algunos de los desaciertos de la lingüística aplicada al deseo de emplear en la enseñanza de lenguas una técnica unilateral de descripción formal sin validez universal, ni siquiera en el campo del análisis lingüístico. El profesor debe conocer la lengua extranjera, saber enseñarla y saber algo acerca de ella, y es con relación a esta última necesidad que se espera que la lingüística sea útil, opinaba Mackey. “Pero los contenidos de la mayoría de los cursos en lingüística para profesores de lenguas casi nunca están relacionados con el análisis del material que el profesor tendrá que enseñar.” (Mackey, 1966:252) Para Peter S. Rosenbaum, la validez de las descripciones lingüísticas propuestas seguía siendo la consideración más importante. Al respecto apuntaba que “las discusiones sobre la relevancia de la lingüística en la enseñanza del inglés vienen produciéndose desde hace ya bastante tiempo y un vistazo superficial a la bibliografía indica una decepcionante falta de progreso. Pocos de los familiarizados con este debate y con sus pobres resultados discreparían de que uno de los problemas ha sido la impericia continua para responder satisfactoriamente la pregunta obviamente central, a saber, ¿qué descripción lingüística?” (Rosenbaum, 1969:256).

Casi veinte años más tarde, en junio de 1991, durante la conferencia de la British Association for Applied Linguistics (BAAL) titulada “Grammar for the Second Language Classroom” y celebrada en la Universidad de Reading, las disertaciones aún

intentaban definir la naturaleza de los diferentes tipos de gramática que los profesores y alumnos necesitaban. Geoffrey Leech (1994:17-18), ponente en la conferencia, establecía entonces una clara diferenciación entre:

1. La gramática académica, teórica y descriptiva que se enseña al estudiante universitario que se especializa en su lengua materna.
2. La gramática práctica, selectiva, secuenciada y orientada a tareas que se enseña a quien aprende una lengua segunda o extranjera.
3. La gramática para profesores, quienes no tienen que ser necesariamente versados en los dos tipos de gramática anteriores, no sólo porque en el mundo real esto es poco menos que imposible de lograr en todos los casos, sino también porque, aun si se lograra, ello no resolvería el problema de la relación indirecta que existe entre el conocimiento académico y la forma en que éste puede utilizarse en la clase.

Leech hacía uso del sentido común cuando veía la gramática para profesores como un tipo de mediación entre las que se acaban de describir en los puntos 1 y 2, y consideramos que su diferenciación no deja de ser válida para el resto de las asignaturas de estudios lingüísticos, la fonética entre ellas.

Nos adscribimos a la línea que trazan Leech y todos aquellos que se preocupan por adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje al contexto en que dicho proceso se realiza. Ya es considerable el consenso que se ha alcanzado sobre el hecho de que la lingüística teórica es una disciplina autónoma cuyo objetivo es la comprensión y descripción exhaustivas del lenguaje y las lenguas, y que una gramática, lexicología o fonética teórica es por naturaleza descriptiva y detallada, por lo que ofrece a su “contrapartida” pedagógica demasiado por una parte y demasiado poco por la otra. En la “disciplina fuente” los formadores de profesores pueden encontrar más de lo que necesitan para describir el idioma que enseñan (no necesitan todos y cada uno de los elementos, reglas, cambios diacrónicos, etc.), pero, paradójicamente, tampoco pueden encontrar todo lo necesario para garantizar la adquisición de conocimientos y el

desarrollo de habilidades relacionadas con el uso práctico que los estudiantes deberían hacer del idioma (consideraciones psicológicas, pedagógicas y de otro tipo).

Como ha dicho William F. Mackey (1973:255):

“Es posible que la enseñanza de lenguas continúe siendo un producto de moda dentro de la lingüística y la psicología hasta que llegue a convertirse en una disciplina autónoma que utilice estas ciencias afines en vez de ser utilizada por ellas. Como toda ciencia, para hacerse autónoma tendrá que tejer su propia red a fin de pescar en los océanos de la experiencia humana y de los fenómenos naturales sólo los elementos que necesita e, ignorando el resto, poder decir junto al ictiólogo de Sir Arthur Eddington: ‘Lo que no pueda atrapar mi red no es pez.’”

Sería muy deseable —y lo aplaudimos allí donde ya se logre— que el eje temático de los estudios de fonética en las carreras de filología en una lengua extranjera no deje de cubrir temas de corte práctico e importancia vital para el futuro profesor, como podrían ser el análisis contrastivo y de errores, o la fonética correctiva. De ello depende que los docentes puedan aplicar con efectividad un enfoque inductivo, implícito y procesal que incluya una justa y sutil dosis de intervención en el trabajo con la pronunciación, y que sean capaces de elevar dicho trabajo al nivel que ha alcanzado la didáctica de la lengua en general y de ciertos aspectos de ésta en particular, como pueden ser el vocabulario o la gramática.

Los estudiantes de filología inglesa en España y Latinoamérica siguen preguntándose muchas veces si lo que se les enseña es relevante para su futuro profesional, que fundamentalmente está en la docencia o la traducción. Aunque en la actualidad carezcamos de suficientes estudios etnográficos sobre la enseñanza de la fonética de una lengua extranjera a futuros profesores de esta lengua, tal vacío no tiene por qué impedir que se exija a las instituciones de educación superior una mayor adecuación de los objetivos y contenidos de esta asignatura al perfil profesional de los futuros licenciados. Con profesores de lengua que eviten los temas de pronunciación —por la razón que fuera— o que los traten sin un sistema conceptual sólido, asequible y apropiado para sus estudiantes no se necesitan ni buenos ni malos manuales: el fracaso está garantizado. Sin embargo, un docente con una formación científica que conecte con los retos de su trabajo diario podrá, entre muchas otras cosas:

- Diagnosticar el nivel de dominio de la pronunciación extranjera que poseen sus estudiantes al inicio del curso.
- Enfrentarse de modo independiente, crítico y creativo a los planes de estudio y materiales docentes para transformarlos en acciones provechosas en el aula.
- Analizar las dificultades de sus estudiantes en la pronunciación de la lengua extranjera, encontrar causas y soluciones a estas dificultades, y ofrecer retroalimentación sobre la interlengua fónica de los estudiantes en las diferentes etapas del curso.
- Comprender, simplificar y hacer llegar a sus alumnos de modo efectivo el conocimiento explícito sobre fonética y fonología que éstos necesiten para adquirir una visión sistémica y un desarrollo satisfactorio de la pronunciación de la lengua extranjera.
- Evaluar las diferentes aristas del uso práctico que los estudiantes puedan hacer de la pronunciación de la lengua extranjera, independientemente de que se evalúe o no el conocimiento acerca del sistema fonológico de dicha lengua.

9.6. Esbozo de programación docente

Hemos creído conveniente incluir también en esta propuesta metodológica una breve programación docente para la enseñanza de la pronunciación del inglés a hispanohablantes. Se trata en lo fundamental de un plan temático que combina las necesidades específicas de estos estudiantes en cuanto a este aspecto de la lengua y la similitud de rasgos formales de los elementos fonéticos.

La secuencia de presentación comienza por los elementos prosódicos por una razón fundamental que ha quedado expuesta en la parte teórica de este trabajo: su asimilación favorece considerablemente la de los sonidos individuales. Los diptongos y las semivocales aparecen en un mismo apartado porque su carácter transitorio —poseen un punto inicial de articulación y un segundo elemento hacia el que se desplazan los órganos de articulación— diferencian estos sonidos de las vocales y consonantes. Preferimos emplear el término “semivocales” en vez de “consonantes” o “semiconsonantes” en el caso de /j/ y /w/ porque, vistos estos sonidos desde el punto de vista fonético³, no poseen un componente de ruido (ni obstrucción completa ni fricción) y se caracterizan básicamente por la vibración de las cuerdas vocales y la cualidad (el timbre) que aportan las cámaras resonatorias encima de la laringe, unos rasgos más típicos de los sonidos vocálicos que de los consonánticos.

Nuestras orientaciones metodológicas intentan combinar de modo dialéctico los enfoques tradicionales y actuales de la enseñanza de la pronunciación. Como se podrá observar, las dos primeras orientaciones se repiten en cada tema, pues aglutinan los componentes más generalizables de la didáctica actual de lenguas extranjeras: descubrimiento de las reglas por parte del estudiante, práctica encaminada hacia la realización de tareas, estilo de aprendizaje procesal, importancia de la motivación, etc.

Las funciones comunicativas que pudiera cubrir el curso, el número de horas lectivas y otros elementos dependerían obviamente de las necesidades particulares de los estudiantes y de las características del centro docente de que se tratase.

TEMA I. Los elementos prosódicos de la lengua inglesa.

Objetivo:

Que los estudiantes sean capaces de reconocer y producir correctamente los patrones acentuales, rítmicos y entonativos de la lengua inglesa.

Contenidos:

1. El acento y el ritmo en la lengua inglesa.

³ Los criterios lingüísticos que tradicionalmente se han utilizado para denominarlos “consonantes” y “semiconsonantes” son el acento (las vocales reciben acentuación; las consonantes, no) y la posición en la sílaba (la sílaba es una secuencia de sonidos compuesta por un elemento vocálico central —vocal o diptongo— precedido y/o seguido de una o más consonantes).

Propuesta metodológica

2. Reglas de acentuación en inglés y sus excepciones.
3. Características específicas y diferencias entre los patrones de acentuación y rítmicos ingleses y los españoles.
4. Los patrones de entonación básicos del inglés. Diferencias entre éstos y los del español.
5. Dificultades más comunes de los hispanohablantes en el reconocimiento y la producción de los patrones ingleses.
 - 5.1. Acento: oscurecimiento de vocales, acento secundario.
 - 5.2. Ritmo: compás marcado por las (sílabas acentuadas de las) palabras acentuadas, diferenciación entre éstas y las inacentuadas.
 - 5.3. Entonación: entonación descendente de las oraciones interrogativas con “palabras WH” (*where, what, who*, etc.), uso frecuente de la entonación “enfática” en inglés, libertad de variar el núcleo entonativo de la oración inglesa con fines estilístico-semánticos.
 - 5.4. Estructura silábica: sílaba cerrada y grupos consonánticos ingleses inusuales en español.
6. Ejercicios prácticos de reconocimiento y producción.

Orientaciones metodológicas:

1. El alumno debe descubrir las reglas por sí mismo y luego aplicarlas en contextos diferentes.
2. Actividades prácticas y de evaluación preferiblemente encaminadas hacia la realización de tareas, que sugieran un estilo de aprendizaje procesal, resulten motivadoras, amplíen y enriquezcan la experiencia individual del estudiante con aspectos relevantes para sus intereses, generen una práctica lingüística realista/real, potencien la colaboración entre los estudiantes y la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales.
3. La transcripción fonológica se recomienda para el acento secundario: no sólo las diferentes marcas distinguen el acento secundario del primario o del débil, sino que los símbolos de los sonidos mismos son muy ilustrativos de la cualidad clara de las vocales en sílabas acentuadas, en contraposición a su oscurecimiento en sílabas inacentuadas.
4. El sistema verbotal se recomienda como recurso para la corrección fonética.

TEMA II. Las vocales del inglés.

Objetivo:

Que los estudiantes sean capaces de reconocer y producir correctamente los fonemas vocálicos de la lengua inglesa.

Contenidos:

1. Los fonemas vocálicos ingleses. Dificultades más comunes de los hispanohablantes en su reconocimiento y producción.
 - 1.1. Complejidad del sistema vocálico inglés (12 vocales en el inglés norteamericano). /ɪ/ y /ʊ/ no son ni tan cerradas ni tan tensas como sus equivalentes españolas. /æ/ y /a/ se encuentran a ambos extremos de la vocal española /a/ en el cuadrángulo vocálico. Las vocales centrales no existen en español, mientras que en inglés norteamericano tres vocales se concentran en esta zona y una de ellas —/ə/— ocupa la mayoría de las

Propuesta metodológica

posiciones inacentuadas. En inglés, las tres vocales bajas y posteriores /a/, /ɔ/ y /ʌ/ se reparten un área que en español ocupa sólo /o/, muy ligeramente solapada por /a/.

2. Ejercicios prácticos de reconocimiento y producción.

Orientaciones metodológicas:

1. El alumno debe descubrir las reglas por sí mismo y luego aplicarlas en contextos diferentes.
2. Actividades prácticas y de evaluación preferiblemente encaminadas hacia la realización de tareas, que sugieran un estilo de aprendizaje procesal, resulten motivadoras, amplíen y enriquezcan la experiencia individual del estudiante con aspectos relevantes para sus intereses, generen una práctica lingüística realista/real, potencien la colaboración entre los estudiantes y la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales.
3. La descripción articuladora sólo se recomienda —en su variante de la mímica— para diferenciar la vocal /ʊ/ de la más redondeada /u/ y para resaltar la pronunciación relajada de /ə/.
4. Las oposiciones fonológicas se recomiendan cuando uno de los sonidos que se trabaje sea muy similar al sonido que produzca el estudiante. Casos más probables: /ɪ/-/i/ y /ʊ/-/u/.
5. El sistema verbotal se recomienda como recurso para la corrección fonética y para, en el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, avanzar desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se deba practicar hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación.

TEMA III. Los diptongos y las semivocales del inglés.

Objetivo:

Que los estudiantes sean capaces de reconocer y producir correctamente los diptongos y las semivocales de la lengua inglesa.

Contenidos:

1. Los diptongos y las semivocales inglesas. Dificultades más comunes de los hispanohablantes en su reconocimiento y producción.
 - 1.1. Diptongos: atención al segundo elemento.
 - 1.2. Semivocales: tensión y, con ella, modo de articulación.
2. Ejercicios prácticos de reconocimiento y producción.

Orientaciones metodológicas:

1. El alumno debe descubrir las reglas por sí mismo y luego aplicarlas en contextos diferentes.
2. Actividades prácticas y de evaluación preferiblemente encaminadas hacia la realización de tareas, que sugieran un estilo de aprendizaje procesal, resulten motivadoras, amplíen y enriquezcan la experiencia individual del estudiante con aspectos relevantes para sus intereses, generen una práctica lingüística realista/real, potencien la colaboración entre los estudiantes y la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales.
3. La descripción articuladora sólo se recomienda —en su variante de la mímica— en /oʊ/ para resaltar el poco redondeamiento de su segundo elemento.

Propuesta metodológica

4. La transcripción fonológica se recomienda en el caso de /eɪ/ y /oʊ/ para visualizar los dos elementos del diptongo mediante los dos símbolos.
5. El sistema verbotonal se recomienda como recurso para la corrección fonética y para, en el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, avanzar desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se deba practicar hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación.

TEMA IV. Las consonantes del inglés.

Objetivo:

Que los estudiantes sean capaces de reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos de la lengua inglesa.

Contenidos:

1. Los fonemas consonánticos ingleses. Dificultades más comunes de los hispanohablantes en su reconocimiento y producción. Las consonantes inglesas. Dificultades más comunes de los hispanohablantes en su reconocimiento y producción.
 - 1.1. Aspiración de las oclusivas sordas inglesas y modo de articulación de las sonoras en posición intermedia (tienen realizaciones fricativas en español que no son naturales en inglés). Especial atención a la articulación alveolar de /t/ y /d/. Africada /dʒ/. Fricativas en su totalidad (constituyen un área de grandes dificultades para el hispanohablante). Nasal velar /ŋ/ en posición intervocálica y variantes silábicas del resto de las nasales y de /l/. Retroflexión en /r/.
2. Ejercicios prácticos de reconocimiento y producción.

Orientaciones metodológicas:

1. El alumno debe descubrir las reglas por sí mismo y luego aplicarlas en contextos diferentes.
2. Actividades prácticas y de evaluación preferiblemente encaminadas hacia la realización de tareas, que sugieran un estilo de aprendizaje procesal, resulten motivadoras, amplíen y enriquezcan la experiencia individual del estudiante con aspectos relevantes para sus intereses, generen una práctica lingüística realista/real, potencien la colaboración entre los estudiantes y la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales.
3. La descripción articulatoria resulta efectiva en los casos de /m/, /v/, /θ/ y /ð/, cuyo punto de articulación es visible.
4. Las oposiciones fonológicas se recomiendan en los casos en que uno de los sonidos que se trabaje sea muy similar al sonido que produzca el estudiante. Casos más probables: /dʒ/-/j/, /v/-/b/, /v/-/f/, /ð/-/d/, /θ/-/s/, /z/-/s/, /ʃ/-/tʃ/ y /n/-/ŋ/).
5. La transcripción fonológica se recomienda en el caso de /dʒ/ para alejar al alumno de la pronunciación de la semivocal /j/.
6. El sistema verbotonal se recomienda como recurso para la corrección fonética y para, en el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, avanzar desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se deba practicar hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación.

TEMA V. Fenómenos combinatorios.

Objetivos:

Que los estudiantes:

1. Conozcan algunos fenómenos combinatorios, sus causas y consecuencias en el *continuum* sonoro.
2. Sean capaces de valorar estos fenómenos y aplicar en la práctica algunos de ellos.

Contenidos:

1. Asimilación recíproca y elisión.
2. Ejercicios prácticos de reconocimiento y producción.

Orientaciones metodológicas:

1. El alumno debe descubrir las reglas por sí mismo y luego aplicarlas en contextos diferentes.
2. Actividades prácticas y de evaluación preferiblemente encaminadas hacia la realización de tareas, que sugieran un estilo de aprendizaje procesal, resulten motivadoras, amplíen y enriquezcan la experiencia individual del estudiante con aspectos relevantes para sus intereses, generen una práctica lingüística realista/real, potencien la colaboración entre los estudiantes y la variedad de papeles de éstos en dependencia de sus características personales.
3. La transcripción fonética se recomienda para la asimilación recíproca que tiene como resultado /d₃/ o /tʃ/.
4. El sistema verbotal se recomienda para la elisión.

9.7. Ejemplos de secuencias de actividades

Casi todas las actividades que presentamos a continuación son adaptaciones de ejercicios e ideas de diferentes autores y profesores. Debido a las sucesivas modificaciones que les hemos ido haciendo con el tiempo, nos resulta poco menos que imposible identificar ahora los límites entre la creación propia y la ajena. Otras —las menos— aparecen íntegramente en su forma original; hacemos el debido reconocimiento a sus autores en cada caso.

El nivel, el objetivo, los contenidos, la duración y la descripción de las actividades se explicitan al principio de cada uno de los dos bloques en que agrupamos las actividades (el primero dedicado al ritmo; el segundo, a la vocal /ɪ/).

1. Ritmo

NIVEL. Intermedio.

OBJETIVO. La siguiente secuencia de actividades va encaminada a alejar al estudiante del ritmo característico del español y acercarlo al del inglés mediante un proceso de aproximaciones sucesivas.

CONTENIDOS. El llamado “acento oracional” (qué palabras se pronuncian con mayor fuerza dentro de una oración) en inglés, comparación del ritmo inglés con el español, identificación de las dificultades del hispanohablante para adquirir un buen ritmo en la lengua inglesa, práctica de la comprensión auditiva y de la expresión oral.

DURACIÓN. La duración de cada ejercicio debería dejarse a discreción del profesor en dependencia de las características de su curso y grupo de estudiantes.

DESCRIPCIÓN. La primera actividad ofrece parte de la regla más importante del “acento oracional” inglés y pide al estudiante que infiera el resto. La segunda y la tercera exigen la aplicación de la regla en contextos diferentes; la tercera la reitera a modo de reforzamiento. La cuarta y la quinta incorporan la comprensión auditiva, en el primer caso combinada con una adaptación de la grafía a la pronunciación a modo de puente entre la lengua escrita y la hablada. El “*jazz chant*”⁴ de la quinta actividad debe anular mediante la práctica coral la timidez natural que acompaña la participación individual, algo particularmente importante cuando se trabaja con el ritmo de una lengua extranjera. Tras el “*jazz chant*”, un ejercicio que pretende concienciar a los estudiantes sobre las dificultades que enfrentan para lograr un buen ritmo en inglés y sobre los modos de superarlas. A partir de aquí, los ejercicios progresan de una producción oral controlada y más o menos mecánica a una real, que se concreta en un diario hablado de cada estudiante con el profesor, una actividad que a su vez permite a este último recibir retroalimentación sobre las actividades de pronunciación que emplea.

⁴ La técnica conocida como “*jazz chanting*” se desarrolló en el American Language Institute de la Universidad de Nueva York, donde constituye una parte integrante del programa para el aprendizaje de idiomas. Los cantos reflejan emociones típicas de situaciones de la vida diaria, pueden practicarse en casa, su humor resulta muy motivador y su naturaleza musical facilita considerablemente la práctica del ritmo.

1.1. **Basic Sentence Stress**

English rhythm is based not only on word stress (i.e., the stress on a certain syllable or syllables in a word) but also on sentence stress (i.e., the basic emphasis pattern of a sentence). Both of these elements are important for intelligibility.

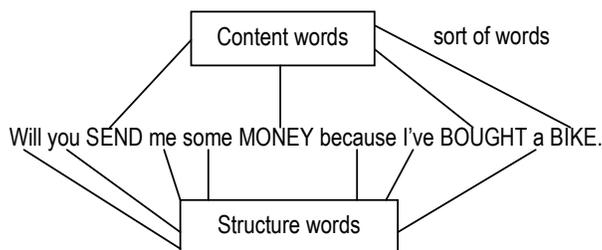
In most sentences there are two types of words: *content* words and *structure* words. Content words normally carry the most information. Look at this telegram message:

SEND SOME MONEY BOUGHT BIKE

This is not a complete sentence, but the words carry the important information; they are all content words. Content words are usually emphasized. We can expand the message:

SEND ME MONEY I've BOUGHT a BIKE

And further:



Structure words do not carry so much information. They are not normally emphasized.

What sort of words are content words, and what sort of words are structure words? Try and make a list.

Content words	e.g. nouns
Structure words	e.g. articles

(Gilbert y Rogerson, 1990:28)

1.2. **Sending a Telegram** You have gone to the airport to catch your flight home, but there is a strike and flights are postponed for sixteen hours. You must send a telegram to your family to say you will not be back when they are expecting you. In pairs, write the full message first. Then try to create the shortest —and cheapest!— telegram while preserving the meaning of the original message. Focus on the difference between the words you have omitted from the original message and the words you have left in the telegram. Practice reading the telegram first and then the original message with the same rhythmic pattern and in the same stretch of time (the words included in the telegram receive prominence, while the ones omitted are spoken more quickly and less clearly).

1.3. Newspaper Headlines Headlines often omit “structure” or “function” words (articles, auxiliary verbs, some prepositions, etc.) in order to have more space for the “content words” (nouns, adjectives, verbs, adverbs, etc.) which will give the gist of the news item. What words have been left out in the following headlines?

- New domain names for Net
- Mir to be ditched in the Pacific
- Six months needed to fix London bridge
- Lawyer who defended Clinton dies at age 61
- Flight attendant killed, four others injured after emergency landing

Work individually for two to three minutes. Contrast reading the headline (every word will be stressed) with reading a full version of it (the same words as in the headline are stressed but the others are not). Make sure you keep the same rhythm in the full version and in the headline.

Now mill about the classroom trying to sell your newspaper by saying out loud as many full versions as you can memorize.

1.4. Word Counting  ⁵ The following sentences reflect in writing how “function words” are modified in connected speech. How many words would there be in each sentence if it were correctly written? Reconstruct each sentence and write it next to the “casual, colloquial” version. Practice reading both versions exactly the same way.

- Rock ‘n’ roll.
- ‘Cos I gotta do it.
- Dye wanna tell’em.
- Watcha gonna do now?
- Gotta ask’er ‘bout it.

1.5. Jazz Chants  Los “*jazz chants*” son por lo general diálogos que se practican combinando la repetición y la recitación corales con un ritmo musical que impone una grabación y que el profesor se encarga de marcar. Carolyn Graham (1978) sugiere los siguientes pasos para la presentación y la práctica de un “*jazz chant*”: (1) Tras explicar el contexto del canto y cualquier palabra “nueva” en éste, el profesor reproduce la primera línea del canto y los estudiantes repiten al unísono. Esta repetición coral simple continúa hasta el final del canto. (2) Se divide la clase en dos secciones. Se reproduce la grabación de la primera línea del canto y una sección de la clase la repite. Se procede de igual modo con la segunda línea y la otra sección de la clase, y así

⁵ El icono  indica que el ejercicio incluye material grabado.

sucesivamente. (3) El profesor por una parte y la clase entera por la otra cantan el diálogo (los alumnos no repiten, sino que interaccionan con el profesor). (4) Se vuelve a dividir la clase en dos secciones, que ahora establecen el diálogo sin el modelo del profesor, aunque éste sigue marcando el ritmo.

"On the rocks."
You never listen to me.
 What did you say?
You never listen to me.
 What?

He never listens to me.
He never talks to me.
He just sits around,
and watches TV.

 She never listens to me
 She never talks to me.
 She just sits around,
 and watches TV.

She never listens to me.
 She just sits around.
She never talks to me.
 She just sits around.
She just sits around.
 She just sits around,
and watches TV.
 She just sits around.

He never listens to me.
 He just sits around.
He never listens to me.
 He just sits around.
He just sits around.
 He just sits around,
And watches TV.
 He just sits around.

(Jazz Chant, Carolyn Graham, 1978:57)

1.6. Compare the rhythmic pattern of English with that of Spanish. What will happen if a Spanish speaker transfers the rhythmic pattern of his or her mother tongue into English?

1.7. Spanglish Talk Work in groups of three or four students. Say whatever you want to say as long as you keep a conversation going for some 3 minutes. Use Spanish words and syntax but English rhythm. Concentrate your attention on the reduction of vowels in function words and in the unstressed syllables of polysyllabic words. Which of you sounds more convincing in using the typical rhythm of English?

1.8. The House that Jack Built Every English-speaking person learns this chant as a child. Practice it making sure you use the appropriate rhythm and stress patterns.

This is the house that Jack built.
This is the grain that lay in the house that Jack built.
This is the rat that ate the grain that lay in the house that Jack built.
This is the cat that killed the rat that ate the grain that lay in the house that Jack built.
This is the dog that worried the cat that killed the rat that ate the grain that lay in the house that Jack built.

1.9. Spoken Journal Se les informa a los estudiantes que deben llevar un “diario hablado” sobre el aprendizaje de la pronunciación a lo largo del curso. Uno de los objetivos del diario es que el profesor reciba retroalimentación sobre la utilidad de los materiales, el nivel de motivación de los estudiantes y otros aspectos (cognitivos o afectivos) relacionados con las sesiones dedicadas a la pronunciación. También se pretende que el alumno practique la lengua extranjera en una situación comunicativa real. Las características de esta actividad “colateral” que se realiza durante todo el curso se explican verbalmente y, como opción, también se pueden entregar por escrito:

Keeping a Journal: The purpose of this journal is to evaluate your language learning experience stimulated by a set of activities selected or devised by your teacher. You will record on an audio tape what you think and feel as a language learner during the pronunciation activities in the course and the potential or constraints you see with regards to these activities. Your spoken journal —your audio tape— will be listened to only by your teacher, who will also make entries in it and thus keep a dialog with you along the course. Be as honest as you can in your observations. It is only through your opinion that it will be possible to evaluate the effectiveness of the approach and materials used in class.

Guidelines for Keeping a Journal:

1. Make an entry in your journal after each pronunciation session.
2. Consider the following (as appropriate to each session): How interesting and varied were the pronunciation activities? Did they provide for effective language practice? Were there any redundancies? How did you feel as a language learner? Evaluate positive and negative feelings.
3. Add any other thoughts, comments or suggestions you may have. Be specific. Illustrate your comments by referring to specific activities, instructions, materials, etc.
4. Do not worry about putting your thoughts into a perfect pronunciation: the spoken journal is not a pronunciation exercise and it will not be corrected or graded.

2. Vocal /ɪ/

NIVEL. Intermedio.

OBJETIVO. El objetivo de esta otra secuencia de actividades es alejar al estudiante de la producción de una vocal tensa y demasiado alta en lugar de /ɪ/.

CONTENIDOS. Contraste entre las vocales inglesas /i/ e /ɪ/, correspondencia sonido-grafía en ambos casos, comparación de /ɪ/ con la vocal española que el estudiante tiende a producir instintivamente, identificación de este error y de los modos de superarlo, práctica tanto de la comprensión auditiva como de la pronunciación de /ɪ/.

DURACIÓN. La duración de cada ejercicio debería dejarse a discreción del profesor en dependencia de las características de su curso y grupo de estudiantes.

DESCRIPCIÓN. En la primera actividad, donde el reconocimiento con apoyo gráfico se combina con la discriminación auditiva, se pide a los alumnos que planteen una regla sobre la correspondencia grafía-sonido en /i/ e /ɪ/. En la segunda, mediante un juego, los alumnos deben ejemplificar la regla que han planteado. La tercera pretende hacer consciente al estudiante de las dificultades que enfrenta para pronunciar /ɪ/ y de las formas de superarlas. Las dos últimas intentan enfascar a los estudiantes en una práctica lingüística comunicativa (más realista en el segundo caso que en el primero).

2.1. Odd One Out Work in groups to agree which word in each of the following sets is different from the others (the difference is in the vowel: /i/ or /ɪ/). Circle this word.

1 a) free	b) speak	c) in	d) street
2 a) bring	b) skin	c) see	d) big
3 a) with	b) lift	c) pink	d) dream
4 a) think	b) please	c) ring	d) hit
5 a) clean	b) spring	c) milk	d) six

 Listen and check your answers.

Have a discussion in your group to make some generalization about the sound-spelling relationships for both, /i/ and /ɪ/.

2.2. Sound Vocabulary Game Work in groups of three or four. Decide on a number of general vocabulary categories (e.g. common objects, food, etc.) and write three other headers in the following table. You have to find a word containing this sound for each of the categories. The first student to do so successfully will gain one point. If any of the set of five answers is incorrect, it will not score. The student with the most points at the end is the winner.

	Country		Animal		
	/i/	/ɪ/	/i/	/ɪ/	/i/	/ɪ/	/i/	/ɪ/	/i/	/ɪ/
1										
2										
3										
4										
5										

2.3. Work with two other students. Decide what mistake Spanish speakers are likely to make when pronouncing /ɪ/. State its possible cause(s) and propose ways to avoid/correct it.

2.4. Survivor Get into groups of six. From the list below, choose one job you would most like to have and the job you would least like to have:

- nuclear physicist
- school teacher
- singer
- politician
- priest

Talk about the two jobs you have chosen.

Now imagine your job is the one you like most in the list. Also imagine the six people in your group — whose professions are the ones they have chosen— are on a raft in the Pacific Ocean and there is only enough food for one person to survive. Each person should explain why he or she should be the one to survive. At the end, take a vote.

2.5. Lonely Hearts In groups of three or four, work out as many good reasons as you can FOR and AGAINST getting married.

Which of these factors do you think are the most important when choosing a partner or a spouse? In your discussion group, try to agree on an order of importance from 1 to 6.

Ambition
Intelligence
Physical fitness
Sophistication
Ability to succeed
Appearance
Being interesting
Cleanliness

From the list above, choose the three personal characteristics that best describe the kind of person you think you are. Discuss in your group the personal characteristics you have chosen to describe yourself. Do you agree with the descriptions of the others in the group? Suggest changes.

Now work out a description of your ideal marriage partner (useful adjectives: attractive, rich, independent, brilliant, considerate, amusing, realistic, talkative, ambitious, tidy, athletic, dynamic, sophisticated, sensitive, interesting). Use as many other adjectives as you want that apply to yourself or your ideal partner. Mentally prepare for two minutes an extended ad to find a partner. Use the style of the ads you have read in newspapers, e.g.: [Adjective] (fe)male seeks [adjective] (fe)male for outings... Then go about the classroom saying aloud your "lonely hearts" ad.

10. CONCLUSIONES FINALES

Con el estudio del marco de referencia teórica para el análisis de los manuales de pronunciación hemos dado respuesta a nuestras dos primeras preguntas de investigación, a saber:

- En lo que concierne a la adquisición de la pronunciación de la lengua inglesa, ¿cuáles son el perfil psicolingüístico y las necesidades más generalizables de un hispanohablante adulto?
- ¿Cuáles son las tendencias más recientes en la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras?

Así hemos cumplido el primer objetivo de este trabajo:

- Mediante el estudio del marco teórico de la investigación y nuestras reflexiones acerca de la bibliografía sobre el tema, perfilar un conjunto de categorías y variables que, al aplicarlas en el análisis de un manual, muestren el potencial pedagógico de éste y su grado de adecuación a las características y necesidades específicas del hispanohablante en cuanto a la pronunciación del inglés.

Esta etapa inicial de la investigación generó los baremos que empleamos para analizar nuestro corpus de manuales de pronunciación y responder así nuestra tercera pregunta de investigación:

- ¿En qué medida se tienen en cuenta a la hora de elaborar los manuales de pronunciación del inglés que se utilizan con hispanohablantes adultos (a) los

factores relacionados con el estudiante y (b) las tendencias más recientes en la didáctica de la pronunciación?

La respuesta a esta pregunta ha quedado reflejada al final de la segunda parte del trabajo con la memoria cuantitativa de los resultados y la valoración cualitativa de conjunto. Con esta segunda parte creemos haber cumplido nuestro segundo objetivo:

- Descubrir, mediante el examen de una muestra representativa de manuales de pronunciación, en qué medida se han tenido en consideración durante su elaboración los dos factores que nos interesa investigar.

A modo de resumen, podríamos enumerar ahora los aspectos positivos y negativos que hemos detectado en la muestra de manuales analizada.

Aspectos positivos

1. Se especifica el tipo de estudiante al que se dirigen los manuales.
2. Se explicitan tanto los objetivos de los manuales como los de sus actividades. Los de estas últimas se adecuan a los de los primeros y muestran coherencia con las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera.
3. Los contenidos de los manuales se adecuan a los objetivos de éstos.
4. Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas previamente por el estudiante.
5. El acento, el ritmo y la entonación reciben suficiente atención.
6. No se divorcia el desarrollo de la pronunciación del de la comprensión auditiva.
7. Se atienden los fenómenos combinatorios.

8. Los objetivos de las actividades son alcanzables a corto plazo, se utilizan materiales que conducen al estudiante de manera clara a tales objetivos y las actividades son variadas, todo lo cual contribuye a que el estudiante se sienta motivado.
9. Se potencia la colaboración entre los estudiantes mediante un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales.
10. En aquellos casos en que se incluye alguna evaluación, los criterios de ésta se adecuan a los objetivos del manual. Asimismo, en vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, se mide el uso que de ellos pueda hacerse.

Aspectos negativos

1. No se percibe una coherencia notable entre los objetivos de las actividades y las necesidades particulares del hispanohablante. Allí donde se da tal coherencia, ésta se solapa con el objetivo de cubrir necesidades generales. Así pues, los contenidos de las actividades tampoco se ajustan en grado satisfactorio a las necesidades particulares del hispanohablante en relación con este aspecto de la lengua.
2. Cuando se emplean ejercicios de producción oral controlada, no se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se debe practicar hacia contextos fónicos menos favorables para dicha pronunciación. No podemos decir que se haga una utilización óptima del material fónico para favorecer la adquisición de la pronunciación extranjera.
3. Por regla general, los elementos prosódicos no se estudian antes que los fonemas individuales. Tampoco reciben toda la atención que requieren en los ejercicios de reconocimiento auditivo.

4. La utilización de procedimientos tradicionales como la descripción articuladora, las oposiciones fonológicas o los símbolos fonéticos no siempre es la óptima para hispanohablantes adultos.
5. Predominan las actividades que ofrecen una práctica lingüística mecánica y contextualizada, seguidas por las actividades con sentido y las realistas. Sólo un manual incluye actividades que provocan una práctica lingüística real.
6. Los manuales con actividades que sugieren claramente un estilo de aprendizaje procesal no llegan a la mitad del corpus, lo que parece ser un síntoma de que aún nos aferramos al “producto” en la enseñanza de la pronunciación.
7. Los materiales tienden a ignorar los valores “humanísticos”: no amplían o enriquecen en un grado satisfactorio la experiencia individual del estudiante.
8. No se incluyen suficientes actividades problémicas o competitivas que induzcan a los estudiantes a emplearse a fondo en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, el uso de los manuales no es del todo agradable/fácil debido a que su diseño no resulta bastante atractivo/funcional. Ambas limitaciones conspiran contra la motivación.
9. En muy pocos casos se potencia suficientemente la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales.
10. Entre los manuales que incluyen algún tipo de evaluación, menos de la mitad incorpora la autoevaluación o la coevaluación. Los tests tampoco combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas.
11. Muy pocos manuales piden al usuario la opinión que le merecen. En los dos únicos casos en que ello se hace, es a los profesores y no a los alumnos a quienes se dirigen los autores.

Aspectos mejorables:

1. Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos, pero en aproximadamente la mitad de los casos sólo se hace vagamente.
2. Los contenidos son casi siempre exactos desde el punto de vista científico, excepto en unos pocos detalles que no dejan de ser inaceptables.
3. Escasa presencia de actividades memorísticas o repetitivas en sólo el 50% del corpus, lo que indica un alejamiento todavía bastante tímido de los componentes puramente cognitivos del aprendizaje.
4. En todos los casos, en mayor o menor medida, al estudiante se le hace aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas. Sin embargo, se le estimula poco a descubrir dichas reglas por sí mismo.
5. Se potencian varias funciones del profesor, pero en el siguiente orden: transmisor, evaluador y facilitador.
6. El porcentaje de los manuales que incluyen algún tipo de evaluación —70%— no es bajo, pero tampoco resulta muy alto.

También se han detectado aspectos que no vemos necesariamente como positivos o negativos, pero que resultan de interés por cuanto aportan información sobre el estado actual de la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras:

1. Resulta llamativa la utilización de la inteligibilidad, los factores afectivos o los aspectos metodológicos como criterios para la organización de los contenidos, además de la similitud de rasgos formales, la frecuencia de aparición y la carga funcional (siguiendo este orden) de los elementos fonéticos.

2. En todos los manuales, incluido el único que explicita la utilización de un “enfoque comunicativo” pero cuyas actividades sólo se adecuan parcialmente a dicho enfoque, se emplean procedimientos tradicionales de uno u otro tipo; sin embargo, cuatro manuales no utilizan al menos uno de estos procedimientos. De ello se podría inferir, siendo optimistas, que comenzamos a acercarnos a enfoques que prescinden de los ejercicios de producción controlada.

Nuestra experiencia docente nos había inducido a suponer, como expusimos en la Introducción, que los manuales de pronunciación del inglés no tienen en cuenta de manera suficiente ni las peculiaridades del usuario ni las investigaciones más recientes sobre la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras. Ahora, a la vista de los resultados de nuestra investigación, esta especie de hipótesis de partida se ha corroborado en gran parte y se puede concluir que **los objetivos y contenidos de los manuales de pronunciación del inglés que se emplean en la enseñanza de esta lengua al hispanohablante adulto no se ajustan en grado suficiente a las necesidades particulares de este tipo de alumno, y que los manuales reflejan una metodología medianamente acertada a la luz de la didáctica actual de las lenguas extranjeras.**

Si esbozamos las posibles consecuencias de este estado de cosas en la calidad de la enseñanza, llegamos a responder nuestra cuarta y última pregunta de investigación:

- ¿Cómo podría repercutir la respuesta a la pregunta anterior en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto que nos concierne?

A grandes rasgos, podríamos decir que este estado de cosas no limita en un grado alarmante la efectividad pedagógica intrínseca de los manuales, pero que sí la limita lo suficiente como para que se resienta la calidad del proceso de enseñanza en su totalidad. Detallar este impacto siguiendo la estructura que empleamos en gran parte del marco teórico y que luego rigió el análisis de los manuales y la exposición de los resultados de la investigación sería repetir una vez más aquí mucho de lo que ya hemos

dicho a lo largo de toda la tesis, por lo que hemos estimado más conveniente apuntalar nuestra respuesta a esta última pregunta con dos comentarios de corte general:

1. Si el manual no se adecua a las necesidades de un hispano, porque unas veces ofrece lo que a éste no le es relevante y otras omite lo que sí que necesita un estudiante de este tipo, incumple con una importantísima función de todo material de estudio: discriminar los contenidos que se tratarán en el proceso docente según las necesidades del alumno.
2. Las concepciones didácticas del autor de un manual condicionan, entre otros tantos factores de importancia en el proceso docente, el enfoque que reciben los contenidos. Un manual puede generar una actividad o bien creativa o bien repetitiva, una actividad en función del maestro o del alumno, una actividad de un tipo u otro según las tantas dicotomías que pueden establecerse a partir de múltiples elementos y principios didácticos. Mientras la enseñanza de la pronunciación permanezca a la zaga de la enseñanza de otros aspectos de la lengua en cuanto a su planteamiento metodológico (como todo parece indicar que sucede en estos momentos), el deficiente desarrollo de este aspecto seguirá repercutiendo negativamente en el desempeño general de los alumnos en la lengua extranjera.

La elección/omisión de (una actividad dentro de) un manual impone/evita la aplicación de concepciones que afectan a la formación ya no sólo académica, sino también intelectual y afectiva del alumnado. Como en la actualidad sigue dándose la circunstancia agravante de que los manuales son el material docente más utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, el impacto negativo de las lagunas que hemos detectado es lo suficientemente generalizado como para que deban tomarse medidas para la eliminación de tales lagunas a la brevedad y escala posibles. Con la propuesta metodológica que precede a estas conclusiones creemos haber conseguido nuestro tercer objetivo:

- Partiendo de los resultados que arroje nuestro análisis y de la experiencia adquirida a lo largo de toda la investigación, ofrecer una propuesta

metodológica que coadyuve a optimizar el trabajo de quienes elaboran, seleccionan y usan este tipo de material docente.

En la medida en que pueda hacerlo, nuestra investigación pretende contribuir a minimizar los componentes subjetivos que contaminan la preparación, la selección y el uso fundamentado de los manuales. Somos conscientes de que lo más importante en una tarea como ésta es llegar a comprender el objeto de investigación en toda su complejidad, no sólo estableciendo las conexiones entre sus diferentes aspectos, sino también aglutinando diversas perspectivas sobre ellos. No existe una única respuesta “correcta” a problemas con una clara implicación social; existen múltiples soluciones potenciales cuya eficacia sólo se comprueba con la práctica diaria (en nuestro caso, con el uso que se les da a los manuales en el aula). Por ello no hemos pretendido hacer ver que poseemos las únicas categorías, criterios o juicios “correctos” sobre nuestro tema de investigación, para no hablar de soluciones. Quisiéramos contrastar nuestra experiencia con las de otros colegas y, si fuera posible, establecer cualquier colaboración que conduzca a establecer puntos de convergencia sobre el tema. Como bien apunta Francesc Imbernón (1995:172), “la renovación pedagógica debería dar un salto cualitativo y pasar de impulsar experiencias de renovación a buscar la generalización del cambio, la innovación institucional, y esto no se realiza sin la discusión, el trabajo en común, la divulgación de la información y la comunicación entre compañeros, si no las experiencias innovadoras y los proyectos de renovación pedagógica pueden parecer pequeñas islas en medio de un océano de indiferencia y mediocridad”.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo son:

- A. Organización de los contenidos.
- B. Adaptación a las necesidades psicolingüísticas del estudiante.
- C. Descripción articulatoria.
- D. Oposiciones fonológicas.
- E. Símbolos fonéticos.
- F. Alejamiento parcial de la enseñanza lectoescritora.
- G. El enfoque “oblicuo”, “pragmático” y “holístico” de Clement Laroy.
- H. Práctica lingüística realista/real
- I. Evaluación.
- J. Análisis de dos manuales de lengua.

En los anexos A a I mostramos algunas actividades de los manuales que analizamos en este trabajo. En vez de organizar las actividades típicas de los manuales por los nombres de éstos, hemos preferido hacerlo temáticamente alrededor de aspectos importantes que hemos desarrollado en el cuerpo teórico de la investigación o comentado durante el análisis de los manuales. Así, varios fragmentos de un mismo manual aparecerán en los diferentes anexos y varios manuales no aparecerán reflejados en ninguno de los anexos. Nuestra intención al mostrar estos anexos es ilustrar con ejemplificaciones concretas cuestiones que pueden quedar en un nivel demasiado abstracto si tan sólo se explican por escrito, como lo hemos hecho hasta ahora.

Al terminar nuestro análisis de los manuales de lengua, hicimos una breve prospección en las actividades de pronunciación de los manuales genéricos de lengua inglesa (apartado 8) para volver a situar nuestra investigación en el contexto pedagógico

al que pertenece. Entonces decidimos hacer en unos breves comentarios sobre este tipo de manuales en tanto se relacionan con los de pronunciación y mostrar en un anexo el análisis de dos manuales concretos para no desequilibrar la estructura del trabajo ni distraer del objetivo fundamental de éste la atención del lector. En el último anexo (J) adjuntamos, a modo de orientación inicial en este campo, el análisis de dos manuales de lengua: *Business Objectives*, de Vicki Hollett, y *New Headway English Course*, de John y Liz Soars.

A. Organización de los contenidos

Fragmento del índice de *Sound Advantage: A Pronunciation Book*, de Stacy A. Hagen y Patricia E. Grogan. Los contenidos no se organizan siguiendo estrictamente la similitud de rasgos formales como criterio de secuenciación: aspectos como la elisión, el enlace entre palabras o las contracciones ocupan un lugar propio. Por otra parte, la sílaba y el acento se tratan antes que las vocales.

Preface	ix	
To the Teacher	x	
Pronunciation Preview: A Guide to Using the Dictionary	xiii	
1 Syllable Recognition and Reduction		1
Part I: Syllables	1	
Part II: Stressed Syllables	2	
Part III: Recognizing Syllable Stress in English	3	
Part IV: Ellipsis	5	
Part V: Unstressed Syllables with Non-Reduced Vowels	11	
An Overview of English Vowels		15
2 Lax Vowels		18
Part I: /æ/	18	
Part II: /ɪ/	22	
Part III: /ɛ/	26	
Part IV: /a/	30	
Part V: /ʊ/	35	
3 The Tense Vowels		40
Part I: Diphthongs /ay/, /aw/, /oy/	41	
Part II: /iy/	45	
Part III: /ey/	49	
Part IV: /uw/	52	
Part V: /ow/	56	
4 Troublesome consonants		60
Part I: /s/ and /z/	61	
Part II: th /θ/ and /ð/	64	
Part III: /r/ and /l/	66	
Part IV: Nonreleased Final Consonants	72	
Part V: Consonant Clusters	75	
Part VI: Consonant Combinations in Phrases and Sentences	78	
5 Linking		79
Part I: Linking with Vowels	79	
Part II: Linking Identical Consonants	82	
6 Consonant Replacements		87

Part I: The Flap	87	
Part II: The Glottal Stop	89	
Part III: Can/Can't	90	
Part IV: Negative Contractions	93	
7 Common Reductions		99
Part I: Reductions with /h/	99	
Part II: going to/want to/have to/has to	102	
Part III: of	104	
Part IV: and/or/for	106	
8 Sentence Rhythm		111
Part I: Sentence Stress and Unstress	111	
Part II: Content and Function Words	115	
Part III: Stress Timing	120	
9 Information Focus and Intonation		126
Part I: Information Focus: The Basic Pattern	126	
Part II: Common Intonation Patterns	2	
Part III: Contrasting New Information	133	
Part IV: Intonation Patterns that Change the Meaning	136	
Part V: Lists	145	
10 Inflectional Endings		148
Part I: Past Tense (-ed)	148	
Part II: Plural/3 rd Person "s"	153	
Part III: -teen/-ty	157	
11 Reductions in Consonant Clusters		163
Part I: sts/sks/th Deletion	163	
Part II: nt Reduction	165	
Part III: Assimilation	167	
12 Contractions		172
Part I: Contractions with "will"	172	
Part II: Contractions with the Verb "be"	175	
Part III: Contractions with "have," "has," "does," "did"	177	
Part IV: Contractions with "would" and "had"	180	

(Hagen y Grogan, 1992)

B. Adaptación a las necesidades psicolingüísticas del estudiante

Tabla que ayuda a seleccionar los ejercicios más relevantes para los hablantes de un idioma en concreto.

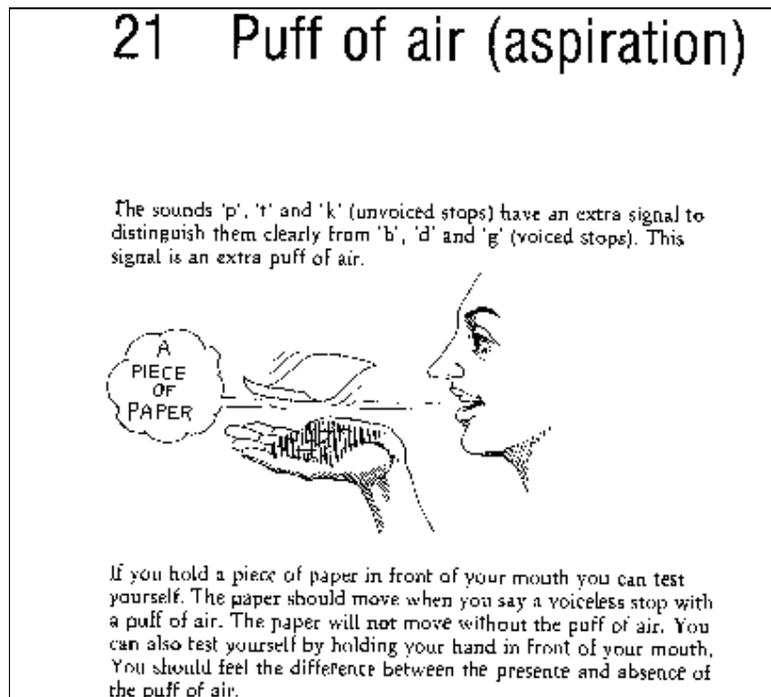
Sounds exercises		All nationalities	Czech	French	German	Greek	Hungarian	Italian	Japanese	Polish	Portuguese	Russian	Spanish	Turkish
Unit 1	The sounds /s/, /z/, or /ɪz/? Consonant clusters with 'S'	✓			✓		✓						✓	✓
Unit 2	The sounds /i:/ and /ɪ/ The sounds /v/ and /w/		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Unit 3	-ed forms with /t/, /d/, or /ɪd/ The sounds /θ/ and /ð/	✓												
Unit 4	The sounds /j/ and /dʒ/ The sounds /k/, /g/, and /w/			✓	✓	✓				✓			✓	✓
Unit 5	The sound /l/ at the end of words The sounds /v/ and /əv/	✓												
Unit 6	The sounds /n/ and /ŋ/ The sounds /u/ and /u:/		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Unit 7	The sounds /æ/ and /ɑ/ The sound /h/		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Unit 8	The sounds /o:/ and /əʊ/ The sounds /b/ and /v/	✓											✓	
Unit 9	The sound /ə:/			✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		
Unit 10	The sounds /e/ and /er/ The sounds /r/ and /l/	✓						✓						
Unit 11	The sounds /j/ and /tʃ/ The sound /əʊ/	✓		✓	✓	✓	✓			✓		✓		
Unit 12	Revises all the sounds and the phonetic symbols that we use in English.	✓												

(Cunningham y Bowler, 1999:4)

C. Descripción articulatoria

El componente visual resulta muy útil para mostrar la articulación de los sonidos. La mímica resulta particularmente útil cuando el punto de articulación de una consonante es visible o cuando se desea mostrar la posición de los labios en una vocal. A continuación, sin embargo, mostramos diagramas que sirven de apoyo visual para la identificación y corrección de errores difíciles de explicar verbalmente a un estudiante sin conocimientos de fonética:

- Aspiración en las oclusivas sordas.
- Cuadrángulo vocálico superpuesto sobre diagrama facial para mostrar profundidad y altura (cerrazón) de las vocales.
- Diferencia en el punto de articulación entre /n/ (alveolar) y /ŋ/ (velar).



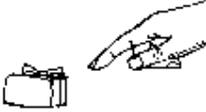
(Gilbert y Rogerson, 1990:84)

D. Oposiciones fonológicas

Viñetas que conciencian al estudiante sobre la necesidad de una pronunciación exacta: al ilustrar la referencia extralingüística de los pares mínimos, poner de manifiesto que el cambio de un rasgo distintivo provoca un cambio de significado.

Unit 15 η (rung)

Practice 1 Listen and repeat:

	sound 1	sound 2	
	win	wing	
	thin	thing	
	ban	bang	
	ran	rang	
	run	rung	
	Ron	wrong	$\begin{array}{r} 4 \\ + 4 \\ \hline 9 \end{array}$

(Ann Baker, 1992:149)

E. Símbolos fonéticos

Dos ejemplos del uso actual de la transcripción fonética y fonológica. Ambos integran los símbolos y las marcas diacríticas en actividades lúdicas que acrecientan la motivación del estudiante.

Spelling to sound and back again

SOUNDS MAZE

Preparation

Ten minutes to prepare the maze.

Procedure

- 1 Divide the class into pairs.
- 2 Give each pair a maze worksheet.

f	r	e	n	d	l	ɪ	n	ə	s	æ	t
l	ʊ	n	ʌ	r	u:	m	j	e	s	ɪ	k
e	m	t	ɪ	ɪ	p	æ	u:	r	l	p	æ
k	e	ə	b	l	i:	d	z	ɪ	p	i:	r
s	t	p	p	ɔ:	ɔɪ	ɪ	r	p	m	e	t
ɪ	s	p	ɪ	l	l	t	aɪ	m	t	i:	n
b	ɪ	l	d	ɪ	ŋ	r	eɪ	ʌ	l	d	p
ɪ	i:	r	t	ɔ:	k	k	æ	b	l	æ	k
l	aɪ	t	b	ʌ	l	b	eɪ	p	n	ɜ:	t
ɪ	l	n	t	eɪ	ʌ	l	i:	t	s	k	əʊ
t	r	eɪ	n	t	r	ʌ	k	ɪ	aɪ	i:	m
ɪ	m	p	p	s	ɪ	b	ɪ	l	ɪ	t	ɪ

- 3 Tell the class that the phonemic maze contains, for example, the names of ten countries. These are hidden in the maze and may be horizontal, vertical or diagonal. They may also be from left to right or right to left, and from top to bottom or bottom to top.
- 4 The first pair to discover all ten words are the winners.

4.1

LEVEL
Beginner+

FOCUS
Recognising phonemic symbols;
Relationships between sounds and spelling

MATERIALS
One Sounds Maze worksheet per pair of learners

TIME
20–30 minutes

(Bowen y Marks, 1992:41-42)

5 Transcribing phonetic script: the arts

1 Transcribe the words below to complete the puzzle and read the hidden message. Use a dictionary to check spelling, if necessary.

a /'θɪtə/

b /dʒæz/

c /'fɪkʃən/

d /bɑː'ɑgrəfi/

e /'pəʊətəri/

f /'skʌlptʃə/

g /'teləvɪʒən/

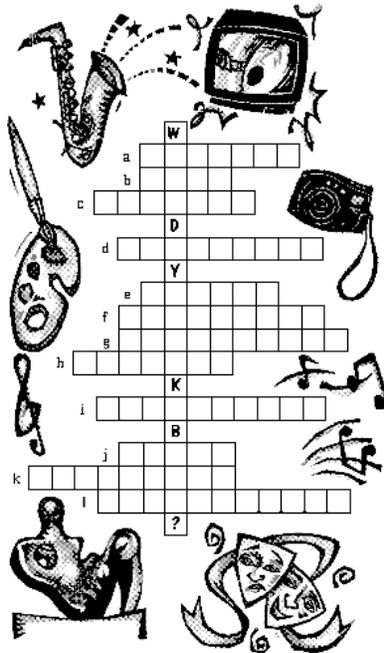
h /drɔːɪŋ/

i /'lɪtrətʃə/

j /'ɑprə/

k /'rɒk'mju:zɪk/

l /fə'tɑgrəfi/



T3.5 Listen and check your answers.
Listen again and practise saying the words correctly.

(Cunningham y Bowler, 1999:17)

G. Enfoque “oblicuo”, “pragmático” y “holístico” de Clement Laroy

Dos actividades que muestran el enfoque utilizado por Laroy para enfrentar las causas de resistencia a los sonidos del inglés: cada estudiante debe acercarse a la pronunciación extranjera de forma individual, personal, haciendo uso de la mayor cantidad de factores posibles relacionados con la percepción y la imaginación.

Walking the rhythm

LEVEL	All (in the mother tongue at beginner and elementary level)
TIME	10-15 minutes
AIMS	Developing awareness of pace and rhythm
MATERIALS	Music to accompany walking and rhythmic texts, recorded if possible (see Preparation)
PREPARATION	<p>1 Select a piece of music to walk to, for example, ‘Promenade’ from Mussorgsky’s <i>Pictures at an Exhibition</i> (piano version), or Elgar’s <i>Pomp and Circumstance March</i> no 1, ‘Land of hope and glory’.</p> <p>2 Also make a recording, if possible, of a short poem or prose text in English and one in your students’ language. At elementary level a rhyme such as ‘Thirty days has September’ (Opie 1951) is very suitable. Wordsworth’s ‘Daffodils’ is appropriate at more advanced levels. A recording of Sir John Betjeman reading one of his poems would also be suitable. It is a good idea to try the activity yourself first.</p>
PROCEDURE	<p>1 Ask the learners to walk round the room in pairs, with one leading, and the other trying to walk like the leader. The leaders should move as they like —stop, slow down, or speed up. After a maximum of one minute, ask the students to swap role. After another minute, ask all the students to stop and discuss the way they felt, first in groups of four, then as a class. Provide any linguistic help that may be needed.</p> <p>2 Play the music and ask the students to walk to it. Then ask how easy or natural it is for them to walk to the pace of the music.</p> <p>3 Play the recording of a short poem, or read it and encourage your students to move a part of their body (for example, head, leg, or arm) or to sway their whole body to the rhythm of the text.</p> <p>4 Next, play the recording (or read the poem) again and ask your students to walk to the rhythm of the text. Then they comment on how it felt to walk to the rhythm of the English text.</p>

5 Repeat Step 4, but your students should go on walking to the rhythm after the poem has finished. They are now feeling the rhythm of English inside themselves.

6 In monolingual classes, proceed as in Step 4 with a poem or prose text in your students' mother tongue. Then allow them to express any differences they feel there are between the rhythm of English and that of their native language. Stress that there are no 'right' or 'wrong' impressions.

FOLLOW-UP

1 Encourage your students to read the poem aloud at home, walking to the pace of the stresses on the words, or shaking their heads or moving any part of their body to the rhythm. Ideally they should listen to a recording to guide them—if they do not have one, make sure they know where the stress falls.

2 Whether your students are beginners or more advanced learners, it is essential to build on this and develop a feeling for rhythm—see the other activities in this chapter. You should also start developing a feeling for the tune or intonation of English in parallel (see 2.17 and the following activities).

VARIATION

If there is not enough space in your classroom for the whole class to walk around, either work with small groups in turn, or ask the students to clap, nod, or move an arm or a leg instead of walking.

(Clement Laroy, 1995:40-41)

Re-invent English

LEVEL

All

TIME

20-25 minutes

AIMS

Helping students to gradually sound more British/American, etc.

MATERIALS

A short audio or video recording (about 3 minutes) of English speakers your learners can identify with

PROCEDURE

1 Play the audio or video recording. Then ask your class to sit comfortably with their eyes closed, and play it again. The class just listen. If you like, you can do 1.1 B and Variation here.

2 They keep their eyes closed. In a calm and clear voice, ask them to imagine a situation where they hear English, for example, in films, on TV, or during their holidays. Ask them to imagine they are one of the people in the tape or video and to imagine *they themselves* are speaking. Stop talking for about thirty seconds or until you sense you should move on.

3 Tell the class to open their eyes, get into twos or threes, and pretend to 'speak' in 'English'. They are not expected to speak actual English, but to try to make a succession of English-sounding noises. It may help if they imagine they are parrots or apes imitating English or American speakers.

4 In groups of four, the students discuss what sounds they consider to be typically English (or American). Help them out with words they may need to give examples.

5 A representative from each group reports to the class. Write the sounds on the board, using phonemic script if your students are familiar with it, or else some form of

some form of spelling your students can easily associate with the pronunciation. Whenever the class agree on a sound, allow them to practise it.

6 Ask the groups to make up fake English words with the sounds and to compose a short 'speech' of 15-30 seconds. *They must first decide on the mood of the speech* (see chapter 2). They practise in their groups and decide who is going to perform for the group.

7 A representative from each group 'speaks' to the class. Everybody votes to decide who has made the most 'English' speech.

FOLLOW-UP 1

Ask your students to record on to cassettes fake English speeches. They can exchange the cassettes and later tell each other how good they think the speeches are.

FOLLOW-UP 2

In later lessons encourage volunteers to come and deliver an 'English' speech at the beginning of a lesson (it is an excellent warmer). You can give a topic: advertising a product in 'fake English' often works well. Encourage the use of gestures and body language to accompany their speeches, but they should not use sign language.

COMMENTS

1 This activity activates students' intuitive feelings of what English sounds like. It helps them to come to terms with sounding British/American, etc., and helps them discover what it takes.

2 If your learners do this activity at intervals you will notice how their awareness and mastery of English phonemes develops. This is also a good warmer and helps to overcome inhibitions.

Acknowledgements

This idea came to me from observing Johathan, aged six, and from seeing Charlie Chaplin speaking fake German in *The Great Dictator*.

(*Ibidem*: 82-84)

H. Práctica lingüística realista/real

First Impressions

The teacher provides photographs of people. These must be people the teacher knows or knows about (not anonymous pictures in a magazine). In pairs, class members ask each other questions such as: 'What's his/her age?' (job, nationality); 'Is s/he happy?' (content, trustworthy); 'Would you like him or her as a friend?', etc. Strong impressions should be delivered with low, falling intonation, more speculative ones with rising intonation or perhaps a high pitched opener ('Well...uh...mmm'). The class tries to formulate a composite image of the person and discusses its reasons for particular judgements. The true information is then revealed.

A possible variant is to provide photographs of actors 'in character'. At the end of the discussion the class can be told about the character the actor was portraying and decide if their face/expression/demeanour had succeeded in conveying the essentials of the character.

(Kenworthy, 1987:91)

The 'Perfect Gift'

Students interview each other in pairs about their likes/dislikes, interests, etc. Another pair is assigned to listen in and their task is to find out what each person likes best so they can think up a 'perfect gift' for each. The activity should be billed as a cooperative one and the speaking pair should try to reveal as much as possible about themselves. They may give very strong hints, but they must not say directly, 'I've always wanted a ____.' The listening pair must try to detect from the intonation what each person is most enthusiastic about. They should discuss this between themselves and decide on the 'perfect gift' for each. The listeners then reveal their decisions and the receivers reveal their satisfaction or dissatisfaction.

(Ibídem)

La siguiente actividad sigue a la lectura del texto "Names in the Phone Book", sobre los nombres masculinos y sus variantes abreviadas.

Short Presentation

Interview one or several native speakers to find out the various short forms for females' names. Put together a short, one-minute talk about the information you receive. You can refer to your notes, but don't read them when you speak. Your teacher will choose one aspect (part) of pronunciation for you to focus on.

(Stacy A. Hagen y Patricia E. Grogan, 1992:147)

I. Evaluación

36 Student's oral presentation

In this unit you will give a short oral presentation to other students and your teacher.

Procedure

Each student should give a five-minute oral report on his or her field of interest. This talk must not be read from a script, but delivered from outline notes.

The rest of the class should take notes on the talk. If possible, the talk should be audio- or video-taped for feedback purposes.

The class and the teacher should then help the speaker analyse the clarity of the oral presentation, judging by the ease with which they could take notes from the talk.

Analysis

Use the 'Listener's checklist' from Unit 32 (page 126) to analyse each student's presentation.

DID THE SPEAKER MAKE IT EASY FOR THE LISTENER TO UNDERSTAND? (This is the essence of clear speech.)

1 *Amount of information*: Was there too much for a five-minute talk?

2 *Focus words*: Were they clearly pronounced?

3 *Thought groups*: Were they clearly marked?

4 *Pauses*: Were there enough pauses? Were they long enough (especially after new important information, e.g. technical terms)?

5 *Structure*: Was there an 'introduction', 'middle' and 'conclusion'? Was there a logical sequence to help the listener predict what might come next?

Listener's checklist

	Yes	OK	No
1 Did the speaker make it easy for the listener to understand?			
2 Was the amount of information correct?			
3 <i>Structure</i>			
a) Was there an 'introduction', 'middle' and 'conclusion'?			
b) Was there a clear sequence to help predict what would come next?			
4 <i>Speech</i>			
a) Were there clear:			
- focus words / stress?			
- thought groups / pauses?			
- pitch changes?			
b) Were there many hesitations and 'fillers'?			
c) Was there correct:			
- volume?			
- speed?			

(Gilbert y Rogerson, 1990:126,134)

J. Análisis de dos manuales de lengua

***Business Objectives (New Edition)*. Vicki Hollett / Vicki Hollet y Michael Duckworth / Anna y Terry Phillips / John Bradley y Simon Clarke**

Business Objectives es un curso de inglés para personas relacionadas de algún modo con los negocios. Combina las estructuras lingüísticas de los niveles elemental e intermedio con el vocabulario característico del mundo empresarial, muchas veces mediante material auténtico sobre empresas y empresarios reales.

El libro del alumno (Vicki Hollet), se divide en quince unidades que abarcan áreas nocionales/funcionales como la descripción de una empresa, las conversaciones por teléfono, las reuniones o la descripción de tendencias. El manual se puede utilizar de manera lineal (con un avance rápido de un nivel casi elemental a uno casi avanzado), pero cada unidad ha sido preparada de modo tal que resulta autónoma y puede utilizarse de modo independiente en dependencia de las necesidades e intereses del estudiante.

La guía didáctica del profesor (Anna y Terry Phillips) ofrece orientaciones metodológicas y un solucionario para las actividades del libro del estudiante, así como cinco tests de progreso fotocopiables.

El cuaderno de trabajo (Vicki Hollet y Michael Duckworth), estrechamente relacionado con las unidades del libro del estudiante, ofrece también ejercicios de pronunciación, aunque sólo en las unidades 2, “Telephoning”, y 5, “Reporting”. Al igual que el libro del estudiante, el de trabajo se divide en quince unidades, con cinco o seis actividades de expresión oral cada una. Al final contiene un solucionario.

La nueva edición de *Business Objectives* también consta de los siguientes elementos complementarios:

- *Business Objectives Pairwork* (John Bradley y Simon Clarke). Folleto que ofrece más práctica de la expresión oral mediante múltiples actividades que se realizan en pareja. Su objetivo es reforzar los temas y aspectos lingüísticos que se tratan en el libro del estudiante. Oxford University Press señala que las actividades de este folleto se pueden realizar tanto en el aula como fuera de ella (incluso por teléfono).
- *Business Objectives Personal Cassettes Pack* y *Business Objectives Personal Cassettes: Pocketbook* (Vicki Hollett). Juego de dos cintas de audio y su folleto de referencia. Los editores sugieren que, al terminar cada unidad del libro del estudiante en clases, se siga practicando la comprensión auditiva en casa con varios bloques de grabaciones de entre doce y quince minutos,

subdivididos a su vez en cuatro secciones que ofrecen una práctica más libre a medida que avanza el bloque. El folleto de referencia contiene vocabulario y frases útiles, así como la transcripción del material auditivo.

- *Meeting Objectives*. Vídeo relacionado también con las unidades del libro del estudiante, con ocho secuencias cortas que cubren funciones lingüísticas particulares del contexto empresarial. El elemento funcional se combina con un fuerte elemento gramatical, reforzado por ejercicios en el libro de actividades que lo acompaña.

A pesar de tratarse de un manual de propósito específico, *Business Objectives* dedica suficiente atención a las habilidades de comprensión auditiva —cuyas actividades se realizan o bien con énfasis en el contenido semántico o bien con énfasis en el aspecto formal del idioma— y expresión oral. Entre los elementos que incorpora esta nueva edición del manual se encuentran precisamente un número mayor de ejercicios de comprensión auditiva que en la primera edición (también de 1996), la transcripción de las grabaciones en dichos ejercicios al final del libro del estudiante y la incorporación de actividades de pronunciación.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>TÍTULO: <i>Business Objectives</i>. AUTOR(ES): Vicki Hollet, Vicki Hollet y Michael Duckworth / Anna y Terry Phillips / John Bradley y Simon Clarke. NIVEL: Elemental / Intermedio.</p> <p>DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Oxford University Press. Fecha de primera edición: 1996. Otras ediciones: 1996.</p>			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Otros: Folleto para actividades en pareja, juego de cintas para estudio individual, folleto de referencia de dichas cintas y libro de actividades de cinta de vídeo.			

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades de pronunciación a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades de pronunciación y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS (ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista. (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problémicas o competitivas)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Contenidos, 7: Siete de las quince actividades de pronunciación en el libro del estudiante se dedican a los elementos prosódicos.

Contenidos, 9: La mayoría de las actividades de pronunciación incorporan ejercicios de reconocimiento auditivo, lo que se suma al abundante material de comprensión auditiva que contiene el manual.

Modelo pedagógico (I), 2b): Las oposiciones múltiples no guardan relación con las dificultades típicas del hispanohablante que aprende inglés.

Modelo pedagógico (I), 2c): Los símbolos fonéticos se emplean en muy pocos casos: para indicar la pronunciación de morfemas o la no pronunciación de letras. Su uso no es inadecuado, pero tampoco es óptimo.

Modelo pedagógico (I), 3d): Las de expresión oral sí, pero no las de pronunciación.

Modelo pedagógico (I), 4: Se atisban algunas señales de este estilo de enseñanza/aprendizaje en varias actividades de pronunciación.

Modelo pedagógico (I), 6): La autonomía de las unidades permite, en el caso de las actividades de expresión oral, que se utilice un material u otro en dependencia de los intereses particulares del (grupo de) estudiante(s): secretariado, ingeniería, finanzas, etc. Esta flexibilidad no se da en los ejercicios de pronunciación, pero el alumno enriquece su experiencia individual igualmente: se tratan temas relacionados de algún modo con su mundo profesional.

Modelo pedagógico (II), 2: En una actividad, un estudiante dicta a otro varias siglas; en otras dos o tres, se lee un diálogo en pareja. El resto se realiza de forma individual.

Modelo pedagógico (II), 3: No en las actividades de pronunciación.

Evaluación, 1: El manual incluye cinco tests, cada uno de los cuales cubre tres unidades consecutivas, pero en ninguno aparece ni siquiera una pregunta de pronunciación.

***New Headway English Course (Intermediate)*. Liz y John Soars / Sarah Cunningham y Bill Bowler**

En su totalidad, la serie (*New*) *Headway* goza de buena aceptación entre profesores y estudiantes de inglés como lengua segunda y extranjera a ambos lados del Atlántico, y consta de una gran variedad de componentes —libro del estudiante, guía didáctica del profesor (con tests), cuaderno de trabajo (con o sin soluciones), cintas de audio y vídeo, CD del estudiante y hasta un libro de pronunciación— para los diferentes niveles que cubre: elemental, preintermedio, intermedio, intermedio superior y avanzado.

La serie combina procedimientos tradicionales con tendencias más recientes de la didáctica de la lengua para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas. En el libro del estudiante (Liz y John Soars, autores también del cuaderno de trabajo y de la guía didáctica del profesor) hay un tratamiento detallado de aspectos particulares de la gramática y el vocabulario, pero el de la pronunciación es francamente superficial y hay varias unidades (2, 5, 7 y 8) en las que no se le dedica ninguna sección a este aspecto del idioma. Una simple ojeada a la lista de contenidos en las páginas 2 a 5 del libro permite constatar lo anterior: las palabras en la cabecera de la tabla son “Unit”, “Grammar”, “Vocabulary”, “Postscript”, “Reading”, “Speaking”, “Listening” y “Writing”, y la pronunciación la subsume inexplicablemente el vocabulario.

A diferencia de lo que sucede en *Business Objectives*, el cuaderno de trabajo de *New Headway English Course* contiene en cada una de sus doce unidades al menos una actividad de pronunciación: “Phonetic script”, “-s at the end of a word”, “Words that sound the same”, “Correcting wrong information”, “Vowel sounds and spelling”, “Sentence stress”, “Phonetic script and word stress”, “Ways of pronouncing -oo-”, “Ways of pronouncing -ou-”, “Connected speech”, “Shifting stress”, “Diphthongs”, “A poem”, “Onomatopoeic words”, “Word stress” y “*had or would?*”.

El manual también contiene vídeos que combinan documentales sobre diferentes temas de interés general (Shakespeare, el té, el aeropuerto de Heathrow, Sherlock Holmes, Gales, etc.) con unas secuencias ficticias que contienen estructuras y situaciones comunicativas típicas (en un banco o en una fiesta, por ejemplo). Las diferentes secciones están relacionados con uno o dos aspectos fundamentales de las unidades del libro del estudiante y van acompañadas de una guía didáctica (con consejos metodológicos, información cultural y respuestas a los ejercicios) y de un cuaderno de actividades (ilustrado a todo color, con tareas para realizar antes, durante y después de ver el vídeo, un resumen de las estructuras lingüísticas tratadas en cada unidad y una transcripción del material lingüístico en la grabación).

New Headway Intermediate Pronunciation Course (Sarah Cunningham y Bill Bowler), el libro de pronunciación incorporado a la serie, es un curso de pronunciación que trata los elementos segmentales y suprasegmentales del inglés británico. Las

actividades de este nuevo componente relacionan la pronunciación con las estructuras gramaticales, las funciones comunicativas y el vocabulario del libro del estudiante, pero puede utilizarse perfectamente de modo independiente con alumnos de este nivel que sigan cualquier otro curso general e incluso por autodidactas que deseen mejorar su pronunciación: contiene un solucionario y va acompañado de una cinta de audio. El libro ofrece cuatro tipos de ejercicios (“Sounds”, “Word Focus”, “Stress”, “Intonation” y “Connected Speech”), no siempre en el orden en que los acabamos de mencionar y muchas veces combinando dos de los tres últimos.

New Headway Intermediate Pronunciation nos parece una iniciativa muy interesante por cuanto podría marcar una pauta que sigan otros manuales en el futuro: aunque los libros del estudiante y de trabajo por una parte y el de pronunciación por la otra están escritos por diferentes autores, la coherencia no se resiente y se ofrece suficiente material para la práctica de la pronunciación.

Desafortunadamente, tomando el manual como la suma de sus componentes, se nota un desequilibrio entre la gramática y el vocabulario por una parte, y la pronunciación por la otra. Las unidades están claramente organizadas por estructuras gramaticales y funciones comunicativas, la sección “Language Review” de cada unidad ofrece un breve resumen de la estructura que se debe practicar y de sus usos, y existe una referencia gramatical cruzada en la amplia “Grammar Section” que aparece en la parte final del libro (una herramienta de referencia útil que puede consultarse antes, durante o después de la lección). En cuanto al vocabulario, se aprenden muchas palabras nuevas en grupos lexicales con diferentes asociaciones semánticas y mediante el uso del diccionario monolingüe. Sin embargo, hay unidades del libro del estudiante en las que no se trata la pronunciación en lo absoluto. El cuaderno de trabajo y el libro de pronunciación mejoran este estado de cosas pero, hay que reconocerlo, las actividades de pronunciación son en su mayoría de corte tradicional.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO: <i>New Headway English Course</i> . AUTOR(ES): Liz y John Soars / Sarah Cunningham y Bill Bowler NIVEL: Intermedio.			
DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Oxford University Press. Fecha de primera edición: 1996. Otras ediciones: 1996.			
COMPONENTES	Libro del alumno Cuaderno de trabajo Guía didáctica del profesor Cintas de audio Cintas de vídeo	Sí <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<u>Otros:</u> CD del estudiante, libro de pronunciación, y guía didáctica y cuaderno de actividades para el vídeo.			

OBJETIVOS			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se especifica a qué tipo de estudiante se dirige el manual (nivel, edad, lengua primera, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se explicitan los objetivos de las actividades de pronunciación en particular?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Se adecuan los objetivos de las actividades de pronunciación a los del manual en su totalidad?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Existe coherencia entre los objetivos de las actividades de pronunciación y las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se corresponden los objetivos de las actividades de pronunciación con las necesidades particulares del hispanohablante en relación con esta habilidad? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

CONTENIDOS (ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección de los contenidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Se adecuan los contenidos a los objetivos del manual?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son exactos desde un punto de vista científico?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En cuanto a la secuencia de presentación, ¿atendiendo a cuáles de los siguientes criterios se organizan los contenidos?			
a) La carga funcional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) La frecuencia de aparición en la lengua.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La similitud de rasgos formales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) El grado de dificultad para los hispanohablantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Otros criterios. (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. En el caso de que se empleen ejercicios de producción oral controlada, ¿se avanza desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se practica hacia contextos fónicos menos favorables para su pronunciación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Se aprovechan los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante a lo largo del manual (progresión “en espiral”)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se presta suficiente atención al acento, el ritmo y la entonación?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Se estudian los elementos suprasegmentales antes que los fonemas individuales? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Se incluyen suficientes ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Se presta suficiente atención a los elementos suprasegmentales en los ejercicios de reconocimiento auditivo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se consideran de alguna manera los fenómenos combinatorios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (I)			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicita la utilización de un “enfoque comunicativo”?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
En caso de respuesta “sí” o “parcialmente”, ¿se adecuan las actividades a dicho enfoque?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el caso de que se incluyan (variaciones de) procedimientos tradicionales, ¿es adecuada/óptima su utilización con hispanohablantes adultos?			
a) Descripción articulatoria.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oposiciones fonológicas. (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) Transcripción fonológica/fonética.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Qué tipo de práctica lingüística generan las actividades en términos generales?			
a) Mecánica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Contextualizada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Con sentido.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Realista.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Real.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Las actividades sugieren un estilo de aprendizaje procesal? (*)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Las actividades encaminadas hacia tareas predominan sobre las memorísticas o repetitivas? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los materiales amplían y enriquecen la experiencia individual del estudiante con aspectos de relevancia para sus intereses (valores “humanísticos”)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se estimula al estudiante a descubrir las reglas por sí mismo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Debe el estudiante aplicar en contextos diferentes las reglas aprendidas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MODELO PEDAGÓGICO (II)			
	Sí	No	Parcialmente
1. En conexión con la motivación del estudiante:			
a) ¿Los objetivos son alcanzables a corto plazo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se utilizan materiales que conduzcan al estudiante de manera clara a tales objetivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las actividades son variadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Las actividades intentan que los estudiantes se empleen a fondo en el proceso de aprendizaje (actividades problemáticas o competitivas)? (*)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e) En términos de diseño, ¿el manual resulta atractivo/funcional?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se potencia la colaboración entre los estudiantes (existe un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se potencia la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Qué papel desempeña el profesor en las actividades?			
a) Transmisor de información.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Evaluador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Facilitador.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Una combinación de estas funciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EVALUACIÓN			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se incluye algún tipo de evaluación? (*)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
En caso afirmativo:			
a) ¿En vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, la evaluación mide el uso que de éstos pueda hacerse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Se incorpora la autoevaluación o la coevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Los tests combinan varias habilidades en la simulación de tareas auténticas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Se adecuan los criterios de evaluación a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se pide de alguna manera (cuestionario, etc.) a los estudiantes y/o profesores que utilicen el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS SOBRE EL ANÁLISIS

Objetivos, 6: Cunningham y Bowler presentan una tabla en la página 4 de *New Headway Intermediate Pronunciation Course* (véase anexo 1.2) con el objetivo de facilitarle al profesor la selección de los ejercicios más relevantes para sus alumnos según la lengua primera de éstos. Sin embargo, en el caso del español, se olvidan de /p/ (cuya aspiración el estudiante en cuestión no domina) y de /ʒ/ (un sonido que le resulta extremadamente difícil de pronunciar).

Contenidos, 4e): Vocabulario (tipo de palabra) o estructura gramatical que trabaja la unidad en el libro de estudiante (pasados y voz pasiva en la unidad 3).

Contenidos, 5: No se observa tal organización del material fónico. Por ejemplo, en el ejercicio 4 de la página 35 de *New Headway Intermediate Pronunciation Course*, /v/ se presenta en las posiciones menos propicias para su pronunciación por un hispanohablante.

Contenidos, 8: Orden variable en el libro del estudiante, el cuaderno de trabajo y el libro de pronunciación.

Contenidos 11: Elisión pero no asimilación, sobre todo entre palabras (no se trata).

Modelo Pedagógico (I), 2b): Las oposiciones entre /æ/ y /ʌ/ o entre /r/ y /l/ (páginas 30 y 43, respectivamente, de *New Headway Intermediate Pronunciation*) no son relevantes para un hispanohablante.

Modelo Pedagógico (I), 4: En el libro de pronunciación, la organización de las actividades sobre un mismo sonido o sobre dos de ellos transparenta un esfuerzo por trabajar un mismo elemento fónico en varias fases. Lo mismo sucede en el cuaderno de trabajo, aunque en menor medida. Por su parte, el libro del estudiante combina las actividades de pronunciación con otros tipos de ejercicios para trabajar un mismo aspecto lingüístico desde diferentes ángulos y en diferentes fases.

Modelo Pedagógico (I), 5: Aunque algunos grupos de actividades muestran una orientación hacia el enfoque procesal, la mayoría de las actividades no tienen como objetivo la solución de tareas.

Modelo Pedagógico (II), 1d): Pocas actividades de pronunciación de tipo problémico o competitivo.

Evaluación, 1: El libro del estudiante incluye cuatro tests llamados “Stop and Check” (cada tres unidades) y dos tests de progreso (uno al finalizar la unidad 6 y otro al finalizar la 12). Sin embargo, ninguno de ellos evalúa la pronunciación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1974): *Fonología española*, Gredos.
- ALEXANDER, L. (1991): "Grammar in the Classroom", en *Applied Linguistics and English Language Teaching*, BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1991.
- ALTBACH, P. G. (1991): "Textbooks: The International Dimension", en *The Politics of the Textbook*, APPLE, M. W. y L. K. Christian-Smith (eds.), Routledge.
- ALTENBERG, E. P. y R. M. Vago (1987): "Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology Production", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1992): "El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCE", en *Aula*, 9, Barcelona.
- ANDERSON, J. I. (1983): "The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/M.E.C.
- APPLE, M. W. (1991): "Culture and Commerce of the Textbook", en *The Politics of the Textbook*, APPLE, M. W. y L. K. Christian-Smith (eds.), Routledge.
- ASHER, J. J. y R. García (1969): "The Optimal Age to Learn a Foreign Language", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*,

- KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- AUERCHACH, E. R. y N. Wallerstein (1987): *ESL for Action*, Adison-Wesley Publishing Company.
- AVERY, P. y S. Ehrlich (eds.) (1992): *Teaching American English Pronunciation*, Oxford University Press.
- BAKER, A. y S. Goldstein (1990): *Pronunciation Pairs*, Cambridge University Press.
- BAKER, D. (1989): *Language Testing: A Critical Survey and a Practical Guide*, Edward Arnold, Reino Unido.
- BEEBE, L. M. (1980): "Myths about Interlanguage Phonology", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- BENEDITO, V. (1995): "Pedagogia universitària i qualitat de l'ensenyament", en *Temps d' Educació*, 14, Universidad de Barcelona.
- BESSE, H. y R. Pourquier (1984): *Grammaires et didactique des langues*, Hatier-Crédif, París.
- BONGAERTS, T.; B. Planken y E. Schils (1995): "Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis", en *The Age Factor in Second Language Acquisition*, SINGLETON, D. y Z. Lengyel (eds.), Multilingual Matters Ltd., 1995.
- BOWEN, T. y J. Marks (1992): *The Pronunciation Book: Student-Centered Activities for Pronunciation Work*, Longman.
- BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.) (1991): *Applied Linguistics and English Language Teaching*, Modern English Publications and the British Council.
- BRAZIL, D. (1985): *The Communicative Value of Intonation in English*, English Language Research, University of Birmingham.
- BRAZIL, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Cambridge University Press.
- BRAZIL, D. (1995): *A Grammar of Speech*, Oxford University Press.
- BRAZIL, D.; K. L. Currie y J. Kenworthy (1980): *Questions of Intonation*, Croom Helm, Londres.
- BRINTON, D. M., M. A. Snow y M. Bingham Wesche (1989): *Content-Based Second Language Instruction*, Newbury House Publishers.

- BROSELOW, E. (1987a): "An Investigation of Transfer in Second Language Phonology", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- BROSELOW, E. (1987b): "Non-Obvious Transfer: On Predicting Epenthesis Errors", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- BROWN, A. (ed.) (1991): *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*, Routledge.
- BROWN, A. (ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*, Modern English Publications and the British Council.
- BRUMFIT, C. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.) (1990): *Research in the Language Classroom*, Modern English Publications and the British Council.
- BRUMFIT, C. y R. Mitchell (1990): "The Language Classroom as a Focus for Research", en *Research in the Language Classroom*, BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1990.
- BYGATE, M; A. Tonkyn y E. Williams (eds.) (1994): *Grammar and the Language Teacher*, Prentice Hall International.
- CALBRIS, G. y N. Patroulleau (1983): "Document récapitulatif de phonétique", en *Anthologie de Méthodologie II*, ENPES, MES, La Habana, 1983.
- CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Clé International.
- CANTERO SERENA, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*, Tesis Doctoral, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.
- CANTERO SERENA, F. J. (1997): *Fonética aplicada a la educación*, Proyecto Docente, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.
- CANTERO SERENA, F. J. y J. de Arriba (1997): *Psicolingüística del discurso*, Octaedro.
- CÁRDENAS, D. N. (1960): *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*, Center for Applied Linguistics of the Modern Languages Association of America, Washington, D.C.

- CARROLL, B. J. (1980): *Testing Communicative Performance: An Interim Study*, Pergamon Press.
- CASSANY, D.; M. Luna y G. Sanz (1994): *Enseñar Lengua*, Editorial Graó, Barcelona.
- CATFORD, J. C. (1988): *Phonetics*, Oxford Clarendon Press.
- CAZABÓN, M. J. (1974): *A Comparative Analysis of English and Spanish*, E. Pueblo y Educación, La Habana.
- CELCE-MURCIA, M. (1987): "Teaching Pronunciation as Communication", en *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, MORLEY, J. (ed.), TESOL, Washington, D.C.
- CELCE-MURCIA, M.; D. M. Brinton y J. M. Goodwin (1996): *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press.
- CHADWICK, C. B. y N. Rivera (1991): *Evaluación formativa para el docente*, Paidós.
- CHALKER, S. (1994): "Pedagogical Grammar: Principles and Problems", en *Grammar and the Language Teacher*, BYGATE, M; A. Tonkyn y E. Williams (eds.), Prentice Hall International, 1994.
- COLLIE, J y S. Slater (1987): *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press.
- CUNNINGHAM, S. y B. Bowler. (1999): *New Headway Pronunciation Course (Intermediate)*, Oxford University Press.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Heinemann Educational Books Ltd.
- CUREAU, J. y B. Vuletic (1976): *Enseignement de la prononciation*, Didier.
- DALTON, C. y B. Seidlhofer (1994): *Pronunciation*, Oxford University Press.
- DAY, R. R. (ed.) (1986): *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers.
- DELATTRE, P. (1965): *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*, Heidelberg.
- DOMÈNECH I TASA, A. et al. (1996): *Propostes pràctiques per analitzar els materials curriculars*, Rosaljai, Barcelona.

- DUFF, P. (1986): "Another Look at Interlanguage Talk: Taking Task to Task", en *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, DAY, R. R. (ed.), Newbury House Publishers, 1986.
- ECKMAN, F. R. (1987): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- FAERCH, C. y G. Kasper (1983): "Plan and Strategies in Foreign Language Communication", en *Strategies in Interlanguage Communication*, FAERCH, C. y G. Kasper (eds.), Longman, 1983.
- FAERCH, C. y G. Kasper (eds.) (1987): *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters Ltd.
- FINCH, D. F. y H. Ortiz Lira. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, Heinemann Educational Books, Londres.
- FIRTH, S. (1992): "Pronunciation Syllabus Design: A Question of Focus", en *Teaching American English Pronunciation*, AVERY, P. y S. Ehrlich (eds.), Oxford University Press, 1992.
- FRANK, C. y M. Rinvolucri (1987): *Grammar in Action*, Prentice Hall International.
- FREEMAN, D. y J. C. Richards (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- GARCÍA ARTO, F. (1995): "Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos", en *Aula*, 40-41, Barcelona.
- GHADESSY, M. (1973): "Error Analysis: A Criterion for the Development of Teaching Materials in Foreign Language Education", en *English Language Teaching Journal (ELTJ)*, V-XXXI, 3, abril.
- GILBERT, J. B. y P. Rogerson (1990): *Speaking Clearly: Pronunciation and Listening Comprehension for Learners of English*, Cambridge University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de pedagogía*, 194, Barcelona.
- GIMSON, A. C. (1970): *An Introduction to the Pronunciation of English*, Edward Arnold.
- GIMSON, A. C. (1975): *A Practical Course of English Pronunciation*, Edward Arnold.

- GIMSON, A. C. (1994): *Gimson's Pronunciation of English* (5.^a edición, revisada por A. Cruttenden), Edward Arnold.
- GIORDANO, E. y R. Edelstein (1987): *La creación de programas didácticos: lenguajes y sistemas de autor*, Editorial Gustavo Gili, S.A.
- GRAHAM, C. (1978): *Jazz Chant*, Oxford University Press.
- GRANDES, V. (1974): "Introducción a la corrección fonética por el sistema verbotal", en *Lingüística 3*, Cuadernos H, MINED, La Habana.
- GRANT, N. (1987): *Making the Most of your Textbook*, Longman.
- GROTJAHN, R. (1987): "On the Methodological Basis of Introspective Methods", en *Introspection in Second Language Research*, FAERCH, C. y G. Kasper (eds.), Multilingual Matters Ltd., 1987.
- GREENBAUM, S. (1987): "Reference Grammars and Pedagogical Grammars", en *World Englishes*, vol. 6, n.º 3.
- HAGEN, S. A. y P. E. Grogan (1992): *Sound Advantage: A Pronunciation Book*, Prentice Hall Regents.
- HANCOCK, M. (1995): *Pronunciation Games*, Cambridge University Press.
- HARRIS, J. W. (1983): *Syllable Structure and Stress in Spanish*, The MIT Press.
- HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*, Longman.
- HEWINGS, M. (1993): *Pronunciation Tasks: A Course for Pre-Intermediate Learners*, Cambridge University Press.
- HJEMSLEV, L. (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Gredos.
- HOLLETT, V. (1996): *Business Objectives New Edition*, Oxford University Press.
- HOOK, R. y J. Rowell (1982): *A Handbook of English Pronunciation*, Edward Arnold, Londres.
- HUTCHINSON, T. (1987): "What's Underneath?: An Interactive View of Materials Evaluation", en *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, SHELDON, L. E. (ed.), Modern English Publications, 1987.
- IMBERNÓN, F. (1995): "Unes reflexions de presentació", (Tribuna: La renovació pedagògica, una debat d'actualitat), en *Temps d'Educació*, 14, Universidad de Barcelona.

- IOUP, G. y A. Tansomboon (1987): "The Acquisition of Tone: A Maturational Perspective", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, Newbury House Publishers.
- JAMES, A. R. (1988): *The Acquisition of a Second Language Phonology: A Linguistic Theory of Developing Sound Structures*, Bunter Narr Verlag Tübingen.
- JOHANSSON, S. (1973): "The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis", *ELTJ*, V-XXIX, 3, abril.
- JOHNSON, K. (1983): *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon Press.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*, Longman.
- KENYON, S. y T. A. Knott (1972): *A Pronouncing Dictionary of American English*, E. Pueblo y Educación, La Habana.
- KRASHEN, S. D. (1979): "Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (1979): "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.) (1982): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Inc.
- LADEFOGED, P. (1993): *A Course in Phonetics*, Harcourt Brace and Company, Florida.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*, Ann Harbor: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw Hill, Inc.
- LANE, L. (1993): *Focus on Pronunciation: Principles and Practice for Effective Communication, Teacher's Manual*, Addison-Wesley Publishing Company.

- LAROY, C. (1995): *Pronunciation (Resource Books for Teachers)*, Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- LEECH, G. (1994): "Students' Grammar - Teachers' Grammar - Learners' Grammar", en *Grammar and the Language Teacher*, BYGATE, M; A. Tonkyn y E. Williams (eds.), Prentice Hall International, 1994.
- LEHTONEN, J. (1981): "Theory and Methods of Contrastive Phonetics", en *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*, Munich.
- LEITNER, G. (1990): "Students' Uses of Grammars of English: Can We Avoid Teaching?", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 27, n.º 2.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons Inc.
- LENNEBERG, E. H. y E. Lenneberg (eds.) (1975): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza Editorial.
- LITTLEWOOD, W. (1991): "Curriculum Design", en *Applied Linguistics and English Language Teaching*, BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1991.
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- LONG, M. H. (1990): "Second Language Classroom Research and Teacher Education", en *Research in the Language Classroom*, BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1990.
- MACCARTHY, P. (1978): *The Teaching of Pronunciation*, Cambridge University Press.
- MACKEN, M. A. y C. A. Ferguson (1987): "Phonological Universals in Language Acquisition", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- MACKEY, W. F. (1966): "Applied Linguistics", en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 1 (*Readings for Applied Linguistics*), ALLEN, J. P. B. y S. Corder (eds.), Oxford University Press, 1973.
- MAJOR, R. C. (1987): "A Model for Interlanguage Phonology", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

- MALEY, A. (1991): "Classroom Practice: An Overview", en *Applied Linguistics and English Language Teaching*, BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1991.
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): "El Humanities Project: una historia curricular", en *Cuadernos de pedagogía*, 194, Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a): "¿Cómo analizar los materiales?", en *Cuadernos de pedagogía*, 203, Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b): "Siete cuestiones y una propuesta", en *Cuadernos de pedagogía*, 203, Barcelona.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989): *Fonética*, Teide, Barcelona.
- MASCARÓ FLORIT, J. (1995): "Una breve defensa", en sección El Debate, *Cuadernos de pedagogía*, 235, Barcelona.
- MCLAUGHLIN, B. (1981): "Differences and Similarities between First- and Second-Language Learning", en *Native Language and Foreign Language Acquisition* (Annals of the New York Academy of Sciences, Volume 379), WINITZ, H. (ed.), Nueva York.
- MENDOZA, A. (1990): "La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación", en *TAVIRA*, 7, Universidad de Cádiz.
- MENDOZA, A. y E. Snahuja. (1990): "Aspectes pràctics del perfeccionament i avaluació de la redacció", en *INTERAULA*, 11, Barcelona.
- MITCHELL, R. (1994): "Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar", en *Grammar and the Language Teacher*, BYGATE, M; A. Tonkyn y E. Williams (eds.), Prentice Hall International, 1994.
- MORLEY, J. (ed.) (1987): *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, TESOL, Washington, D.C.
- MOTT, B. (1991): *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A., Barcelona.
- NAIMAN, N. (1992): "A Communicative Approach to Pronunciation Teaching", en *Teaching American English Pronunciation*, AVERY, P. y S. Ehrlich (eds.), Oxford University Press, 1992.
- NASH, R. (1977): *Comparing English and Spanish: Patterns in Phonology and Orthography*, Regents Publishing Company, Inc., Nueva York.

- NAVARRO TOMÁS, T. (1963): *Manual de pronunciación española*, Hafner Publishing Company, Nueva York.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1968a): *Manual de entonación española*, E. Revolucionaria, La Habana.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1968b): *Studies in Spanish Phonology*, University of Miami Press.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1972): *Pronunciación española*, Publicaciones de la Revista de Filología Española, Madrid.
- NEUFELD, G. G. (1987): "On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.
- O'CONNOR, J. D. (1967): *Better English Pronunciation*, Cambridge University Press.
- OLLER, J. W., Jr. y P. A. Richard-Amato (1983): *Methods that Work: A Smorgassboard of Ideas for Language Teachers*, Newbury House Publishers, Inc.
- OYAMA, S. (1976): "A Sensitive Period for the Acquisition of a Nonnative Phonological System", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- OYAMA, S. (1978): "The Sensitive Period and Comprehension of Speech", en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- PARROTT, M. (1991): "Teacher Education: Factors Relating to Programme Design", en *Applied Linguistics and English Language Teaching*, BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1991.
- PENNINGTON, M. C. (1996): *Phonology in English Language Teaching*, Longman.
- PÉREZ MEDIAVILLA, M. Begoña y M. Del Camino Ordóñez Rico. (1995): "Plantillas para facilitar la elaboración del PCC", en *Aula*, 40-41, Barcelona.

- PIT CORDER, S. (1968): "Linguistics and the Language Teaching Syllabus", en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 1 (*Readings for Applied Linguistics*), ALLEN, J. P. B. y S. Corder (eds.), Oxford University Press, 1973.
- PIT CORDER, S. (1975): "Error Analysis", en *Papers in Applied Linguistics*, Oxford University Press, V-III, Londres.
- PORTER, P. A. (1986): "How Learners Talk to Each Other: Input and Interaction in Task-Centered Discussions", en *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, DAY, R. R. (ed.), Newbury House Publishers, 1986.
- PRATOR, C. H., Jr. (1975): *Manual of American English Pronunciation*, E. Pueblo y Educación, La Habana.
- PROL, A. (1983): "La phonétique en vue de l'enseignement du français", en *Anthologie de Méthodologie II*, ENPES, MES, La Habana, 1983.
- PROL, A. (1983): "La phonétique en vue de l'enseignement du français", en *Anthologie de Méthodologie II*, ENPES, MES, La Habana, 1983.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Gredos.
- QUILIS, A. y J. Fernández (1982): *Curso de fonética y fonología españolas* (10.^a edición), Instituto Miguel de Cervantes, Madrid.
- RICHARDS, J. C. (1971): "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", en *ELTJ*, V-XXV, 3, junio.
- RICHARDS, J. C. y D. Nunan (1990): *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press.
- RICHAUDEAU, François. (1995): *Concepción y producción de manuales escolares: guía práctica*. Secab/Ceral/Editorial de la Unesco.
- RODRÍGUEZ BELTRÁN, R. (1987): "Criterios para la estructuración del sistema de ejercicios en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Boletín ISPLE*, 15, mayo, La Habana.
- ROSENBAUM, P. S. (1969): "The Validity and Utility of Linguistic Descriptions", en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 1 (*Readings for Applied Linguistics*), ALLEN, J. P. B. y S. Corder (eds.), Oxford University Press, 1973.
- RULON, K. A. y J. McCreary (1986): "Negotiation of Content: Teacher-Fronted and Small-Group Interaction", en *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, DAY, R. R. (ed.), Newbury House Publishers, 1986.

- SÁNCHEZ AZUARA, G. (1983): *Notas de fonética y fonología*, Editorial Trillas, México.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991): “¿Cómo evaluar los materiales?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 194, Barcelona.
- SATO, C. J. (1983): “Phonological Processes in Second Language Acquisition: Another Look at Interlanguage Syllable Structure”, en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- SATO, C. J. (1986): “Conversation and Interlanguage Development: Rethinking the Connection”, en *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, DAY, R. R. (ed.), Newbury House Publishers, 1986.
- SINGLETON, D. (1995): “Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition”, en *The Age Factor in Second Language Acquisition*, SINGLETON, D. y Z. Lengyel (eds.), Multilingual Matters Ltd., 1995.
- SNOW, K. E. y M. Hoefnagel-Höhle (1977): “Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds”, en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- SNOW, K. E. y M. Hoefnagel-Höhle (1978): “The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning”, en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, KRASHEN, S. D.; R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), Newbury House Publishers, Inc., 1982.
- SOARS, L. y John Soars. (1996): *New Headway English Course (Intermediate)*, Oxford University Press.
- SOTO VÁSQUEZ, F. (1985): “El papel de los métodos de identificación de errores de pronunciación como formas de guiar el trabajo de la fonética normativa en la lengua inglesa”, en *Boletín ISPLE*, 6, marzo, La Habana.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- STOCKWELL, R. P. y J. D. Bowen (1962): *Patterns of Spanish Pronunciation: A Drill Book*, University of Chicago Press.
- STOCKWELL, R. P. y J. D. Bowen (1965): *The Sounds of English and Spanish*, University of Chicago Press.
- STREVENS, P. (1974): “A Rationale for the Teaching of Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication”, en *ELTJ*, V-XXVIII, 3, abril.

- SWAN, M. (1991): "The Textbook: Bridge or Wall?", en *Applied Linguistics and English Language Teaching*, BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1991.
- TARONE, E. E. (1976): "Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology", en *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S. H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.
- TAYLOR, G. (1960): *Practicing American English*, McGraw-Hill Book Company, Inc.
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in Action*, Prentice Hall International.
- TENBRINK, T. D. (1988): *Evaluación: guía práctica para profesores*, Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995): "Algunas objeciones", en sección El Debate, *Cuadernos de pedagogía*, 235, Barcelona.
- UHL CHAMOT, A. (1987): "The Learning Strategies of ESL", en *Learner Strategies in Language Learning*, WENDEN, A. y J. Rubin (eds.), Prentice Hall International.
- VAN ELS, T. et al. (1984): *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Edward Arnold.
- VAN LIER, L. (1990): "Ethnography: Bandaid, Bandwagon, or Contraband?", en *Research in the Language Classroom*, BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1990.
- VILLATE AMADOR, A. y M. R. Rodríguez Parrilla (1987): *Lectures on Comparative Typology of English and Spanish*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- WIDDOWSON, H. G. (1988): *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.
- YAGANG, F. (1993): "Listening Problems and Solutions", en *Forum*, Vol. 31, noviembre.
- YALDEN, J. (1987): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Prentice Hall International.

