

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE**
Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS



TESIS

**LA PRONUNCIACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN Y
COMPRENSIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES
DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA N° 1255 HUAYCÁN, UGEL 06, 2015**

PRESENTADA POR:

Lucia Amparo QUISPE BALTAZAR
Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO

ASESOR:

Dr. Héctor Esteban GATILLÓN PALACIOS

Para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación
Área Principal: Inglés – Área Secundaria: Francés.

Lima – Perú
2017

TESIS

TÍTULO: La Pronunciación y su Relación con la Expresión y Comprensión Oral del Idioma Inglés en los Estudiantes del Segundo Grado de Secundaria de la Institución Educativa N°1255 Huaycán, UGEL 06, 2015

BACHILLERES: Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR
Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Rogil SÁNCHEZ QUINTANA
PRESIDENTE

Dra. Betty Marlene LAVADO ROJAS
SECRETARIA

Lic. Oscar Raúl ALARCÓN DÁVILA
VOCAL

ASESOR

Dr. Héctor Esteban GATILLÓN PALACIOS

A nuestros padres, por su apoyo incondicional; y a nuestros hermanos, por sus palabras de aliento y la fe que depositan en cada una de nosotras.

AGRADECIMIENTOS

A nuestro Dios por bendecirnos para llegar hasta donde hemos llegado; a ti, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A nuestros padres, por ser nuestros guías y por su paciencia, amor, tolerancia y apoyo desinteresado; por animarnos en cada instante durante nuestra carrera profesional y por habernos enseñado a ser responsables en nuestras acciones y actividades emprendidas.

A nuestro asesor Dr. Héctor Gatillón Palacios, por el tiempo que dedicó en nosotras y por la confianza depositada, así como por sus recomendaciones y observaciones constantes en el proceso de desarrollo de ésta tesis.

A nuestros profesores y amigos que, de una u otra manera, nos han ayudado a culminar la meta que nos habíamos propuesto, siendo pacientes en su actividad pedagógica y transmitiéndonos sus conocimientos, dándonos la fortaleza necesaria que nos ha servido para culminar nuestros estudios y este trabajo de investigación.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo demostrar la relación significativa que existe entre la pronunciación y la expresión y comprensión oral. La investigación fue de tipo no experimental, sustantiva, transversal y de diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes matriculados en el segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015. Se utilizó un cuestionario de evaluación sobre la pronunciación y una prueba escrita de expresión y comprensión oral del inglés. Los resultados obtenidos confirman, basados en el análisis estadístico de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman (el coeficiente de correlación es de 0,521, el valor de significancia bilateral (Sig.) es de 0,003) indican que la correlación es significativa entre la pronunciación y la expresión y comprensión oral, variables de la presente investigación.

Palabras clave: Pronunciación, expresión oral, comprensión oral, sonidos segmentales, sonidos suprasegmentales.

ABSTRACT

This research demonstrated the significant relationship between pronunciation and oral expression and listening comprehension. The research was not experimental, substantive, transversal and correlational design. The sample consisted of 30 students registered in the second grade of secondary of 1255 school, in 2015. It was used a questionnaire evaluation about pronunciation and a written test of oral expression and listening comprehension in English. The results confirm, based on the statistical analysis of the test correlation ρ (rho) Spearman (the correlation coefficient was 0,521, the value of bilateral significance (Sig.) Is 0,003) indicated that the correlation is significant between pronunciation and oral expression and comprehension, variables of this research.

Key words: Pronunciation, oral expression, listening comprehension, segmental sounds, suprasegmental sounds.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Introducción.....	xiii
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	16
1.1.ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	16
1.1.1.Antecedentes internacionales	16
1.1.2.Antecedentes nacionales.....	19
1.2. BASES TEÓRICAS	22
1.2.1. SUBCAPÍTULO I: LA PRONUNCIACIÓN	22
1.2.1.1. Definición de pronunciación.....	22
1.2.1.2. Evolución de la enseñanza de la pronunciación	23
1.2.1.3. La pronunciación en la expresión oral.....	28
1.2.1.4. La pronunciación en la comprensión oral.....	29
1.2.1.5. Factores intervinientes en la adquisición de la pronunciación inglesa	31
1.2.1.6. Estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación.....	34
1.2.1.7. Nuevo enfoque de la enseñanza de la pronunciación.....	42
1.2.1.8. La enseñanza de la pronunciación.....	44
1.2.1.9. Dimensiones de la pronunciación.....	45
1.2.1.10. Técnicas y actividades para desarrollar los sonidos segmentales y suprasegmentales.....	55
1.2.2. SUBCAPÍTULO II: LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL	64
1.2.2.1. La percepción de la lengua.....	64
1.2.2.2. La expresión oral.....	65
1.2.2.3. La comprensión oral.....	75
1.3.DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS	88

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	89
2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA	89
2.2. FORMULACIÓN DE PROBLEMA.....	90
2.2.1. PROBLEMA GENERAL.....	90
2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS	90
2.3. OBJETIVOS.....	91
2.3.1. OBJETIVO GENERAL	91
2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	91
2.4. IMPORTANCIA, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	91
2.4.1. Importancia.....	91
2.4.1.1. Justificación teórica.....	92
2.4.1.2. Justificación práctica	92
2.4.1.3. Justificación metodológica	92
2.4.2. Alcances de la investigación.....	92
2.4.2.1. Alcance socioeducativo.....	92
2.4.2.2. Alcance espacial- geográfico.....	92
2.4.2.3. Alcance temático	93
2.4.3. Limitaciones.....	93
2.4.3.1. Limitaciones espaciales.....	93
2.4.3.2. Limitaciones de tiempo.....	93
2.4.3.3. Limitaciones de recursos.....	93
 CAPÍTULO III: DE LA METODOLOGÍA	 94
3.1. SISTEMA DE HIPÓTESIS	94
3.1.1. HIPÓTESIS GENERAL	94
3.1.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	94
3.2. SISTEMA DE VARIABLES	95
3.2.1. VARIABLE I: Pronunciación	95
3.2.2. VARIABLE II: Expresión y comprensión oral	95
3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	95
3.4. TIPO, MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	96
3.4.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	96
3.4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	96

3.4.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	97
3.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	98
3.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	99
3.7. POBLACIÓN Y MUESTRA	99
3.7.1. POBLACIÓN	99
3.7.2. MUESTRA	99
 CAPÍTULO IV: DE LOS RESULTADOS	 100
4.1. SELECCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	100
4.1.1. SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.	100
4.1.2. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	102
4.1.2.1. Validez de contenido.....	102
4.1.3. CONFIABILIDAD	104
4.2. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	106
4.2.1. PRUEBA DE NORMALIDAD DE LOS DATOS	106
4.2.2. MODELO ESTADÍSTICO MATEMÁTICO	107
4.2.2.1. Coeficiente de correlación Rho de Spearman	107
4.3. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	109
4.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE PRONUNCIACIÓN.....	109
4.3.1.1. Análisis descriptivo de sonidos segmentales	109
4.3.1.2. Análisis descriptivo de sonidos suprasegmentales.....	110
4.3.1.3. Análisis descriptivo de pronunciación	111
4.3.1.4. Análisis descriptivo de expresión y comprensión oral.....	112
4.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS	113
4.4.1. HIPÓTESIS GENERAL	113
4.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	115
4.4.2.1. Primera hipótesis específica	115
4.4.2.2. Segunda hipótesis específica	118
4.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	120
 CONCLUSIONES	 123
RECOMENDACIONES.....	124
REFERENCIAS.....	125

APÉNDICES	127
APÉNDICE I: MATRIZ DE CONSISTENCIA	
APÉNDICE II: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	
APÉNDICE III: FICHAS DE OPINIÓN DE EXPERTOS	
APÉNDICE IV: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
APÉNDICE V: TABLA DE VALORES CRÍTICOS DE RHO DE SPEARMAN	
APÉNDICE VI: DATOS DE LA CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS	
APÉNDICE VII: TABULACIÓN DE LOS DATOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Validez del instrumento: Prueba de Evaluación del Componente Pronunciación	102
Tabla 2:	Validez del instrumento: Prueba de Evaluación del Componente Expresión y Comprensión Oral	103
Tabla 3:	Valores de los niveles de validez.	103
Tabla 4:	Criterios de confiabilidad.	104
Tabla 5:	Resultados de la Evaluación de la Confiabilidad de los Instrumentos	105
Tabla 6:	Resultados de la Prueba de Normalidad de los Datos	107
Tabla 7:	Coefficiente de Correlación Rho de Spearman	108
Tabla 8:	Estadísticos descriptivos de los Sonidos Segmentales	109
Tabla 9:	Estadísticos descriptivos de los Sonidos Suprasegmentales	110
Tabla 10:	Estadísticos descriptivos de la Pronunciación	111
Tabla 11:	Estadísticos descriptivos de la Expresión y Comprensión Oral	112
Tabla 12:	Correlación de Rho de Spearman de la Pronunciación y la Expresión y comprensión Oral	114
Tabla 13:	Correlación de Rho de Spearman de los Sonidos Segmentales y la Expresión y comprensión Oral	116
Tabla 14:	Correlación de Rho de Spearman de los Sonidos Suprasegmentales y la Expresión y comprensión Oral	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Cuadro de sonidos vocálicos	46
Figura 2:	Cuadro de sonidos de consonantes Americanos y Británicos	47
Figura 3:	Cuadro de actividades para enseñar pronunciación (AMEP Research Centre 2002)	59
Figura 4:	Cuadro de juegos de correspondencia (AMEP Research Centre 2002)	60
Figura 5:	Modelo de expresión oral	66
Figura 6:	Confirmación de comprensión	68
Figura 7:	Modelo de comprensión oral	78
Figura 8:	Operacionalización de Variables	95
Figura 9:	Gráfico de Dispersión de la Pronunciación y la Expresión y Comprensión Oral.	114
Figura 10:	Gráfico de Dispersión de los Sonidos Segmentales y la Expresión y Comprensión Oral.	117
Figura 11:	Gráfico de Dispersión de los Sonidos Suprasegmentales y la Expresión y Comprensión Oral.	119

INTRODUCCIÓN

En esta Era del Conocimiento, el aprendizaje del inglés como medio de comunicación y como herramienta de trabajo se ha convertido en una necesidad de vital importancia en los jóvenes de hoy en día. En ese sentido, para cumplir con los objetivos del aprendizaje del inglés, la didáctica de lenguas extranjeras, en estos últimos 50 años, ha evolucionado enormemente proponiendo nuevas metodologías y planteando objetivos claros en su aprendizaje. Sin embargo, los últimos enfoques metodológicos no han prestado la atención debida en la forma de cómo la pronunciación, que juega un papel relevante en la comunicación oral, pueda ser integrada en el proceso de aprendizaje del idioma. Probablemente, esto sea la falta de coherencia entre las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación y una perspectiva de uso significativo y el propósito comunicativo del lenguaje.

La pronunciación, como se ha expresado, juega un rol importante en la comunicación oral; por lo tanto, su estudio sobre la forma cómo se adquiere debe ser tomado con igual importancia como se realiza con los otros elementos en el proceso de adquisición de la lengua aprendiente. Adquirir una adecuada pronunciación contribuye al mejoramiento de las habilidades de comprensión y expresión oral que repercutirá en la inteligibilidad de la comunicación.

Necesitamos estudiantes que sepan expresarse con fluidez y claridad, con óptima pronunciación y entonación. Para conseguir esa meta es necesario que reivindicemos la enseñanza de la pronunciación en situaciones formales e informales. Además, esto implica desarrollar capacidades para la comprensión y expresión oral a través de conversaciones, diálogos, debates, relatos, entre otras formas de la comunicación oral.

La sociedad de hoy exige una eficiente capacidad comunicativa. Las posibilidades de trabajo, estudio, relaciones sociales y superación dependen, en buena parte, de nuestra capacidad para interactuar con los demás, teniendo como herramienta fundamental la expresión oral.

La supremacía de la lengua escrita sobre la lengua oral sigue siendo aún muy evidente en nuestras aulas. Aspectos como los de la gramática, la sintaxis o la morfología ganan terreno dentro de las programaciones didácticas. No es de extrañar, pues, que nuestros estudiantes demuestren dificultades para articular un discurso oral claro, coherente, correcto formalmente y bien articulado.

Con el objetivo de paliar esta desigualdad y ante el bajo nivel de comunicación oral de nuestros estudiantes y en especial de comprensión y expresión oral, por una inadecuada pronunciación, se realizó este estudio de investigación para probar la estrecha relación que existe entre la pronunciación y las habilidades de comprensión y expresión oral que se lleva en el proceso de adquisición del idioma. Los resultados pueden contribuir a que los docentes tengan mejor información sobre el nivel del componente de la pronunciación y sobre las habilidades de comprensión y expresión oral que tienen sus estudiantes. Esto les puede permitir reestructurar sus materiales didácticos adecuadamente para mejorar estas habilidades y con ello contribuir al mejoramiento de la adquisición del idioma inglés.

La presente investigación consta de dos partes: aspecto teórico y aspecto práctico. En el aspecto teórico, en su capítulo primero, se presenta algunas investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con las variables de estudio. Asimismo, se esbozan aproximaciones sobre las bases teóricas de la pronunciación, conceptos, e importancia. De igual manera, se presenta conceptos relacionados con la expresión y comprensión oral, sus niveles, características, factores que influyen en la expresión y comprensión oral en el inglés. Se termina el capítulo con la definición de términos básicos, inherentes al trabajo de investigación.

En el capítulo II, mencionamos el planteamiento y formulación del problema, importancia, alcances y los objetivos del trabajo. En el capítulo III, se desarrolla la parte de la metodología de la investigación; en ella se establecen las hipótesis, se identifican las variables, así como el tipo y diseño del estudio. Además, presentamos la población sujeta al estudio y la muestra representativa, así como las técnicas e instrumentos utilizados, con su respectiva validación y nivel de confiabilidad.

En la segunda parte del trabajo, dentro del capítulo IV, se hace una descripción detallada de los instrumentos de investigación que sirvieron de apoyo para este estudio, el tratamiento estadístico, los resultados alcanzados y la discusión de resultados.

Posteriormente, se presenta las conclusiones derivadas del trabajo realizado, así como las recomendaciones del caso. Al final del trabajo se da a conocer las referencias empleadas, así como los apéndices, en los cuales se muestran los instrumentos empleados en esta investigación.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1.1. Antecedentes internacionales

Aguilera, G. (2012), en la tesis *La Expresión Oral como un Componente de la Competencia Comunicativa en Idioma Inglés en los estudiantes del Instituto Superior Metalúrgico Moa-ISMMM* (Cuba), presenta una concepción sobre el proceso de enseñanza -- aprendizaje de la formación y desarrollo de la habilidad de expresión oral y su relación con el resto de las habilidades comunicativas: Comprensión auditiva, comprensión de textos y expresión escrita. Además se muestra ejemplos de tareas de aprendizaje para el tratamiento a la habilidad de expresión oral en el idioma inglés, como vía para contribuir a la formación y desarrollo de su competencia comunicativa atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones del futuro profesional geológico con énfasis en lo interactivo y colaborativo. Esta investigación permitió llegar a las siguientes conclusiones: (a) En el análisis de los resultados se constatan insuficiencias que evidencian la limitada interacción comunicativa con los estudiantes, la poca potenciación del enfoque comunicativo y dificultades con la delimitación de la verdadera esencia de la tipología de ejercicios como elemento desarrollador de la habilidad de expresión oral para propiciar la fluidez y la exactitud. (b) Los antecedentes históricos de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés muestran que la expresión oral como un componente de la competencia comunicativa y su sistema de tareas son eficientes para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés con fines generales. (c) Las tareas de aprendizaje potencian la formación y desarrollo de la expresión oral pues tienen en cuenta las necesidades, intereses y

motivaciones de los estudiantes, así como la utilización eficiente de situaciones referidas a la realidad social más inmediata; características de un nivel básico superior como lo constituye el nivel universitario.

Cortés, M. (2001) plantea como objetivo de su trabajo *El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: Una revisión de materiales didácticos*. Este estudio forma parte de la investigación de la tesis doctoral del año 1999 de este autor. En la investigación teórica, se abordan los conceptos que tienen que ver con la didáctica de la pronunciación. Al respecto, el autor considera que para lograr una buena pronunciación en la LE, es importante un dominio tanto de los segmentos (sonidos), como de los suprasegmentos (acentuación, ritmo y entonación). Considera estos elementos como integradores de los sonidos de la cadena fónica porque contribuyen a poner de relieve las unidades del discurso, de ahí la trascendencia de integrarlos en la enseñanza de una lengua extranjera. Para este estudio, el autor cita a Reboullet (1971), quien señala la importancia de integrar los componentes segmentales y suprasegmentales en la enseñanza de la pronunciación. Reboullet, a su vez, cita a autores como Guzmán (1992), quien indica que la entonación y el ritmo tienen importancia a nivel comunicativo. Así mismo, Cortés, haciendo referencia a Gilbert (1978), sostiene que la entonación es el componente más importante de la pronunciación. Los aspectos suprasegmentales, esto es, la entonación, la acentuación, el ritmo, y tal como lo señala Cortés (2001) al mencionar a Guzmán (1992), son importantes a nivel comunicativo y es primordial trabajarlos en las actividades propuestas al abordar la pronunciación.

Fonseca, L. (2002), en su tesis de maestría titulada *Conjunto de ejercicios para la enseñanza de la pronunciación de los sonidos de la lengua inglesa a los estudiantes de secundaria básica de Manzanillo*, plantea la forma de enseñar la pronunciación, como una reflexión, dentro de los cursos comunicativos. Aunque señala que este proceso de enseñanza de la pronunciación se mueve desde el debate entre lo segmental y lo suprasegmental hacia una perspectiva más equilibrada. En el contexto de esta incertidumbre sobre qué metodología seguir para enseñar pronunciación en los cursos comunicativos hoy día, el autor cita a Celce- Murcia, quien nos deja entrever que a través de un conocimiento completo

del sistema de sonidos de la lengua extranjera y de la utilización de una variedad de técnicas pedagógicas, sí es posible que los profesores pueden resolver las necesidades de pronunciación de sus estudiantes. Como el autor dice que en realidad hoy en día no existe un consenso acerca de la forma de enseñar pronunciación dentro de los cursos comunicativos. Él recalca que realmente está demostrado que es necesario brindar atención especial a la enseñanza de la pronunciación en tanto que al existir problemas en esta área, los estudiantes pueden tener problemas para la comprensión de los mensajes e incluso estos pueden llegar a ser completamente incomprensibles, lo que provocaría un proceso comunicativo sin efectividad. Para enseñar pronunciación es imprescindible que los profesores que la ejecutan dominen el sistema de sonidos de ambas lenguas: la materna y la extranjera, especialmente al trabajar con principiantes. Perfeccionar la pronunciación, por tanto, debe ser un propósito importante en la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

Luchini, P. y Ferreiro, G.(2009) presentan, en este trabajo de investigación, *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata*, datos provenientes de los instrumentos empleados (Pretest y Retests, análisis estadístico, encuestas y auto-informes de estudiantes) demuestran que una intervención pedagógica explícita basada en la concreción de tareas secuenciadas y acompañadas de una etapa de reflexión para la enseñanza de aquellos aspectos de la pronunciación del inglés que son enseñables -tales como el acento tonal, algunos sonidos y los parámetros del uso de la voz hablada- es más beneficiosa para los estudiantes que la utilización de enfoques tradicionales.

Miller (2000), en su artículo *Looking at Progress in a Pronunciation Class*, afirma que muchos de los profesores reconocen la importancia de la pronunciación en las clases. El objetivo principal de entrenamiento de la pronunciación es la inteligibilidad del habla y la comunicación efectiva. Los rasgos de la pronunciación inglesa deben ser enseñados directamente y en actividades comunicativas y tomar en cuenta cuáles ejercitar y cómo obtener buenos resultados. La autora propone que la enseñanza de la pronunciación debe

incluir los suprasegmentales (acento, ritmo y entonación), por su impacto en la inteligibilidad.

Quijada, J. A. y Madrid, D. (1999), en su investigación titulada *Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa*, sostienen que la pronunciación del idioma inglés es una de las habilidades lingüísticas menos atendidas y enseñadas de forma explícita. Entre sus conclusiones manifiesta que el perfeccionamiento de la pronunciación lo atribuye, según Tarone (1978, p.15), a una cierta convicción de que la pronunciación de una lengua extranjera no es algo tan vital para profesores e investigadores, y por el contrario parece ser de gran interés y motivación para los alumnos. El autor sugiere que una metodología multimodal (aural, oral, verbal, visual, deductiva o inductiva) puede favorecer significativamente una mejora de la pronunciación del inglés en nuestros alumnos. Además, como profesores de inglés, nuestras metas no deberían limitarse a las actividades que desarrollan las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita, sino que debemos promover el interés de nuestros alumnos para la adquisición de una buena pronunciación.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Carrera, M. y Ravelo, N (2009), en su tesis titulada *Programa basado en metodología activa para mejorar la pronunciación y entonación de las palabras en idioma inglés en los alumnos del 2do grado de educación secundaria de la I.E. Los Pinos del distrito de Trujillo en el año 2008*, nos muestran la preocupación que tienen con respecto a la pronunciación del inglés y nos indica que la parte comunicativa se ve perjudicada durante el proceso de aprendizaje ya que el estudiante deja de lado la pronunciación y entonación de las palabras en inglés. Esta falta de práctica impide una buena comprensión y emisión del mensaje a comunicar. Además de mencionar también que la enseñanza del inglés en nuestro país no es muy adecuada. El número de horas asignadas a este curso es muy corto, quedando reducido a dos horas pedagógicas en instituciones educativas nacionales. A causa de esto, los pedagogos se enfocan exclusivamente en las habilidades receptivas de escuchar y leer, y, a la gramática.

La aplicación del Programa Educativo basado en Metodología Activa, mejora significativamente la capacidad de pronunciación y entonación de palabras del idioma inglés, teniendo en cuenta que el incremento en el aprendizaje promedio de los estudiantes que participaron en el desarrollo del referido Programa, es significativamente mayor después de su aplicación.

Díaz, N. Lezameta, N. y Pérez, M. (2011) buscaron conocer, en su tesis titulada, *Relación entre la enseñanza de los fonemas segmentales del Inglés y el desarrollo de las habilidades comunicativas orales en la promoción 2009 del Departamento Académico de Lengua Extranjeras de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*, Chosica, 2010 (Lima), la relación existente entre la enseñanza de los fonemas segmentales del Inglés y del desarrollo de las habilidades comunicativas orales en la promoción 2009 del Departamento Académico de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica, 2010. Se trata de una investigación sustantiva con diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes, que fueron seleccionados mediante el método no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se aplicó un test para cada variable que fueron validados y sometidos a las pruebas de confiabilidad pertinentes. Los resultados de los test fueron analizados a través del análisis estadístico SPSS, mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson. De los resultados se halló una relación positiva entre los fonemas segmentales del inglés y el desarrollo de las habilidades comunicativas orales.

Gambeta (2009), Lima, en su investigación titulada *Nivel de interferencia fonética que genera la lengua española en la pronunciación de las vocales y consonantes del Idioma Extranjero - Inglés en los estudiantes del quinto año de educación secundaria de las Instituciones Educativas Estatales Mixtas de la UGEL 07 San Borja- 2009*, sostiene que es necesario conocer el nivel de interferencia fonética que presentan los estudiantes, así como analizar y proponer posibles soluciones a los problemas encontrados en el aprendizaje y enseñanza del inglés como idioma extranjero. La escasez de práctica en el aspecto oral reduce las posibilidades de lograr una buena pronunciación del idioma inglés en los estudiantes. El 62% de

los estudiantes tienen un nivel medio de interferencia Fonética. Estos resultados se deben a que la mayoría de los fonemas pronunciados correctamente presentan un grado alto de similitud en articulación y sonido con su respectivo fonema en español. Realizar una investigación pre-experimental con un solo grupo para confirmar y dar mayor sustento al presente informe sobre la presencia de interferencias Fonéticas en vocales y consonantes en la pronunciación oral.

Gonzales (2010), en su tesis de maestría *Uso de estrategias creativas para desarrollar habilidades de producción oral y escrita del idioma inglés en los estudiantes del primer grado "A" de la Institución Educativa 80802, Víctor Larco de Vista Alegre año 2009*. Universidad Nacional de Trujillo (Perú), llegó a la siguiente conclusión: El uso de estrategias comunicativas, cognitivas y sociales influye significativamente en el desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita del idioma inglés al mejorar los alumnos su rendimiento académico y social. Las estrategias comunicativas desarrollaron la capacidad de producción oral, mediante el intercambio de información que realizaron los alumnos al expresar de manera comprensible sus propias ideas, experiencias y conocimientos del inglés adquiridos en el aula al practicar diálogos de aprendizaje, hacer descripciones sobre sus artistas famosos, interactuar con sus compañeros de clase, dramatizar un cuento infantil en inglés.

1.2. BASES TEÓRICAS

1.2.1. SUBCAPÍTULO I: LA PRONUNCIACIÓN

1.2.1.1. Definición de pronunciación

Se han tejido muchas maneras de definir el término pronunciación en el proceso de la enseñanza de un idioma. Entre ellas tenemos:

Seidlhofer (2001, p. 56), afirma que la “pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación”.

Cantero (2003, p. 545) sostiene que la “pronunciación es la producción y la percepción del habla”.

Penny Ur (1996, p. 16) “Considera que la pronunciación incluye: Los sonidos de la lengua (o fonología), el acento y el ritmo, y la entonación; aclara que los dos últimos elementos no deben ser ignorados con relación al primero”.

Iruela (2007), citado por Ahumada (2010, p. 7), sostiene que la pronunciación es el “soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva”.

Todos ellos concuerdan que la pronunciación engloba tanto producción como la percepción de los sonidos del habla. En este sentido, se tiene que considerar que es importante poner atención a la enseñanza de los sonidos segmentales y suprasegmentales, como la entonación, acentuación, fraseo, el ritmo y, así como también a los gestos y expresiones que están estrechamente relacionados con la forma en que hablamos una lengua.

1.2.1.2. Evolución de la enseñanza de la pronunciación

A través del tiempo se han presentado una diversidad de opiniones relacionados al valor y la importancia de la enseñanza de la pronunciación del idioma que se está aprendiendo así como también, acerca de su enseñanza. La enseñanza de la pronunciación ha seguido los pasos de los principales enfoques metodológicos relacionados con su aprendizaje: lo intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico. El primer enfoque se refiere a las habilidades del aprendiz para escuchar e imitar los sonidos y los ritmos de la lengua extranjera sin la intervención de cualquier información explícita. El enfoque analítico lingüístico emplea información y herramientas teóricas, tales como el alfabeto fonético internacional (símbolos), descripciones articulatorias, diagramas de los órganos fonadores, estudios contrastivos, recursos tecnológicos, etc. para complementarla la audición, la imitación y la producción.

Dentro de este contexto, es de vital importancia revisar la forma y el nivel de importancia que se le ha dado a la enseñanza de la pronunciación a través de ese tiempo. El valor de la pronunciación ha variado en cuanto a la valoración de su importancia y la forma de enseñarla a lo largo de los años. A continuación se describirá en forma concreta la evolución de la enseñanza de la pronunciación.

A. De la Edad Media al método de traducción

Durante la Edad Media, la enseñanza de lenguas clásicas prestaba escasa atención a la pronunciación, excepto a la colocación del acento, necesario para la composición de versos. Las técnicas que se aplicaron para su enseñanza consistían en escuchar e imitar, el dictado, el canto litúrgico (para la enseñanza del latín), la representación teatral y la relación entre la ortografía y la pronunciación.

Aparecen diccionarios bilingües y gramáticas que muestran la relación entre la ortografía y la pronunciación. Estos enfoques prescriptivos organizados como guías fonéticas alfabéticas han acompañado a las gramáticas y los diccionarios como apéndices a lo largo de los siglos hasta obras publicadas en nuestros días. Sin embargo, hasta finales del siglo XIX la pronunciación siguió sin recibir mucha atención. El Método de traducción y gramática se basaba en la lectura de

textos y la pronunciación era prácticamente irrelevante, ya que la lengua oral no era un objetivo básico de la enseñanza. El principal interés relacionado con la pronunciación seguía siendo enseñar las reglas de relación entre las letras y los sonidos.

B. El movimiento de reforma o método directo

En 1890 aparece este método que varió radicalmente el enfoque de la enseñanza de la pronunciación. Sus principales defensores fueron los fonetistas como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, fundadores de la Asociación Fonético Internacional en 1886 y creadores del Alfabeto Fonético Internacional. En este momento, la fonética alcanza el rango de ciencia dedicada a analizar el sistema de sonidos de las lenguas. El uso del Alfabeto Fonético Internacional permitió que por primera vez se estableciera un único código para representar un sonido con un único símbolo escrito.

Propusieron que la forma hablada de la lengua debería enseñarse primero, que los conocimientos de deberían aplicarse a la enseñanza de lenguas. Además, que los profesores deberían tener una sólida formación en fonética para que los estudiantes tengan hábitos de buena pronunciación que ellos deben evitar el contacto con la ortografía de la L2, ya que le puede inducir a error.

El Método Directo basaba la enseñanza de la pronunciación en hacer que el estudiante escuchara e imitara modelos. Otorgaba una gran importancia a la pronunciación junto con las habilidades orales desde el principio del aprendizaje. La enseñanza de la pronunciación se basó en proporcionar conocimiento fonético al estudiante, como diagramas mostrando la cavidad oral. Por esta razón, el profesor no sólo debía tener una correcta pronunciación, sino un amplio conocimiento de fonética.

A partir de la aparición del Método Directo, se consideró que la pronunciación es un objetivo de aprendizaje importante desde el principio de curso y que tiene un lugar en la enseñanza de lenguas, pero que no merece una atención tan intensiva y exclusiva. A partir de entonces, las clases de

pronunciación fueron sobre todo prescriptivas exigentes en cuanto a la noción de correcta pronunciación, con el objetivo último de lograr un acento perfecto.

C. El enfoque oral y el enfoque situacional

El enfoque oral fue desarrollado por los lingüistas británicos en los años 30. Posteriormente evolucionó en el enfoque situacional, que se estuvo aplicando en la década de 60. Una de las principales características de este enfoque es que la enseñanza de la lengua empieza con la lengua oral. Esto implica que cualquier contenido lingüístico se enseñe primero de forma oral y posteriormente se presente la escrita. La lectura y la escritura se introducen una vez que se haya establecido una suficiente base léxica y gramatical.

El enfoque oral y el Enfoque Situacional consideraban que es crucial la precisión tanto en la pronunciación como en la gramática, por lo que los errores se tenían que evitar a toda costa

D. El audiolingualismo

A partir de los años 40 se impone el audiolingualismo en EEUU. Según este método, el orden natural de adquisición de habilidades es primero escuchar, después hablar, a continuación leer y por último escribir. Otorga gran importancia a la pronunciación. Para el audiolingualismo, las destrezas orales eran más importantes que las escritas y la pronunciación se debía trabajar justo desde el principio del aprendizaje. Aunque la actividad principal que realiza el alumno consiste en escuchar y repetir, el profesor también emplea información fonética, como los símbolos de transcripción fonética o los diagramas articulatorios.

Como consecuencia de la aparición del concepto de fonema, aparecen los ejercicios basados en los pares mínimo. Estos se concretan en actividades de lectura de listas de palabras y frases con pares mínimos. El método para la enseñanza de la pronunciación se basaba en explicaciones articulatorias, imitación, memorización de diálogos y ejercicios mecánicos de repetición o de transformación. El fundamento psicolingüístico del audiolingualismo era evitar la aparición del error y corregirlo cuando surgiera. La enseñanza de la pronunciación

seguía este principio de corregir siempre que el alumno dijera cualquier palabra mal pronunciada.

E. Los enfoques comunicativos

El Enfoque comunicativo surgió a finales de los años 60 como la traslación a la enseñanza de lenguas de los avances de la sociolingüística, la pragmática y la psicología evolutiva. Podríamos afirmar que la comunicación siempre ha sido el objetivo tácito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo es el Enfoque Comunicativo el que intenta llevar de forma decidida la lengua cotidiana al aula a través de un sólido respaldo teórico de la lingüística y la psicolingüística. Desde esa perspectiva funcional y comunicativa no parecía conveniente practicar la pronunciación en el aula. No se consideraba como una parte necesaria de la enseñanza de L2, ya que la pronunciación con acento extranjero raramente interrumpe la comunicación.

El Enfoque Comunicativo sostiene que los errores, incluidos los de pronunciación, forman parte del proceso de adquisición y desaparecen a medida que la competencia fónica del aprendiente progresa; más bien pone énfasis a la fluidez.

El Enfoque Comunicativo pone énfasis en el uso significativo de la lengua para promover una comunicación auténtica en el aula. Asimismo, promueve el realismo de la lengua que el alumno usa perceptiva y productivamente y la autenticidad de los textos en los materiales didácticos. En este contexto, no encajaban las técnicas para enseñar la pronunciación con diagramas articulatorios, ejercicios repetitivos con palabras aisladas, imitación de modelos o el uso del laboratorio de idiomas. Realza la importancia de la entonación porque encaja mejor en una lingüística discursiva, a diferencias de las actividades circunscritas al nivel de sonido o de palabra propias de la lingüística estructuralista. Además de la entonación, recibe atención el acento y el ritmo.

Entre estos métodos comunicativos tenemos:

a) Respuesta física total y el enfoque natural

Estos métodos proponen que el estudiante realice un período inicial de exposición auditiva a la lengua que aprende, sin presión para hablar y sin enseñanza explícita de la pronunciación. Ambos métodos entienden que los alumnos deben empezar a hablar cuando se sientan preparados. También coinciden en que prevén la aparición de errores en la etapa inicial, cuando los alumnos empiezan a hablar, ante los cuales el profesor debe ser tolerante. No consideran oportuno realizar actividades específicas de pronunciación en la etapa inicial y prefieren concentrarse en proporcionar al estudiante mucha lengua oral comprensible.

b) El método silencioso

La principal característica de este método es que el profesor debe señalar y gesticular en el aula para hablar lo menos posible. Además, pone atención a la precisión de la pronunciación y la gramática. La pronunciación recibe atención desde el principio del aprendizaje. Usa reglas de colores que pueden significar muchas cosas. En el caso de la pronunciación, cada color puede simbolizar un sonido, el acento o una entonación determinada. Cuando el profesor señala sucesivamente diferentes recuadros de colores, los alumnos pronuncian palabras e incluso frases. De esta forma, el inicio del aprendizaje de una lengua se hace a partir de los sonidos, relacionándolos con colores y con su ortografía.

c) El aprendizaje comunitario de lenguas

Para este método, escuchar y hablar son las destrezas más importantes. La selección y la secuenciación de contenidos de un curso están diseñados inicialmente por los estudiantes y se basa en el lenguaje que ellos generan en clase. El estudiante decide de qué quiere hablar en clase, qué quiere decir, qué quiere practicar y usa al profesor como fuente de información. Según este método, los estudiantes repiten la frase que les dice el profesor y la graban en un casete. Tras escuchar la grabación, analizan la gramática y el vocabulario que ellos consideren que merece la pena destacar. Si los estudiantes quieren practicar la pronunciación, pueden usar la técnica de la computadora humana.

1.2.1.3. La pronunciación en la expresión oral

En la expresión oral, el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra. Sucede en, por ejemplo, un comunicado público, una exposición oral, una presentación, un discurso, una representación de una obra de teatro, etc. Si se produce una participación del oyente y este influye en el discurso del hablante, entonces se trata de interacción oral.

Los procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral son los siguientes:

- Planear qué se va a decir.
- Organizar las ideas.
- Formular lingüísticamente las ideas.
- Articular el enunciado usando las destrezas fónicas.

En la expresión oral intervienen diversas estrategias:

En la planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar, activan el conocimiento que tienen sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. Una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. Un diccionario), y; conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes.

En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen son: evitar usar estructuras difíciles; simplificar la sintaxis, usar circunloquios para compensar carencias de léxico; intentar cosas de las que uno no se siente seguro pero cree que pueden funcionar (p. ej. Creando palabras nuevas). También es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga. Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la intensidad de la voz, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados.

En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y, si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir, o reformula lo que ha dicho. Vemos que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por numerosas estrategias y diversos procesos. En los esquemas anteriores hemos visto que la pronunciación es un componente más de la expresión oral. La pronunciación está presente en las estrategias de producción y también es el componente esencial del proceso articular el enunciado.

En resumen, la pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el factor que condiciona la inteligibilidad del mensaje. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto del que forma parte.

1.2.1.4. La pronunciación en la comprensión oral

En la comprensión oral el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir sin que se produzca interacción. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- Percibir los elementos fónicos del enunciado.
- Identificar usando la competencia lingüística.
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto. Estos procesos pueden darse de una forma lineal en esta misma secuencia, llamada de abajo arriba (bottom up). Sin embargo, pueden ser actualizados y reinterpretados varias veces, en una secuencia llamada de arriba abajo (top down), en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo.

Ninguno de los dos procesos, de abajo arriba o de arriba abajo, permiten por sí mismo escuchar con eficacia, y requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. En hablantes nativos y aprendientes avanzados, el proceso de abajo a arriba está automatizado, pero en aprendientes poco expertos, este proceso

es más lento. En el uso de la lengua en la comunicación cotidiana, ambos procesos interactúan y tiene lugar un procesamiento complejo y simultáneo de la información ya conocida, la información contextual y la información lingüística, para que los procesos de comprensión e interpretación obtengan resultados adecuados.

En la comprensión oral intervienen estas estrategias:

- En la fase de planificación los aprendientes generan expectativas sobre qué van a escuchar y activan el conocimiento previo que tienen sobre ese tema.
- En la fase de ejecución hacen inferencias para deducir la relativa importancia de cada parte del texto; identifican la estructura del texto y las ideas clave que contiene; también formulan inferencias sobre las partes del texto que no comprenden, predicen qué van a escuchar a continuación, y; relacionan las partes del texto entre sí para darle coherencia.
- En la fase de evaluación los aprendientes comprueban si las expectativas y las inferencias que han formulado son correctas y si es necesario, las reajustan. Pueden usar estrategias compensatorias para contrarrestar las carencias, como solicitar al interlocutor que hable más despacio o escuchar de nuevo una grabación.

Así pues vemos que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva en uno de sus procesos: el de percibir. La pronunciación es el soporte a través del cual el aprendiente percibe la lengua oral. Si el aprendiente no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo. Esto implica que el aprendiente que perciba mejor los elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los alófonos que representan estos fonemas, el ritmo propio de la lengua, la entonación, el acento a nivel de palabra y de frase, etc.) tendrá mayor facilidad para comprender los mensajes orales que el aprendiente que disponga de una competencia fónica inferior de la L2. Es decir, un nivel de competencia fónica insuficiente es un elemento que dificulta la comprensión auditiva.

1.2.1.5. Factores intervinientes en la adquisición de la pronunciación inglesa

A. La edad

En el saber popular está ampliamente aceptado que la edad condiciona la facilidad para la adquisición de una L2, de forma que los aprendientes que empiezan a aprender una L2 cuando son mayores tienen más dificultades para lograr una pronunciación sin acento extranjero.

La adquisición de la fonología en lenguas extranjeras parece fuertemente ligada a la edad de inicio. La gran dificultad y normalmente imposibilidad de los aprendientes adultos para conseguir una pronunciación libre del acento extranjero llevo a los investigadores a formular conjeturas sobre la existencia de una etapa de la vida más idónea para la adquisición de una L2. Durante este periodo sería más eficiente la adquisición de la segunda lengua y a su término decrecería la habilidad e incluso sería imposible lograr un acento nativo.

Sobre la menor capacidad de los adultos para adquirir un acento cercano al nativo existen varias hipótesis. La más conocida es la que atribuye esta dificultad de los adultos a los cambios físicos que tienen lugar en la pubertad.

Lenneberg (1967, p. 97) propuso la existencia de un período crítico en la adquisición de una lengua extranjera. Afirma que la adquisición completa de una lengua extranjera no se puede lograr si este proceso se inicia después del período crítico.

Scovel (1969) reafirma esta teoría y agrega que la pronunciación es el único aspecto lingüístico que es afectado por el período crítico.

Sin embargo, como lo expresan Krashen et al. (1982, p. 76), “los aprendientes que aprenden de niños superan a la larga lo que empiezan de adultos”.

Krashen et al. (1982) concluyen en tres leyes:

1. Los adultos avanzan más rápido que los niños en los primeros estadios de desarrollo morfológico y sintáctico.
2. Los niños grandes adquieren la L2 más rápido que los niños más pequeños.
3. Los aprendientes que empiezan de niños superan a la larga a los que empiezan de adultos.

B. La aptitud

El factor aptitud refiere a la habilidad que tiene los aprendientes para adquirir una L2 en general, así como para aprender su componente fónico, que es el interés concreto de este trabajo. Ellis (1996) considera que si existe una habilidad operativa para la investigación del factor aptitud en la pronunciación: esta es la memoria a corto plazo para imitar secuencias sin sentido de la L2. Para Ellis, esta actividad tan simple puede predecir con cierta fiabilidad la adquisición del léxico y de la pronunciación.

Se considera que la aptitud es en realidad una variable compleja constituida por varias habilidades. La segunda dificultad relacionada con el factor aptitud consiste precisamente en identificar cuáles son concretamente las habilidades que hacen de un aprendiente comparativamente más o menos apto en comparación con otro. Estas dificultades para identificar y medir sus componentes han hecho de este factor uno de los poco favorecidos por la investigación. Como ya hemos comentado, en los años sesenta surgió el máximo interés por el tema. Fue entonces cuando se desarrollaron varios test para medir la aptitud. Carroll y Sapon (1959) desarrollaron el MLAT, por su parte Pimsleur (1966) desarrolló el PLAB. Ambos test estaban organizados por módulos, cada uno medía habilidades de los cuatro supuestos componentes del actor aptitud.

Carroll postulaba la existencia de cuatro componentes:

- 1) Habilidad para la codificación fonológica.
- 2) Sensibilidad gramatical para identificar regularidades en una nueva lengua.

- 3) Habilidad de aprendizaje inductivo para detectar similitudes y diferencias en forma y significado.
- 4) Capacidad para memorizar relaciones de vocabulario de la L1 y la L2.

Lo que nos llama la atención en Carroll es la relevancia que da a la capacidad auditiva y a la habilidad para discriminar los sonidos nuevos y codificarlos.

C. La actitud

Hasta ahora nos hemos referido a factores sobre los que el aprendiente tiene escaso o ningún control. En este apartado vamos a tratar un factor que surge de propio aprendiente: la actitud. La adquisición de segundas lenguas considera la motivación como un factor clave en la adquisición.

García Laborda (2000) o Tragant y Muñoz (2000), por ejemplo, estudian la importante influencia que tiene la actitud de los alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La actitud que tiene el aprendiente hacia la lengua o la cultura donde se habla esa lengua ejerce una influencia relevante en el progreso en la adquisición fónica de una L2. Tener una actitud favorable, es decir un alta motivación, implica una voluntad de esforzarse para mejorar, lo que puede facilitar la adquisición, o bien al contrario, una actitud no favorable implica la ausencia de interés para progresar, lo que es determinante para el estancamiento en el proceso de adquisición. La cuestión está en que medida afecta la motivación a la adquisición fónica.

La correlación entre la motivación y el progreso en la adquisición fónica puede ser bastante estrecha, actuando como una variable que lo acelera u obstaculiza. Una alta motivación no implica que conseguir el acento nativo sea posible y este en la elección de cada individuo conseguirlo, pero sí que la ausencia de esta supone un freno para el progreso. No obstante aunque no existiera este freno, tampoco se garantizaría el logro del acento nativo, porque la adquisición completa es el resultado de una suma de varias variables favorables. La motivación es un factor claramente variable cuya intensidad puede cambiar con el tiempo debido a factores externos que influyen en el aprendiente.

1.2.1.6. Estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación

La estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación representa una alternativa metodológica para enseñar el componente pronunciación en los cursos de inglés como lengua extranjera. Dicha estrategia se enmarca en los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, ya que pretende utilizar la lengua misma para, a través de ella, enseñar los aspectos fundamentales del componente pronunciación propuestos por el LFC que el estudiante necesita adquirir. Esta estrategia tiene como propósito promover una enseñanza funcional de la pronunciación que permita el desarrollo de competencia comunicativa oral para percibir y producir, adecuada y eficazmente, la lengua que se aprende en términos de su uso y funcionamiento en el contexto. La presente estrategia está constituida por cinco fases que orientan el proceso de enseñanza de la pronunciación bajo un enfoque comunicativo. Estas cinco fases son, a saber: (a) fase de sensibilización, (b) fase diagnóstica, (c) fase de delimitación de contenidos, (d) fase operativa y (e) fase de evaluación.

A. Fase de sensibilización

En esta, el profesor debe hacerle ver al estudiante la relevancia que tiene el uso de una pronunciación adecuada e inteligible para la transmisión y comprensión de significados, para el logro de relaciones interpersonales satisfactorias, para la comprensión de aspectos culturales de la lengua que aprende y para el logro de una comunicación efectiva en general. Un ejemplo para ilustrar el tipo de actividades que podrían contemplarse en esta fase, es el siguiente. El profesor les presenta a los estudiantes un video corto, en el cual se presenta una interacción comunicativa. Después de ver el video, el profesor les puede preguntar a los estudiantes de qué hablaban los participantes de la conversación, cómo se sentían éstos, qué intenciones tenía cada hablante en la conversación y cuál era el rol de éstos en la misma. Luego se les pregunta cómo dedujeron los datos anteriores. En esta instancia, es importante hacerles notar a los estudiantes que no importa tanto “lo que se dice”, sino “cómo se dice”.

Con esa reflexión y utilizando algunas oraciones empleadas en la conversación, se pueden introducir algunos conceptos como acento, ritmo, entonación y tono (por mencionar sólo algunos aspectos suprasegmentales). Para ello, se pueden hacer las siguientes preguntas al grupo: (a) ¿qué palabras o sílabas fueron pronunciadas con mayor intensidad por el hablante? ¿Por qué?, (b) ¿qué se observa de aquellas palabras que fueron pronunciadas sin intensidad?, (c) ¿era ascendente o descendente la voz del hablante al final de la oración? ¿Por qué? Y (d) ¿hubo alguna variación en la voz del hablante durante el intercambio comunicativo? Si fue así, ¿dónde ocurrió y por qué?

Las respuestas de los estudiantes pueden ser representadas gráficamente por el profesor en la pizarra, utilizando las oraciones del video. Por ejemplo, la variación del tono de voz puede ser representada utilizando una metáfora musical y se les explica que así como la música sube y baja en escala, también, lo hace el habla. Aquí, se pueden diagramar cinco líneas (una muy alta, otra alta, seguidamente una mediana, luego una baja y otra muy baja) a las cuales se les pueden denominar “keys”, haciendo alusión al pentagrama musical. Luego, se les dice que usualmente utilizamos la mediana para el habla normal, pero que cuando deseamos expresar otras actitudes sobre algo o alguien, cambiamos de key para reflejar esas emociones. Un ejemplo es cuando nos enojamos, dependiendo de cuán enojados estemos, el tono de nuestra voz subirá y la rapidez con la que hablaremos se incrementará drásticamente. Caso contrario es cuando susurramos al oído de alguien, el tono baja considerablemente, y también disminuye la rapidez con la que hablamos. Con este tipo de actividades, los estudiantes adquirirán una idea del rol que juega la pronunciación en la lengua hablada y de la importancia que ésta tiene para el logro de una comunicación efectiva.

B. Fase diagnóstica

Esta fase comprende la evaluación de necesidades que presentan los estudiantes en materia de pronunciación. Es recomendable que, después de haber sensibilizado a los estudiantes sobre la importancia que tiene la pronunciación, se realice un diagnóstico en donde se puntualicen aquellos aspectos relacionados con la misma que representan mayor dificultad para los estudiantes. Se recomienda que los resultados obtenidos en el diagnóstico se contrasten con los aspectos de

pronunciación contemplados en el Lingua Franca Core, esto con el objeto de ver si los aspectos diagnosticados como problemáticos para el estudiante coinciden o no con los aspectos fundamentales para la enseñanza de la pronunciación que contempla el LFC.

Esta evaluación de necesidades o diagnóstico, el profesor la puede realizar de dos maneras. Una de ellas es pedirles a sus estudiantes que realicen un monólogo grabado, en donde éstos hablen sobre ellos mismos durante un minuto. La otra alternativa puede ser la filmación de breves dramatizaciones grupales en donde el estudiante interactúe de forma más espontánea con sus otros compañeros. En todo caso, cualquiera de las dos estrategias que se decida emplear para realizar el diagnóstico, deben estar orientadas a la recolección de los hábitos de habla de los estudiantes y no deben representar para estas situaciones traumáticas en donde ellos sientan que su pronunciación está siendo evaluada. En este sentido, las estrategias para evaluar pronunciación deben estar enmarcadas en las actividades regulares del curso, de tal manera que no sean vistas como actividades especiales de pronunciación y generen tensión en los estudiantes. El instrumento que ha de utilizarse para la evaluación de la pronunciación de cada estudiante será una versión adaptada del propuesto por Firth (1987), el cual constituye un perfil diagnóstico que ayuda a determinar aquellos elementos que reflejan las necesidades, en relación con la pronunciación, del estudiante de lengua extranjera. Para evaluar el perfil de la pronunciación, este instrumento tomará en consideración los siguientes criterios: (a) clarity, (b) speed, (c) loudness, (d) breathing, (e) fluency, (f) voice, (g) intonation, (h) stress, (i) rhythm, (j) consonants y (k) vowels.

C. Fase de delimitación de contenidos

En esta fase se puntualizarán los contenidos de pronunciación que habrán de desarrollarse en el curso. Lo anterior dependerá directamente de los aspectos fundamentales contemplados en el LFC para la enseñanza de la pronunciación y de las dificultades de pronunciación diagnosticadas en la fase anterior. Se seleccionarán aquellos contenidos de pronunciación que hayan sido considerados, en la fase diagnóstica, como los más prioritarios y los que más necesitan de atención y práctica para mejorar las competencias comunicativas orales del

estudiante. El tipo de contenido sobre pronunciación a desarrollarse en cada unidad, dependerá de cuán apropiado este sea al tópico y a las funciones de la lengua que se desarrollen en la misma. Por ejemplo, si uno de los contenidos de pronunciación seleccionados fuese el de patrones entonativos, entonces, este contenido se desarrollaría cuando en la clase se trabaje funciones del habla que permitan ilustrar dicho contenido en situaciones comunicativas contextualizadas y significativas para el estudiante. En otras palabras, si en la clase se realizan funciones, como por ejemplo “iniciar una conversación con un extraño” y “expresar duda sobre algo”, entonces, patrones entonativos como “rise-fall” (en la primera función) y “fall-rise” (en la segunda) pueden ser introducidos. En cada clase se desarrollará un contenido de pronunciación que subyazca de las funciones que se trabajen en ese momento. Por otra parte, aquellos contenidos presentados en sesiones anteriores serán reforzados y reciclados, de forma continua, en las clases subsiguientes.

D. Fase operativa

En esta fase, se operará en la enseñanza del componente pronunciación propiamente dicho. Es necesario aclarar que la enseñanza de la pronunciación debe ceñirse aquí a los principios teóricos del enfoque comunicativo anteriormente expuestos y definidos para este trabajo. Además, la misma debe atender a los principios que esta fase sugiere y que se mencionan a continuación: (a) Principio de Articulación, (b) Principio de Contextualización y (c) Principio Comunicativo.

a) Principio de articulación

Se refiere a la coherencia que deben tener los contenidos de pronunciación atendidos en clase con las funciones de la lengua desarrolladas en la misma. Es decir, debe existir una relación directa entre los contenidos de pronunciación y las funciones que el estudiante esté aprendiendo a comunicar en la lengua extranjera. En este sentido, no se podrá concebir una enseñanza de contenidos de pronunciación aislada y desligada de lo que se desarrolla en clase. Un ejemplo para ilustrar este principio puede ser el que se presenta a continuación. Supongamos que en la clase los estudiantes aprenden a pedir información sobre los gustos personales de gente que están conociendo y, las preguntas que se

utilizan para realizar esa función son preguntas cuya respuesta es afirmativa y/o negativa (e.g. Do you like dancing?), así como también preguntas que comienzan por “wh-” (e.g. What kind of food do you like?). Bajo este contexto, el profesor puede aprovechar las prácticas comunicativas de percepción y producción oral de los alumnos, para introducir los dos patrones de pronunciación que se presentan en los dos tipos de preguntas que se trabajan (e.g. “rising” en el caso de preguntas cuya respuesta es afirmativa y/o negativa y “rise-fall” para preguntas con Wh-). La enseñanza, en este caso, de los patrones de entonación no es arbitraria ni se presenta de forma aislada, sino que obedece a una situación comunicativa en la que se desarrollan ciertas funciones en las que tales patrones se necesitan para realizar el acto comunicativo deseado.

b) Principio de contextualización

Este principio aboga por una enseñanza contextualizada de la pronunciación, en donde los contenidos de este componente se ilustren a través de los propios actos comunicativos que realizan los estudiantes en la clase. En este sentido, no se espera que los contenidos de pronunciación seleccionados se expliquen por medio de oraciones descontextualizadas, ambiguas y poco significativas para los estudiantes. Para ilustrar este principio, se puede tomar el siguiente ejemplo.

En una actividad de *listening* de un nivel I de inglés, los estudiantes deben responder a las preguntas grabadas, hechas por un nativo, sobre acciones realizadas en el pasado. Sin embargo, éstos no las responden correctamente, por presentar dificultades en la percepción del comienzo de las preguntas, cada una de las cuales empieza con los elementos sintácticos “Did you...”. La dificultad en la comprensión de la pregunta se debe a que el nativo pronuncia estos elementos de la siguiente forma [ˈdɪdʒə] en lugar de [dɪd ˈju] como la diría regularmente el estudiante.

La dificultad percibida en esta situación es una circunstancia propicia para que el profesor les explique a sus estudiantes que el motivo de la falta de comprensión del mensaje, en ese contexto, se debe a la aparición de un proceso fonológico segmental denominado palatalización, que ocurre cuando una consonante “aproximante” como [j] le transfiere el punto de articulación palatal a

la consonante que le precede, la cual es, en este caso, la oclusiva sonora [d], resultando en una consonante africada sonora [dʒ]. Tras la explicación, el profesor puede modelarle al estudiante la pronunciación de “Did you” [ˈdɪdʒə] y, hacer que éstos la practiquen hasta que se familiaricen con la articulación de la frase y se apropien de dicha pronunciación para futuras interacciones comunicativas.

Es de resaltar que, en el ejemplo anterior, la explicación del contenido de pronunciación se da en un contexto comunicativo determinado (del cual el estudiante forma parte), para facilitar, en ese caso, la comprensión de un mensaje. De igual manera, se evita la explicación de elementos de la pronunciación a través de ejemplos que estén fuera del contexto comunicativo del estudiante y que representen ambigüedad para el mismo.

c) Principio comunicativo

Este principio concibe la enseñanza de la pronunciación como un componente esencial para el desarrollo de las competencias orales del estudiante que le permitan ser comunicativamente competente, y no como el fin último en la enseñanza de lenguas. Por ello, los elementos de pronunciación que se enseñen serán siempre considerados como herramientas fundamentales necesarias para el logro de una comunicación oral efectiva, los cuales el estudiante irá descubriendo y estudiando a medida que tales elementos vayan apareciendo en las distintas funciones del habla que el estudiante desempeña para comunicar sus mensajes.

Por otra parte, este principio anula por completo la posibilidad de considerar la enseñanza de la pronunciación como una práctica en donde se tenga que saturar al estudiante con toda la información correspondiente a las estructuras fonológicas que conforman el sistema lingüístico que aprende, ya que, como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, la intención de esta estrategia de enseñanza no es enseñar estructuras, sino desarrollar competencias. En otras palabras, no consiste en enseñar aspectos de pronunciación para estudiar el sistema fonetológico de la lengua objeto, sino en enseñarlos para garantizar una comunicación efectiva en dicha lengua, por medio de una pronunciación inteligible. Los principios hasta ahora expuestos en esta fase son las máximas que deben definir la enseñanza de la

pronunciación en la estrategia que se propone. En este sentido, la pronunciación debe abordarse como una herramienta fundamental para desarrollar las competencias comunicativas orales del estudiante en función de su inteligible percepción y producción de mensajes emitidos en intercambios comunicativos reales en el aula de clase (Principio Comunicativo). Estos intercambios comunicativos deben servir de contextualizadores de la información emitida, los cuales generarán la posibilidad de trabajar los aspectos más necesarios que tenga el grupo sobre pronunciación en un contexto de habla real y significativo (Principio de contextualización), garantizando así el manejo articulado de los contenidos de pronunciación con las funciones de habla de uso cotidiano que el estudiante debe manejar (Principio de articulación).

E. Fase de evaluación

En esta fase se evalúa cuán inteligible es la pronunciación del estudiante en el proceso de comunicación oral. Cada estudiante será evaluado por el profesor, pero también se le co-evaluará y se autoevaluará en su propio desempeño comunicativo. Esta evaluación debe ser sistemática y constante a lo largo del curso, ya que se pretende monitorear todo el proceso de percepción y producción oral del estudiante. Por ello, el docente debe planificar, por lo menos una vez a la semana, una actividad de producción oral (e. g. debates, dramatizaciones, exposiciones breves, monólogos, etc.), la cual le permita al mismo ir midiendo la progresión del estudiante, y a éste ir monitoreando su propio proceso de producción oral, en donde pueda denotar cuáles son sus avances y dónde radican sus falencias en materia de pronunciación que todavía necesita trabajar para lograr comunicarse efectivamente y sin quebrantamientos en el proceso comunicativo oral. Por ejemplo, si la actividad de producción oral planificada para la semana consiste en una exposición, el profesor debe darle a cada estudiante la oportunidad de presentar, oralmente, sus ideas sobre algún tema de interés. La exposición que haga el estudiante sobre un determinado tema debe ser breve (aproximadamente cinco minutos), y debe ser grabada en clase. Luego, dicha presentación grabada debe ser transcrita literalmente por el mismo estudiante, en casa. Posteriormente, se le debe entregar al profesor tanto la grabación como la transcripción.

El profesor reunirá las grabaciones y transcripciones de cada estudiante y luego, en otra sesión de clase, se organizará la misma en pequeños grupos, a los cuales le asignará algunas transcripciones, con sus respectivas grabaciones, que el grupo tendrá que leer para co-evaluar a los demás compañeros de la clase. En esta actividad, se le debe dar al grupo un tiempo prudencial en donde deberá leer la transcripción al mismo tiempo que escucha la respectiva grabación. En esta lectura, el grupo deberá encerrar en círculo aquellas palabras que considere ininteligibles, utilizará el símbolo // para indicar las pausas realizadas en cada oración, el símbolo S para indicar acento y, asteriscos para indicar la variación en el tono de voz (e.g. un asterisco para el tono bajo, dos para un tono intermedio y tres para un tono alto).

Adicionalmente, el docente debe facilitarle a los grupos un instrumento de evaluación de la pronunciación, en donde cada estudiante, con base en las observaciones ya realizadas, pueda sistematizar su apreciación sobre la producción oral de su compañero. Este mismo instrumento lo utilizará tanto el alumno para su autoevaluación como el docente para la evaluación correspondiente. Después que los estudiantes co-evalúen a sus compañeros y comenten sus observaciones al grupo de la clase, cada uno puede enfocarse en su propia transcripción para autoevaluar su desempeño oral en la lengua extranjera. El profesor tomará en cuenta la autoevaluación del estudiante y la coevaluación de los compañeros y, las contrastará con la que él realice por su cuenta. Lo anterior, se hará para tener una visión más amplia de la producción oral de cada estudiante y poder orientarle de manera más objetiva y efectiva. El involucrar al estudiante en el proceso no solo de producción oral sino también de evaluación de la misma, permitirá que estos, paulatinamente, manejen conocimientos conceptuales necesarios en el área de pronunciación que les facilitará su propio monitoreo y posterior desempeño a nivel oral, lo cual a su vez desarrollará actitudes positivas hacia lo que tiene que ver con la comunicación oral y la pronunciación inteligible propiamente dicha.

1.2.1.7. Nuevo enfoque de la enseñanza de la pronunciación

Uno de los problemas que afrontan nuestros estudiantes es el bajo rendimiento que tiene en la comprensión y producción oral, de acuerdo a los resultados obtenidos de en las asignaturas de inglés. Este problema podría tener relación con la forma de enseñanza de la pronunciación que se practica. Podría ser por el uso de ejercicios mecánicos y esporádicos que se realizan en forma aislada del resto de los componentes lingüísticos de la lengua inglesa.

No obstante, debido a los nuevos avances en la investigación educativa y el uso de métodos y estrategias relacionados con el enfoque comunicativo, la enseñanza de la pronunciación apunta hacia un enfoque arriba-abajo (top-down), como ya ha ocurrido con otros componentes lingüísticos como la gramática o el vocabulario y, hacia una efectiva incorporación de una enseñanza basada en la interacción significativa y comunicativa dentro de la enseñanza reglada del inglés como lengua extranjera.

No obstante, existen autores que consideran que los ejercicios de tipos mecánicos (drills), propios de las metodologías estructuralistas, son también importantes en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua. Además, defienden que los ejercicios de tipos mecánicos son necesarios para ayudar a automatizar la articulación de los sonidos.

En consecuencia, estos autores proponen que estos ejercicios sean considerados como un paso previo hacia la realización de otros tipos de ejercicios más significativos y comunicativos. Dentro de esta óptica, Pennington (1996) se expresa en los siguientes términos:

Para convertirse en un hablante y oyente competente, un aprendiz de idiomas necesita prestar atención no sólo a los aspectos de la pronunciación puramente mecánicos y articulatorios, sino también a las asociaciones significativas de esos aspectos articulatorios en un contexto lingüístico inmediato, así como en un contexto más amplio de la comunicación humana (p. 218).

Este autor da importancia a que las actividades, que se deben incluir en un programa de instrucción de la pronunciación inglesa, deben desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos por medio de hábitos de habla normal. Celce-Murcia et al. (1990) expresan que se debe tomar en cuenta que la precisión y corrección de la pronunciación del idioma inglés deben “fluctuar según el nivel de confianza y relajación que sienta el aprendiz, en un determinado contexto o situación” (p. 290).

En definitiva, estos autores proponen juntar toda una serie de elementos multidisciplinares para mejorar la enseñanza de la pronunciación inglesa:

1. Gran variedad y riqueza de los materiales auténticos: chistes, anécdotas, anuncios, comics, pasajes de poesía, canciones, rimas para los niños, cuentos, proverbios, etc.
2. Modos multisensoriales de refuerzo auditivo (asociar imagen a un sonido), de refuerzo táctil (ponerse la mano en la garganta para sentir la vibración de los sonidos sonoros), de refuerzo kinésico (movimiento de sus brazos para sugerir las curvas de entonación).

Actualmente, diversos autores proponen avanzar aún más en esa dirección. Afirman que la enseñanza de la pronunciación debe adoptar una perspectiva multisensorial, holística, global e integradora.

Por lo tanto, sugieren que los docentes deben extraer y adaptar a sus clases de inglés nuevas ideas y actividades que se usan en otros campos, tales como los juegos, la música, la poesía, el teatro, la psicología, etc. En efecto, la creación de una atmósfera desinhibida y relajada por medio de estos tipos de actividades, parece ser un factor muy importante para facilitar un aprendizaje significativo, comunicativo y motivador de la pronunciación.

1.2.1.8. La enseñanza de la pronunciación

Según Cantero S., F (2003, pp. 545-572), aunque a veces se la ha tratado como un aspecto marginal en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que la enseñanza de la pronunciación, como ya hemos visto, constituye una parte fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral, tal vez la más importante. Ciertamente, hay aún quien confunde la enseñanza de la pronunciación con la “corrección Fonética”, que viene a ser algo así como confundir la enseñanza de la lengua escrita con la “corrección ortográfica”.

Los estudiantes de idioma, por ejemplo, que han seguido cursos regulares en una escuela tienen más o menos conocimientos léxico-gramaticales, que les permiten establecer y mantener una comunicación más o menos eficaz con un nativo; seguramente, también conocen toda una serie de reglas de “pronunciación correcta” que saben que deberían aplicar “espontáneamente” cuando hablan, y que sólo aplican cuando leen en voz alta. Son buenos lectores, escritores razonables, pero pésimos hablantes y oyentes: ¿por qué? Porque nadie les ha enseñado nunca pronunciación, sólo “corrección fonética”.

La “corrección fonética” es a posteriori, cuando los estudiantes ya están en contacto con la lengua escrita; suele preocuparse sólo de los sonidos uno por uno, aisladamente, rara vez del habla en su conjunto; y suele estar muy alejada de los métodos modernos y eficaces de enseñanza comunicativa de la lengua. Por el contrario, cuando hablamos de enseñanza de la pronunciación, nos referimos a la enseñanza de las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral genuino y espontáneo, en su conjunto.

Para ello, es importante conocer primero cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce el habla espontánea, y cómo podemos segmentarla y entenderla. Solo entonces podremos diseñar estrategias didácticas eficaces.

1.2.1.9. Dimensiones de la pronunciación

Toda lengua dispone de un conjunto de sonidos que se organizan de una manera particular para expresar el pensamiento. No existen lenguas sin sonidos articulados o producidos a través de los órganos del habla. No todas las lenguas tienen los mismos sonidos, cada una de ellas se expresa a través de diferentes tipos de sonidos que se organizan en sistemas.

Existen, sin embargo, algunos sonidos que pueden ser iguales en dos o más lenguas pero, en general, se producen variaciones en la pronunciación. En toda lengua, los sonidos se dividen en dos grupos:

A. Sonidos segmentales

Son secuencias de sonidos individuales que se componen de vocales y consonantes y, se combinan para formar unidades analizables.

a. Las vocales

La caracterización tradicional de las vocales se basa en la no obstrucción de la corriente de aire. Así, un sonido vocálico se produce por una corriente de aire egresivo que pasa a través de las cuerdas vocales haciéndolas vibrar. Luego pasa a través el tracto vocal donde es modificada por la posición de la lengua y los labios.

Los fonemas vocálicos poseen una distinción relevante en la mayoría de las variedades del inglés. Los fonemas vocálicos, al menos en RP y GA, están organizados por parejas según los rasgos de tensión y cantidad, expresados como vocal [+ larga / + tensa] o [- larga / - tensa].

Las vocales [+ largas / + tensas] se producen con un mayor esfuerzo muscular (y mayor definición articulatoria) y son más de mayor duración o cantidad.

El esquema que se utiliza para el estudio de las vocales es la que diseñó Daniel Jones, en el cual se simplifica la posición de la lengua en un esquema de

dos ejes. El eje vertical representa la altura a la que se sitúa la lengua y el eje horizontal representa la posición adelantada, media o atrasada de la lengua.

Según esta clasificación, tenemos vocales frontales, centrales y posteriores, y también vocales cerradas, abiertas, semi-abiertas y semi-cerradas. Además, un último rasgo importante para el estudio de las vocales es la forma de los labios. Así, distinguimos entre aquellas vocales que se producen con un redondeo de los labios de las que se producen sin este redondeo.

Figura 1: Cuadro de sonidos vocálicos (Roach, 1989)

Frontness or backness Height	Front (Anterior)		Central		Back (Posterior)	
	Tense	Relaxed	Relaxed	Tense	Relaxed	Tense
High	i:	ɪ			ʊ	u:
Mid		e	ə	ɜ:		ɔ:
Low	æ		ʌ		a:	ɒ
Lips	Spread (sp)		Neutral		Slightlyrd.	Rounded (rd)

Fuente: Roach (1989)

b. Las consonantes

En inglés es posible reconocer 24 sonidos consonánticos tanto por su función como por sus rasgos fonéticos en la mayoría de los casos. Tradicionalmente estas consonantes se han agrupado en una tabla de doble entrada en la cual se expresan dos rasgos articulatorios fundamentales: el lugar de articulación en la horizontal y el modo de articulación en la vertical. Además, se añaden a esta tabla algunos otros rasgos como el de sonoridad de las consonantes.

De acuerdo con el punto de articulación los fonemas consonánticos pueden ser: interdentes, labiales, alveolares, Palatales, Velares, y glotales. En cuanto a la manera de articularlos se les clasifica como: oclusivas, fricativas, africadas, laterales, nasales y semivocales (glides); y por su sonoridad son sordas y sonoras.

Figura 2: Cuadro de sonidos de consonantes Americanos y Británicos

Manner of art ↑	Point of art →	Bilabial	Labio - dental	Inter - dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosives (Stops)	Voiceless	P			t		k	h
	Voiced	B			d		g	
Affricate	Voiceless					č / tʃ		
	Voiced					/ dʒ		
Fricative	Voiceless		f	θ	s	š / ʃ		h
	Voiced		v	ð	z	ž / ʒ		
Nasal	Voiced	M			n		ŋ	
Liquid	Voiced				l, r			
Glide	Voiced	W				y / j		
Flap	Voiced							

Fuente: Roach (1989)

B. Sonidos suprasegmentales

Son los que señalan las características del habla, como la acentuación, el tono y ritmo, que acompañan a las consonantes y vocales individuales y pueden extenderse sobre más de un elemento segmentario.

a. La acentuación

Quilis, A. (1999), citado por Trujillo (2002, p.16), define el acento como un “rasgo prosódico que permite destacar una unidad lingüística superior al fonema para distinguirla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel”. Otros autores la definen como un término empleado para hacer referencia sólo a las sílabas de las palabras que reciben prominencia o que son enfatizadas dentro de la oración. De ese modo, el acento es considerado como una categoría concreta y contextualizada, y por ende, un fenómeno observable.

Asimismo, el acento se realiza fonológicamente en la sílaba y en su núcleo, que según Trujillo (2002) lo llama sílaba y fonema intensivos, frente a los demás (sílabas y fonemas no intensivos). En este contexto, el acento no solo tiene como función contrastar unos fonemas frente a otros; sino también, permite diferenciar el significado concediéndole un alto valor fonológico. Por estas consideraciones, una sílaba fonológica es el conjunto de fonemas que puede recibir un acento.

Otra función del acento que se denomina culminativa, según la cual las unidades inacentuadas se agrupan en torno a una que posee un acento que consigue agruparlas, lo que se constituye en justificación prosódica de conceptos sintácticos como sintagma, etc. y con lleva la necesaria clasificación de palabras tónicas o acentuadas y palabras átonas o inacentuadas.

La acentuación de palabras en un enunciado depende de factores tales como:

1. La estructura rítmica del enunciado (el ritmo propio del idioma).
2. Principios pragmáticos y discursivos:
 - a) Las clases de palabras (lexicales vs. gramaticales)
 - b) La estructura informativa del enunciado.
 - c) Las reglas específicas de cada idioma.

Inglés se caracteriza como un lenguaje "libre de acentuación"; es decir, el acento no depende del lugar en el enunciado, pero puede ocurrir en cualquier sílaba dependiendo de varios factores. Por ejemplo, el significado de las palabras individuales puede cambiarse cuando se cambia la tensión:

The man is going to conduct the orchestra. The soldier received a good conduct medal. Las palabras que comúnmente no se acentúan pueden serlo cuando el propósito es dar énfasis: no ordinariamente estresados puede ser con el propósito de énfasis: I didn't say the book, I said a book.

Los lingüistas suelen describir cuatro niveles de acentuación como en el ejemplo siguiente: ã dûstÿ briéfcasè : primary (é) secondary (û) tertiary (è) unstressed (ã)

Para fines de enseñanza, sin embargo, debemos concentrarnos en las sílabas tónicas (primaria y secundaria) y sin acentuación, sobre todo en los niveles iniciales.

Una de las características que hace que el habla inglesa sea difícil para los estudiantes extranjeros es la tendencia a reducir y correr juntos todas las sílabas átonas. En el habla informal, las vocales átonas se reducen con frecuencia a una mitad de la vocal, como / ə /. Por ejemplo: The table is orange. Las sílabas subrayadas se pronuncian con el sonido / ə /.

Según la tradición Británica, el análisis de acentuación de oraciones gira en torno a la noción de acento nuclear. El mismo puede ser definido, desde un punto de vista fonético, como la sílaba que comienza con el último tono o movimiento de timbre de voz (ascendente, descendente, neutro o la combinación: ascendente— descendente, descendente-ascendente) en una unidad tonal.

Funcionalmente, puede ser descrito como la sílaba que marca el comienzo de la parte más significativa del enunciado. De acuerdo con el enfoque nuclear de entonación, el acento nuclear es la sílaba acentuada de la palabra más prominente en el enunciado.

El acento nuclear ha sido definido de acuerdo con un criterio funcional y formal, como a continuación se explica.

1-Fonéticamente: Las definiciones usadas en este sentido se concentran en el tipo de prominencia demostrado por la sílaba nuclear. Las principales definiciones se refieren a la sílaba destacada de la palabra más prominente en el enunciado, el principal movimiento de timbre de voz, la sílaba que demuestra prominencia máxima, la sílaba en la cual un tono significativo comienza y otros.

2-Distribucionalmente: Se hace referencia a la posición que el acento nuclear toma en la unidad tonal o entonacional, por ejemplo: la última sílaba prominente.

3-Funcionalmente: Son de una naturaleza fonológica y hacen referencia a lo que el núcleo hace: ser la pista principal para reconocer lo que los hablantes consideran más importante, el medio principal para marcar el foco, etc.

- Dificultades comunes en la acentuación

Generalmente, los estudiantes hispanohablantes cuando leen palabras en inglés acentúan las últimas dos sílabas de las palabras inglesas, siguiendo los patrones de acentuación adquiridos en su lengua materna.

Asimismo, no perciben la diferencia entre las vocales claras y las oscuras (i/ I), ya que lo producen en forma clara. Esta transferencia fonológica de la lengua materna es más persistente cuando encuentran palabras similares semánticas y ortográficas tanto en inglés como en el español.

La reducción vocálica es un fenómeno común y hasta podría decirse obligatoria en el idioma inglés. La reducción vocálica en español existe, pero los hábitos de los estudiantes hispano-hablantes no son muy persistentes en este caso.

Otra dificultad se relaciona con el acento secundario cuando una palabra inglesa tiene más de tres sílabas. Este fenómeno lingüístico de la lengua inglesa se debe a que estas palabras suelen tener, además del acento primario, un acento secundario. Como nuestros estudiantes no establecen estas diferencias optan por dar el mismo acento fuerte al acento secundario, esto trae como consecuencia una cierta confusión de significado cuando se trata por ejemplo con palabras que tienen la misma ortografía, pero tiene diferentes funciones (conflict (noun) / conflict (verb)).

b. El ritmo

El ritmo del inglés es uno de los rasgos suprasegmentales que mayores dificultades proporcionan a los estudiantes que aprenden esta lengua. El inglés no

tiene un ritmo constante como el castellano, ya que consiste en una mezcla de sonidos fuertes y sonidos débiles. Se puede comparar a la pronunciación inglesa como si fuera una cordillera. En cada frase tenemos algunas sílabas fuertes (las cimas) y algunas sílabas débiles (los valles).

Hay que tomar en cuenta que el inglés tiene un ritmo acentual; es decir, que es determinado por la cantidad de sílabas acentuadas independientemente del número de sílabas que contenga una oración inglesa. Lo que marca el ritmo es la frecuencia con que ocurren las sílabas tónicas a intervalos de tiempo aproximadamente iguales sin tener en cuenta el número de sílabas átonas que existan entre ellas.

El ritmo será el mismo siempre que el número de sus sílabas acentuadas no varíe. El ritmo en castellano es silábico porque la duración de una oración depende del número de sílabas que contiene, independientemente de que sean sílabas tónicas o átonas. Stockwell y Bowen (1962, p.25) definen que “el ritmo crea en la lengua dos elementos: (1) la longitud de la sílaba; (2) la cantidad de sílabas por unidad de tiempo”.

En la lengua inglesa existen dos tipos de palabras: las palabras de contenido (content words) y las palabras funcionales (function words). Las primeras llevan acento y se refieren a los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Las palabras funcionales no lleva acento y se refieren a los pronombres, artículos conjunciones, preposiciones, auxiliares y modales.

Estas palabras funcionales tiene el acento débil y generalmente se les escucha como la pronunciación de una schwa / ə /, /I / or /ʊ/. Las características que tienen es que el volumen del tono es bajo y la extensión del sonido es corta.

El ritmo del español 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:

/ aɪkændʊɪt / I can't do it.

/ aɪkændʊɪt / 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

Tennis shoes, bus stop

ESPAÑOL

Abrecartas, cortaúñas

Valdría la pena agregar que las formaciones compuestas en inglés no se limitan a los sustantivos: verbos (*sight read*, *brain wash*), 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.

c. La entonación

Cada lengua tiene su campo de entonación, es decir, la zona comprendida entre los sonidos lingüísticos más agudos y los más graves. Y este campo de entonación depende de los hábitos expresivos de la lengua. Aparte las variantes individuales, los hablantes de algunas zonas suelen expresarse en un tono más agudo o grave que otros hablantes de la misma lengua de una zona distinta.

Quienes así opinan se basan para ello en algunas coincidencias que se producen en diferentes lenguas: el ascenso tonal o la suspensión suelen indicar que el enunciado está incompleto, mientras el descenso suele acompañar al del enunciado, etc. Ello les basta para restar importancia a las particularidades que pueda presentar la entonación de las diferentes lenguas, atribuyéndole, frente a la arbitrariedad y la convencionalidad de los signos lingüísticos, validez universal.

Tal vez ello sea responsable, en gran medida, del descuido en el que se encuentra la entonación. Los estudios dedicados a la enseñanza de ésta son, en efecto, mucho menos numerosos que los dirigidos a los segmentos, si bien últimamente, su mayor parte como fruto del análisis contrastivo, se ha dedicado más atención al tema.

La entonación es la línea melódica con que se pronuncian las unidades lingüísticas de un mensaje. Cuando se comienza a hablar, las cuerdas vocales se ponen en tensión y se produce una elevación más o menos rápida del tono, y al terminar la emisión, el relajamiento de las cuerdas vocales origina el descenso tonal.

La entonación nos permite, desde el punto de vista funcional, distinguir enunciados diversos como afirmación, pregunta, exclamación. Desde el punto de vista sociolingüístico, la entonación cumple también un importante papel, pues, además de la información estrictamente personal —sexo, edad, de ánimo, etc.—, nos proporciona los datos relativos al grupo al que pertenece el individuo analizado: procedencia geográfica, grupo social, nivel cultural, etc.

Mediante la entonación, el hablante confiere al enunciado, intencionadamente, unos valores significativos determinados: afirmativo, interrogativo, exclamativo, etc.; pero, además, aparecen unos valores expresivos que no necesariamente son Intencionados. La fisiología del hablante, por ejemplo, puede ocasionar variaciones completamente involuntarias. Para el oyente, sin embargo, encierran un cierto valor semiótico en cuantos exponentes de la personalidad del hablante, su estado emocional, físico, etc. Es en la parte final de la línea melódica, principalmente, donde se concretan todas estas posibilidades

expresivas o significativas. Las expresivas son reflejo de factores como actitudes y sentimientos que, en la práctica, pueden ser difíciles de distinguir. Las emociones son involuntarias, pero también pueden esconderse o fingirse. Las actitudes, por el contrario, son intencionadas y dependen de la razón.

Por otra parte, la entonación no es el único medio de demostrar actitudes. El hablante dispone de otros recursos: los gestos, las expresiones, el tipo de voz y, naturalmente, los otros rasgos prosódicos. Para la correcta interpretación del mensaje, la información proporcionada por la actitud del hablante es decisiva.

En el terreno didáctico, la primera dificultad con la que se encuentra el enseñante es la de elegir una norma prosódica. En efecto, la entonación distingue, además de la que es considerada general, entonaciones particulares y una multitud de variantes melódicas en función de factores tan diversos como la personalidad del hablante, su estado de ánimo, su actitud, etc., a los que ya hemos hecho alusión anteriormente.

Todo ello puede confundir al estudiante a la hora de elegir el patrón melódico correcto que debe aplicarse a un contenido determinado.

A la hora de valorar resultados, el profesor que evalúa separadamente cada una de las destrezas lingüísticas se encontrará con que, en algunos casos, el porcentaje y tipo de errores que se producen en cada una de estas facetas difieren entre sí sustancialmente: comprender la lengua escrita no significa necesariamente comprender la lengua hablada, como hablar correctamente desde el punto de vista morfosintáctico tampoco significa necesariamente corrección fonética.

Más aún: ser capaz de percibir una diferencia fonética no significa necesariamente saber clasificarla ni, mucho menos, saber producirla. Sin embargo, una perfecta articulación de los sonidos, acompañada de una total precisión en la colocación de los acentos y las pausas, de nada sirve si no van acompañadas del movimiento melódico que la frase requiere.

Además del mayor o menor grado de acento extranjero que confiera, una entonación equivocada restará inteligibilidad a la lengua, afectando a la comprensión del mensaje. La entonación, el resto de las destrezas que pueden distinguirse en la lengua, debe ser considerada como un aspecto separado del dominio de esta y, por tanto, objeto de la misma atención y ejercitada con igual intensidad.

Sería útil, por otra parte, servirse de las posibilidades técnicas que los últimos descubrimientos han puesto al servicio de la enseñanza: laboratorios de idiomas, técnicas de grabación más depuradas, sonógrafos digitales, equipos audiovisuales, etc.

En este sentido, y para la enseñanza de la entonación, en algunos centros se ha recurrido a la visualización de la línea melódica mediante equipos preparados al efecto: el estudiante, al tiempo que oye a través de los auriculares, puede observar en un monitor las fluctuaciones que experimenta la línea melódica de una frase modelo. A continuación, puede grabar su propia versión de la frase y comparar los contornos de la curva entonativa con los de la frase modelo, repitiendo este ejercicio audiovisual cuantas veces se considere necesario.

1.2.1.10. Técnicas y actividades para desarrollar los sonidos segmentales y suprasegmentales

A. Actividades para desarrollar las vocales y consonantes

Pilar (2010) nos sugiere las siguientes actividades:

a) Uso de cuestionarios

En esta actividad, los estudiantes contestan individualmente al cuestionario propuesto para, a continuación, compartir sus experiencias en pequeños grupos y con el grupo abierto. Este tipo de actividad es muy útil tanto para el estudiante, ya que le permite hacer una reflexión sobre sus creencias y prejuicios hacia la lengua meta, como para el profesor, que puede obtener una valiosa información que contribuya a ayudar al estudiante a superar las barreras afectivas y socioculturales

que pueda tener, y así mejorar el proceso de aprendizaje de la pronunciación de la lengua meta.

b) Play back

Esta técnica se refiere al uso de los músculos de la cara, la lengua, la laringe o el tórax, los movimientos oculares, expresiones faciales, movimientos de cabeza o gestos, ya que usamos el cuerpo completo para comunicarnos con los demás. Este tipo de ejercicio ayudará al estudiante a familiarizarse con los distintos movimientos corporales y expresiones faciales usados por los nativos de la lengua cuando hablan su lengua. Los estudiantes tras ver varias veces el video, prestando especial atención a estos aspectos, y con el texto delante deberán intentar reproducir los gestos y los movimientos que allí aparecen. Después deberán reproducirlos sin tener la imagen, solo con el audio del video.

c) Los cinco sonidos más fáciles y más difíciles

El objetivo es ayudarles a descubrir sus puntos fuertes, para apoyarse en ellos, y los débiles, para reforzarlos y poder canalizar de manera exitosa sus esfuerzos. Esta actividad permite a los estudiantes tomar conciencia de que la facilidad y la dificultad son conceptos relativos en la pronunciación. Esta actividad consiste en pedir a los estudiantes que individualmente, reflexionen sobre los cinco sonidos en inglés que le resultan más fáciles y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, comentan los que han elegido. Finalmente, deberán elaborar una lista de clase que contenga los sonidos más fáciles y los cinco sonidos más difíciles para el grupo entero.

d) Trabalenguas usando fonemas combinadas

Esta actividad consiste en preparar una serie de fonemas y palabras que luego serán parte de un trabalenguas (unas tres o cuatro series, dependiendo del número de estudiantes). Además, es de gran ayuda que el profesor muestre al estudiante los modelos visuales de las articulaciones y de los sonidos, esto permitirá a su vez que el estudiante pueda entender dónde nace cada sonido, y con la ayuda del profesor establecer un paralelo con su lengua materna. En grupos de tres o cuatro estudiantes, el estudiante practicará primeramente los sonidos de las series con los distintos fonemas y su trabalenguas correspondiente. Una vez practicados, el

profesor entregará al azar un sobre a cada grupo, de contenido su trabalenguas. El estudiante deberá practicar con su equipo y más tarde decirlo en voz alta a sus compañeros. Se elegirá al grupo que mejor lo haga.

e) Actividades para el entrenamiento receptivo

Es común observar que frecuente las producciones orales que realizan los estudiantes posean incorrecciones, tanto a nivel segmental como en el plano suprasegmental, dado que desconocen por completo el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo. El profesor debe centrarse primeramente en actividades de tipo receptivo, que ayuden al estudiante a reconocer y a asimilar las diferentes características de la lengua, para usar, a continuación, a las actividades de producción de la misma. De no ser así, el estudiante será incapaz de discriminar los nuevos aspectos que la lengua le presenta y, por tanto, no podrá reproducirlos.

Entre estas actividades se pueden encontrar por ejemplo la actividad BINGO, en la cual se reparte a cada estudiante un cartón y una lista de palabras que contienen los sonidos que queremos trabajar en esa clase, para que cada uno complete su cartón. A continuación, el profesor irá diciendo palabras y el estudiante que logre tachar todas las palabras de su cartón gritará “¡Bingo!”. La otra actividad podría ser las Metáforas – Adaptado de Laroy (1995), en la cual se pide a los estudiantes, que están sentados cómodamente y con los ojos cerrados, intenten asociar el sonido que van a escuchar con algo, bien sea un animal, un objeto, una situación, una persona que conocen, etc. Se les anima a que escriban frases como “Esto es...”, “Esto es como un / una...”, “Esto me suena a...”.

También tenemos la actividad Los sonidos -¿Qué falta? para familiarizar con el nuevo sonido y mejorar paulatinamente su pronunciación. La relación imagen-palabra es importante, pues ayuda al estudiante a retener de manera visual no sólo los nuevos sonidos, sino también las nuevas palabras, enriqueciendo así su vocabulario.

B. Actividades para desarrollar el acento, el ritmo y la entonación

Pilar (2010) nos sugiere las siguientes actividades:

a) Lo que quiero mejorar

El objetivo es ayudar a los estudiantes a dar sentido a las tareas que se proponen, mejorar su capacidad de decisión sobre lo que les interesa hacer en cada momento y sobre los objetivos que desean fijarse. Los estudiantes usan la transcripción de un texto breve para grabarse y evaluar sus resultados con la grabación original. A esta actividad se pueden agregar o pueden surgir, como por ejemplo:

- ✓ Acompañar un cuestionario con preguntas sobre las diferencias encontradas en la velocidad, la entonación, el ritmo, el acento y los sonidos.
- ✓ Pedir escribir tres aspectos que quieren mejorar en su pronunciación. En seguida oír la grabación de su compañero, escribiendo tres aspectos que él debe mejorar.
- ✓ Solicitar a los estudiantes marcar en el mismo texto los acentos, las entonaciones (ascendentes o descendentes), y hacer una segunda grabación.

b) Práctica Productiva

Permite al estudiante desarrollar las habilidades productivas, es decir actividades que ponen en práctica el conocimiento y las características de la lengua, para producir enunciados en la lengua meta. Estas actividades permiten al estudiante llevar a la práctica lo aprendido, y desarrollar las destrezas oral y escrita (Cassany 1994, p 80-90)

c) ¿Cómo estás?

En esta actividad se escriben frases en la pizarra y se pide a los estudiantes que las pronuncien de acuerdo con los distintos sentimientos que aparecerán en una tarjeta que se les ha dado previamente (tristeza, sorpresa, enfado, alegría, etc.). Con este tipo de ejercicio ayudamos al estudiante a mejorar su expresión oral dependiendo del contexto en el que se esté produciendo la conversación.

Según AMEP Research Centre (2002) nos recomienda algunas actividades, las cuales son las siguientes:

Figura 3: Cuadro de actividades para enseñar pronunciación

Para Practicar	Actividad
El acento	Nombres / Lugares Juegos de correspondencia
El ritmo	Repeticiones con ritmo Dar un paso
La entonación	Tren a Melbourne ¿Amigos? El que oye

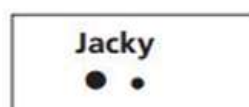
Fuente: AMEP Research Centre (2002)

d) Practicar el acento en palabras y frases cortas

a. “Nombres / Lugares”

Esta actividad funciona muy bien en conjunto, donde el profesor y los estudiantes forman un círculo y se lanza una pelotita. La persona que atrape la pelotita deberá decir a la clase su nombre y donde vive.

(I'm _____. I live in _____.) Luego el profesor escribe el nombre de la persona en una tarjeta y señala la sílaba acentuada con un círculo grande, por ejemplo:



Seguidamente, cada estudiante escribe su nombre en una tarjeta; identifica y señala la sílaba acentuada. Una vez terminado, cada estudiante busca otros compañeros que tengan la misma sílaba acentuada en sus tarjetas y forman un grupo. Luego cada grupo pega sus tarjetas en la pizarra teniendo como referencia el encabezado que se les presenta, por ejemplo



b. “Juegos de correspondencia”

Una actividad simple es que los estudiantes marquen el acento que ellos escuchan con la frase o palabra que corresponde. Por ejemplo, debajo hay una pequeña lista de frases con su patrón de acento respectivo:

Figura 4: Cuadro de juegos de correspondencia

I've finished I'd love to	• ● •
Don't worry Keep quiet	● ● •
See you later Come and see us	● • ● •
Don't forget! Yes, of course!	● • ●
It's possible	• ● • •
It's not allowed	• • • ●

Fuente: AMEP Research Centre (2002)

La clase puede ubicar la frase en el patrón que corresponde guiándose de los aplausos que da el profesor, o pueden hacerlo en grupo con un compañero que aplaude.

e) Practicar el acento y ritmo en oraciones

a. “Repeticiones con ritmo”

Se trata de que la clase diga oraciones al unísono, lo que ocasiona que se desarrolle cierto ritmo al hablar. Es popular en los estudiantes, además esta actividad les da un cierto sentido del ritmo que se debe tener para hablar en inglés.

I've got a new watch	• ● • • ●
So have I	● • ●
And I've got a new house	• • ● • • ●
So have I	● • ●
But I've lost all my money	• • ● • • ● •
What a pity!	● • ● •

b. Dar un paso

Se usa cualquier declaración y en grupos de tres a cinco has que trabajen con el acento más importante, por ejemplo:

**I'd love to come to the party but I'm working
 • ● • • • • ● • • • ● •
 on Sunday
 • ● •**

Luego, un integrante de cada grupo levanta la mano, lee la oración y da un paso por cada acento de mayor importancia (love, part, work and Sun) como se muestra en el ejemplo de arriba.

f) Practicar Entonación

A continuación se muestran algunas actividades específicas: a. “Tren a Melbourne”

Se pueden crear diálogos y juego de roles usando como estructura un dialogo que contenga solo palabras acentuadas. Solamente coge la palabra con el acento principal en cada interacción y úsala como referencia para completar el dialogo, así como se muestra a continuación donde dos extraños toman turnos para hablar en un tren rumbo a Melbourne.

A: Melbourne?

B: Yes. You?

A: Yep. Interview. Student?

B: Nurse. You?

A: Unemployed.

B: Job interview? Nervous?

A: Yep.

Se puede crear un diálogo parecido con la rutina diaria. Por ejemplo, “Did you have a good weekend?” A continuación una muestra de cómo podría ser:

A: weekend?
 B: movies.
 A: see?
 B: Red Dragon. Scary.

En la versión completa sería así:

A: Did you have a good weekend?
 • • ● • • • ● ?
 B: Yes/I went to the movies.
 ● • • • • ● •
 A: What did you see?
 ● • • ● ?
 B: Red Dragon/It was very scary.
 ● ● • • • ● • ● •

b. “¿Amigos?”

Se puede dirigir la atención de los estudiantes a la importancia de la entonación en inglés desarrollando dos versiones de un mismo diálogo, ambos con las mismas palabras pero con diferencias en la entonación. En la primera versión, la persona B está interesada en empezar una conversación, por ende, usa diversos tonos altos para mostrar su entusiasmo. Mientras que en la segunda versión, la persona B no está del todo interesado y comunica esta falta de entusiasmo usando una entonación plana, es decir un tono bajo.

A: Are you going to Melbourne?

B: Yes, I am.

A: Oh! I'm going there, too!

B: Are you?

A: Do you come from there?

B: Yes.

A: So do I. I live in Richmond.

B: Really.

c. “El que oye”

Esta actividad también es recomendable para practicar el uso de la entonación en situaciones específicas. El dialogo que se muestra abajo es un ejemplo de cómo se puede practicar un conector en particular, en este caso el uso de fall-rise (descendente-ascendente) para determinar continuación de una historia y el uso de rise-fall para sentimientos fuertes.

La palabra “Yes” es dicha por la persona B con un tono fall-rise para motivar a la persona A mantener el dialogo hasta que la historia termine. El turno final es de la persona B, así que, responde con un tono rise-fall para mostrar un interés muy fuerte.

A: You know the new student in our class?

B: Yes. ↗

A: Well, you know she's got a sister?

B: Yes. ↗

A: And the sister was on *Neighbours* last week?

B: Yes. ↗

A: Well, she's going to marry my brother!

B: Wow! ↘

1.2.2. SUBCAPÍTULO II: LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL

1.2.2.1. La percepción de la lengua

El sistema fonológico de la lengua materna se adquiere desde temprana edad en forma gradual motivado por la necesidad de comunicarse con el mundo circundante. Cuando el individuo es adulto ya ha asimilado el sistema fonológico de la lengua materna lo que le permite utilizar el idioma como medio para la comunicación; sin embargo, cuando se aprende un idioma extranjero el oído se comporta como un oído patológico de personas con problemas auditivos, ya que el fonema extraño le será incomprensible y lo rechazará como extraño, sólo reconocerá los elementos del sistema fonológico de su lengua materna, y no los del otro idioma como lo expresa Iruela (2004, p. 65).

El estudiante de un idioma extranjero comienza a aprender a través de la percepción, seguida por la audición y la discriminación perceptiva, lo que deriva en la posibilidad de la articulación. Un estudiante repite un sonido, una palabra o una frase fielmente porque los percibe correctamente.

Existen varios factores que pueden obstaculizar el cabal reconocimiento de los fonemas de un idioma extranjero. Por ejemplo un estudiante puede ser capaz de localizar el negativo dentro del texto (*reading*), integrar el negativo en su conversación (*speaking*) y escribir oraciones en negativo sin mayor problema (*writing*), sin embargo, la percepción auditiva (*listening*) del negativo en cierta posición dentro de la oración es baja.

Existen factores que influyen en la discriminación auditiva del negativo, por ejemplo estudiantes de inglés como segunda lengua. Uno de estos es el efecto de familiaridad con la voz del hablante, la familiaridad con la ortografía de las palabras y la familiaridad con las palabras en sí mismas (cognados). El otro factor es la omisión de sonidos. En el discurso conectado (*connected speech*) se le llama “omisión” al proceso en el que los sonidos desaparecen o no están claramente articulados en ciertos contextos. Por ejemplo, observamos que en las oraciones

negativas del verbo be en presente, hay omisión de tres sonidos: (isn't), (He's not).

El otro factor es la estructura de la sílaba con respecto al grupo de consonantes (consonant cluster). Siguiendo con la contracción el estudiante de inglés no perciben la palabra isn't es porque, al formar la contracción, se convierte en una sola sílaba. En el inglés, la sílaba isn't [isnt] está formada por VCCC (una vocal y tres consonantes). Al tratar de percibir el negativo, los estudiantes esperan percibir [ísent] insertando la vocal [e] para romper el grupo de tres consonantes y formar el sonido [sen] similar a lo que perciben en su lengua materna.

1.2.2.2. La expresión oral

A. Definición Conceptual

Es la capacidad comunicativa creada y desarrollada por el hombre para generar conceptos, ideas y términos con significados. Permite al ser humano ponerse en contacto y establecer conexiones con sus pares, partiendo de ella entonces la oportunidad de fijar objetivos, metas y proyectos en común. Se diferencia de la comunicación oral de los animales que, si bien es realizada con objetivos y deseos, no es ordenada, consciente o llena de significados.

La expresión oral es un enunciado comunicativo coherente que se produce en una situación determinada con una intención y finalidad. La expresión oral es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, es decir, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa.

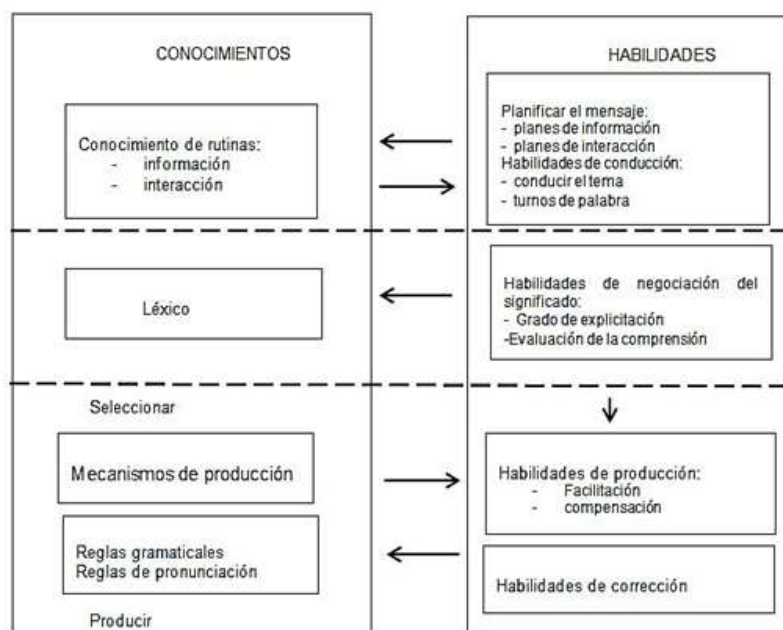
La expresión oral sirve como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos a él. Se debe tener en cuenta que la producción oral en determinadas circunstancias es más amplia que el habla, ya que requiere de elementos paralingüísticos para completar su significación final. La expresión oral puede ser espontánea, pero también producto de una preparación rigurosa. En la escuela se debe promover las dos formas de producción, de acuerdo al grado en que se ubiquen los estudiantes. En los primeros grados se sugiere dar preferencia a

la producción espontánea para "romper el hielo" y habituar la participación de los alumnos. En cambio, en los últimos grados será preferible dar prioridad a la exposición preparada, especialmente sobre asuntos académicos.

B. Modelo y Estrategias de Expresión Oral

Bygate (1987) presenta un esquema interesante y suficiente para nuestros propósitos. Este autor distingue entre conocimientos y habilidades de la expresión oral. Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas y las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión.

Figura 5: Modelo de expresión oral



Fuente: Bygate (1987)

Las comunicaciones humanas se estructuran y se fijan a partir de la repetición y de la experiencia que vamos adquiriendo los interlocutores. Se definen los temas de la situación (en el caso de la entrevista profesional: experiencia laboral, formación, intereses, motivos de la solicitud, etc.). Se establecen las intervenciones o los turnos de palabra y se configuran unos roles determinados. Rutinas es el nombre que se le dan a estas estructuras

comunicativas, en las que habitualmente se distingue entre la información (el contenido de la transacción) y la interacción (estructura de las intervenciones).

El conocimiento de las rutinas nos permite ejercitar la primera habilidad comunicativa, que es la planificación del discurso. Es necesario saber dominar los turnos de palabra, o sea, saber cuándo se puede hablar, durante cuánto tiempo y cuando se debe ceder la palabra. Respecto a este punto, Bygate (1987) distingue cinco estrategias concretas:

- Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
- Saber tomar la palabra en el momento idóneo.
- Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc.).
- Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra.
- Saber dejar la palabra a otro.

Con el tema y los turnos de palabra acordados, el trabajo siguiente que realizan los interlocutores es la negociación del significado. Entrevistador y candidato hablan, cada uno desde su óptica, y van adecuando lo que dicen a sus intereses y a las necesidades del otro. Las habilidades que se utilizan suelen ser de dos tipos: la selección del nivel de explicitación y la evaluación o confirmación de la comprensión.

Bygate (1987) cita varias estrategias de confirmación de comprensión, que se exponen en el esquema siguiente en forma de dialogo:

Figura 6: Confirmación de comprensión

EMISOR (yo)	RECEPTOR (tú)
<ul style="list-style-type: none"> -Explico mi propósito por adelantado. -Te muestro cordialidad. -Evalúo la información que compartimos. -Preciso y autocorrijo mi mensaje. -Compruebo que me entiendes. -Te pido si me has entendido. -Me adapto a tus indicaciones y clarifico el mensaje. -Te pido tu opinión. -Resumo lo que me has dicho. 	<ul style="list-style-type: none"> -Me muestro cordial. -Indicas que me entiendes (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.). -Indicas lo que no entiendes, o tus dudas. -Si es necesario me cortas para matizar o contrastar algún punto.

Fuente: Bygate (1987)

El último componente de la expresión oral, que incluye habilidades específicas, es la producción real del discurso. En la comunicación oral, los interlocutores no siempre tienen mucho tiempo para expresar y comprender lo que se dice, a diferencia del redactor y del lector. Los interlocutores utilizan dos habilidades: la facilitación de la producción y la compensación de las dificultades. En la primera, los emisores simplifican como les resultan posibles los trabajos gramaticales o condicionamientos de sistema lingüístico (oraciones, corrección, etc.). En la segunda, los emisores refuerzan su expresión y ayudan al receptor a comprender lo que dicen.

Finalmente, el esquema de Bygate (1987) también incorpora la habilidad de la autocorrección gramatical a partir de las reglas de la normativa sobre gramática y pronunciación. Es la habilidad que nos permite fijarnos en la forma del discurso y corregir algún error que se nos haya podido escapar: una incorrección léxica, una palabra mal dicha, etc.

C. Microhabilidades de la Expresión Oral

A partir del modelo anterior y de las diversas habilidades detectadas, se puede hacer la siguiente clasificación de microhabilidades, que establece los diversos objetivos de la expresión oral que se deben trabajar en el aula de lengua.

i. Planificar el discurso

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.).
- Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc).
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.).

ii. Conducir el discurso

- Conducir el tema
 - Buscar temas adecuados para cada situación.
 - Iniciar o proponer un tema.
 - Desarrollar un tema.
 - Dar por terminada una conversación.
 - Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
 - Desviar o eludir un tema de conversación.
 - Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
 - Saber abrir y cerrar un discurso oral.

iii. Conducir la interacción

- Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases).
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Utilizar eficazmente el turno de palabra:

Aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario.

Ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.).

Marcar el inicio y el final del turno de palabra.

- Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra.

- Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

iv. Negociar el significado

- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

v. Producir el texto

- Facilitar la producción
- Simplificar la estructura de la frase.
- Eludir todas las palabras irrelevantes.
- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
- Usar muletillas, pausas y repeticiones.
- Compensar la producción
- Autocorregirse.
- Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
- Repetir y resumir las ideas importantes.
- Reformular lo que se ha dicho.
- Corregir la producción
- Articular con claridad los sonidos del discurso.
- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).

vi. Aspectos no verbales

- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

D. Didáctica de la expresión oral

Normalmente los estudiantes tienen ideas poco claras y precisas sobre la lengua y sobre la expresión oral. Seguramente han recibido una enseñanza gramatical que ponía énfasis en la ortografía, en la corrección y en todo lo que fuera escrito, al tiempo que descuidaban, implícitamente, las formas orales. Durante mucho tiempo se les ha pedido que estudien gramática con ejercicios mecánicos y cerrados, y se les ha prohibido hablar y colaborar en grupo. Por todo esto, es

lógico que cuando comiencen las primeras prácticas orales, sobre todo las más interactivas, las consideren como un pasatiempo divertido, como una especie de descanso entre ejercicios fuertes de gramática; que no las conozcan como un aprendizaje útil e importante, e incluso que puedan pensar que están perdiendo el tiempo.

Precisamente una de las tareas del maestro es cambiar estas actitudes y hacer ver a los alumnos la relevancia de lo oral en la vida cotidiana y el gran beneficio que pueden obtener de los diversos ejercicios que se harán en clase; ayudarles a darse cuenta de las cosas que hacen mal, que podrían hacer mejor y que revertirían en su comunicación diaria. A menudo los niños y las niñas asocian la lengua a un libro de gramática, a unas reglas pesadas que tiene poca relación con su vida.

No hay que olvidar que el desarrollo de las habilidades es un proceso largo y complejo. De un día a otro, podemos notar que los alumnos aprenden palabras, descubren un concepto nuevo o se dan cuenta de un hecho desconocido; en cambio, tardaremos meses e incluso años en apreciar mejoras sustanciales en su capacidad expresiva. Y aun es más lento el proceso de cambio de actitudes y de opiniones.

Por eso hay que planificar la enseñanza de la expresión oral a medio y largo plazo. Los maestros debemos entender que los resultados positivos de algunos de los ejercicios que se realizan en nuestra aula tal vez no se revelen hasta pasado un tiempo, en algún curso superior, sin que nosotros podamos ser testigos de ello. El desarrollo de la expresión requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidad.

Otras de las características del tratamiento habitual de la expresión oral en las aulas es el de insistir más en la corrección del habla y menos en la fluidez expresiva. Bien por la formación gramatical de los maestros, bien por la situación sociolingüística del país, lo cierto es que siempre nos hemos preocupado más por la gramaticalidad y por la normativa de la expresión de los alumnos, que por la soltura, la seguridad o la facilidad que demuestran al hablar. El alumno puede

estar tan preocupado por evitar errores y altas que acabara hablando despacio y sin apenas decir nada interesante.

El desarrollo de esta habilidad abarca desde el enfoque basado en el lenguaje hasta el basado en el mensaje y su objetivo fundamental es que el estudiante sea capaz de desarrollar el acto comunicativo con la efectividad requerida. Por eso se considera importante señalar que para la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés; las tareas de aprendizaje constituyen la vía fundamental para que el estudiante adquiera los conocimientos y hábitos necesarios que, desde el punto de vista didáctico, son necesarias tenerlas presente-

Medina (2006) propone, para la elaboración de estas tareas, las siguientes fases:

- **Sensibilización:** Aunque la dinámica de la situación comunicativa no siempre da la posibilidad al hablante de prepararse para el acto comunicativo, en el proceso dirigido en el aula, sí resulta útil la preparación del estudiante para operar con esta importante y difícil habilidad. Aunque tal preparación es en lo cognitivo y lo afectivo, el énfasis debe ser en el último.
- **Elaboración:** Se desarrolla, de manera interactiva, el acto comunicativo entre el estudiante/profesor, estudiante/estudiante y estudiante/grupo.
- **Redefinición:** El estudiante valora, de manera crítica, tanto su actuación lingüística como la de sus compañeros.
- **Generalización:** La aplicación de la habilidad de expresarse de forma oral en diversas situaciones comunicativas constituye uno de los objetivos básicos del aprendizaje del idioma inglés. Por tanto, esta es la fase en la cual el estudiante aplica lo aprendido en clases y continúa perfeccionando su competencia oral.

E. La tarea de aprendizaje en el desarrollo de la expresión oral

Generalmente los docentes utilizan como medios de interacción entre los estudiantes y el contenido del idioma extranjero son los ejercicios, actividades y

técnicas. El término ejercicio es abstracto y comúnmente se le relaciona con el ejercicio físico; las actividades que, son una de las categorías rectoras de la Psicología, van más allá de los límites del proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas, según Medina (2006) son “una amplia variedad de ejercicios o medios usados en clase de idiomas extranjeros para alcanzar los objetivos trazados...” (p.48).

En este contexto, se considera que una de las vías más efectivas para que el estudiante adquiera el conocimiento, potencie, forme y desarrolle la habilidad de expresión oral en idioma inglés es a través del uso de las tareas de aprendizaje.

Según Medina, la tarea de aprendizaje es un medio de interacción que bajo la conducción del docente lo usa para organizar y realizar actividades en el proceso de aprendizaje del idioma con el fin de cumplir con los objetivos planteados.

Entre las actividades que puede seleccionar el docente de inglés para llevar a cabo la tarea de aprendizaje pueden ser los siguientes:

- Imitativa: repetición de frases o expresiones para lograr claridad y exactitud.
- Intensiva: repeticiones de específicas estructuras fonológicas o gramaticales.
- Sensitiva: respuestas cortas a las preguntas o comentarios del profesor.
- Transaccional: Diálogos para conocer una determinada información.
- Interpersonal: Diálogos para mantener relaciones sociales (entrevistas)
- Extensiva: Monólogos (discursos cortos, reportes, resúmenes orales).

Antes que la tarea sea aplicada el docente debe realizar un estudio profundo de ella para seleccionar la más adecuada a los intereses de los estudiantes. La tarea de aprendizaje debe comenzar por la práctica controlada hasta la práctica creativa para solucionar problemas que se pueden encontrar en el proceso de adquisición del idioma inglés.

Con relación a la práctica controlada, el objetivo de la actividad es enfocar el acto. Su objetivo principal es practicar y asimilar el lenguaje. El estudiante se

apoya en la memoria, en las estructuras gramaticales así como en los recursos lingüísticos estudiados. Este tipo de práctica está relacionada no solo con las unidades ya estudiadas, sino con un contenido conocido.

Cuando los estudiantes preparan sus actividades con tiempo se logran los objetivos propuestos y sus participaciones son de calidad. Estas actividades pre-comunicativas facilitan el establecimiento de relaciones comunicativas entre profesores, estudiantes y materiales; que constituyen la clave del proceso de aprendizaje.

En cambio, en la práctica creativa el tipo de actividad es comunicativa. Estas actividades presentan la característica de que los estudiantes no se preparan por anticipado, ni se realizan a partir del material estudiado. Pueden efectuarse partir de la presentación de situaciones comunicativas en que los educandos le dan a la habilidad de expresión oral una dirección nueva, inesperada, que no depende de lo expuesto por el interlocutor, o a partir de la comprensión de lo dicho y la reacción conveniente en una situación inesperada.

En el proceso de enseñanza aprendizaje es casi imposible que surja el hecho de que el estudiante emplee correctamente una situación comunicativa que no exista en su experiencia lingüística. En dependencia del tipo de situación presentada al estudiante éste tendrá que combinar distintas reglas aprendidas, recordar y reproducir palabras asimiladas en unidades anteriores, e integrarlas.

En el 2009, Gonzales planteó una lista de ejercicios que todo docente de inglés lo puede realizar. Entre éstas tenemos:

- a) Ejercicios de reconocimiento: (Identificar sonidos en contraste, seleccionar entre varias las respuestas, clasificar contenidos en verdadero o falso)
- b) Ejercicios de reproducción (Imitar, memorizar diálogos, poemas, canciones, responder preguntas guiadas)
- c) Ejercicios de producción (Desarrollar una conversación, escribir una carta, exponer opiniones)

Estos propician mayor dinamismo al proceso aprendizaje y a la consolidación de los conocimientos impartidos, asimismo, a elevar el interés por el aprendizaje relacionado con la realidad social más inmediata del estudiante.

Es necesario destacar el papel activo y protagónico que debe ejercer el estudiante durante el aprendizaje bajo la conducción y guía del profesor, el cual debe estar mediado por la tarea de aprendizaje que este último oriente al estudiante, en la que transcurra una unidad dialéctica entre la práctica y la comunicación.

Las tareas de aprendizaje potencian la formación y desarrollo de la expresión oral, además brinda a los estudiantes oportunidades para usar el lenguaje, para que se expresen de forma espontánea sobre situaciones comunicativas referidas a la realidad social más inmediata características de un nivel básico superior. El contenido de las tareas tiene gran utilidad porque pueden ser usadas de forma independiente o de una manera integrada según las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes.

1.2.2.3. La comprensión oral

A. Definición conceptual

Se ha conseguido las siguientes definiciones sobre comprensión oral:

Figueredo (2001) sostiene que es “un proceso activo de construcción de significado, interactivo, consciente, estratégico, interpretativo, a partir de indicios que proporcionan las fuentes de información, en el que se utiliza un material discursivo oral perteneciente a una determinada rama del conocimiento y se considera la naturaleza del canal que le da acceso”.

O'Malley, Camot y Küper (1989) dicen que la comprensión oral es “un proceso activo en el que el oyente interesado relaciona lo que escucha con sus conocimientos previos o sus inquietudes sobre el tema”

Wipf (1984) afirma que la comprensión oral “...es un proceso mental invisible, lo que hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto sociocultural más amplio”.

Según James (1984), la comprensión oral no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales; no es pasiva.

B. Objetivos de la comprensión oral

Los objetivos de la comprensión oral son:

- Escuchar y demostrar comprensión de información explícita en texto adaptados y auténticos simples, tanto no literarios (textos expositivos, diálogos) como literarios (rimas, canciones, cuentos). , que estén con temas de la vida cotidiana, del contexto inmediato de los estudiantes, temas de otras asignaturas y de actualidad e interés global.
- Identificar en los textos escuchados temas e ideas generales, información específica asociada a personas, lugares, tiempo y acciones, sonidos propios y repetición de sonidos que interfieren con la comunicación, entre otros.
- Escuchar textos orales en diversos formatos audiovisuales, usando las siguientes estrategias: hacer predicciones, usar claves contextuales (tema, hablantes, lugar, tiempo, imágenes), visualizar diferentes aspectos del texto, usar apoyo visual
- Reaccionar a los textos escuchados, expresando preferencias y sentimientos o haciendo conexiones con experiencias personales, en forma oral, escrita o mediante ilustraciones.

C. Características de la Comprensión Oral

Tradicionalmente, tanto la lectura como la escritura se han considerado destrezas receptoras, de comprensión e incluso pasivas. Conforme a Harris y Hewitt (2005, p. 284), esta creencia ha sido reemplazada por una perspectiva que valora la comprensión escrita y oral como habilidades literarias y oratorias, aunque utilizan medios para comunicarse distintos. Nos referimos al papel y al sonido. La comprensión escrita limitada por el espacio, la escrita por el tiempo.

Como características de la comprensión oral, McDonough (1998) señala las siguientes:

- El medio es el sonido. De ahí que tenga una duración pasajera a diferencia del medio escrito. Además, el oyente no tiene control sobre la velocidad del input.
- La información presentada en los mensajes orales tiende a ser menos densa y más redundante y repetitiva que en la expresión oral. La gramática y el discurso son menos elaborados.
- El discurso oral se caracteriza por las dudas, pausas, oraciones a medio completar, cambios de tema y de estilo.
- El habla normalmente va acompañada de elementos suprasegmentales, rasgos paralingüísticos y no paralingüísticos como la entonación, el tono de voz y los gestos, que ayudan a la comprensión y son parte de la formulación de los actos de habla.
- Los mensajes tradicionales son cooperativos. Se construyen conjuntamente por los hablantes y los oyentes mientras cambian de rol en una conversación, gracias a la interacción.

D. Modelos y Estrategias de Comprensión oral

La didáctica de las segundas lenguas es una de las disciplinas que más ha avanzado en el estudio de las estrategias y del proceso de comprensión oral. Y es que resulta imposible adquirir una nueva lengua o desarrollar el lenguaje hasta

Ya en plena conversación, el receptor despliega un abanico de estrategias:

- Reconocer.- Identificamos: Sonidos, palabras, expresiones. Podemos discriminar los sonidos articulados, somos capaces de segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen.
- Seleccionar.- Entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas reconocidos, escogemos los que nos parecen relevantes.
- Interpretar.- Imponemos una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración.
- Anticipar.- A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, etc. podemos prever lo que seguirá.
- Inferir.- Mientras escuchamos la cadena acústica y la procesamos, también obtenemos información de otras fuentes no verbales.
- Retener.- Determinados elementos del discurso, que el receptor considera importantes (lo que ya se interpretado, el sentido global, algún detalle, una palabra, etc.), se guardan durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poderlos utilizar para interpretar otros fragmentos del discurso, y también para reinterpretarlos de nuevo.

Para poner en práctica estas microhabilidades, son necesarias e ineludibles conocimientos más o menos globales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de la lengua, que nos permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. También hay que recordar que estas microhabilidades no trabajan en un orden determinado, sino que interactúan entre sí a un mismo tiempo, en diversos niveles del lenguaje (sonidos, palabras, frases, ideas, etc.). Finalmente, merece la pena remarcar que este proceso de comprensión está íntimamente relacionado con otras capacidades cognoscitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo.

E. Estrategias de Comprensión Oral en Segunda Lengua

En las últimas décadas, numerosas investigaciones realizadas para saber si era posible enseñar la comprensión oral, arrojaron luz sobre las estrategias cognitivas en la comprensión oral. Cornaire (1998) comenta que trabajos como el de Goss (1982) ya consideraban la escucha como una tarea de resolución de problemas que pone en práctica procesos automatizados, como el guardar en la memoria el flujo de información, y otros más controlados, por ejemplo, estrategias tales como la redundancia, lo previsible del mensaje, la formulación y verificación de hipótesis, la atención sobre un aspecto específico del mensaje, etc. Brown y Yule (1983), también sacaron algunas conclusiones sobre las estrategias de comprensión oral para las lenguas extranjeras, a partir de la observación de las estrategias en lengua materna; con respecto a la situación de escucha, estos autores afirman que ésta es bastante precaria para el oyente extranjero si se la compara con la del oyente nativo.

A continuación, mencionamos algunas clasificaciones de estrategias de comprensión oral:

Vandergrift (1997) propone una clasificación de las estrategias de comprensión oral y de sus definiciones con ejemplos representativos de cada una de ellas, que es una adaptación de la clasificación de O'Malley y Chamot (1990): Estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias afectivas.

Estrategias metacognitivas

1.-Planificación: Desarrollo de la conciencia de lo que es necesario hacer para completar una tarea de comprensión oral, desarrollo de un plan de acción apropiado y/o planes contingentes apropiados para superar las dificultades que pueden inferir en finalizar con éxito una tarea.

- Organización previa: Clarificar los objetivos de una tarea de comprensión oral.
- Atención dirigida: Prestar atención en general a la tarea de comprensión oral e ignorar distractores irrelevantes.

- Atención selectiva: Decidir atender a aspectos específicos del input de lenguaje.
- Autocontrol: Entendimiento de las condiciones que ayudan a finalizar con éxito tareas de comprensión oral y arreglárselas para que esas condiciones estén presentes.

2.- Monitorización: Comprobar, verificar o corregir la comprensión o el comportamiento personales durante la tarea.

- Monitorización de la comprensión: Comprobar, verificar o corregir la comprensión personal a nivel local.
- Monitorización de la audición: Usar el oído personal para el lenguaje (cómo suena algo) para tomar decisiones.
- Doble monitorización: Comprobar, verificar o corregir la comprensión personal durante la tarea o en la segunda vez, a través del texto oral.

3.- Evaluación: Comprobar los resultados de la comprensión oral frente a una medida interna de totalidad y exactitud (que se ha comprendido todo y bien).

- Evaluación del comportamiento: Juzgar la ejecución total de la tarea.
- Evaluación de estrategias: Juzgar el uso de estrategias.
- Identificación de problemas: Identificar explícitamente el punto central que necesita solución en una tarea o identificar un aspecto de la tarea que dificulta completarla con éxito.

Estrategias cognitivas

1.-Inferencia: Usar la información dentro del texto o el contexto conversacional para adivinar el significado de sonidos poco familiares en una tarea, para predecir resultados o completar información que falta.

- Inferencia lingüística: Usar palabras conocidas en una frase para adivinar el significado de las desconocidas.
- Voz e inferencia paralingüística: Usar el tono de voz y/o elementos paralingüísticos para adivinar el significado de las palabras desconocidas en una frase.

- Inferencia kinésica: Usar las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los movimientos de las manos del que habla para adivinar el significado de sus palabras.
- Inferencia extralingüística: Usar los sonidos ambientales, las relaciones de los que hablan en un texto oral, los materiales de la hoja de respuestas o los referentes concretos de la situación para adivinar el significado de las palabras.
- Inferencia entre partes: Usar información externa al nivel local de la frase para adivinar significados.

2.-Elaboración: Usar conocimientos anteriores al texto o el contexto conversacional y relacionarlo con los conocimientos proporcionados por el propio texto o la conversación para obtener resultados o completar información.

- Elaboración personal: Referirse a la experiencia personal anterior.
- Elaboración mundana: Usar el conocimiento adquirido con la experiencia en el mundo.
- Elaboración académica: Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.

- Elaboración por preguntas: Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para examinar las posibilidades lógicas.
- Elaboración creativa: Construir una historia o adoptar una perspectiva inteligente.
- Imágenes: Usar imágenes mentales o reales para representar información; codificada como una categoría separada pero vista como una forma de elaboración.

3.- Sumarización: Hacer un sumario mental o escrito del lenguaje y la información presentado en una tarea de comprensión oral.

4.- Traducción: Transferir ideas de una lengua a otra de forma relativamente literal.

- 5.- Transferencia:** Usar el conocimiento de una lengua (p.ej. relaciones etimológicas) para facilitar la comprensión en otra.
- 6.- Repetición:** Repetir un trozo de lenguaje (palabra o frase) en el curso de la realización de una tarea.
- 7.-Recursos:** Usar las fuentes informativas de referencia disponibles de la lengua objetivo, incluyendo diccionarios, textos y trabajo previo.
- 8.- Agrupamiento:** Recoger información basada en el agrupamiento de acuerdo con atributos comunes.
- 9.- Anotación:** Escritura de palabras clave y conceptos en forma abreviada, verbal, gráfica o numérica, para ayudar en la realización de la tarea.

Estrategias Socioafectivas

- 1.- Preguntar para clarificar:** Pedir una explicación, verificación, repetir una frase, o ejemplos sobre el lenguaje y/o la tarea. Ponerse cuestiones a uno mismo.
- 2.- Cooperación:** Trabajar en conjunto con alguien diferente del interlocutor para resolver un problema, aunar información, comprobar una tarea o conseguir opinión sobre cómo se ha hablado o escrito.
- 3.- Disminuir la ansiedad:** Reducir la ansiedad por el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente para realizar la tarea.
- 4.- Autoestímulo:** Proporcionar motivación personal a través de una autocharla (conversación con uno mismo) positiva y auto-recompensándose durante la tarea o tras completarla.
- 5.- Tomando la temperatura emocional:** Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones personales mientras se escucha para evitar las negativas y sacar partido de las positivas.

F. Didáctica en la Comprensión Oral.

En general, los estudiantes y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. Seguramente no discutimos su importancia, pero la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: Lectura, escritura, gramática, etc. Los estudiantes aprenden a escuchar de la misma manera que aprenden todas aquellas cosas que los maestros no nos proponemos enseñar formalmente.

No obstante, resulta bastante habitual tener que repetir las instrucciones de un ejercicio más de cuatro y cinco veces para conseguir que se comprendan, que un chico no pueda resolver un problema de cálculo porque no comprende la formulación oral, o que una chica tenga dificultades para seguir las explicaciones sobre el contenido de una asignatura. Es a partir de estos detalles que los maestros nos reafirmamos en el convencimiento de que los estudiantes tienen carencias importantes de comprensión que incluso les impiden desarrollarse en otras materias.

Todo esto nos lleva a darnos cuenta de la gran paradoja que representa la comprensión oral en la escuela. Es una de las habilidades que los estudiantes practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida. Los estudiantes no adelantan en Naturales o Sociales porque no saben comprender, pero en el área de Lengua no trabajan estas carencias.

En primer lugar, el estudiante necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. Son más útiles las actividades cortas, variadas y activas (juegos, dictados breves, diálogos, etc.) de cinco o diez minutos como máximo.

El material de comprensión debe ser real y variado. Por una parte, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con vacilaciones, repeticiones, redundancias, quizá incluso alguna incorrección, etc.), y debe incluir una dosis natural de ruido

(interferencias acústicas, ruido ambiental, equivocaciones, etc.). Las grabaciones y las exposiciones espontáneas y reales son mejores que las preparadas para hacer ejercicios en clase. Por otra parte, debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros (formal y coloquial) y de todo tipo de textos y temas. De este modo, los estudiantes se acostumbran a escuchar todo tipo de lenguajes y amplían su capacidad comprensiva.

Respecto a los ejercicios de comprensión, merece la pena apuntar algunas de sus características:

- Los estudiantes deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.
- Deben formular de forma visible y observable (anotando, escribiendo, hablando, etc.) su comprensión, de manera que se pueda comentar, mejorar, evaluar. Por eso es interesante trabajar con soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías, dibujos, etc.
- Los estudiantes tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: La pronunciación, el significado de alguna palabra, la entonación, etc.

G. Importancia de la Comprensión y Expresión Oral

Figuroa (2008, p. 67) sostuvo que:

....la comprensión de textos orales se fortalece cuando participamos frecuentemente en situaciones reales de interacción, como conversaciones, debates, audiciones diversas, lo cual pasa necesariamente por la adquisición de actitudes positivas para poner atención en lo que dice el interlocutor, respetar sus ideas y hacer que se sienta escuchado. Una sociedad que aspira a la tolerancia y a la convivencia pacífica y armoniosa, tendrá como uno de sus propósitos esenciales desarrollar la capacidad de escuchar...

El mismo autor menciona que necesitamos estudiantes que sepan expresarse con fluidez y claridad, con óptima pronunciación y entonación, que empleen con pertinencia y naturalidad los recursos no verbales (mímica, gestos, movimientos

del cuerpo), que se hagan escuchar pero que también escuchen a los demás. Es necesario entonces que reivindicemos la enseñanza de la comunicación oral, en situaciones formales e informales, por eso es que se propone desarrollar capacidades para la conversación, el diálogo, el debate, el relato, la presentación de informes orales, entre otras formas de la comunicación oral.

Estos eventos serán útiles a que los estudiantes posean herramientas que les posibiliten interactuar con los demás en los estudios superiores, en el mundo del trabajo o en la vida ciudadana. La sociedad de hoy exige una eficiente capacidad comunicativa. Las posibilidades de trabajo, estudio, relaciones sociales y superación dependen, en buena parte, de nuestra capacidad para interactuar con los demás, teniendo como herramienta fundamental la expresión oral. Es necesario entonces que la escuela contribuya a fortalecerla, especialmente en los siguientes aspectos:

- Articulación correcta, de modo que la pronunciación de los sonidos sea clara.
- Entonación adecuada a la naturaleza del discurso.
- Expresión con voz audible para todos los oyentes.
- Fluidez en la presentación de las ideas.
- Adecuado uso de los gestos y la mímica.
- Participación pertinente y oportuna.
- Capacidad de persuasión.
- Expresión clara de las ideas

Además añade que ...la mejor manera de desarrollar estas habilidades es participando en situaciones comunicativas reales. Las clases, dejan de ser, entonces, una aburrida presentación de conceptos y teorías para ceder su lugar a actividades dinámicas y motivadoras, como juego de roles, dramatizaciones, debates, talleres de expresión oral, diálogos, conversaciones, declamaciones, etc., que permiten, además, el desarrollo de la creatividad y el juicio crítico para la toma de decisiones y la solución de problemas.

Los conocimientos adquieren sentido en la medida que contribuyen a fortalecer el desarrollo de las capacidades, por eso es que las reflexiones teóricas (conceptos relacionados con la coherencia, la cohesión, adecuación, aspectos gramaticales

imprescindibles, etc.) surgirán como producto de la práctica comunicativa, y no como una presentación aislada y descontextualizada...

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2008) emite el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, en su parte I, punto 3 titulado: *Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021*, plantea once propósitos. Entre ellos, el cuarto en mención indica el Conocimiento del inglés como Lengua Internacional. La parte III del documento en mención, titulado Secundaria – VI ciclo, presenta los siguientes lineamientos:

Expresión y Comprensión Oral del Segundo Grado

- Dialoga con diversos interlocutores para intercambiar información sobre aspectos específicos y de interés personal (cómo llegar a un lugar, comprar y vender, gustos y preferencias, entre otros), solicitando aclaraciones cuando es necesario.
- Entiende y sigue instrucciones de uso cotidiano.
- Describe el aspecto físico y psicológico de las personas así como sus actividades diarias con la entonación y pronunciación clara y precisa.
- Infiere información proveniente de los medios de comunicación visuales referidos a temas de su interés personal.
- Analiza textos diversos como diálogos, conversaciones referidas a temas personales provenientes de un medio auditivo, teniendo en cuenta las cualidades de la voz en la emisión del mensaje.
- Utiliza recursos no verbales y expresiones pertinentes para iniciar o terminar un diálogo.
- Evalúa el contenido del mensaje emitido por su interlocutor manifestando su acuerdo o desacuerdo.

1.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje significativo: Es un proceso permanente de construcción de experiencias, habilidades, conceptos, destrezas y actitudes de manera personal en interacción con su medio sociocultural y natural

Comprensión oral: Es la activación de una serie de procesos mentales para interpretar los sonidos producidos oralmente.

Evaluar: Es señalar el valor de algo. Es estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos.

Expresión oral: Es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad.

Fluidez: Es la capacidad de un hablante de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad, tanto en su idioma materno como en una segunda lengua.

Fonética: La fonética es la rama de la lingüística que estudia la producción y percepción de los sonidos de una lengua con respecto a sus manifestaciones físicas.

Oralidad: Es el proceso de comunicación (verbal, vocal y corporal o no verbal) entre dos o más interlocutores presentes físicamente todos en un mismo espacio.

Pronunciación: Es la acción y efecto de articular y emitir sonidos para hablar; resaltar; resolver; declararse a favor o en contra de algo o de alguien.

Sonido: Es la realización física de un fonema.

Sonidos vocálicos: Son sonidos que se pronuncian con el tracto vocal abierto, por lo tanto no hay obstrucción del aire.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Las investigaciones realizadas a nivel internacional, tales como Listerri (2003), Iruela (2004), Bartoli (2005) y Giralt (2006), revelan que la enseñanza de la pronunciación no ha tenido la misma importancia que los otros elementos lingüísticos (gramático, vocabulario, etc.) en el proceso de adquisición de la lengua inglesa. No se ha tomado en cuenta que es un factor complementario y esencial para la adquisición de la competencia lingüística. Como consecuencia de esta actitud se ha creado algunos obstáculos en la adquisición del idioma sobre todo en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral.

En nuestro sistema educativo, la enseñanza del idioma inglés presenta problemas en cuanto al uso de los libros-textos de inglés utilizados por los estudiantes. Estos no tienen la suficiente amplitud de los contenidos y prácticas sobre el sistema de la pronunciación del idioma inglés, y como consecuencia los docentes no le dan el lugar que le corresponde dentro del proceso de enseñanza. A esto se puede agregar que algunos profesores de inglés no tienen el suficiente conocimiento sobre las últimas investigaciones relacionadas con este tópico y eso puede ser la razón de que no profundicen la enseñanza de la pronunciación. (Torres, 2000, p. 3).

En nuestra Institución Educativa se ha notado que el problema que dificulta a los estudiantes para la adquisición del idioma es la pronunciación poco adecuada de las palabras y su fluidez en su expresión oral, lo que les impiden mantener la ilación en un diálogo o cuando expresan sus ideas. A esto debemos agregar que los libros-textos que se utilizan no incluyen prácticas relacionadas con los sonidos suprasegmentales; sino

que hacen referencia más a los sonidos segmentales, dándose mayor interés a los reconocimientos individuales de los sonidos.

Por otro lado, los docentes no realizan un uso consciente y reflexivo de estrategias sobre pronunciación, lo cual no les permite realizar actividades productivas (imitación o reproducción del proceso comunicativo), reproductivas (uso correcto y creativo del idioma en un proceso real) y especializadas (práctica de la pronunciación para desarrollar hábitos de pronunciación) mediante la práctica contextualizada y conversacional.

Por esa razón, hay la necesidad de reorientar el proceso de enseñanza de la pronunciación para desarrollar las habilidades de comprensión y expresión oral en los estudiantes. Este trabajo que fue aplicado en el 2015, en el segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, tiene como objetivo demostrar que existe relación entre la pronunciación y el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral.

2.2. FORMULACIÓN DE PROBLEMA

2.2.1. Problema general

¿De qué manera se relaciona la pronunciación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015?

2.2.2. Problemas específicos

¿De qué manera se relaciona la pronunciación de los sonidos segmentales con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015?

¿De qué manera se relaciona la pronunciación de los sonidos suprasegmentales con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del

segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015?

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. Objetivo general

Establecer el grado de relación entre la pronunciación y la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.

2.3.2. Objetivos específicos

- Determinar el grado de relación entre la pronunciación de los sonidos segmentales y la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.
- Determinar el grado de relación entre la pronunciación de los sonidos suprasegmentales y la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.

2.4. IMPORTANCIA, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1. Importancia

Según Méndez (1995), citado por Bernal, C. (2006, p.103), la justificación de un estudio de investigación se puede dar desde un punto de vista de justificación teórico, práctico o metodológica.

2.4.1.1. Justificación teórica

Este estudio profundiza y esclarece algunas concepciones que sirven de guía para asumir de una manera más consciente y responsable las necesarias transformaciones que exige el proceso de enseñanza – aprendizaje de la pronunciación del inglés para superar deficiencias y problemas de carácter fónico y de esa manera desarrollar las habilidades de la comprensión y expresión oral.

2.4.1.2. Justificación práctica

Los resultados de la presente investigación se aplicarán en el campo de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés enfocado al desarrollo de la enseñanza de la pronunciación para mejorar en los estudiantes la comprensión y expresión oral y la de promover en los docentes la enseñanza consciente y responsable de la pronunciación.

2.4.1.3. Justificación metodológica

La presente investigación aplica un esquema metodológico adaptado para la selección de indicadores y la construcción de un instrumento específico que podría ser usado en investigaciones futuras.

2.4.2. Alcances de la Investigación

Dentro de la investigación, a través de los resultados aplicados se generara los siguientes alcances:

2.4.2.1. Alcance socioeducativo

Comprende a los estudiantes del nivel secundario, docentes, personal administrativo y jerárquico de la Institución Educativa N° 1255.

2.4.2.1. Alcance espacial-geográfico

Comprende a la zona de Influencia de la UGEL N° 06 (Huaycán, Vitarte, Santa Clara, Huachipa, Ñaña, Chaclacayo, Chosica).

2.4.2.1. Alcance temático

Comprende los temas de Pronunciación y Expresión y Comprensión Oral del Idioma Inglés.

2.4.3. Limitaciones

Dentro de las limitaciones encontradas podemos describir las siguientes:

2.4.3.1. Limitaciones espaciales

Esta investigación fue aplicada en la Institución Educativa 1255 Huaycán-Ate.

2.4.3.2. Limitaciones de tiempo

El presente trabajo de investigación se realizó en el año 2015.

2.4.3.3. Limitaciones de recursos

El estudio fue financiado por las tesisistas (autofinanciado).

CAPÍTULO III

DE LA METODOLOGÍA

3.1. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis general

La pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.

3.1.2. Hipótesis específicas

H1: Los sonidos segmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.

H2: Los sonidos suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.

3.2. SISTEMA DE VARIABLES

3.2.1. Variable I:

Pronunciación

(Es la acción y efecto de articular y emitir sonidos para hablar; resaltar; resolver; declararse a favor o en contra de algo o de alguien).

3.2.2. Variable II:

Expresión y comprensión oral

(Es la activación de una serie de procesos mentales a través de técnicas que determinan las pautas que deben seguir para interpretar los sonidos producidos y comunicarse oralmente con efectividad).

3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Figura 8: Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE I PRONUNCIACION (Es la acción y efecto de articular y emitir sonidos para hablar; resaltar; resolver; declararse a favor o en contra de algo o de alguien).	Sonidos Segmentales	Vocales
		Consonantes
	Sonidos Suprasegmentales	Acento
		Ritmo
VARIABLE II EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL (Es un proceso activo en la cual la persona activa sus procesos mentales para ensamblar oraciones, interpretarlos y producir una respuesta que se adaptan a las circunstancias del momento.)	Expresión oral	- Expresa ideas de sí mismo.
		-Describe el aspecto físico de las personas.
	Comprensión oral	-Comprende el mensaje de su interlocutor.
		-Entiende y sigue instrucciones.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. TIPO, MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.4.1. Método de investigación

El método que se empleó en el proceso de investigación fue el descriptivo. El método descriptivo, según Sánchez, C. (2009, p.50), consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y las variables que los caracterizan de manera tal y como se dan en el presente.

3.4.2. Tipo de investigación

Esta fue una investigación no experimental, sustantiva y transversal. Según Kerlinger, F. (2002, p. 504), la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente.

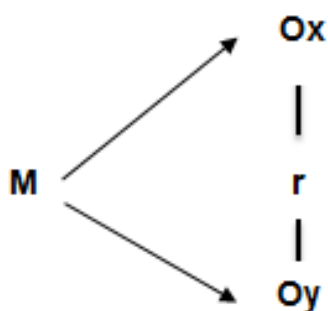
Según Sánchez, C. y Reyes, M. (2009, p. 38), la investigación sustantiva es aquella que trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica.

Fue también transversal porque, según Méndez, I.; Namihira, D.; Moreno, L. y Sosa de Martínez, C.(2009, p. 12), es el estudio en el cual se mide una sola vez la o las variables; se miden las características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de esas unidades.

3.4.3. Diseño de la investigación

Esta investigación fue de diseño correlacional. Según Hernández, S. (2010, p. 81), este tipo de estudios tiene por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de relación entre dos o más variables miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y después, cuantifican y analizan la vinculación. Dentro de este marco nuestra investigación es de diseño correlacional, porque relacionaremos las variables pronunciación con expresión y comprensión oral del idioma inglés.

El diagrama representativo es el siguiente:



Dónde:

- M : Muestra de la investigación
- Ox : Observación de la variable I: La pronunciación
- Oy : Observación de la variable II; Expresión y comprensión oral
- r : Relación entre las dos variables.

3.5. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los instrumentos son el soporte físico que se emplea para recoger información. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los aprendizajes que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurados de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada, según indicadores formulados.

A. Prueba escrita

Es un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, o el desarrollo progresivo de una destreza o habilidad.

Hernández, P. (1997, pp. 55-56), sostiene que la prueba escrita es un instrumento de medición, que está acorde con los principios y supuestos de la aplicación; es decir que su práctica y empleo involucra la concepción de que el aprendizaje es verificable, medible con exactitud y rigurosidad. Desde ésta perspectiva se comprende que el conocimiento puede ser fragmentado en variables o en aspectos sensibles de comprobación. Estos son constatados en la prueba escrita, por medio de cada uno de los ítems que la componen.

B. Fichas bibliográficas, textuales y de resumen

Fue utilizado como instrumento las fichas bibliográficas, textuales y de resumen, para registrar los datos de la indagación para las bases teóricas del estudio.

C. Ficha de evaluación de experto

Es el instrumento que sirvió para evaluar por parte de un especialista o experto en el área de la investigación sobre la calidad del instrumento de recojo de datos, en este caso del cuestionario.

3.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A. Encuesta

Se utilizó la encuesta, compuesta por una relación de preguntas escritas para que el estudiante lea y conteste de forma escrita y oral.

B. Fichaje

Técnica del fichaje fue el proceso estratégico que sirvió para recoger de manera sistemática la información para el marco teórico y la referencia bibliográfica.

C. Juicio de expertos

La técnica de juicio de expertos se utilizó para validar el cuestionario de la prueba piloto que fue aplicada a un grupo de alumnos, antes de aplicarse a toda la muestra.

3.7. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.7.1. Población

Según Bisquerra (1989), el término población consiste en “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno” (p.81). La población estuvo conformada por 110 estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, 2015.

3.7.2. Muestra

Gomero (1997, p.198), sostiene que la muestra es no probabilística cuando no sigue un proceso aleatorio y Carrasco (2010) refiere que una muestra es intencional cuando el investigador selecciona según su propio criterio, sin ninguna regla o estadística y cuando se requiere tener casos que puedan ser representativos de la población. Por lo tanto, la muestra fue no probabilística e intencionada. Por tal razón, la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, 2015.

CAPÍTULO IV

DE LOS RESULTADOS

4.1. SELECCIÓN, VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

4.1.1. Selección de los instrumentos

A continuación se explica la selección de los instrumentos utilizados en este estudio. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de dos instrumentos: (a) Prueba escrita de evaluación del componente de la pronunciación y (b) la prueba escrita del componente expresión y comprensión oral.

A. Prueba escrita de evaluación del componente de la pronunciación

Ficha técnica

- Autor: Elaboración propia
- Año de edición: 2015
- Forma de administración: Colectiva
- Duración: 30 minutos
- Campo de aplicación: El inventario puede aplicarse a estudiantes del nivel de secundaria.
- Características de la prueba: Está constituido por 24 ítems distribuidos en las siguientes áreas que a continuación detallamos:

Área I: Sonidos segmentales constituido por 8 ítems. Divididos en:

- a. Sonidos vocálicos (4 ítems)
- b. Sonidos consonánticos (4 ítems)

Área II: Sonidos suprasegmentales que cuenta con 16 ítems. Divididos en:

- a. Reconocimiento de sílabas (ritmo) (8 ítems)
- b. Acento en las oraciones (2 ítems)
- c. Patrones de entonación (6 ítems)
 - Significación: Evalúa el nivel de conocimiento de la pronunciación de los sonidos segmentales y suprasegmentales del idioma inglés.

- Descripción de la prueba

La prueba escrita sobre el componente de la pronunciación está constituida por 24 ítems. Los ítems se han elaborado en inglés en un nivel elemental para evitar riesgos de que los estudiantes no puedan comprender las preguntas por el nivel básico que tienen del idioma y puedan interpretarlos erróneamente. Los ítems son de elección múltiple y para completar.

B. Prueba escrita del componente expresión y comprensión oral.

Ficha técnica

- Autor: Elaboración propia
- Año de edición: 2015
- Forma de administración: Colectiva
- Duración: 30 minutos
- Campo de aplicación: El inventario puede aplicarse a estudiantes del 2do.nivel de secundaria.
- Características de la prueba: Está constituido por 4 ítems distribuidos en 2 áreas que a continuación detallamos:

Área I: Expresión oral con 2 ítems. Área II: Comprensión oral con 2 ítems.

- Significación: Evalúa el nivel de expresión y comprensión oral del idioma inglés.

Descripción de la prueba

La prueba de expresión y comprensión oral estuvo constituida por 4 ítems. Los ítems se han elaborado en inglés básico para evitar riesgos de que los estudiantes no puedan

comprender las preguntas por el nivel que tienen del idioma y puedan interpretarlas erróneamente.

4.1.2. Validación de los instrumentos

4.1.2.1. Validez de contenido

Rebeca Landesa (2007) señala: “La validez es el grado en que el instrumento proporciona datos que reflejen realmente los aspectos que interesan estudiar. La validez del contenido proporcionará la información necesaria para describir el problema planteado”. Para obtener la validación de los instrumentos utilizados se utilizó la técnica de opinión de expertos y su instrumento el informe de opinión de expertos. Este proceso de validación se realizó con el apoyo de docentes especialistas pertenecientes al Departamento Académico de Lenguas Extranjeras (DALEX), a quienes se les entregó los siguientes documentos:

- Carta de Presentación
- Fichas de evaluación
- Matriz de consistencia
- Operacionalización de las Variables
- Los instrumentos

El promedio de la valoración del cuestionario de Prueba de Evaluación del Componente Pronunciación fue de 82,9% en consecuencia este instrumento fue evaluado como apto para aplicarse al estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Validez del instrumento: Prueba de Evaluación del Componente Pronunciación

Nº	Nombre del experto	Evaluación del Instrumento
1	LAVADO ROJAS, Betty Marlene	82%
2	ZÁRATE ALIAGA, Edith	83,5%
3	POMAHUACRE GOMEZ, Walter	83,4%
Total		82,9 %

Fuente. Informe de opinión de expertos.

De acuerdo con el cuadro presentado por Cabanillas (2004, p. 76), con relación a los valores de los niveles de validez, se puede afirmar que este cuestionario fue muy bueno. El promedio de la valoración de la Prueba de Evaluación del Componente Expresión y Comprensión Oral fue de 81,7% en consecuencia este instrumento fue evaluado como apto para aplicarse al estudio (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Validez del instrumento: Prueba de Evaluación del Componente Expresión y Comprensión Oral

Nº	Nombre del experto	Evaluación del Instrumento
1	LAVADO ROJAS, Betty Marlene	80%
2	ZÁRATE ALIAGA, Edith	81,5%
3	POMAHUACRE GOMEZ, Walter	83,6%
Total		81,7%

Fuente. Informe de opinión de expertos.

De acuerdo con el cuadro presentado por Cabanillas (2004, p.76), con relación a los valores de los niveles de validez, se puede afirmar que esta prueba fue muy bueno.

Tabla 3: Valores de los niveles de validez

VALORES	NIVELES DE VALIDEZ
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno
71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas, G. (2004, p.76)

4.1.3. Confiabilidad

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales, es decir es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.

La confiabilidad de los instrumentos de la investigación se determinó por el método de Kuder Richardson (KR20), cuya fórmula es:

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t}$$

Dónde:

n : Número de Ítems.

Vt : Varianza total.

\sum : Sumatoria de pq

P : Proporción de respuestas correctas

q : Proporción de respuestas incorrectas

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se tuvo en cuenta también los criterios de confiabilidad que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4: Criterios de confiabilidad

Magnitud	Rangos
Muy Alta	0,81 a 1,00
Alta	0,61 a 0,80
Moderada	0,41 a 0,60
Baja	0,21 a 0,40
Muy Baja	0,01 a 0,20

Fuente: Ruiz (2002).

Para evaluar la confiabilidad de los instrumentos, los ítems fueron corregidos como correctas (1) e incorrectas (0), luego se tomó una muestra piloto de 8 estudiantes, lo cual representaba el 25% del total de la muestra. Los resultados que se obtuvieron fueron 0,75 para la prueba de pronunciación y 0,65 para la prueba de expresión y comprensión oral. Según estos resultados obtenidos muestran que los instrumentos tenían Alta Confiabilidad (ver Tabla 5), de acuerdo a los criterios que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 5: Resultados de la Evaluación de la Confiabilidad de los Instrumentos

Prueba		Coeficiente de confiabilidad	Interpretación
Prueba de Pronunciación	de	0,75	Alta Confiabilidad
Prueba de Expresión y Comprensión Oral	de y	0,65	Alta Confiabilidad

Fuente: Elaboración propia.

4.2. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

4.2.1. Prueba de normalidad de los datos

Antes de realizar el análisis de los datos fue importante determinar si estos datos tienen una distribución normal, para poder elegir entre una prueba paramétrica o no paramétrica. La distribución normal de los datos es un modelo de distribución teórica donde la mayoría de las puntuaciones se ubican al centro y en los extremos se encuentran solo algunas puntuaciones.

Para realizar la prueba de normalidad, utilizamos el test de Shapiro - Wilk, que es aplicable cuando el número de datos es menor que 50. Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%, para lo cual se planteó las siguientes hipótesis:

H0: El conjunto de datos tienen una distribución normal.

H1: El conjunto de datos no tienen una distribución normal.

Si el valor de significancia resulta menor que 0,05, entonces debe rechazarse H0, es decir el conjunto de datos no tienen una distribución normal. Según los resultados que se muestran en la Tabla 5, el valor de significancia de la variable sonidos segmentales NO tiene distribución normal, mientras que en todas las demás variables tienen distribución normal. Por lo tanto, debido a que todas las variables no tenían distribución normal se procedió a utilizar el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 6: Resultados de la Prueba de Normalidad de los Datos

Variables	Shapiro-Wilk			Interpretación	
	Estadístico	gl	Sig.	Decisión	Interpretación
Sonidos Segmentales	0,808	30	0,000	Rechazar H ₀	No tiene distribución normal.
Sonidos Suprasegmentales	0,968	30	0,474	Aceptar H ₀	Tiene distribución normal.
Pronunciación	0,952	30	0,188	Aceptar H ₀	Tiene distribución normal.
Expresión y comprensión oral	0,960	30	0,313	Aceptar H ₀	Tiene distribución normal.

Fuente. Resultados SPSS.

4.2.2. Modelo estadístico matemático

4.2.2.1. Coeficiente de correlación RHO de Spearman

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman es una prueba no paramétrica utilizada cuando los datos no tienen distribución normal. Este coeficiente es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos. En definitiva la correlación estimada entre X e Y se halla calculado el Coeficiente de correlación rho de Spearman para el conjunto de rangos apareados.

El cálculo del coeficiente viene dado por:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

En donde $d_i = r_{xi} - r_{yi}$ es la diferencia entre los rangos de X e Y.

La interpretación de coeficiente de Spearman oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente; 0, significa no correlación pero no independencia.

Tabla 7: Coeficiente de Correlación Rho de Spearman

-1,0	Correlación negativa perfecta
-0,8	Correlación negativa muy fuerte
-0,6	Correlación negativa fuerte
-0,4	Correlación negativa moderada
-0,2	Correlación negativa débil
-0,0	No hay correlación
0,2	Correlación positiva débil
0,4	Correlación positiva moderada
0,6	Correlación positiva fuerte
0,8	Correlación positiva muy fuerte
1,0	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández, S. (2008)

La prueba de las hipótesis se realizó a un nivel de confianza del 95%. En la prueba si el valor de significancia bilateral es menor que 0.05 entonces se rechaza la Hipótesis Nula, es decir que existen evidencias de que hay una correlación significativa entre las variables.

4.3. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.3.1. Análisis descriptivo de pronunciación

4.3.1.1. Análisis descriptivo de Sonidos Segmentales

Según los resultados que se muestran en la Tabla 8, el promedio alcanzado por los estudiantes en la dimensión Sonidos segmentales es de 2,970. El 50% de los puntajes se encuentran sobre 2,97 y el 50% restante debajo de este valor. La media es aproximada a la mediana lo cual indica que los puntajes tienden a ser homogéneos. El puntaje que más se repite es 3,5. Existe una dispersión de 0,7188. El mínimo puntaje es 1,5 y el máximo es de 4.

Tabla 8: Estadísticos descriptivos de los Sonidos Segmentales

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Media		2,970
Mediana		3,050
Moda		3,5
Desv. típ.		0,7188
Varianza		0,517
Rango		2,5
Mínimo		1,5
Máximo		4,0

Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.2. Análisis descriptivo de Sonidos Suprasegmentales

Sobre los resultados de la dimensión sonidos suprasegmentales, se observa que el promedio de los puntajes alcanzado por los estudiantes es del 10,733. Mientras que el 50% de los datos se encuentran sobre 11 y el 50% debajo de este valor. El puntaje que más se repite es de 11. La media es aproximada a la mediana lo cual nos indica que los datos tienden a ser homogéneos. Hay una dispersión de 2,9470. El mínimo puntaje es 4 y el máximo es 16.

Tabla 9: Estadísticos descriptivos de los Sonidos Suprasegmentales

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Media		10,733
Mediana		11,000
Moda		11,0
Desv. típ.		2,9470
Varianza		8,685
Rango		12,0
Mínimo		4,0
Máximo		16,0

Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE PRONUNCIACIÓN

En los puntajes que se observan en la Tabla 10, sobre la pronunciación, se observa que el promedio de los estudiantes es de 13,703. Mientras que la mediana es de 14,5 lo cual indica que el 50% se encuentra sobre este valor y el 50% debajo de este valor. La mediana es aproximada a la media, esto indica que los puntajes tienden a ser homogéneos. El mínimo puntaje es 3,5193 y el máximo puntaje es de 12,385.

Tabla 10: Estadísticos descriptivos de la Pronunciación

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Media		13,703
Mediana		14,500
Moda		14,5
Desv. típ.		3,5193
Varianza		12,385
Rango		13,5
Mínimo		6,0
Máximo		19,5

Fuente. Elaboración propia.

4.3.1.4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL

En la Tabla 11 se tiene los estadísticos descriptivos de los puntajes alcanzados por los estudiantes en la Expresión y Comprensión Oral. Según estos resultados el promedio es de 12,583. El 50% de los datos se encuentran sobre 12,5 y el restante 50% debajo de este valor. La mediana es aproximada a la media, lo cual indica que los puntajes tienden a ser homogéneos. Hay una dispersión de 1,2804. El mínimo puntaje es de 10,5 y el máximo de 15,0.

Tabla 11: Estadísticos descriptivos de la Expresión y Comprensión Oral

N	Válidos	30
	Perdidos	0
Media		2,970
Mediana		3,050
Moda		3,5
Desv. típ.		0,7188
Varianza		0,517
Rango		2,5
Mínimo		1,5
Máximo		4,0

Fuente. Elaboración propia.

4.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS

4.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

H0: La pronunciación no se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.

H1: La pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.

A. Hipótesis Estadísticas

H0: $\rho \leq 0,362$ (Hipótesis estadística nula)

H1: $\rho > 0,362$ (Hipótesis estadística alterna)

B. Prueba Estadística

Coefficiente de correlación ρ (rho) de Spearman.

C. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza: 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Pares de datos: $n=30$

Valor crítico: $\rho_{\text{crít}}(0.05)_{n=30}=0,362$ (Ver Tabla del Apéndice 4)

Si el valor calculado ρ_{cal} es mayor que el valor crítico $\rho_{\text{crít}}$ se rechaza la H0.

Correlaciones

Según los resultados de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman entre: la pronunciación y la Expresión y comprensión oral, el coeficiente de correlación es de 0,521, este valor según la escala de Correlación, indica que se tiene una correlación positiva fuerte. El valor de significancia bilateral (Sig.) es de 0,003 (ver Tabla 12).

Tabla 12: Correlación de Rho de Spearman de la Pronunciación y la Expresión y comprensión Oral

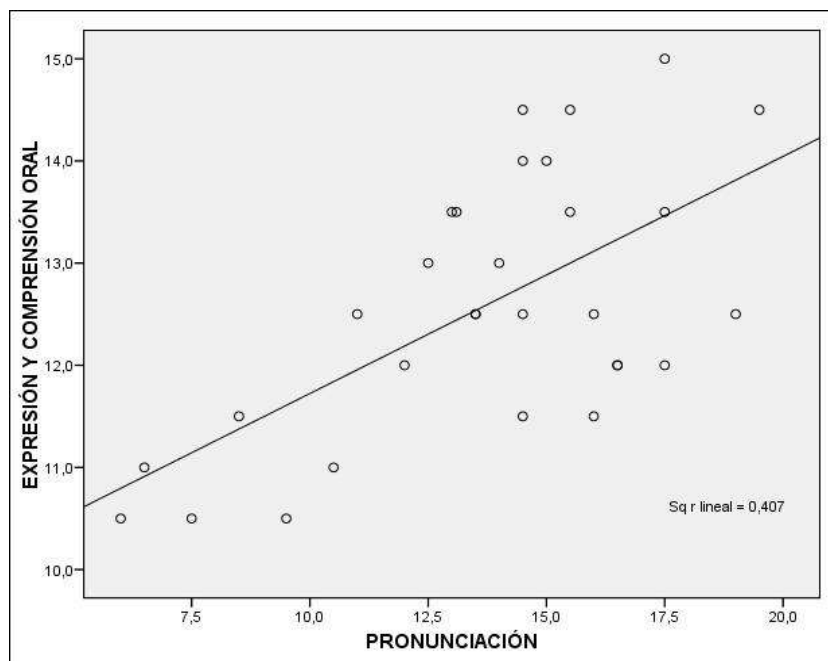
		Expresión y Comprensión Oral
Pronunciación	Coefficiente de correlación	,521(**)
	Sig. (bilateral)	,003
	N	30

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 9, se tiene el gráfico de dispersión de la pronunciación y la Expresión y Comprensión Oral, donde se observa que están en una correlación directa, con 40,7% de predicción ($r^2 = 0,407$). Esto indica que a mayor puntaje en la pronunciación mayor es la Expresión y Comprensión Oral.

Figura 9: Gráfico de Dispersión de la Pronunciación y la Expresión y Comprensión Oral.



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, dado que el valor calculado ($\rho_{\text{cal}}=0,521$) es mayor que el valor crítico ($\rho_{\text{crít}}=0,362$), se rechazó la hipótesis nula H_0 .

Conclusión:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos inferir que: La pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.

4.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

4.4.2.1. PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

H_0 : Los sonidos segmentales no se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

H_1 : Los sonidos segmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

A. Hipótesis Estadísticas

$H_0: \rho \leq 0,362$ (Hipótesis estadística nula)

$H_1: \rho > 0,362$ (Hipótesis estadística alterna)

B. Prueba Estadística

Coefficiente de correlación ρ (rho) de Spearman.

C. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza: 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Pares de datos: $n=30$

Valor crítico: $\rho_{\text{crít}}(0.05)_{n=30}=0,362$ (Ver Tabla del Anexo 5)

Si el valor calculado ρ_{cal} es mayor que el valor crítico $\rho_{\text{crít}}$ se rechaza la H_0 .

Correlaciones

Según los resultados de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman entre: los Sonidos segmentales y la Expresión y comprensión oral, el coeficiente de correlación es de 0,491, este valor según la escala de Correlación, indica que se tiene una correlación positiva fuerte. El valor de significancia bilateral (Sig.) es de 0,006 (ver Tabla 12).

Tabla 13: Correlación de Rho de Spearman de los Sonidos Segmentales y la Expresión y comprensión Oral

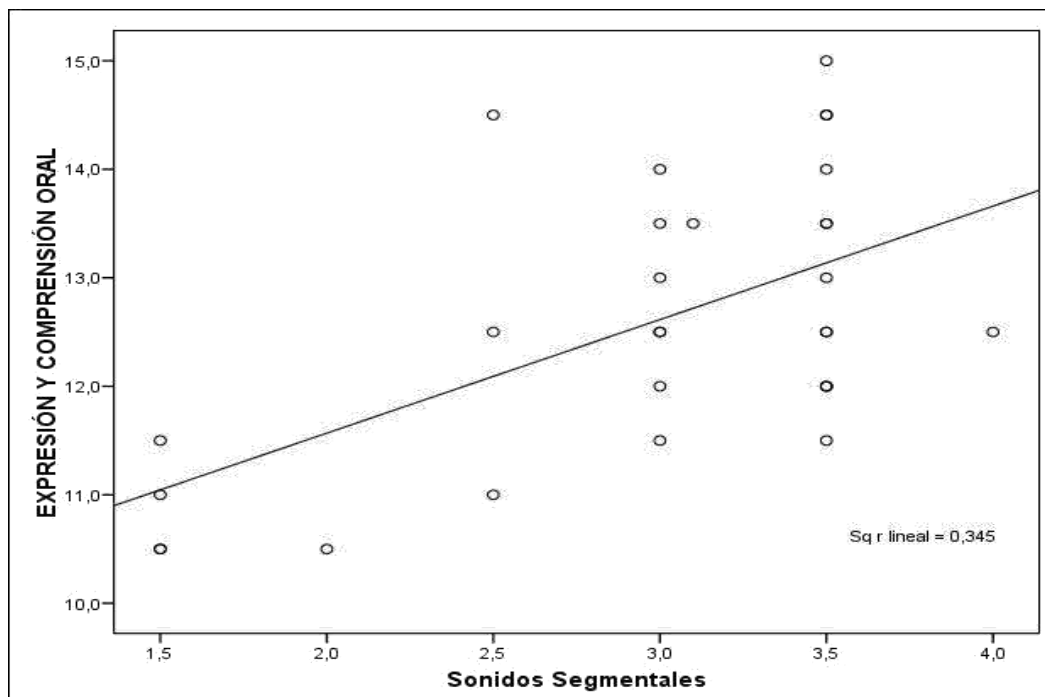
		Expresión y Comprensión Oral
Sonidos Segmentales	Coefficiente de correlación	0,491(**)
	Sig. (bilateral)	,006
	N	30

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 10, se tiene el gráfico de dispersión de los Sonidos segmentales y la Expresión y Comprensión Oral, donde se observa que están en una correlación directa, con 34,5% de predicción ($r^2= 0,345$). Esto indica que a mayor puntaje en los sonidos segmentales mayor es la Expresión y Comprensión Oral.

Figura 10: Gráfico de Dispersión de los Sonidos Segmentales y la Expresión y Comprensión Oral.



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, dado que el valor calculado ($\rho_{cal}=0,491$) es mayor que el valor crítico ($\rho_{crít}=0,362$), se rechazó la hipótesis nula H_0 .

Conclusión:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos inferir que: Los sonidos segmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

4.4.2.2. SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

H0: Los sonidos suprasegmentales no se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

H1: Los sonidos suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

A. Hipótesis Estadísticas

H0: $\rho \leq 0,362$ (Hipótesis estadística nula)

H1: $\rho > 0,362$ (Hipótesis estadística alterna)

B. Prueba Estadística

Coefficiente de correlación ρ (rho) de Spearman.

C. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza: 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Pares de datos: $n=30$

Valor crítico: $\rho_{\text{crít}}(0.05)n=30=0,362$ (Ver Tabla del Anexo 5)

Si el valor calculado ρ_{cal} es mayor que el valor crítico $\rho_{\text{crít}}$ se rechaza la H0.

Correlaciones

Según los resultados de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman entre: los Sonidos suprasegmentales y la Expresión y comprensión oral, el coeficiente de correlación es de 0,534, este valor según la escala de Correlación, indica que se tiene una correlación positiva fuerte. El valor de significancia bilateral (Sig.) es de 0,002 (ver Tabla 14).

Tabla 14: Correlación de Rho de Spearman de los Sonidos Suprasegmentales y la Expresión y comprensión Oral

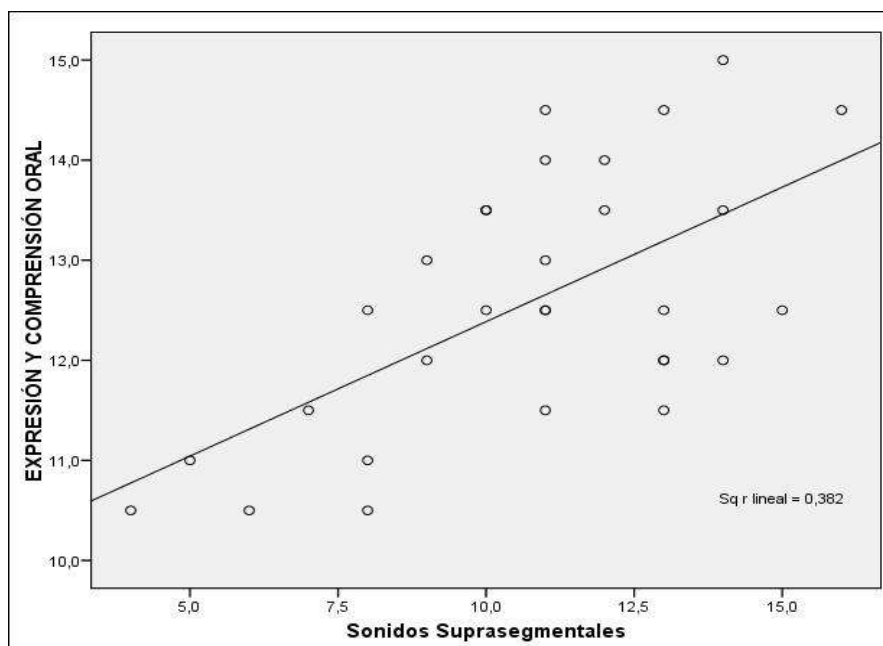
		Expresión y Comprensión Oral
Sonidos	Coefficiente de	
Suprasegmentales	correlación	0,534(**)
	Sig. (bilateral)	,002
	N	30

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 11, se tiene el gráfico de dispersión de los Sonidos suprasegmentales y la Expresión y Comprensión Oral, donde se observa que están en una correlación directa, con 38,2% de predicción ($r^2 = 0,382$). Esto indica que a mayor puntaje en los sonidos suprasegmentales mayor es la Expresión y Comprensión Oral.

Figura 11: Gráfico de Dispersión de los Sonidos Suprasegmentales y la Expresión y Comprensión Oral.



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, dado que el valor calculado ($\rho_{cal}=0,534$) es mayor que el valor crítico ($\rho_{crít}=0,362$), se rechazó la hipótesis nula H_0 .

Conclusión:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos inferir que: Los sonidos suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.

4.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el estudio, fueron necesarias la validez y la confiabilidad de los instrumentos. Para validar los instrumentos se utilizó la técnica de juicio de expertos, para lo cual se consultó a expertos investigadores con una amplia experiencia en el campo educativo. Según los resultados obtenidos los instrumentos fueron calificados con un ponderado de 82,9 y 81,7; por lo que se consideró como válidos para su aplicación al presente estudio.

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se utilizó la fórmula de Kuder Richarson 20, ya que los datos en la prueba piloto fueron calificados de manera dicotómica (0 es incorrecta y 1 es correcta). Según los resultados de la prueba de confiabilidad aplicada a una muestra piloto, se obtuvo que los instrumentos tuvieron alta confiabilidad.

Para elegir el estadístico matemático para la realización de las pruebas de hipótesis, se determinó la normalidad de los datos.

Según los resultados, la variable sonidos segmentales no tenían distribución normal, por lo que se tomó la decisión de utilizar una prueba no paramétrica para probar la correlación de las variables, para el caso de estudio se utilizó la prueba de rho de Spearman, a un nivel de confianza de 95%.

Con respecto a la hipótesis general, debemos señalar lo siguiente: Luego de haber examinado los resultados estadísticos, según los resultados de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman, en la cual se obtuvo que el coeficiente de correlación fue de 0,521 y el valor de significancia bilateral (Sig.) fue de 0,003, indicaron que la pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015. Fonseca (2002) sostiene que el docente en el proceso de la enseñanza del idioma inglés debe brindar una especial importancia a la enseñanza de la pronunciación a fin de que nuestros estudiantes no tengan problemas en la comprensión de los mensajes y consecuentemente alcancen una eficiencia en la comunicación inteligible.

Esta afirmación concuerda con los resultados de nuestro estudio puesto que se ha comprobado que la enseñanza de la pronunciación guarda una estrecha relación con la comprensión y expresión oral del inglés. Asimismo, como profesores de inglés debemos promover no solo la enseñanza de la pronunciación sino que los estudiantes tomen conciencia de adquirir una buena pronunciación (Tarone, 1989), para desarrollar una comunicación comprensible a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral, principalmente. Tenemos que tener presente que el objetivo principal de la pronunciación es la inteligibilidad (Miller, 2000), para poder desarrollar eficientemente la comprensión y expresión oral cuya meta por alcanzar es la comunicación efectiva y comprensible.

En cuanto a los resultados de la primera y segunda hipótesis específicas indicaron, según los resultados de la Prueba de correlación de ρ (rho) de Spearman, en la cual se obtuvo en la primera hipótesis específica que el coeficiente de correlación fue de 0,491 y de la segunda fue 0,534 y, el valor de significancia bilateral (Sig.) para la primera hipótesis fue 0,006 y para la segunda hipótesis fue 0,002; por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la hipótesis H_1 y H_2 , la cuales indican que los sonidos segmentales y suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015. Al respecto, Córtez (2001) sostuvo en su trabajo de investigación que los estudiantes adquirirían un pronunciación eficiente cuando tengan dominio tanto de los sonidos segmentales y suprasegmentales

(acentuación, ritmo y entonación). Si los estudiantes tienen buena pronunciación van a tener buena comprensión y expresión lo que les permitiría una comunicación inteligible.

Esta afirmación apoya los resultados de nuestro estudio en la medida que la pronunciación guarda relación estrecha con el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral. Dentro de este contexto, integrar los sonidos segmentales y suprasegmentales en la enseñanza de la pronunciación y es, importante como lo señalan Reboullet (1971), Gilbert (1978) y Guzmán (1992), puesto que son elementos integradores de los sonidos fónicos porque contribuyen a poner de relieve las unidades del discurso. Dentro de este contexto, Luchini y Ferreiro (2009) indicaron que una intervención pedagógica basada en tareas secuenciadas y que incluyen tópicos sobre acento tonal, algunos sonidos y los parámetros del uso de la voz hablada son más beneficiosos para los alumnos que la utilización de enfoques tradicionales.

Asimismo, Carrera y Ravelo (2009) nos indican que la parte comunicativa se ve perjudicada durante el proceso de aprendizaje cuando se deja de lado la pronunciación (sonidos segmentales) y entonación (sonidos suprasegmentales) de las palabras en inglés. El hecho de no incidir en la realización de prácticas sobre estos sonidos dificulta la buena comprensión y emisión (expresión) del mensaje a comunicar.

En suma, el análisis de los resultados encontrados se pudo constatar que ante una enseñanza de la pronunciación limitada y con poco interés para desarrollar una comunicación inteligible debido a la delimitación de la poca esencia de la tipología de ejercicios como elemento desarrollador de las habilidades de la comprensión y expresión oral, como lo sostiene Aguilera (2012), no permiten un adecuado aprendizaje del idioma inglés. Con esto queremos indicar que los docentes deben tomar consciencia en los primeros ciclos de adquisición del idioma en la enseñanza de la pronunciación, sobretodo en la utilización pertinente de los sonidos suprasegmentales para potenciar el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral. Un conocimiento completo del sistema de sonidos de la lengua extranjera y de la utilización de una variedad de técnicas pedagógicas, si es posible que los profesores pueden resolver las necesidades de pronunciación de sus estudiantes (Celce - Murcia, 2001, citado por Fonseca)), y con ello contribuir al desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral para que se desarrolle un proceso comunicativo con efectividad.

CONCLUSIONES

1. Según los resultados obtenidos en la Prueba de Hipótesis general, a un nivel de confianza del 95%, se aceptó la hipótesis general de la investigación, es decir que la pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.
2. Según los resultados de la primera hipótesis específica, a un nivel de confianza del 95%, los sonidos segmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015.
3. Los sonidos suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, UGEL 06, 2015, según los resultados obtenidos en la prueba de rho de Spearman, a un nivel de confianza del 95%.

RECOMENDACIONES

1. Las autoridades del plantel deben fomentar en los docentes de inglés la creación de módulos para el aprendizaje del componente de la pronunciación inglesa con el fin de desarrollar nuevas técnicas de enseñanza en el desarrollo de la expresión y comprensión oral.
2. Los docentes deben fomentar en los estudiantes el uso de materiales didácticos relacionados con la práctica de los sonidos segmentales para desarrollar las habilidades de comprensión y expresión oral a fin de que adquieran inteligibilidad y fluidez del idioma.
3. Fomentar la autocorrección y autoevaluación en la realización de las prácticas y actividades sobre la pronunciación, en especial los sonidos suprasegmentales, a fin de conseguir que logren su autonomía en el aprendizaje del idioma.
4. Las autoridades del plantel deben promover cursos de capacitación para los docentes sobre los fundamentos teórico-prácticos y estrategias de aprendizaje sobre la enseñanza de la pronunciación para mejorar las habilidades de comprensión y expresión oral.
5. Realizar investigaciones experimentales sobre la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa, incluyendo a estudiantes y docentes de otros grados, así como también de otras instituciones.

REFERENCIAS

- Anderson, A. (1988) *Listening*. Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994) *El proceso lector y sus evaluación*. Barcelona: Laertos.
- Cantero, F.J. (2001) *Teoría y Análisis de la Entonación*. España: Edición Universitat de Barcelona
- Cantero, F.J. (2003) *Fonética y didáctica de la pronunciación en Mendoza, A. (coord.)*. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. London: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. y Goodwin, J.M. (1996) *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cutillas, J. (2006). *Universidad y especificidad de las restricciones fonológicas: Acento y Fonotaxis en Inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. España
- Fonseca, L. (2002). *Conjunto de Ejercicios para la Enseñanza de la Pronunciación de los Sonidos de la Lengua Inglesa a los Estudiantes de Secundaria Básica de Manzanillo*. Tesis de Maestría. ISP José Martí, Camagüey. Recuperado el 14 de julio de 2014. En: www.monografias.com > Educación.
- Gonzales, R. (2009) *La clase de lengua extranjera. Teoría y Práctica*. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana
- Iruela, G. A. (2007). *¿Qué es la pronunciación?* Red ELE. Revista electrónica de didáctica, 9. Obtenido de <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/artículo-Iruela>.

- LlisterrI, J. (2001) *Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías*. En. Espasa, Revista de Profesores, 28 de noviembre de 2001. 33 pp.
- Luchini, P. y Ferreiro, G. (2009). *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Revista Didáctica. Lengua y Literatura, 21, 203-225.
- Medina, A. (2006) *Didáctica de los Idiomas con Enfoque de Competencias*. Colombia: Cepedid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2012). *Bases Curriculares del idioma extranjero-Inglés-Educación Básica*. Santiago- Chile.
- Quijada, J. y Madrid, D. (1999). *Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la L2*. En T. Harris e I. Sanz (Eds.), *ELT: Through the Looking Glass* (pp. 171-187). Granada: GRETA
- Namakforoosh, M. (2008) *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: Limusa. Pp. 465-471. Recuperado el 20 de Agosto del 2015. Disponible en: https://books.google.com.pe/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n.html?id=ZEJ7-0hmvhwC
- Sánchez Carlessi, H. y Reyes, C. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (1ª. Ed.).Lima: Mantaro.
- Sanchez, M. (2009) *Historia de la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras*. Recuperado el 20 de julio del 2015. Disponible en: http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2983568.pdf&ei=pSP_U8KuEYymggTp5IGQCQ&usg=AFQjCNHOn6hmw5Kru42R-B4OiD95xIMi5A

APÉNDICES

APÉNDICE I: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: LA PRONUNCIACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1255 HUAYCÁN, UGEL 06, 2015.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema General</p> <p>¿De qué manera se relaciona la Pronunciación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>¿De qué manera se relaciona la pronunciación de los sonidos segmentales con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015?</p> <p>¿De qué manera se relaciona la pronunciación de los sonidos suprasegmentales con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Establecer la relación entre la pronunciación con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Determinar la relación entre los sonidos segmentales con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p> <p>Determinar la relación entre los sonidos suprasegmentales con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>La pronunciación se relaciona significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>Los sonidos segmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p> <p>Los sonidos suprasegmentales se relacionan significativamente con la expresión y comprensión oral del idioma Inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p>	<p>Variable I</p> <p>LA PRONUNCIACIÓN</p> <p><i>Dimensiones:</i> -Sonidos segmentales -Sonidos Suprasegmentales</p> <p>Variable II</p> <p>EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL</p> <p><i>Dimensiones</i> -Expresión oral -Comprensión oral</p>	<p>Método: Descriptivo</p> <p>Tipo: No experimental, sustantiva y transversal.</p> <p>Diseño: Descriptivo-Correlacional</p> <p>Población:</p> <p>La población estará conformada por 110 estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la I.E N° 1255, Huaycán, Lima, Perú 2015.</p> <p>Muestra:</p> <p>(Aleatoria e intencionada) Estará formada por 30 estudiantes del segundo grado secundaria de la Institución Educativa N° 1255, Huaycán, 2015.</p>

APÉNDICE II: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE I PRONUNCIACIÓN (Es la acción y efecto de articular y emitir sonidos para hablar; resaltar; resolver; declararse a favor o en contra de algo o de alguien).	Sonidos Segmentales	Vocales
		Consonantes
	Sonidos Suprasegmentales	Acento
		Ritmo
		Entonación
VARIABLE II EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL (Es un proceso activo en la cual la persona activa sus procesos mentales para ensamblar oraciones, interpretarlos y producir una respuesta que se adaptan a las circunstancias del momento.)	Expresión oral	- Expresa ideas de sí mismo.
		-Describe el aspecto físico de las personas.
	Comprensión oral	-Comprende el mensaje de su interlocutor.
		-Entiende y sigue instrucciones.

APÉNDICE III: VALIDACIONES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS NATIVAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg./Dr.(a) LAVADO ROJAS Betty Marlene
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de pronunciación**
- d. Título: **La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2016.**
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					82
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.					82
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					82
4. Organización	Existe una organización lógica.					82
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					82
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área Inglés.					82
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.					82
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.					82
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					82
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.					82
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA						82

- a. Valoración cuantitativa : 82
- b. Valoración cualitativa : Excelente.
- c. Opinión de aplicabilidad: Aplicable

Lugar y fecha: La Cantuta, enero de 2016 Firma : Betty Lavado Rojas
Nombre : Betty Lavado Rojas
DNI N° : 10.26.14.75 Telf. N° : 989.514.286

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Cuzmán y Valle
Alma máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg/Dr(a) LAVADO ROJAS, Betty Marlene
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de expresión y comprensión oral**
- d. Título: **La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.**
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelenta
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.				80	
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.				80	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.				80	
4. Organización	Existe una organización lógica.				80	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				80	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área inglés.				80	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.				80	
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.				80	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				80	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.				80	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA					80	

- a. Valoración cuantitativa : 80
- b. Valoración cualitativa : Muy Buena
- c. Opinión de aplicabilidad: Aplicable

Lugar y fecha: La Cantuta, enero de 2016

Firma : [Firma]

Nombre : Betty Lavado Rojas

DNI N° 10261475 Telf. N° 98954286

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS NATIVAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg./Dr.(a)..... ZÁRATE ALIAGA, Edith.....
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de pronunciación**
- d. Título: *La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2016*
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excel
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 -
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					85
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.					85
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					85
4. Organización	Existe una organización lógica.					85
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					85
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área inglés.				80	0
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.				80	
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.					85
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				80	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.					85
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA						

a. Valoración cuantitativa : Excelente

b. Valoración cualitativa :

c. Opinión de aplicabilidad: Aplicar el instrumento

Lugar y fecha: 20 de mayo 2016

Firma :

Nombre : Edith Zárate Aliaga

DNI N° : 09764425 Telf. N° 942573

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg/Dr(a) ZÁRATE ALIAGA, Edith
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de expresión y comprensión oral**
- d. Título: **La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.**
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.				80	
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.					85
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					85
4. Organización	Existe una organización lógica.					85
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				80	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área Inglés				80	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.				80	
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.				80	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				80	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.				80	
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA						

- a. Valoración cuantitativa : 80
- b. Valoración cualitativa : Muy Buena
- c. Opinión de aplicabilidad: Aplicable
- Lugar y fecha: 20 de enero, 2016 Firma : [Firma]
- Nombre: Edith Zárate Aliaga
- DNI N° 29264437 Telf. N° 992573464

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS NATIVAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg./Dr. (a) ROMAHUACRE GÓMEZ, Walter
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de pronunciación**
- d. Título: *La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.*
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					83
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.					84
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					86
4. Organización	Existe una organización lógica.					85
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					82
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área inglés.					85
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.					84
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.					81
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					81
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.					83
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA						83,4

a. Valoración cuantitativa : $834/10 = 83,4$

b. Valoración cualitativa : **EXCELENTE**

c. Opinión de aplicabilidad: **ES APLICABLE.**

Lugar y fecha: L.C., enero 21 de 2016

Firma :

Nombre :

DNI N° :

Telf. N° :

[Firma manuscrita]
Walter Romahuacre Gómez
2.542.006.0 Telf. N° 992159921

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio nacional



DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

FICHA DE OPINIÓN DE EXPERTO EN EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

DATOS GENERALES

- a. Apellidos y Nombres: Mg/Dr(a) POMAHUACKE GÓMEZ, Walter
- b. Cargo e institución del informante: **Docente nombrado de la UNE**
- c. Denominación del instrumento: **Prueba de expresión y comprensión oral**
- d. Título: **La pronunciación y su relación con la expresión y comprensión oral del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 1255 Huaycán, UGEL 06, 2015.**
- e. Autores del instrumento: **Lucía Amparo QUISPE BALTAZAR y Briggith Elizabeth SIMÓN HURTADO**
- f. Especialidad: **Inglés - Francés**

INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS CUALITATIVOS CUANTITATIVOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					83
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables.					84
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					81
4. Organización	Existe una organización lógica.					81
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					84
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje del área inglés					86
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos del área.					84
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores.					84
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					84
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de investigación.					85
PROMEDIO DE VALORACIÓN CUANTITATIVA						83.6

- a. Valoración cuantitativa : $836/10 = 83,6$
- b. Valoración cualitativa : **EXCELENTE**
- c. Opinión de aplicabilidad: **Es aplicable a la muestra**
- Lugar y fecha: L. C., 21 de enero de 2016
- Firma : [Firma manuscrita]
- Nombre : Walter Pomahuake Gómez
- DNI N° 25420060 Telf. N° 992159921

APÉNDICE IV: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y

LENGUAS NATIVAS

PRUEBA DE EVALUACIÓN DEL COMPONENTE: PRONUNCIACIÓN

Nombre: _____ Sección: _____

I. Escucha cada ítem que tiene dos palabras. Algunas veces las dos palabras tienen los mismos sonidos VOCÁLICOS y otras, tienen un sonido diferente. Marca la columna **I** si es igual, y la columna **D**, si es diferente. (2P)

ÍTEM	I	D
1.1.		
1.2.		
1.3.		
1.4.		

II. Escucha cada ítem que tiene dos palabras. Algunas veces las dos palabras tienen los mismos sonidos CONSONÁNTICOS. Otras, tienen un sonido diferente. Marca la columna **I** si es igual, y la columna **D**, si es diferente. (2P)

ÍTEM	I	D
2.1.		
2.2.		
2.3.		
2.4.		

III. Lee y marca la columna que tenga la correcta acentuación de la palabra. (4p)

WORDS				
	3.1. COMPUTER			
3.2. HAPPY				
3.3. DIFFICULT				
3.4. ENGINEER				

IV. Lee y escribe la cantidad de sílabas que tiene cada palabra. (4p)

4.1. Exercise (——)

4.2. Homework (——)

4.3. Picture (——)

4.4. Personal (——)

V. Escucha atentamente y escribe la palabra o palabras que tenga la mayor acentuación; es decir la que se escucha más alto. (2p)

5.1. I love my computer. (_____)

5.2. I took a bus to the park (_____)

VI. Escucha las oraciones. En algunas expresiones su voz se levanta () al final y en otras desciende () y luego marca en la columna de los acentos tonales que corresponda cada expresión.

ITEM	Acentos tonales		ITEM	Acentos tonales	
6.1. Do you speak English?			6.4. Are you a doctor?		
6.2. Where is my husband?			6.5. Do you live in England?		
6.3. The table is in the class.			6.6. Where do you live?		

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

**DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y
LENGUAS NATIVAS**

**PRUEBA DE EVALUACIÓN DEL COMPONENTE: EXPRESIÓN Y
COMPRENSIÓN ORAL**

Nombre: _____

Sección: _____

I. EXPRESIÓN ORAL

1.1. Talk to your classmate about personal information using the flash cards.(4p)



1.2. Describe your classmate's physical appearance.(6 p)

II. COMPRENSIÓN ORAL

1.3. Answer these questions about your personal information. (4 p)

- a) What is your name?
- b) How old are you?
- c) Where are you from?
- d) What is your nationality?

1.4. Listen to the conversations about physical appearance and complete with correct answer: (6 p)

A. DIALOGUE :

A: Is "La chilindrina" _____?

B: No, she isn't. She is _____.

- a) Middle-aged--- young b) old --- young c) young --- old

B. DIALOGUE :

A: Is "Ñoño" _____?

B: No, he isn't. He is _____.

- a) Tall --- of medium height b) short --- short c) tall --- short

C. DIALOGUE :

A: Is "Profesor Jirafales" _____?

B: Ja-ja-ja. No, he isn't. He is _____.

- a) Slim --- fat b) thin --- slim c) fat --- slim

APÉNDICE V: TABLA DE VALORES CRÍTICOS DE RHO DE SPEARMAN a

(1): hipótesis de una cola

a (2): hipótesis de dos colas

$\alpha(2):$	0,50	0,20	0,10	0,05
$\alpha(1):$	0,25	0,10	0,05	0,025
n				
4	0,600	1,000	1,000	
5	0,500	0,800	0,900	1,000
6	0,371	0,657	0,829	0,886
7	0,321	0,571	0,714	0,786
8	0,310	0,524	0,643	0,738
9	0,267	0,483	0,600	0,700
10	0,248	0,455	0,564	0,648
11	0,236	0,427	0,536	0,618
12	0,217	0,406	0,503	0,587
13	0,209	0,385	0,484	0,560
14	0,200	0,367	0,464	0,538
15	0,189	0,354	0,446	0,521
16	0,182	0,341	0,429	0,503
17	0,176	0,328	0,414	0,485
18	0,170	0,317	0,401	0,472
19	0,165	0,309	0,391	0,460
20	0,161	0,299	0,380	0,447
21	0,156	0,292	0,370	0,435
22	0,152	0,284	0,361	0,425
23	0,148	0,278	0,353	0,415
24	0,144	0,271	0,344	0,406
25	0,142	0,265	0,337	0,398
26	0,138	0,259	0,331	0,390
27	0,136	0,255	0,324	0,382
28	0,133	0,250	0,317	0,375
29	0,130	0,245	0,312	0,368
30	0,128	0,240	0,306	0,362
31	0,126	0,236	0,301	0,356
32	0,124	0,232	0,296	0,350
33	0,121	0,229	0,291	0,345
34	0,120	0,225	0,287	0,340
35	0,118	0,222	0,283	0,335
36	0,116	0,219	0,279	0,330
37	0,114	0,216	0,275	0,325
38	0,113	0,212	0,271	0,321
39	0,111	0,210	0,267	0,317
40	0,110	0,207	0,264	0,313
41	0,108	0,204	0,261	0,309
42	0,107	0,202	0,257	0,305
43	0,105	0,199	0,254	0,301
44	0,104	0,197	0,251	0,298
45	0,103	0,194	0,248	0,294
46	0,102	0,192	0,246	0,291
47	0,101	0,190	0,243	0,288
48	0,100	0,188	0,240	0,285
49	0,098	0,186	0,238	0,282
50	0,097	0,184	0,235	0,279

$\alpha(2):$	0,50	0,20	0,10	0,05
$\alpha(1):$	0,25	0,10	0,05	0,025
n				
51	0,096	0,182	0,233	0,276
52	0,095	0,180	0,231	0,274
53	0,095	0,179	0,228	0,271
54	0,094	0,177	0,226	0,268
55	0,093	0,175	0,224	0,266
56	0,092	0,174	0,222	0,264
57	0,091	0,172	0,220	0,261
58	0,090	0,171	0,218	0,259
59	0,089	0,169	0,216	0,257
60	0,089	0,168	0,214	0,255
61	0,088	0,166	0,213	0,252
62	0,087	0,165	0,211	0,250
63	0,086	0,163	0,209	0,248
64	0,086	0,162	0,207	0,246
65	0,085	0,161	0,206	0,244
66	0,084	0,160	0,204	0,243
67	0,084	0,158	0,203	0,241
68	0,083	0,157	0,201	0,239
69	0,082	0,156	0,200	0,237
70	0,082	0,155	0,198	0,235
71	0,081	0,154	0,197	0,234
72	0,081	0,153	0,195	0,232
73	0,080	0,152	0,194	0,230
74	0,080	0,151	0,193	0,229
75	0,079	0,150	0,191	0,227
76	0,078	0,149	0,190	0,226
77	0,078	0,148	0,189	0,224
78	0,077	0,147	0,188	0,223
79	0,077	0,146	0,186	0,221
80	0,076	0,145	0,185	0,220
81	0,076	0,144	0,184	0,219
82	0,075	0,143	0,183	0,217
83	0,075	0,142	0,182	0,216
84	0,074	0,141	0,181	0,215
85	0,074	0,140	0,180	0,213
86	0,074	0,139	0,179	0,212
87	0,073	0,139	0,177	0,211
88	0,073	0,138	0,176	0,210
89	0,072	0,137	0,175	0,209
90	0,072	0,136	0,174	0,207
91	0,072	0,135	0,173	0,206
92	0,071	0,135	0,173	0,205
93	0,071	0,134	0,172	0,204
94	0,070	0,133	0,171	0,203
95	0,070	0,133	0,170	0,202
96	0,070	0,132	0,169	0,201
97	0,069	0,131	0,168	0,200
98	0,069	0,130	0,167	0,199
99	0,068	0,130	0,166	0,198
100	0,068	0,129	0,165	0,197

APÉNDICE VI: DATOS DE LA CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Datos de la muestra piloto para evaluar la Pronunciación (incorrecta=0, correcta=1)

Nº	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24
1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1
4	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
5	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
6	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1
8	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0

Datos de la muestra piloto para evaluar la Expresión y Comprensión Oral (incorrecta=0, correcta=1)

Nº	It1	It2	It3	It4	It5	It6
1	1	1	0	1	1	1
2	1	0	0	1	1	1
3	1	1	0	1	1	1
4	0	0	0	1	1	1
5	1	0	0	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
7	1	0	0	1	1	0
8	1	1	1	1	1	1

APÉNDICE VII: TABULACIÓN DE LOS DATOS

AI	PRONUNCIACIÓN																										
	SONIDOS SEGMENTALES									SONIDOS SUPRASEGMENTALES																	
	I1	I2	I3	I4	II1	II2	II3	II4	SS	III1	III2	III3	III4	IV1	IV2	IV3	IV4	V1	V2	VI1	VI2	VI3	VI4	VI5	VI6	SSP	SP
1	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	6	
2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3,5	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	11	14,5	
3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	19,5	
4	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	3	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13	16	
5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	13	16
6	0	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0	1,5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	7	8,5
7	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	3,5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	11	14,5	
8	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	1,5	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5	6,5	
9	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0,5	1,5	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	8	9,5
10	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	9	12	
11	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	2,5	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	8	10,5
12	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	11	14,5
13	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3,5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14	17,5
14	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	2,5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	13,5
15	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	3	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	8	11
16	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	3,5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	11	14,5
17	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	9	12,5
18	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14	17,5
19	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	12	15,5	
20	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	13	16,5
21	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15	19	

22	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11	14
23	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	13	16,5	
24	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	1,5	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	6	7,5	
25	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	10	13,5	
26	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	10	13	
27	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	3	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	10	13	
28	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	2,5	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	13	15,5	
29	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14	17,5	
30	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	3	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	12	15	

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL							
AI	It1	It2	It21	It22A	It22B	It22C	SE
1	1	2	1,5	2	2	2	10,5
2	3	3	2	2	2	2	14
3	3	3	2,5	2	2	2	14,5
4	2	2	2,5	2	2	2	12,5
5	3	2	0,5	2	2	2	11,5
6	3	2	0,5	2	2	2	11,5
7	4	3	1,5	2	2	2	14,5
8	3	3	1	2	0	2	11
9	3	2	1,5	2	2	0	10,5
10	3	2	1	2	2	2	12

11	3	2	0	2	2	2	11
12	2	2	1,5	2	2	2	11,5
13	3	2	1	2	2	2	12
14	3	3	0,5	2	2	2	12,5
15	4	3	1,5	2	0	2	12,5
16	3	2	1,5	2	2	2	12,5
17	3	2	2	2	2	2	13
18	4	3	2	2	2	2	15
19	3	2	2,5	2	2	2	13,5
20	4	2	0	2	2	2	12
21	3	2	1,5	2	2	2	12,5
22	3	3	1	2	2	2	13
23	3	2	1	2	2	2	12
24	3	3	0,5	2	2	0	10,5
25	3	2	1,5	2	2	2	12,5
26	3	3	1,5	2	2	2	13,5
27	2	4	1,5	2	2	2	13,5
28	3	4	1,5	2	2	2	14,5
29	3	3	1,5	2	2	2	13,5
30	3	4	1	2	2	2	14