

# Adecuación de los manuales de pronunciación de inglés para hispanohablantes

*José Ramón Torres Águila*  
Sidney Sussex College, Cambridge

## Resumen

El 23 de marzo de 2001, se leyó en el departamento de *Didáctica de la Lengua i la Literatura* de la Universidad de Barcelona la tesis doctoral “Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera”. Ahora, mediante este artículo, el autor intenta compartir los aspectos más relevantes de su tesis con un público más amplio que el que asistió a su lectura o ha accedido a las copias impresas depositadas en el departamento.

**PALABRAS CLAVE:** pronunciación, inglés como lengua extranjera, análisis de materiales

## Abstract

On the 23rd of March, 2001, the doctoral thesis “*Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*” was read at the department of *Didáctica de la Lengua i la Literatura* of the University of Barcelona. By means of this article, the author now intends to share the most relevant aspects of his thesis with a wider audience than those who attended its reading or have since had access to the printed copies available in the department.

**KEYWORDS:** pronunciation, EFL, textbooks analysis

## Resum

El 23 de març de 2001, va llegir-se al departament de *Didáctica de la Lengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona la tesi doctoral “Les activitats als manuals de pronúncia d’anglès com a llengua estrangera”. Mitjançant aquest article, l’autor vol compartir els aspectes més rellevants de la tesi amb un públic més ample.

**PARAULES CLAU:** pronúncia, anglès com a llengua estrangera, anàlisi de materials

## Breve introducción

Cualquiera que sea nuestra posición respecto al uso de los materiales didácticos, la práctica diaria en el aula demuestra que, allí donde no existe un currículo 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 debería quedar en principio justificado.

La intención de nuestra tesis doctoral, “Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera”, leída 23 de marzo de 2001 en el departamento de *Didáctica de la Llengua i la Literatura* de la Universidad de Barcelona, era constatar en qué medida los manuales de pronunciación del inglés que se utilizaban en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes adultos reflejaban tanto (a) las implicaciones de este contexto particular de aprendizaje como (b) las innovaciones de entonces en la didáctica de la pronunciación.

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, tanto durante el desarrollo de la tesis como ahora, que una investigación de este tipo podría constituir un modesto pero concreto paso hacia una enseñanza más racional y eficaz de la pronunciación del inglés a hispanohablantes adultos. De aquí la publicación de esta sucinta memoria a sugerencia del director de la tesis, el Dr. Francisco José Cantero.

## Preguntas de investigación

Antes de comenzar la investigación, frente a los manuales de pronunciación del inglés que utilizábamos para enseñar esta lengua a hispanohablantes adultos, nos preguntábamos si había congruencia entre sus actividades por una parte, y, por la otra, las peculiaridades de sus usuarios y los resultados de las investigaciones más recientes sobre la didáctica de la lengua.

Hicimos de esta preocupación profesional el núcleo de nuestra investigación, con la que queríamos respondernos las siguientes preguntas:

1. En lo referente a la adquisición de la pronunciación de la lengua inglesa, ¿cuáles eran el perfil psicolingüístico y las necesidades más generalizables de un hispanohablante adulto?
2. ¿Cuáles eran las tendencias más recientes en la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras en el momento de preparar la tesis?
3. ¿En qué medida se habían tenido en cuenta a la hora de elaborar los manuales de pronunciación del inglés que se utilizaban 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 concernía?

Nuestra opinión antes de embarcarnos en la investigación era que los manuales de pronunciación que se empleaban para enseñar este aspecto de la lengua inglesa a hispanohablantes adultos no tenían 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 limitaba 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 esta limitación, sospechábamos que su causa era, en el fondo, de tipo económico. Ya Apple (1989:105) había demostrado “cómo la investigación reciente acerca de las vías por las que la cultura se mercantiliza puede servir de 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 debía parecer una conjetura contestataria aislada cuando en la bibliografía especializada eran recurrentes comentarios como los siguientes:

“El peligro con los libros de texto preconfeccionados es que pueden dar la impresión de eximir a los profesores de sus responsabilidades. En vez de participar en las decisiones diarias 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, no suele ser así. 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. A veces los libros de texto 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, el contenido 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 prelaboraciones 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)

## Objetivos

Con la intención de encontrar unas respuestas concluyentes a nuestras preguntas acerca de los manuales de pronunciación y sus actividades, nos trazamos 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, mostraran el potencial pedagógico de éste y su grado de adecuación a las características y necesidades específicas del hispanohablante adulto en cuanto a la pronunciación del inglés.
2. Descubrir, mediante el examen de una muestra representativa de manuales de pronunciación, en qué medida se habían tenido en consideración durante su elaboración los dos factores que nos interesaba investigar.
3. Partiendo de los resultados que arrojará nuestro análisis y de la experiencia adquirida a lo largo de la investigación, ofrecer una propuesta metodológica que coadyuvara a optimizar el trabajo de quienes elaboraban, seleccionaban y usaban este tipo de material docente.

## Metodología de la investigación

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 (cualitativos o cuantitativos) que ofrece la investigación y el tipo de análisis (investigativo o interpretativo) que se hace de estos últimos. 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). Este autor también concibe seis paradigmas “mixtos” resultantes de las posibles combinaciones de las variables que integran sus paradigmas “puros”. Si nos atenemos a los modelos de Grotjahn, nuestra investigación participó tanto del paradigma puro **exploratorio-interpretativo** como del mixto **exploratorio-cualitativo-estadístico**, pues la forma en que recogimos nuestros datos no puede considerarse experimental y dichos datos no eran en esencia cuantitativos, aunque en la segunda parte de la tesis los hayamos sometido a un simple análisis estadístico con vistas a su presentación.

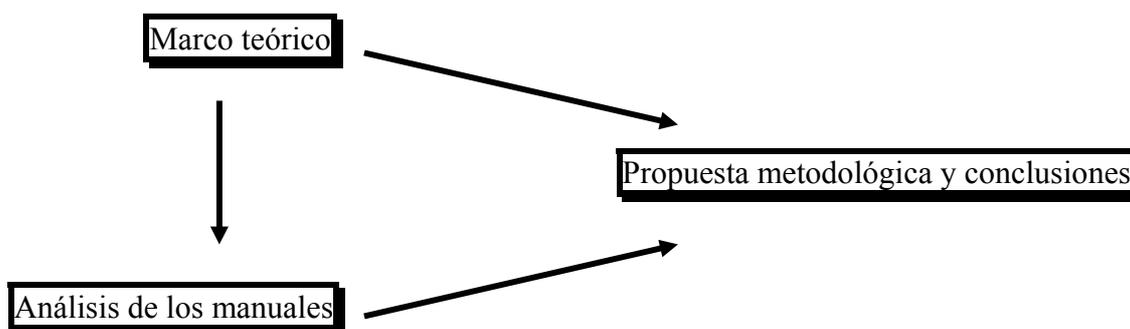
Brumfit y Mitchel (1990:11-12) distinguen entre las investigaciones “descriptivas”, las “interventoras” (*interventionist*) y las “experimentales”. Dado que la investigación que

realizamos constituía en lo fundamental un análisis documental de los manuales con relación a las necesidades de un tipo de estudiante y a corrientes concretas en la didáctica de la pronunciación, la metodología que empleamos se acercó más al prototipo de investigación **descriptiva** que definen Brumfit y Mitchel: en esencia lo que hicimos fue 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 extendimos hacia el segundo tipo de investigación definido por Van Lier (**medir**). Incluso, como comentábamos antes, llegamos a cuantificar de alguna forma estos elementos, con lo que entramos 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.

### Estructura de la investigación

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



La forma de presentación lineal que encontramos más lógica fue: una primera parte en la que trazáramos nuestra estrategia de reflexión sobre los manuales y que culminara con los criterios que nos permitirían evaluar la utilidad de éstos, una segunda con el análisis de los manuales, y una tercera con nuestra propuesta metodológica a partir de los resultados de la investigación y con las conclusiones finales.

**Parrillas de análisis**

En la primera parte desarrollamos el conjunto de categorías y variables operativas con que enjuicamos el corpus de manuales. Se trataba, en lo fundamental, de un esquema de análisis en forma de cuestionario acerca de la estrategia didáctica (explícita o implícita) que sugerían los manuales y lo dividimos en cuatro bloques: objetivos del manual y de sus actividades, contenido de las actividades, consideraciones acerca del modelo pedagógico, y evaluación.

Éstas son las parrillas analíticas que aplicamos a los manuales, la primera de las cuales no incluye ningún criterio de evaluación porque su objetivo era servir de identificación de cada manual:

FICHA DE IDENTIFICACIÓN			
TÍTULO: AUTOR(ES): NIVEL:  DATOS DE PUBLICACIÓN Editorial: Fecha de primera edición: Otras ediciones:			
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 type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Es un libro para profesores  <u>Otros:</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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"/>

CONTENIDO			
	Sí	No	Parcialmente
1. ¿Se explicitan los criterios seguidos para la selección del contenido?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se adecua el contenido a los objetivos del manual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Es exacto 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 organiza el contenido?			
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 utilizan el manual su opinión sobre éste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como se puede apreciar, con nuestras preguntas sobre los **objetivos** intentábamos constatar el grado de adecuación de éstos a las necesidades del tipo de usuario que nos interesaba.

Cuando analizamos el **contenido**, nos centramos en cuestiones de fondo y a la vez generalizables, como la relevancia del contenido para el estudiante con quien se utilizaba el manual o el orden de presentación de los elementos segmentales con relación a los suprasegmentales.

El propósito del conjunto de descriptores en las parrillas tituladas “Modelo Pedagógico (I)” y “Modelo Pedagógico (II)”, separadas por una cuestión de espacio más que de conceptos, era identificar las principales características del **enfoque metodológico** que asumía el autor del manual.

Por último, en lo que respecta a la **evaluación**, en aquellos casos en que se incluía alguna actividad de este tipo, dirigimos nuestra atención hacia el contenido que medía, su congruencia con los objetivos del manual, y la posibilidad de que los alumnos y profesores pudieran evaluar el material como usuarios.

## Corpus de manuales

La muestra de manuales la integraron 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.

## Análisis individual

En la tesis, el análisis de cada manual va precedido de una reseña introductoria y seguido de una valoración. La finalidad de ambas secciones de naturaleza totalizadora era no romper el necesario equilibrio entre la evaluación del todo y la de sus partes, un equilibrio que se resentía con el uso de varias parrillas de análisis, sus respectivas preguntas y las opciones de éstas.

Éramos conscientes de que, al ser nuestras preguntas de tipo “binario” (sus respuestas eran “Sí” o “No” en esencia), muchas veces no podíamos responderlas categóricamente sin simplificar demasiado las cosas. A modo de matización, incorporamos entonces en las parrillas una escala de tres valores: “Sí”, “Parcialmente” y “No”. También en algunas ocasiones nos pareció necesario fundamentar la respuesta; para comentarios de esta índole decidimos insertar unas notas después de las parrillas de análisis y antes de la valoración integral de cada manual.

Insistimos en que nuestra investigación fue un ejercicio de reflexión a la vez que de calificación. La intención fundamental era describir un estado general de la cuestión y, dentro de unas posibilidades limitadas, ofrecer una modesta guía a aquellas personas profesionalmente relacionadas con nuestro campo de investigación para que pudieran detectar y, si estuviera en sus manos, evitar o corregir puntos débiles en el material docente. El espíritu, no sólo de este apartado sino de toda la investigación, fue siempre describir y explicar para suscitar reflexiones e iniciativas más que para evaluar con precisas pero frías cifras una decena de manuales.

### **Memoria cuantitativa y valoración cualitativa de conjunto**

Tras el bloque de análisis de los 10 manuales, ofrecimos una memoria cuantitativa de los resultados y una valoración cualitativa de conjunto, que devolvían la perspectiva totalizadora antes de pasar a nuestra propuesta metodológica y a las conclusiones generales.

Pensamos que una forma clara de identificar potencialidades y limitaciones generales en los manuales de pronunciación era someter los resultados cuantificables de su análisis a un sencillo proceso estadístico que produjera un porcentaje de cada uno de los tres tipos de respuesta a las preguntas en las parrillas. Para esta especie de memoria cuantitativa estimamos conveniente seguir la misma estructura del análisis individual; es decir, por bloques correspondientes a objetivos, contenido, modelo pedagógico y evaluación.

Reflejamos en tablas los porcentajes de cada tipo de respuesta para mostrar un inventario de cualidades que se explicara por sí mismo. Quizás resulte útil reproducir aquí como ejemplo las preguntas y tablas de al menos uno de los cuatro bloques, el dedicado a los objetivos:

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%

2. ¿Se explicitan los objetivos del manual?

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

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

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

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%

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%

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%

Regresemos ahora al análisis general. Según los resultados de nuestra investigación, los manuales de pronunciación del inglés que se utilizaban en el año 2001 en la enseñanza de esta lengua a hispanohablantes adultos se adecuaban a las necesidades específicas de estos estudiantes y a las corrientes del momento en la didáctica de las lenguas extranjeras en el siguiente grado, atendiendo a los cuatro aspectos que analizábamos en la investigación:

	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Parcialmente</b>
<b>Objetivos</b>	41/60	1/60	18/60
<b>%</b>	68%	2%	30%
<b>Contenido</b>	73/149	34/149	42/149
<b>%</b>	49%	23%	28%
<b>Mod. pedag.</b>	131/248	59/248	58/248
<b>%</b>	53%	24%	23%
<b>Evaluación</b>	18/38	14/38	6/38
<b>%</b>	47%	37%	16%

Podemos echar mano a los clásicos grados de calificación del mundo escolar y decir que los manuales aprobaron cómodamente pero sin llegar a un notable nuestro análisis en cuanto a objetivos, que aprobaron muy justo en cuanto al modelo pedagógico que empleaban, y que el aprobado que obtuvieron en contenido y evaluación fue el resultado de un redondeo al alza que rayaba en el suspenso en este último aspecto.

Llevada a un nivel superior de generalización, la adecuación de los manuales a los criterios en los que se centraba nuestra investigación podría expresarse así:

	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Parcialmente</b>
<b>Grado de adecuación</b>	53%	22%	25%

Como se puede ver, los manuales cumplieron (columna “Sí”) con poco más de la mitad de los requisitos que les exigimos. Por otra parte, su inadecuación casi igualó la adecuación parcial.

### **Aspectos positivos y negativos que se detectaron**

A modo de resumen descriptivo, enumeramos a continuación los aspectos positivos y negativos que detectamos en la muestra de manuales.

#### ASPECTOS POSITIVOS

1. Se especificaba el tipo de estudiante al que se dirigían los manuales.
2. Se explicitaban tanto los objetivos de los manuales como los de sus actividades. Los de estas últimas se adecuaban a los de los primeros y mostraban coherencia con las habilidades generales que el alumno debe adquirir, independientemente de su lengua primera.
3. El contenido de los manuales se adecuaba a los objetivos de éstos.
4. Se aprovechaban los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas previamente por el estudiante.
5. El acento, el ritmo y la entonación recibían suficiente atención.
6. No se divorciaba el desarrollo de la pronunciación del de la comprensión auditiva.
7. Se atendían los fenómenos combinatorios.
8. Los objetivos de las actividades eran alcanzables a corto plazo, se utilizaban materiales que conducían al estudiante de manera clara a tales objetivos y las actividades eran variadas, todo lo cual en principio debía contribuir a que el estudiante se sintiera motivado.
9. Se potenciaba la colaboración entre los estudiantes mediante un equilibrio entre las tareas individuales y las grupales.
10. En aquellos casos en que se incluía algún tipo de evaluación, los criterios de ésta se adecuaban a los objetivos del manual. Asimismo, en vez (o además) de medir el dominio de los elementos del sistema, se medía el uso que de ellos pudiera hacerse.

#### ASPECTOS NEGATIVOS

1. No se percibió una coherencia notable entre los objetivos de las actividades y las necesidades particulares del hispanohablante. Allí donde se daba tal coherencia, se solapaba con el objetivo de cubrir necesidades generales. Así, pues, el contenido de las actividades tampoco se ajustaba en grado satisfactorio a las necesidades particulares del hispanohablante en relación con este aspecto de la lengua.

2. Cuando se empleaban ejercicios de producción oral controlada, no se avanzaba desde una posición óptima para la pronunciación del elemento que se debía practicar hacia contextos fónicos menos favorables para dicha pronunciación. No podíamos decir que se hiciera una utilización óptima del material fónico para favorecer la adquisición de la pronunciación extranjera.
3. Por regla general, los elementos prosódicos no se estudiaban antes que los fonemas individuales. Tampoco recibían toda la atención que merecen en los ejercicios de reconocimiento auditivo.
4. La utilización de procedimientos tradicionales como la descripción articulatoria, las oposiciones fonológicas o los símbolos fonéticos no siempre era la óptima para hispanohablantes adultos.
5. Predominaban las actividades que ofrecían una práctica lingüística mecánica y contextualizada, seguidas por las actividades con sentido y las realistas. Sólo un manual incluía actividades que provocaban una práctica lingüística real.
6. Los manuales con actividades que sugerían un estilo de aprendizaje procesal no llegaban a la mitad del corpus, lo que nos pareció un síntoma de que los autores aún se aferraban al “producto” en la enseñanza de la pronunciación.
7. Los materiales tendían a ignorar los valores “humanísticos”: no ampliaban o enriquecían en un grado satisfactorio la experiencia individual del estudiante.
8. No se incluían suficientes actividades problémicas o competitivas que indujeran a los estudiantes a emplearse a fondo en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, el uso de los manuales no era del todo agradable/fácil debido a que su diseño no resultaba bastante atractivo/funcional. Ambas limitaciones conspiraban contra la motivación.
9. En muy pocos casos se potenciaba suficientemente la variedad de papeles de los alumnos en dependencia de sus características personales.
10. Entre los manuales que incluían algún tipo de evaluación, menos de la mitad incorporaba la autoevaluación o coevaluación. Los tests tampoco combinaban varias habilidades en la simulación de tareas auténticas.
11. Muy pocos manuales pedían al usuario la opinión que le merecían. En los dos únicos casos en que ello se hacía, era a los profesores y no a los alumnos a quienes se dirigían los autores.

**ASPECTOS MEJORABLES**

También se detectaron aspectos no necesariamente negativos, pero sí mejorables, como:

1. Se explicitaban los criterios seguidos para la selección del contenido, pero en aproximadamente la mitad de los casos sólo se hacía vagamente.
2. El contenido era casi siempre exacto desde el punto de vista científico, excepto en unos pocos detalles, que no dejaban de ser inaceptables.
3. Escasa presencia de actividades memorísticas o repetitivas en sólo el 50% del corpus, lo que indicaba 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 hacía aplicar en contextos diferentes las reglas que aprendía. Sin embargo, se le estimulaba poco a descubrir dichas reglas por sí mismo.
5. Se potenciaban varias funciones del profesor, pero en el siguiente orden: transmisor, evaluador y facilitador.
6. El porcentaje de los manuales que incluían algún tipo de evaluación no era bajo (70%), pero tampoco resultaba muy alto.

Este estado de cosas no se puede decir que fuera nefasto para el estudiante que nos concernía, pero sí manifiestamente mejorable. 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 detectamos con nuestro estudio sigue siendo lo suficientemente generalizado como para que deban tomarse medidas con vistas a la eliminación de dichas lagunas a la brevedad y escala posibles. De aquí la decisión de publicar este artículo un lustro después de haber leído la tesis.

**Recomendaciones**

Además de ofrecer nuestras propias parrillas de análisis de los manuales como posibles pautas para autores, editores y profesores, en la tesis hicimos unas recomendaciones a partir de los aspectos negativos que habíamos detectado. Estas recomendaciones podrían ser útiles en dos sentidos diferentes pero estrechamente vinculados: (a) (relacionado con los editores) para una preparación del material docente más congruente con su contexto de aplicación y (b) (relacionado con los profesores) para una selección y utilización reflexionadas, creativas e innovadoras de los materiales. Las agrupamos a continuación en dos bloques:

#### RECOMENDACIONES SOBRE OBJETIVOS Y CONTENIDO

- 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.
- El contenido debe mostrar un nivel de concreción suficiente en función de las necesidades particulares del estudiante. Un contenido superfluo en este sentido no sólo nos hace perder el tiempo a profesores y estudiantes, sino que puede resultar contraproducente por el cansancio y las frustraciones —amén de otros efectos negativos impredecibles— que muy posiblemente generará 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/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 necesario cumplir con ambos preceptos para alcanzar una asimilación eficaz del sistema fonológico.

#### RECOMENDACIONES SOBRE EL MODELO PEDAGÓGICO Y LA 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 la práctica, 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 adoptar 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 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 intentar lograrla 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.

### **Paréntesis sobre la formación del profesorado**

Las recomendaciones anteriores engarzan, en el caso del profesor usuario, con las estrategias que éste debe seguir para juzgar de antemano y con concreción la calidad de la docencia que un manual pueda generar. Ahora bien, la evaluación, selección y adaptación del material docente exigen una formación que no siempre tiene el profesor: no en todas las universidades y los institutos pedagógicos donde se forma el profesorado se han diversificado los cursos en atención a la variedad de problemas prácticos que se dan en el aula.

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, no 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).

El eje temático de los estudios de fonética en carreras cuyo perfil profesional es/incluye la docencia debería cubrir temas de corte práctico e importancia vital para el futuro profesor, como el análisis contrastivo y de errores, o la fonética correctiva. Lo aplaudimos allí donde ya se logre porque sólo un docente con una formación científica que conecte con los retos de su trabajo diario en lo tocante a la pronunciación podrá:

- 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.

### **Palabras finales**

Somos conscientes de que no existe una única respuesta “correcta” a problemas con una clara implicación social como el que abordamos en nuestra tesis doctoral; 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 pretendemos hacer ver que poseemos las únicas categorías, criterios o juicios “correctos” sobre nuestro tema de investigación, para no hablar de soluciones. Estamos dispuestos a contrastar nuestra experiencia con las de otros colegas para establecer puntos de convergencia. 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”.

**Referencias bibliográficas**

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.

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.

AUERCHACH, E. R. y N. Wallerstein (1987): *ESL for Action*, Adison-Wesley Publishing Company.

BAKER, D. (1989): *Language Testing: A Critical Survey and a Practical Guide*, Edward Arnold, Reino Unido.

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.

BOWERS, R. y C. Brumfit (eds.) (1991): *Applied Linguistics and English Language Teaching*, Modern English Publications and the British Council.

BRINTON, D. M., M. A. Snow y M. Bingham Wesche (1989): *Content-Based Second Language Instruction*, Newbury House Publishers.

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.

CANTERO SERENA, F. J. (1997): *Fonética aplicada a la educación*, Proyecto Docente, Dpto. DLL, Universidad de Barcelona. Documento inédito.

CANTERO SERENA, F. J. y J. de Arriba (1997): *Psicolingüística del discurso*, Octaedro.

CARROLL, B. J. (1980): *Testing Communicative Performance: An Interim Study*, Pergamon Press.

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.

CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Heinemann Educational Books Ltd.

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.

DOMÈNECH I TASA, A. et al. (1996): *Propostes pràctiques per analitzar els materials curriculars*, Rosaljai, Barcelona.

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.

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.

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.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de pedagogía*, 194, Barcelona.

GIORDANO, E. y R. Edelstein (1987): *La creación de programas didácticos: lenguajes y sistemas de autor*, Editorial Gustavo Gili, S.A.

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.

HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*, Longman.

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.

JAMES, A. R. (1988): *The Acquisition of a Second Language Phonology: A Linguistic Theory of Developing Sound Structures*, Bunter Narr Verlag Tübingen.

JOHNSON, K. (1983): *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon 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.

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.

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.

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.

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.

NAIMAN, N. (1992): “A Communicative Approach to Pronunciation Teaching”, en *Teaching American English Pronunciation*, AVERY, P. y S. Ehrlich (eds.), Oxford University Press, 1992.

NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.

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.

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.

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.

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.

SANTOS GUERRA, M. A. (1991): “¿Cómo evaluar los materiales?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 194, Barcelona.

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.

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.

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.

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: Bandid, Bandwagon, or Contraband?”, en *Research in the Language Classroom*, BRUMFIT, C. y R. Mitchel (eds.), Modern English Publications and The British Council, 1990.

WIDDOWSON, H. G. (1988): *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.