



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN
DE LAS FORMAS REDUCIDAS PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL
INTERMEDIO SUPERIOR DEL IDIOMA INGLÉS**

**PRESENTADA POR
ELENA EVGEÑEVNA GULLBINA**

**ASESOR
ÁNGEL RAMÓN VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2018



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

La autora permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN
DE LAS FORMAS REDUCIDAS PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL
INTERMEDIO SUPERIOR DEL IDIOMA INGLÉS

TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

PRESENTADO POR:
ELENA EVGEÑEVNA GULLBINA

ASESOR:
DR. ÁNGEL RAMÓN VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ

LIMA, PERÚ

2018

EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN DE
LAS FORMAS REDUCIDAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
AUDITIVA DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL INTERMEDIO SUPERIOR
DEL IDIOMA INGLÉS

.

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Ángel Ramón Velázquez Fernández

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dra. Yency Petrolina Ramírez Maldonado

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesor, Dr. Ángel R. Velázquez Fernández por la constante motivación y un ejemplo de la dedicación académica excepcional, al Prof. Cesar Vásquez Calderón sin quien la aplicación del programa no sería posible, a mis amigos y familiares, en especial, a mi amado hijo Edwin, por la paciencia y buena fe que me brindaron durante todo el periodo del trabajo. Agradezco a todas las autoridades de la USMP por el apoyo y confianza brindada a mi persona.

ÍNDICE

Portada	
Título	i
Asesor y miembros del Jurado	ii
Agradecimiento	iii
ÍNDICE	iv
RESUMEN	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	11
1.3 Objetivos de la investigación	12
1.4 Justificación de la investigación	13
1.5 Limitaciones de la investigación	14
1.6 Viabilidad de la investigación	15

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
2.1 Antecedentes de la investigación	17
2.2 Bases teóricas	25
2.3 Definición de términos básicos	55
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	56
3.1 Programa de entrenamiento de las formas reducidas	56
3.2 Diseño de la investigación	79
3.3 Población y muestra	81
3.4 Operacionalización de variables	81
3.5 Técnicas para la recolección de datos	83
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	91
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
5.1 Discusión	101
5.2 Conclusiones	105
5.3 Recomendaciones	107
FUENTES DE INFORMACIÓN	108
• Referencias bibliográficas	108
• Referencias hemerográficas	111
• Referencias electrónicas	112
ANEXOS	122
Anexo 1 Sevil Ak: Pronunciación Awareness Training	122
Anexo 2 Descriptores de la comprensión auditiva Marco Europeo	123
Anexo 3 Juicio de expertos	126
Anexo 4 Instrumento de medición	141
Anexo 5 Programa de entrenamiento	169

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Definiciones de la comprensión auditiva	26
Tabla 2 Técnicas didácticas	75
Tabla 3 Relación de las capacidades e indicadores	83
Tabla 4 Descripción de las partes del test	86
Tabla 5 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	93
Tabla 6 Cuadro comparativo de Pre y Post Test	95
Tabla 7 Prueba de Mann-Whitney para la comprensión auditiva	96
Tabla 8 Prueba de Mann-Whitney para <i>Short Talks</i>	97
Tabla 9 Prueba de Mann-Whitney para <i>Connecting Information</i>	98
Tabla 10 Prueba de Mann-Whitney para <i>Long Talks</i>	99
Tabla 11 Prueba de Mann-Whitney para <i>Filling in Gaps</i>	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultados globales de Pre y Pos Test	94
Figura 2 Prueba de Mann-Whitney para <i>Short Talks</i>	96
Figura 3 Prueba de Mann-Whitney para <i>Connecting Information</i>	97
Figura 4 Prueba de Mann-Whitney para <i>Long Talks</i>	98
Figura 5 Prueba de Mann-Whitney para <i>Filling in Gaps</i>	100

RESUMEN

El presente trabajo de investigación es una propuesta del programa del entrenamiento explícito de la pronunciación de formas reducidas elaborado para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior del Centro de Idiomas de la USMP. El estado de arte del tema de la investigación sugiere integrar la práctica de la pronunciación enfocada en los elementos prosódicos del habla con la enseñanza de la comprensión auditiva. El material ofrecido actualmente para los cursos regulares de inglés no permite dicha integración. El objetivo principal fue elaborar y validar el programa. Para la validación se diseñó un estudio cuasi-experimental que se realizó en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres con la participación de los estudiantes de inglés de nivel intermedio superior. Luego del tratamiento aplicado en el grupo experimental, se observó una mejora significativa en éste frente al grupo de control. Los resultados demostraron que el entrenamiento tiene un efecto positivo para mejorar la comprensión auditiva. La mejora se observó ante todo en la comprensión de los discursos cortos, no tanto así en los más largos, especialmente cuando se requería la retención y la reproducción de la información comprendida. El estudio sugiere que el programa puede ser

implementado dentro del curso regular de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, así como en otras instituciones similares de manera complementaria.

Palabras clave: comprensión auditiva, formas reducidas, integración, enseñanza de inglés, habilidades comunicativas.

ABSTRACT

The present research work is a proposal of the program of explicit pronunciation training of reduced forms elaborated to improve the development of listening comprehension of the upper intermediate students at USMP Language Center. The state of art of the research topic suggests integrating practice of pronunciation focused on the prosodic elements of speech with teaching of listening comprehension. The material currently offered for regular English courses does not allow such integration. The main objective of this study was to develop and validate the program. For validation, a quasi-experimental study was designed at the USMP Language Center with the participation of upper intermediate English students. After the treatment applied in the experimental group, a significant improvement was observed in this one compared to the control group. The results showed that the training had a positive effect on improving listening comprehension. According to the results, the improvement was observed primarily in the understanding of short speeches, not so much in the longer ones, especially when retention and reproduction of the information was required. The conclusions imply that the program may be implemented within

the regular course of English at the USMP Language Center, as well as at other similar institutions in a complementary manner.

Keywords: listening comprehension, reduced forms, upper-intermediate level, prosodic elements

INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este estudio fueron elaborar y validar un programa de entrenamiento explícito en las formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés de nivel intermedio superior. Para desarrollo de la propuesta del programa se revisaron las investigaciones anteriores en el área de la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Estos estudios, en cupo con las experiencias personales en el campo laboral, permitieron diseñar un programa viable para la aplicación en el contexto real. El programa se aplicó con la colaboración de los colegas en el Centro de Idiomas de la USMP dentro de un curso regular de inglés en la modalidad intensiva. En la aplicación participaron los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior. La importancia de la presente investigación yace en su practicidad para la aplicación y adaptación en otros contextos educativos puesto que trace una vía del desarrollo flexible en cuestiones temporales y materiales. Prácticamente, solo necesita los recursos del Internet para ser implementado en diferentes cursos de enseñanza comunicativa de inglés. Además, mediante la investigación se confirmó el rol primordial de la competencia fonológica para el desarrollo de la competencia oral de inglés en los estudiantes no nativos de este idioma, así

como la importancia de la enseñanza estratégica con elementos de metacognición.

La disertación está dividida en 6 capítulos. En el primer capítulo se describe la situación problemática estudiada, se formulan los objetivos y se define el problema general y los específicos. También se explica la viabilidad de la investigación, su importancia y las limitaciones encontradas durante todo el proceso.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes de la investigación realizados a nivel internacional puesto que no se encontraron los antecedentes nacionales. El tema central del estudio se fundamenta teóricamente.

En el tercer capítulo se describe la propuesta del programa del entrenamiento con los detalles sobre los objetivos, contenidos, la estructura, estrategias didácticas sustentadas en base de los estudios teóricos y prácticos en el campo.

El cuarto capítulo se desarrolló para definir las variables y realizar su operacionalidad. En el capítulo cinco se define la metodología de la investigación con la descripción detallada sobre la elaboración y validación del instrumento de medición.

Los resultados estadísticos de la investigación con las interpretaciones respectivas se presentan en el capítulo seis. El tema del último, séptimo capítulo, es la discusión, las conclusiones y las recomendaciones finales.

La propuesta del programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior se validó mediante la realización de un estudio cuasi-

experimental en la institución mencionada. Los resultados demostraron el efecto positivo significativo en la mejora de la habilidad meta.

De acuerdo a lo expuesto, el estudio pretende ser un aporte práctico aplicable en distintas instituciones dedicadas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Así mismo, servirá como referente para los estudios relacionados con el desarrollo de la comprensión auditiva.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1. Descripción de la situación problemática

El presente trabajo tiene un escenario bastante común para el tema relacionado con la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Perú: un centro de idiomas. En el presente caso es el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres donde la autora se ha desempeñado como coordinadora académica desde 2005 hasta la actualidad. La experiencia laboral permitió evaluar y analizar a fondo los problemas a los que se enfrentan los estudiantes regulares de inglés. En el mundo educativo actual, así como sugieren los especialistas internacionales (Ej. Harmer, 2002; Larsen-Freeman, 2013; Ur, 2010), prevalecen los modelos de enseñanza del inglés que dan la prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas antes que enfocarse en la estructura formal del idioma. Dichos modelos permiten el desarrollo integrado de las cuatro habilidades principales que caracterizan el dominio de la segunda lengua: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita. Esta tendencia responde a los principios del enfoque comunicativo que interpreta el concepto de aprendizaje

como un proceso que se centra en el aspecto funcional del lenguaje priorizando las intenciones comunicativas más no las formas lingüísticas. En lo ideal, según la visión comunicativa de la enseñanza, estas cuatro habilidades básicas deberían ser desarrolladas de manera equitativa y pareja en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, por lo que solamente en conjunto éstas resultan en un dominio del idioma. Pero, en la realidad, así como se observa, por ejemplo, en el centro de Idiomas de la USMP, los estudiantes tienen más dificultad con la producción oral y con la comprensión auditiva que con las otras dos habilidades. Este fenómeno ha sido notado por varios especialistas (Ej. Anderson & Lynch, 1989; Field, 2008; Rost, 1990; Underwood, 1989; Ur, 1984; Ur, 1996; Wilson, 2008, Seong, 2008) que proporcionaron distintas explicaciones ninguna de las cuales cubrió cabalmente todo el panorama.

En el presente trabajo se analiza de cerca la segunda, la comprensión oral ya que, desde el punto de vista personal, apoyado con las opiniones de los colegas en el campo y ante todo, del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, donde se realizó la investigación, para un alumno hispanohablante le es más fácil expresar sus ideas en inglés que comprender el habla espontánea de un hablante nativo. Siendo la habilidad más difícil de desarrollar, la comprensión auditiva en el mismo momento es vital para la comunicación (Thomas & Dyer, 2008). En forma general, se puede afirmar que la habilidad de la comprensión auditiva determina el éxito de la comunicación oral simplemente por el hecho que si el mensaje hablado no está comprendido por el locutor, la interacción oral falla antes de empezar. Como resaltó Rivers (1991, citado por Osada, 2004) la comunicación no se trata de hablar hasta que lo que se dijo, es comprendido por otra persona. Diferentes investigadores dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera

dedicaron numerosos estudios a los aspectos teóricos y pedagógicos de este problema (Ej. Anderson & Lynch, 1989; Field, 2008; Gilbert, 2010; Mendelsohn & Robin, 1995; Rixon, 1986; Rost, 1990; Underwood, 1989; Ur, 1984; Ur, 1996; Wilson, 2008) llegando, desde diferentes perspectivas, a conclusiones similares: para el desarrollo de la comprensión auditiva de inglés como lengua extranjera, el estudiante necesita, entre otros aspectos, conocer, entender y aprender a usar correctamente los elementos fonológicos del idioma meta. Es importante notar, que el presente problema no se experimenta únicamente por los estudiantes del CIUSMP, o los estudiantes peruanos, sino, tiene un carácter universal y puede ser observado en otros escenarios. Por ejemplo, Vandergrift & Goh (2012) reportaron los resultados de las encuestas entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre los factores que impiden la adquisición de la comprensión auditiva efectiva. Básicamente, los estudiantes indicaron dos factores: la incapacidad de reconocer las palabras ya aprendidas escuchadas dentro del habla fluida y la falla en entender el significado del mensaje a pesar de haber entendido las palabras. Según los autores mencionados, los estudiantes que aprendieron las palabras en forma aislada no siempre son conscientes de que estas palabras suenan diferente dentro del habla espontánea (*Connected Speech*, en inglés) y atribuyen la falta de la comprensión a la velocidad del habla fluida. Marzá (2014) describe las dificultades que enfrentan los estudiantes hispanohablantes al aprender inglés y, en especial, desarrollar la comprensión auditiva. Una de las causas principales son las diferencias cruciales en la naturaleza fonológica de los dos idiomas y la influencia de los patrones aprendidos en su lengua materna.

Para entender la situación descrita, se debe tener en cuenta que, como explicó Rost (1991), en algunos idiomas, los cuales él llama “bounded”, la

acentuación se encuentra en la distancia determinada por los límites de las palabras, los oyentes tienden a escuchar el habla de modo binario, como los pares de las sílabas igualmente fuertes. Se refiere al "...concepto de isocronía que alude a la regularidad temporal con que se producen unidades del lenguaje..." (Almeida, 1997, p.29). De acuerdo con la forma en que se dé la isocronía, las estructuras rítmicas de los idiomas se dividen en dos grupos grandes llamadas *stress-timed* y *syllable time*, que en español se definen como de ritmo acentual y de ritmo silábico correspondientemente. La presente dicotomía está adoptada de manera universal en los trabajos relacionados con el tema. En el caso del presente estudios, se refiere al español que es una lengua de ritmo silábico e inglés, un ejemplo de la lengua de ritmo acentual. El hablante de inglés como segunda lengua, percibe éste, de acuerdo con Rost (1991), en las agrupaciones de las sílabas organizadas en forma trocaica (fuerte-débil) o yámbica (débil-fuerte). En el inglés, el período entre acentos es isócrono, sin importar cuántas sílabas inacentuadas tenga, por lo tanto la duración de las sílabas depende del contexto, y podrían ser dilatadas o comprimidas con el fin de mantener el ritmo natural del habla. Por otro lado, en el español la duración de la sílaba es constante y el intervalo entre acentos varía en función del número de sílabas inacentuadas. La comprensión de este aspecto del idioma ayuda a explicar por qué la pronunciación de las palabras parece ser constantemente trastornada para los hablantes de español en general y, en nuestro caso particular, para los estudiantes hispanohablantes del centro de idiomas de la USMP. La reducción de los vocales en inglés es un proceso fonológico ubicado dentro del fenómeno llamado *Connected Speech* (habla espontánea, en español) y es uno de los elementos más difíciles de internalizar para los hablantes nativos de los idiomas del ritmo silábico. Para hacerlo más complicado

aún, la misma posición del enfoque comunicativo sobre la prioridad de los objetivos comunicativos del lenguaje en oposición a los aspectos lingüísticos, actúa como un factor negativo que impide a los autores de diferentes métodos de enseñanza dar suficiente espacio para el desarrollo de esta habilidad en la integración con la práctica profundizada de pronunciación. Lo descrito se evidencia en las actividades académicas regulares en las aulas del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres. Lo negativo viene debido a que las actividades dedicadas a proporcionar las oportunidades de conocer el sistema fonológico del idioma inglés y sus propiedades, no son comunicativas y, generalmente, están siendo criticadas por ello. No obstante, es innegable, que la propuesta comunicativa de enseñanza del idioma extranjero, siendo más un enfoque que un método, reúne los aciertos de los métodos conductistas, cognitivistas, humanistas e, incluso, constructivistas. Por lo tanto, existe una gran flexibilidad que permite fundir diferentes ideas y perspectivas para lograr cada vez mejores resultados.

Así como se indica en el Marco Común Europeo de Referencia Para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002), es comúnmente aceptado que existe una gran variedad de formas para aprender y enseñar las lenguas modernas. La tendencia actual no es fomentar una metodología determinada, sino, presentar las opciones respaldadas por la práctica educativa y los estudios realizados por autores contemporáneos. El Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002) sugiere a sus usuarios ser reflexivos en el momento de la elaboración de los métodos y rescatar todas las posibilidades que les faciliten llegar a los objetivos planteados.

La audición no está separada de la pronunciación ni en el escenario formal de la enseñanza - aprendizaje, ni en la vida real dado que ambas poseen el

mismo código oral y se realizan en el proceso de comunicación. Existe una relación estrecha entre la pronunciación y la comprensión auditiva dentro del acto comunicativo oral. Sin pronunciar de manera inteligible, el hablante no será comprendido por el locutor y a la vez, el hablante tendrá dificultades para comprender el mensaje del interlocutor. En otras palabras, sin la adquisición de los conocimientos básicos para reconocer y entender los procesos fonológicos involucrados en el fenómeno del habla espontánea (*Connected Speech*, en inglés), no es posible alcanzar el dominio de la comprensión auditiva. Sin embargo, aun siendo tan evidente, en el aula, estas dos áreas de aprendizaje usualmente están separadas. En el programa actual de enseñanza de inglés del CIUSMP la práctica de la pronunciación está desconectada de la práctica de la comprensión auditiva. Más aún, como pasa en muchos otros contextos educativos, como relata Gilbert (2008), no se enseñan los aspectos prosódicos del habla desfavoreciendo al estudiante en el desarrollo de la comprensión auditiva de la misma manera que en la producción oral y, finalmente, en sus metas comunicativas. El problema de la interrelación entre la enseñanza de la pronunciación y de la comprensión auditiva ha sido de gran interés personal durante muchos años del recorrido profesional.

Los estudios formales del idioma inglés de la autora carecían de cualquier instrucción relevante acerca de la naturaleza fonológica de éste. Tampoco se recibió alguna explicación válida respecto a las diferencias entre la forma hablada de los docentes y el *input* auténtico al cual se exponían los estudiantes. Aquellos estudiantes que poseían la habilidad natural para aprender mediante la imitación estaban en ventaja en comparación con la gran mayoría de los demás quienes experimentaban la frustración constante al intentar decodificar las formas léxicas y gramaticales producidas por los hablantes nativos a pesar que

dichas formas estaban presentadas y asimiladas en la práctica dentro del contexto del aula.

El mismo panorama se observa actualmente en la institución ya mencionada: los elementos fonológicos no se enseñan excepto en los casos de los profesores entusiastas que están interesados en el tema, aun empíricamente.

Como explicó Wenxia (2003), hay tres razones por las cuales los elementos fonológicos, en el caso de este estudio, las formas reducidas, no se enseñan en el contexto pedagógico. Ante todo, es porque los mismos docentes no dominan bien dichas formas. Un docente que no posee el nivel avanzado de inglés, no puede dominar las formas fonológicas del idioma.

En caso del Perú, como explicó en su entrevista al diario *Gestión* (2016) la vicepresidenta de la Adecopa (Asociación de Colegios Particulares Amigos) Mercedes García Valenzuela, el mismo presidente del país y el ministro de Educación alertaron que existía una gran carencia de los profesionales calificados en el área de la enseñanza de inglés. Es más, entre los que trabajan actualmente no hay suficientemente capacitados para que los alumnos alcancen un alto nivel de inglés. Esto también confirma la segunda razón que mencionó Wenxia (2003): aunque el docente posee el conocimiento de las formas reducidas y las usa correctamente al expresarse en inglés, no tiene conocimiento respecto a cómo enseñarlas.

La gran mayoría de los profesores de inglés de los institutos y centros de idiomas, que también es el caso del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, no tienen la preparación formal en la enseñanza de inglés, aunque posean los certificados internacionales del dominio del idioma a nivel avanzado. Este tipo de profesores no tienen conocimiento profesional sobre la lengua inglesa, por lo tanto no pueden orientar al estudiante en este tema.

Adicionalmente, existe una abundancia del material para la enseñanza de las formas segmentales, mientras para la instrucción en las formas reducidas observamos una carencia prácticamente total de éstos. (Chela Flores, 2005; Brinton & Chan 2015 Gilbert, 2008; Gilbert, 2008). Las series *World English* y *World Class* que se usan actualmente para el programa regular de inglés, son un ejemplo de lo mencionado.

Finalmente, afirmó Wenxia (2003), ciertos prejuicios y creencias de los mismos docentes podrían impedirles dicha enseñanza. Por ejemplo, es común entre los docentes empíricos de inglés considerar que el aprendizaje intuitivo, por imitación y la práctica de repeticiones son los más apropiados y correctos. Tales docentes siguen los patrones del método audio-lingual puesto que ellos mismos recibieron la instrucción bajo esta metodología.

En la institución donde se realizó el presente estudio también trabajan actualmente los docentes que poseen solamente los estudios de inglés a nivel avanzado en los institutos. Estos institutos brindan una orientación metodológica básica, más no la preparación profundizada que podría garantizar la capacidad del docente de enseñar la fonología de manera útil y efectiva.

Gilbert (2008) opina que los docentes de inglés frecuentemente consideran la enseñanza de los elementos prosódicos, incluyendo la reducción, muy complicada y llena de momentos específicos para los cuales no siempre están preparados. Los textos de los cursos, comentó la autora, podrían ser intimidantes para los estudiantes debido a muchas reglas que implican el análisis de entonación. Pero, opinó la autora, la enseñanza del nivel umbral del entendimiento del panorama global sería bastante simple hasta en los niveles básicos. (Gilbert, 2008) Por su lado, Chela Flores (2005) mencionó diferentes investigaciones que indicaron la ausencia de la instrucción en la enseñanza de

pronunciación a nivel internacional, en países como Canadá, Australia, Gran Bretaña entre otros. Estas investigaciones concluyeron que las principales razones para no enseñar la pronunciación fueron la falta de confianza, estrategias y conocimiento del área reportados por los docentes. En vista de lo expuesto, se puede concluir que el estudiante de inglés como lengua extranjera en diferentes países del mundo, en el Perú y, en nuestro caso, en el Centro de Idiomas de la USMP, enfrenta una gran dificultad en desarrollar la comprensión auditiva y eso se debe a las diferencias cruciales entre los sistemas fonológicos de su lengua materna e inglés, a las carencias metodológicas y bibliográficas en la práctica educativa y, en cierto grado, a la insuficiente capacitación docente en el área.

En el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, donde, como ya se mencionó, trabaja la autora en el cargo de coordinadora académica, el programa integral del inglés funciona en base de textos ofrecidos por National Geographic: *World English* (para niveles básico e intermedio) y *World Class* (para el nivel avanzado) complementados con cursos de gramática con el uso del texto *Grammar Way* de la Express Publishing. Es preciso aclarar que los cursos de gramática están estructurados para el repaso general y la mejor asimilación de las estructuras formales del idioma, sin prestar atención a la competencia oral la cual incluye la comprensión auditiva. En los niveles básico e intermedio, las fallas en el desarrollo de la mencionada habilidad no son tangibles pues el material de estudios no es auténtico. Los estudiantes aprenden la versión artificial del inglés hablado. Eso significa que los textos hablados que se usan para el aprendizaje tienen diferencias cruciales con el idioma que se escucha en un contexto natural de los hablantes nativos. La gran mayoría de los estudiantes del Centro de Idiomas de la USMP no tienen un contacto frecuente

con el inglés (películas, canciones, chats en vivo, etc.) fuera del contexto del aula, por lo tanto no sienten las falencias o si las perciben, consideran que es porque su dominio del idioma no es suficiente todavía. Los estudiantes tienen expectativas de superar la falta de la habilidad en cuestión con más tiempo de estudios, pero al no lograrlo para el momento esperado, caen en la frustración. En el nivel intermedio superior, por general, todos los programas empiezan a insertar las piezas de textos orales auténticos y es cuando se evidencian las fallas en el desarrollo de esta habilidad. El programa existente del Centro de Idiomas de la USMP carece de un periodo de transición que permitiría de alguna manera la adaptación paulatina a los textos hablados auténticos. Como se había precisado líneas arriba, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se basa en la integración e interdependencia de las habilidades, por lo tanto el alumno que hasta este momento pensaba que podía comunicarse eficazmente, llega a la conclusión que fracasó. Los profesores reportan la gran dificultad que enfrentan los estudiantes en relación de su progreso en el desarrollo de la comprensión auditiva. Si en los niveles anteriores, el material de trabajo de los estudiantes tenía la presentación y cierta práctica, aún no suficiente y lineal, de los elementos fonológicos, en los niveles intermedio superior y avanzado, el texto *World Class* ya no se enfoca en la pronunciación de ninguna manera. Se espera que el estudiante ya haya logrado el dominio de la comprensión y por ello los objetivos de aprendizaje se centran en el perfeccionamiento del uso del idioma. Muchos en este punto desertan por perder la motivación, mientras otros buscan evitar el contacto con el contexto directo auditivo o audiovisual natural debido a la ansiedad que se genera a raíz de lo explicado anteriormente. El presente trabajo ofrece una solución práctica para la situación problemática encontrada en el CIUSMP mediante la propuesta del programa que integra la enseñanza de

los elementos prosódicos del inglés hablado y el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior dentro del programa existente del curso regular en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres. Debido a la flexibilidad de la construcción y la adaptabilidad a los diferentes contextos, el programa propuesto en la presente investigación, además de brindar una opción educativa en el contexto meta, es decir, en la institución mencionada, sirve como un modelo de integración de la instrucción en las formas reducidas con el área de la comprensión auditiva. El modelo puede ser fácilmente adaptado a otros contextos por los docentes que desean mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

Elaborar y validar un programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés.

1.2.2 Problemas específicos

- Elaborar un programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés.

- Validar el programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

El objetivo principal de la presente investigación es elaborar y validar un programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés del Centro de idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

- Elaborar un programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres.
- Validar el programa elaborado en los alumnos del nivel intermedio superior para para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres.

1.4 Justificación de la investigación

La necesidad de la presente investigación surgió a raíz de las falencias observadas personalmente en el lugar de trabajo y durante el entrenamiento profesional. Estas observaciones se confirmaron con las investigaciones realizadas previamente por varios autores en el área de la enseñanza-aprendizaje de inglés (Ej. Brown 2001, Gilbert, 2008; Gilbert 2010; Rost 2001, Ur 1984; Wenxia 2003; Wilson, 2008) También, ha contribuido la información de otros centros de estudios que incluye, ante todo, las opiniones profesionales de los docentes a cargo. La relación estrecha entre las dificultades en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés hablado y la ausencia de una práctica consciente y explícita de la pronunciación de las formas reducidas en los programas de enseñanza-aprendizaje ofrecidas actualmente en el mercado educativo del Perú, y, en el Centro de Idiomas de la USMP, se confirma por una serie de estudios previos los cuales se pretende complementar y enriquecer con una propuesta flexible y efectiva de enseñanza. El presente trabajo se diseñó como la continuación lógica de las investigaciones anteriores en el campo y representa el intento de una exploración más a fondo de los procesos de la enseñanza integral de los elementos del habla espontánea y la comprensión auditiva. Así mismo, se buscó darle un enfoque contemporáneo y práctico en forma de propuesta de un programa de entrenamiento cuyos beneficiarios en primer lugar serían los estudiantes al recibir una herramienta de aprendizaje que facilitaría el desarrollo de la comprensión auditiva, así como de la pronunciación. De misma manera, siendo un enfoque metodológico nuevo, se esperó optimizar el trabajo del docente en el área del desarrollo de la comprensión auditiva. Aunque el programa tuvo un auditorio objetivo definido y fue elaborado como una

herramienta adicional al curso regular del inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres del Perú, fue a la vez un modelo de construcción de este tipo de material para cualquier otro curso similar, en caso surgieran las carencias encontradas en el curso de la mencionada institución. Debido a la aplicación de las diferentes estrategias de enseñanza -aprendizaje, así como el uso selectivo del material audio-visual del Internet, la adaptación del material propio del curso regular para los fines específicos, adaptación de los materiales del acceso libre de YouTube y otras fuentes similares, este programa podría servir como una guía para los docentes de inglés en otros contextos educativos.

1.5 Limitaciones de la investigación

Para medir el nivel de dominio de la habilidad meta, fue necesario considerar las limitaciones respecto a la medición que se presentaron debido a la existencia de varios enfoques conceptuales que complejizaron la interpretación. Siendo una de las habilidades más complejas en el momento de ser definida, la comprensión auditiva no puede ser medida en toda la amplitud de su multi-dimensionalidad de manera segmentada o detallada.

Como explicó Osada (2004), el conocimiento y las habilidades necesarias para la comprensión auditiva, tienen que ser utilizadas simultáneamente. El dominio de la comprensión auditiva se evidencia en el resultado global, por lo tanto, la construcción del instrumento de medición ha sido la primera limitación observada. En segundo lugar, el mismo proceso de evaluación mediante un test siempre tiene factores negativos que afectan el resultado final y el principal factor es la ansiedad la cual en caso de algunos alumnos puede ser tan alta que el

resultado no reflejará su conocimiento y la capacidad real. Otra limitación, en este caso para la aplicación del programa investigado, consistió en la posible deserción de los alumnos de los grupos experimentales debido a que el curso es libre y el alumno en general puede cambiar cada ciclo el horario, sede, o incluso dejar el curso hasta 3 meses imposibilitando a la investigadora culminar el experimento. El programa que se validó, requirió una cantidad de trabajo independiente y autónomo del alumno fuera del aula relacionado con la búsqueda de información, práctica auditiva y grabación de videos. En este contexto la limitación posible era el incumplimiento de las tareas, o un cumplimiento parcial debido a la insuficiencia de motivación intrínseca de los participantes o falta de los recursos tales como el Internet.

1.6 Viabilidad de la investigación

Para la realización del presente estudio ante todo fue necesario contar con fuentes de información escrita, audio y audiovisual para estudiar el problema y luego elaborar el programa del entrenamiento. Actualmente, los recursos del Internet abastecen cabalmente esta necesidad. Además, se contó con los conocimientos formales e informales previos en relación con el tema investigado complementados con las observaciones y experiencias empíricas en el campo correspondiente. De la misma manera, se requirieron los equipos de cómputo para acceder a los recursos del internet durante las clases. Cada salón en el centro de idiomas estuvo equipado con todo lo necesario, incluyendo la conexión a Internet. Para algunas de las sesiones ha sido necesario el uso del laboratorio de cómputo para trabajo individual de los alumnos en los PCs. Se pudo contar con un laboratorio institucional tantas veces como se necesitó para los fines del

experimento. Por otro lado, debido a que la autora trabaja en un centro de idiomas en el cargo de la coordinación académica, se obtuvo el permiso para realizar la aplicación de dicho programa con los alumnos del nivel investigado. El cuarto aspecto fue el tiempo requerido. La aplicación del programa implicó la instrucción interrumpida durante de como mínimo dos ciclos intensivos mensuales (dos meses) para obtener la mejoría observable y registrable. Debido a que el Centro de Idiomas donde se aplicó el programa ofrece ciclos mensuales y no semestrales, no hubo vacaciones que podrían interrumpir o prolongar el tiempo de la aplicación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de investigación

La presente investigación estudió el impacto que causó la práctica de los elementos prosódicos de inglés en el mejoramiento de la comprensión auditiva en los alumnos del inglés como lengua extranjera.

Básicamente, existen dos campos de la enseñanza del inglés, universalmente aceptadas como TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*, en español: enseñanza de inglés como lengua extranjera) y TESL (*Teaching English as a Second Language*, en español: enseñanza de inglés como segundo idioma). En el primer caso se refiere a la metodología para la enseñanza de inglés en los países de habla no inglesa, y en el segundo, a la enseñanza del inglés a los estudiantes nativos de otras lenguas en los países anglohablantes, como EEUU, Canadá, Inglaterra, entre otros. En estos países, el inglés se enseña para el uso inmediato fuera del contexto educativo y sirve en primer lugar como una herramienta de adaptación en una nueva sociedad.

En caso de TEFL, los estudiantes de inglés tienen un abanico de objetivos más amplio y a la vez, las dificultades que enfrentan son mayores en comparación con los estudiantes de TESL puesto que no existe un escenario disponible para el uso real e inmediato del idioma meta. Debido a lo expuesto, podemos entender que la metodología y la realidad educativa en estos dos campos de enseñanza se distinguen en función a los objetivos y el contexto. La presente investigación se centró en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo tanto, las investigaciones relacionadas con este estudio se ubican en el mismo campo. Actualmente, entre los especialistas de TEFL la comprensión auditiva se conceptualiza teniendo en cuenta su naturaleza compleja que tiene diferentes dimensiones psicológicas y cognitivas y ya no se define como un simple proceso de recepción unidireccional de los símbolos auditivos. Ahora es vista como una serie de procesos interactivos que deben ser considerados para la enseñanza de esta habilidad. Debido a que en el ámbito nacional no se encontraron las investigaciones relacionadas con el entrenamiento en los elementos prosódicos del habla inglesa y sus efectos sobre el mejoramiento de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés como lengua extranjera, el presente trabajo tomó como referencia los estudios internacionales.

Entre las investigaciones realizadas sobre la relación entre la práctica de la pronunciación de los elementos prosódicos y el desarrollo de la comprensión auditiva, mencionaremos el trabajo de tesis de maestría de Ak conducida en 2012 sobre el efecto del entrenamiento para elevar el entendimiento de los procesos que engloba el *Connected Speech* (en español, habla espontánea) en el desarrollo de la comprensión auditiva. La investigación se presentó en la tesis

de maestría con el título *Pronunciation Awareness Training As An Aid To Developing EFL Learners Listening Comprehension Skills*. La investigadora propuso la aplicación de un entrenamiento diseñado para instruir a los alumnos regulares del nivel intermedio superior en los procesos internos del habla espontánea y observar los efectos del programa sobre el desarrollo de la comprensión auditiva. (Véase Anexo 1). El objetivo principal del experimento fue demostrar que el entrenamiento explícito en el uso los elementos prosódicos puede mejorar la comprensión auditiva global en los estudiantes del nivel intermedio superior. El tratamiento se aplicó dentro del programa regular, por lo tanto, el grupo experimental recibió el entrenamiento paralelamente con el curso curricular, mientras los grupos de control continuaban el desarrollo del curso regular. El grupo experimental consistió de 28 alumnos y los grupos de control en conjunto tuvieron 40 participantes. Antes del tratamiento en ambos grupos se aplicó un Pre-Test elaborado por la autora para medir el nivel global de la comprensión auditiva de los participantes. Luego del tratamiento, el mismo test se aplicó para contrastar los resultados con los del pre test. Los resultados presentados por la autora demostraron que a pesar de una mejora en la performance de la comprensión auditiva en ambos grupos, la los resultados del grupo experimental revelaron un cambio positivo estadísticamente significativo, mientras en el grupo de control no se presentó la diferencia al grado mencionado: ($t(54) = 3.32, p < .01$) Las conclusiones principales de este trabajo afirmaron que el entrenamiento mencionado tuvo el efecto positivo estadísticamente válido sobre el desarrollo de la comprensión auditiva.

La siguiente investigación analizada para los fines del presente trabajo se realizó por los profesores Saeideh Ahangari, Samira Rahbar ,Saeideh Entezari

Maleki en la Universidad Islámica Azad, sede de Tabriz, departamento de inglés en Irán en 2015. El objetivo principal de la investigación fue demostrar que la práctica de pronunciación podía mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Para realizar el experimento se eligieron de manera aleatoria 42 participantes entre 200 estudiantes mujeres del Instituto Tecnológico en Rasht, Irán quienes obtuvieron un resultado similar en un test preliminar (Oxford Placement Test) que midió el nivel general del dominio del inglés en las participantes. Se formaron dos grupos aleatoriamente: el experimental de 20 personas y el de control de 22. Siguiendo la estructura de una investigación experimental, antes del inicio, y al terminar el tratamiento, en ambos grupos se aplicó la prueba para medir el nivel general de la comprensión auditiva. Para este fin los investigadores utilizaron otro test estandarizado, PET (*Preliminary English Test*) que generalmente se aplica para los estudiantes de inglés que alcanzaron el nivel intermedio. El tratamiento consistió en 30 horas (durante el periodo de dos meses) académicas de una instrucción y práctica explícita en los elementos prosódicos en el grupo experimental. El grupo de control continuó con su curso regular de inglés. Luego de ser recolectada, la data se procesó y se contrastó para evaluar los resultados del experimento. Los resultados demostraron una mejora significativa, estadísticamente válida que equivale a 75 % de diferencia en los resultados de pre y pos-test en el grupo experimental y ningún cambio significativo en el grupo de control.

En 2016, se condujo en la universidad de Leiden, de Países Bajos una investigación sobre el efecto de la enseñanza explícita de los elementos prosódicos de inglés en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de interpretación en el área de Filología Inglesa. El trabajo se

desarrolló por Mahmood Yenkimaleki y Vincent J. Van Heuven, ambos profesores universitarios con amplia experiencia en la materia estudiada. La investigación se realizó bajo el marco metodológico experimental. Entre 68 estudiantes de Traducción e Interpretación entre farsi e inglés, aleatoriamente se escogieron los participantes para los grupos experimental y de control, con un total de 18 personas en cada grupo. Todos los participantes demostraron un dominio similar de inglés confirmado por el puntaje del TOEFL. Antes de iniciar el experimento, se aplicó un pre test estandarizado para medir su performance en la comprensión auditiva en los participantes del grupo experimental y el de control. Luego de aplicar el tratamiento que consistía en un entrenamiento específico en los elementos prosódicos en el grupo experimental, se administró el mismo test en ambos grupos. Los resultados fueron procesados y contrastados. La correlación general entre los resultados de pre test y post test fue $r = .946$ ($N = 36$, $p < .001$). Lo cual llevó a los investigadores a la conclusión que el entrenamiento consciente de los elementos prosódicos del habla inglesa contribuyó significativamente en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de interpretación e traducción entre farsi e inglés. Por lo tanto, una práctica explícita del aprendizaje consciente de los elementos prosódicos del habla inglesa pudo ser sugerida como parte del programa curricular de los estudiantes de traducción e interpretación.

Harbaugh, Lacroix y Reed en 2016, realizaron una investigación cuyos resultados se presentaron en la Séptima Conferencia Internacional sobre la enseñanza y aprendizaje de pronunciación. Los objetivos específicos de este estudio eran 1) investigar el efecto del entrenamiento meta-cognitivo del habla espontánea (*Connected Speech*, en inglés) en relación con el mejoramiento del

uso de estrategias y el desarrollo de las habilidades para la segmentación de las palabras dentro del habla espontánea; 2) investigar si el entrenamiento meta-cognitivo en el uso de la acentuación contrastiva y la entonación en general mejoraba la precisión en el uso y la comprensión de los elementos prosódicos. El punto principal del programa aplicado fue elevar la conciencia de los estudiantes sobre los procesos fonológicos del inglés, especialmente aquellos relacionados con la entonación y el ritmo, y desarrollar las estrategias meta-cognitivas para superar las dificultades en la comprensión auditiva causadas por no poseer este conocimiento y no entender los procesos subyacentes del fenómeno del habla espontánea. La investigación se realizó en el contexto natural educativo bajo el paradigma de la investigación-acción dentro del Programa Intensivo de inglés en los EE.UU. durante 12 semanas. El pre y el post test se administraron en la primera y décima segunda semana de la aplicación del entrenamiento. Además, se aplicaron las evaluaciones regulares durante el semestre. Cabe resaltar que no hubo un grupo de control y los resultados que se compararon eran del mismo grupo para el cual se aplicó el programa de entrenamiento. Los resultados preliminares han demostrado el mejoramiento del entendimiento de la habilidad de comprensión auditiva por parte de los alumnos, lo cual les permitió elevar la comprensión auditiva del habla espontánea superando la percepción segmentaria al entendimiento del contenido global. $r = .946$ ($N = 36$, $p < .001$). Los autores concluyeron que la enseñanza explícita de los procesos fonológicos del inglés, relacionados con el ritmo y la entonación, permitió a los estudiantes desarrollar las estrategias meta-cognitivas de aprendizaje y de esta manera mejorar su performance de la comprensión auditiva.

El estudio de Brown (2006) abordó el tema desde una perspectiva distinta, pero con el mismo objetivo: demostrar que la práctica de la pronunciación de las formas reducidas contribuye en el mejoramiento de la comprensión auditiva. El tratamiento (reportado en Brown & Hilferty, 1982, 1986a, 1986b) consistió en dos partes principales: los alumnos recibieron una enseñanza explícita y la práctica de la pronunciación de las formas reducidas en el habla espontánea y, adicionalmente, una vez por semana se administró un dictado que incluyó las formas aprendidas y practicadas. Las conclusiones se reportaron sobre las observaciones realizadas por el mismo investigador así como mediante las pruebas de entrada y al término del tratamiento. Cabe resaltar, que dicho experimento se dedicó exclusivamente a la práctica de la pronunciación como un curso especial. El experimento duró cuatro semanas y se determinó que la comprensión de las oraciones con las formas reducidas, es decir, el habla natural de los hablantes nativos, mejoró de 35 a 61 %. Las conclusiones hechas por el investigador, confirmaron la efectividad de la práctica de la pronunciación para mejorar la comprensión auditiva.

En 2005, Chela Flores en base de sus investigaciones anteriores (Ej. Chela Flores 2004, Chela Flores 2001, Chela Flores, 1997) concluyó que los estudiantes terminaron un programa regular de estudios de inglés con errores de pronunciación fosilizados y con el nivel de la comprensión auditiva muy por debajo del nivel alcanzado en otras áreas. Lo atribuyó al hecho que cualquier programa de enseñanza de inglés comunicativo usualmente no se enfoca de manera sistemática en la producción oral, especialmente en el desarrollo del habla inteligible, ni en la comprensión auditiva. La investigadora propuso integrar el modelo de la enseñanza de pronunciación de los elementos prosódicos y

patrones rítmicos, cruciales para la inteligibilidad del habla y la comprensión auditiva, a las actividades orales de un curso comunicativo en todos los niveles. La autora sugirió tomar en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas de un programa, así como los factores más importantes para la inteligibilidad del habla, y priorizar los aspectos fonéticos del segundo idioma que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes, como es el caso del inglés y del español. La propuesta tuvo un carácter teórico-metodológico y careció una aplicación experimental. La principal conclusión de este trabajo indicó que, para obtener los resultados satisfactorios en la enseñanza de la pronunciación, así como en otras áreas, fue necesario enseñarla de manera sistemática, desde primeros niveles hasta más avanzados durante todo el programa de estudio cubriendo las necesidades fonéticas inmediatas de las actividades orales del programa.

Adicionalmente, es preciso mencionar el trabajo de Seong (2008), en el cual el autor determinó que el fenómeno de *Connected Speech* (en español, habla espontánea) del inglés hablado incluye la reducción dentro de otros procesos fonológicos. Este autor mencionó algunas investigaciones (Ej. Brown & Hilferty, 2006; Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 1996; Matsuzawa, 2006) que demostraron cómo la instrucción en el *Connected Speech* (habla espontánea, en español) ayudó a los estudiantes a entender con menos dificultad el habla espontánea de los hablantes nativos. Algunos otros estudios (Ej. Brown, 2006, Gilbert, 2005; Gilbert, 2008; Haden, 2000; Richards, 2008) confirmaron que la integración entre estas dos habilidades dentro del contexto pedagógico fue beneficioso para ambas habilidades: la producción oral más inteligible y la comprensión del habla auténtica de los hablantes nativos.

2.2 Bases teóricas

El punto central de la presente investigación fue la habilidad de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su mejoramiento en la integración con la práctica de pronunciación enfocada en los elementos prosódicos del habla.

2.2.1. Definición de comprensión auditiva

La comprensión auditiva es una de las cuatro habilidades que se desarrollan en los estudiantes del inglés dentro de un curso comunicativo de lengua extranjera. Por lo tanto, la definición de la habilidad incluye los aspectos de las competencias lingüísticas y de las comunicativas. La definición de la comprensión auditiva ha tenido variaciones a través de los años. A continuación, presentamos algunas definiciones más resaltantes las cuales nos permitieron observar el cambio de la conceptualización en relación con el paradigma dominante en diferentes momentos.

Tabla 1. Definiciones de la comprensión auditiva.

Autor	Año	Definición
Rankin	1926	La habilidad para comprender el idioma hablado
Nichols	1948	La comprensión del material expositivo presentado

		oralmente en el contexto del aula
Barbe & Meyers	1954	El proceso durante el cual el oyente reacciona hacia el habla, la interpreta y relaciona en términos de las experiencias pasadas y sus futuras acciones.
Brown & Carlson	1955	La asimilación aural de los símbolos hablados en una situación de interacción directa con los señales orales y visuales presentes
Spearritt	1962	El proceso activo que consiste en unir el significado y el sonido
Barker	1971	El proceso selectivo de atención, escucha, comprensión y recuperación de los símbolos orales
Weaver	1972	La selección y retención de la data recibida de manera aural
Kelly	1975	Una capacidad... definida y deliberativa de oír información, analizarla, recordarla posteriormente y sacar conclusiones de ella.
Steil et al	1983	Consiste en cuatro actividades conectadas: la detección, la interpretación, la evaluación y la respuesta
Wolff et al	1983	Un proceso de comunicación receptivo-unitario de audición y selección, asimilación y organización, retención y respuesta encubierta a estímulos orales y

		no verbales
Woving & Coakley	1988	El proceso de atención, recepción y asignación de un significado al estímulo aural
Cooper	1997	La competencia auditiva significa un comportamiento apropiado y efectivo en el cual el contenido es comprendido y los objetivos interactivos son alcanzados
De Ruyter & Wetzels	2000	Un conjunto de actividades interrelacionadas, que incluyen la atención aparente, las conductas no verbales, el comportamiento verbal, las actitudes percibidas, la memoria y las respuestas conductuales.
Rost	2002	Un proceso de interpretación activo y complejo de lo que el oyente escucha
Bostrom	2011	La adquisición, procesamiento y retención de información en el contexto interpersonal

Se puede observar cómo la definición, más descriptiva que propiamente conceptualizada, de la comprensión auditiva iba cambiando de acuerdo con los cambios de la perspectiva en la investigación de la habilidad en cuestión. La apreciación actual de la comprensión auditiva es compleja y multidimensional. Ahora para nadie es una novedad, que, al definir la habilidad de la comprensión auditiva, tenemos que considerar un abanico de procesos cognitivos, afectivos y conductuales. La audición es natural e inevitable en un humano excepto en

aquellos que por algún motivo no poseen la capacidad de oír. Un ser humano percibe y procesa todo tipo de sonidos, sin embargo, el procesamiento del habla tiene una característica que lo distingue de las demás formas - es un procesamiento cognitivo que involucra muchos aspectos complejos que se interrelacionan entre sí y resultan en la comprensión. Robin (2012) definió el proceso de comprensión auditiva como un proceso complejo de construcción de la comprensión único en cada individuo debido a los factores y procesos cognitivos internos, propios de cada persona. Estos procesos pueden ser similares, pero nunca exactamente comunes para todos. En el presente trabajo no nos centramos en la discusión detallada sobre todos los cambios de perspectiva hacia la comprensión auditiva a través de la historia. Pero, así como vimos en la última definición presentada en el cuadro, actualmente los componentes afectivos juegan un papel importante para los que se dedican a estudiar y esclarecer los mecanismos involucrados en el aprendizaje de esta habilidad.

Como indicaron Worthington & Bodie (2015), el debate sobre el set de las habilidades y capacidades que englobaba la comprensión auditiva fue especialmente acalorado en los años 70-80 del siglo pasado, por la demanda urgente de una definición unificada con el objetivo de construir las pruebas universales de competencia. Como resultado del debate, los estudiosos en el campo dejaron de lado la intención de formular la definición, y pasaron a un estudio más riguroso y profundo del proceso de la comprensión aural. Se puede concluir que las definiciones presentadas en el Tabla 1 no demostraron el rigor científico suficiente para presentar una definición conceptual, la cual debería ser sustentada por un acuerdo científico, tener una base teórica sólida y ser revisada a lo largo del tiempo para las precisiones.

Personalmente, se considera que la definición de un concepto tan multidimensional podría variar de acuerdo con los objetivos y el enfoque de cada investigación particular, pero siempre teniendo en cuenta todas las perspectivas existentes en el campo. Es necesario para no limitar el estudio y tener la posibilidad de una interpretación flexible y profunda. Para los fines de la presente investigación, la comprensión auditiva se conceptualizó como una habilidad que engloba una serie de destrezas de diferente naturaleza, necesarias para percibir e interpretar el mensaje hablado.

2.2.1. Revisión diacrónica de la enseñanza de comprensión auditiva

La atención hacia la comprensión auditiva por primera vez había sido atraída por el Método Directo de enseñanza que apareció al final del siglo XIX como una alternativa al Método Gramática Traducción. Este último, el primer método formal de enseñanza de idiomas extranjeras aplicado para la instrucción en el griego y latín, y luego, para la enseñanza de las lenguas modernas, había sido construido sin considerar las habilidades receptivas y productivas, mientras el primero se enfocó, principalmente, en el idioma hablado (Larsen-Freeman, 2004.) y en el desarrollo de las cuatro habilidades, el aprendizaje de las cuales hasta la actualidad sigue siendo la base para establecer los objetivos de la enseñanza. Aun así, dentro de este método, el aprendizaje de un idioma extranjero fue visto como uno similar al aprendizaje de la lengua materna, por lo tanto, se intentaba formar las asociaciones directas sin establecer las conexiones y las relaciones lógicas y lingüísticas con la lengua materna. Consecuentemente, la enseñanza de la comprensión auditiva fue principalmente

intuitiva debido a que el Método Directo no proporcionaba ninguna explicación sobre la naturaleza del fenómeno del habla inglesa.

El Método Audio-Lingual, predominante durante los años 1950-60s, respaldado por los principios de la teoría conductista de Skinner, tenía como objetivo impartir al educando la habilidad de entender y hablar un idioma extranjero. Si bien es cierto que el Método Audio-Lingual priorizó la lengua hablada, no daba la importancia "... a la parte racional y consciente del aprendizaje" (Hernández Reinoso, 2000, p 144). Sus técnicas de enseñanza-aprendizaje se centraron en las repeticiones excesivas y la imitación que en su efecto quitaban la espontaneidad y la creatividad del educando. Para los conductistas, como explicó Hernández Reinoso (2000), el aprendizaje era mecánico, y la tarea del profesor fue brindarle al estudiante todas las oportunidades posibles para recibir la respuesta adecuada al estímulo proporcionado. La mente estaba excluida del proceso de condicionamiento, así como no se consideraba las individualizaciones del educando, por lo que pudimos concluir que la comprensión en sí no fue el objetivo de este método. Como narró Field (2008), la situación comenzó a cambiar desde los finales de los 60s cuando empezó a reconocerse la complejidad y la importancia de la comprensión auditiva y de su práctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, lo cual se dio dentro del cambio global en el área mencionada.

Este cambio ocurrió en parte debido a la crisis del conductismo y gracias a la idea revolucionaria de Noam Chomsky respecto la gramática generativa. Y así en los años 1970s el Audiolingüismo fue remplazado por los métodos más humanísticos (Wilson, 2008). Estos métodos, desarrollados dentro del enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT, en inglés), siguen dominando

en el campo hasta la actualidad. Es necesario mencionar que el enfoque comunicativo engloba los elementos de los métodos anteriores de manera selectiva con el fin de priorizar el logro de la competencia comunicativa y el uso real del idioma. Es por ello que se realizaron los cambios en cada área de la enseñanza de inglés. La CLT explora los mecanismos de la comunicación real usando los descubrimientos en la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso (Wilson, 2008) así como de la lingüística y la psicología cognitiva (Goh, 2008). Esta última comprende el aprendizaje como un proceso activo por lo tanto, como resaltó Hernández Reinoso (2000), se busca que la enseñanza optimice el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes.

Partiendo de las implicaciones de los procesos cognitivos, tales como el reconocimiento de la forma, percepción del significado, relación de los universales y particulares, generalización y analogización, los métodos propuestos se diseñan para "...garantizar una comprensión de los conceptos gramaticales introducidos, a través de una explicación deductiva anterior a cualquier práctica de la estructura." (Hernández Reinoso, 2000, p.149) lo cual se encuentra en la perfecta concordancia con los principios del enfoque comunicativo. Dicho enfoque también adoptó las ideas del humanismo sobre la necesidad de enfocarse en la socialización del aprendizaje que se realiza mediante los trabajos grupales, la búsqueda de sensibilización y el crecimiento de la autoconciencia, el sentido de libertad y el desarrollo de la autonomía del estudiante. El paradigma cognitivo sigue influenciando los lineamientos educativos hasta la actualidad, en especial los trabajos de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. La enseñanza cognitivista da énfasis a los esquemas previos y prioriza

la construcción estructurada del aprendizaje en base de los procesos de cognición y meta-cognición.

Con el cognitvismo se inició la instrucción en las estrategias de aprendizaje mediante las cuales el estudiante se convirtió en el sujeto activo que dirige y regula conscientemente su aprendizaje. Para ello se estudian los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas que en su totalidad determinan el dominio de un segundo idioma.

2.2.3. Principios contemporáneos de la enseñanza de la comprensión auditiva

La destreza auditiva, en el área profesional de la enseñanza del inglés referida como *listening*, se relaciona con un conjunto de procesos que permiten entender el idioma hablado. No es solamente una habilidad, como notó Rost (2001), sino, un medio crucial en el aprendizaje de un segundo idioma.

El proceso de la escucha, explicó Rost (2001), involucra dos sistemas de procesamiento de información, *bottom-up*, o ascendentes, (en el cual los oyentes atienden la data en forma de las señales entrantes) y *top-down*, descendentes, (en el cual los oyentes usan el conocimiento previo y las expectativas propias para crear el significado). Ambas formas de procesamiento toman lugar en diferentes niveles de la organización cognitiva: fonológica, gramatical, lexical y proposicional.

Rost (2001) señaló los factores activados en la percepción auditiva (cualidad fonética, patrones prosódicos, pausas, entre otros) que de manera

equitativa influyen sobre la comprensión del *input* (entrada, en español). El mismo autor definió las cuatro propiedades fundamentales del habla, las cuales presentamos a continuación:

1. El Sistema fonológico
2. Reglas fonotàcticas
3. Melodías del tono
4. Patrones de acentuación.

Al hablar del sistema fonológico, se refiere al grupo de fonemas utilizados en un idioma particular. Las reglas fono-tàcticas son las secuencias de sonidos que un idioma permite. La tercera propiedad se trata de las variaciones de tono, particulares en cada idioma, que permiten indicar el significado léxico o discursivo. Finalmente, el punto cuatro es la forma en la cual la acentuación léxica es fijada en un enunciado. Al determinar las diferencias entre las formas habladas de dos idiomas, básicamente nos referimos a estas cuatro propiedades en las desemejanzas entre las cuales radican las dificultades. Sin embargo, la cuarta es la que causa mayores inconvenientes para los hablantes no nativos de un idioma cuando estos patrones son distintos en las lenguas relacionadas, como es en el caso del inglés y el español. Es importante resaltar, que no se encontró la relación isomórfica entre la velocidad del habla y la comprensión general (Rost, 2001) lo cual la ubica en las características individuales de los hablantes y de un contexto particular, por lo tanto no pudo ser considerada para nuestra investigación.

El alcance de la investigación sobre los procesos cognitivos en la comprensión auditiva reportado en Vandergrift (2004) sumó los descubrimientos realizados sobre el rol de los *top-down* (en adelante, descendente) y *bottom-up* (en adelante, ascendente) procesos en comprensión. Las investigaciones de

estos procesos cognitivos en la comprensión auditiva (ej. Brown, 2001; Morley, 1999; Richards, 2008; Rost, 2002; Vandergrift, 2004) sugirieron que ambos interactuaban y el alcance de su uso dependió del propósito de la actividad auditiva. Debido a que la presente investigación exploró la interacción de los procesos mencionados, fue preciso detallar que dichos términos son propios de la psicología cognitiva que busca describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, su construcción e influencia sobre el comportamiento humano en forma general, y en particular, dentro del proceso de aprendizaje. Los procesos ascendentes y descendentes son los modelos del procesamiento de información. El modelo ascendente de Gough (1972) propuso que la comprensión se lograba por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico. Se elaboró inicialmente para describir la comprensión lectora, sin embargo, sus principios se aplicaron y siguen aplicándose de la misma manera a la comprensión auditiva. Por muchas décadas, las dos mencionadas destrezas (comprensión lectora y comprensión auditiva) se clasificaron como receptivas y se conceptualizaban de manera muy similar. Sin duda alguna, existe una serie de similitudes entre éstas, sin embargo, también se observan características no compartidas. Por ejemplo, al escuchar, el oyente debe decodificar el ritmo, la entonación, el énfasis, entre otros, así como tratar a menudo con la necesidad de encontrar el sentido de un mensaje que no siempre está claro dado a las formas no gramaticales, repeticiones, pausas, redundancias y otros fenómenos, propios del discurso oral. Todo lo mencionado no se encuentra en un discurso escrito, por lo tanto, las formas de decodificación del mensaje varían estratégicamente.

El modelo ascendente del procesamiento de información inicia por el mensaje y consiste en “decodificar los sonidos que uno escucha de una forma

lineal, de lo más pequeño (el fonema) a lo más complejo” (Nunan, 1997, p.1). Es decir, la comprensión va del fonema hacia la oración y el discurso en su totalidad. El modelo ascendente describe al oyente como alguien que es capaz de decodificar la información recibida y almacenarla al mismo tiempo en una secuencia y de la misma manera que una grabadora (Anderson & Lynch, 2002). Es decir, se requiere un alto nivel de abstracción analítica, poco común en la interacción humana. (Medoukali, 2015)

El modelo descendente, que también inicialmente se propuso para explicar el procesamiento de la información en la comprensión lectora, fue un modelo alternativo, diametralmente opuesto al modelo ascendente. Como explicó Nunan (1997) mediante este modelo se sugirió que usando los elementos del *input* como claves para la decodificación, el oyente reconstruyó de manera activa el significado implicado por el hablante. En esta reconstrucción, el oyente usa el conocimiento previo del contexto para dar el sentido a lo que escucha. El contexto se entiende como el conocimiento del tema, del hablante, de la relación del hablante con el contexto dado, así como cualquier otro factor previo al momento del habla. De acuerdo con Vandergrift (2004), la teoría de la pedagogía contemporánea de la comprensión auditiva se basa en el entendimiento de cada uno de estos procesos. Sin embargo, él apuntó que existía un acuerdo general en la literatura que la enseñanza de la comprensión auditiva favorecía el desarrollo de los procesos descendentes a costa de los procesos ascendentes. Al revisar la bibliografía sobre esta discusión, pudimos ver que no existía una visión unificada entre los autores respecto al papel que juegan estos dos modelos en el desarrollo de la comprensión auditiva. Mencionaremos algunas

conclusiones para ilustrar la necesidad de combinar estos dos tipos de enseñanza en una forma integrativa.

Al analizar las dificultades particulares que el alumno de inglés encaraba cuando desarrollaba la comprensión auditiva, Ur (1984) señaló que los procesos descendentes, en algunos casos subestimados por los docentes, afectaban la comprensión auditiva. Además, la habilidad de distinguir los sonidos que no existían en la lengua materna era vital para la comprensión porque existía una gran cantidad de palabras las cuales podrían ser confundidas o malinterpretadas como consecuencia de la percepción inadecuada. Vandergrift (2004) en su revisión de la situación actual, reportó la premisa teórica de Segalowitz & Segalowitz (1993) acerca de la importancia suprema de los fluidos BUP para el dominio de la comprensión auditiva. Concordando con Vandergrift (2004), Hulstijn (2001) criticó el enfoque basado en las estrategias del modelo descendente como inadecuado y sugirió el desarrollo de las habilidades de los procesos ascendentes para que todos los componentes de las señales acústicas fueran significativos para el oyente. Contraponiéndose a las mencionadas conclusiones, Osada (2001) indicó la existencia de la necesidad de enfocarse en el modelo descendente y atribuyó la ausencia del progreso en la comprensión auditiva a la dedicación exagerada al modelo ascendente que llevaban al alumno a acostumbrarse al uso de la traducción mental. Las investigaciones posteriores en el área, aclararon la contribución de ambos procesos en el desarrollo de la comprensión auditiva en diferentes niveles de dominio. En vista de lo expuesto, fue posible concluir que, para desarrollar la comprensión auditiva, fue necesario combinar la enseñanza de los dos tipos de procesos de una manera armónica que permitiera a los alumnos mejorar sus habilidades de manera gradual.

El siguiente punto dentro del panorama general del campo de enseñanza-aprendizaje de inglés en un contexto formal son las estrategias de aprendizaje requeridas por el cognitivismo. Es sabido que éstas juegan un papel fundamental en el paradigma cognoscitivo. Las estrategias están divididas en tres grupos grandes: cognitivas, meta-cognitivas y auto-regulatorias. En las décadas anteriores a la actual, se consideraba que las estrategias cognitivas y meta-cognitivas se aprendían implícitamente, pero en la actualidad ya es ampliamente aceptado que la enseñanza explícita de estas estrategias es posible y necesaria. Existen los programas con el éxito comprobado para el entrenamiento estratégico así como los estudios teóricos respecto dicho entrenamiento y sus efectos sobre el aprendizaje (Ej. Harbaugh, Lacroix & Reed, 2015; Mendelsohn, 2006; Wilson, 2008).

Actualmente los textos ofrecidos para los cursos de inglés en diferentes contextos necesariamente contienen las instrucciones sobre el aprendizaje estratégico, cuya presentación ya tradicionalmente se da por habilidades, y la comprensión auditiva no es la excepción. Pero en la realidad, el uso de estas instrucciones, como es en el caso del Centro de Idiomas de la USMP, es mínimo por parte de los estudiantes y los mismos docentes puesto que no está integrado en el trabajo diario.

Wilson (2008) dividió las estrategias de la comprensión auditiva en tres grupos: cognitivas, meta-cognitivas y socio-afectivas y las consideró como el punto clave para el desarrollo de las competencias auditivas. Vandergrift (1997) categorizó las estrategias de una manera similar y sugirió la importancia de su uso para el desarrollo de la comprensión auditiva. Además, el mismo autor en 2004, dentro del marco metodológico cognitivo, propuso el concepto del ciclo

meta-cognitivo con el propósito de optimizar el uso de las estrategias en el contexto formal de enseñanza (Goh, 2009). Su propuesta fue complementada y ampliada por Goh en 2009. Ella argumentaba que la enseñanza meta-cognitiva ayudaba a los estudiantes a usar las estrategias efectivas para manejar su comprensión y el desarrollo general de la comprensión auditiva. La enseñanza enfocada en el desarrollo de las estrategias de la comprensión auditiva refuerza y complementa los avances metodológicos hechos en el área durante el periodo del CLT. Bastante atención se prestó al uso del conocimiento previo y del entendimiento de los mecanismos subyacentes involucrados en el proceso de la percepción y la comprensión auditiva. Fue entonces cuando floreció el gran interés hacia los mecanismos internos y las sub habilidades que la comprensión auditiva envolvía en sí misma (Long, 1989 citado por Osada, 2004) para ser aplicados en diferentes contextos educativos.

Ur (1984) argumentó que lo esencial para los docentes fue entender qué tipo de situación comunicativa y que tipos de contextos auditivos las personas enfrentaban en su quehacer diario, así como los factores que impedían la comprensión. En 1984 Ur desarrolló una metodología práctica y útil, basada en los procesos ascendentes y descendentes que formaban parte de la comprensión auditiva como el componente de la comunicación oral en sí. Siendo consciente de la complejidad de esta habilidad que incluía diferentes sub habilidades, Ur (1984) sugirió que los docentes tuvieran una batería de ejercicios diseñados para practicar toda la sub-habilidad. Anderson & Lynch (1988) proveyeron los medios para graduar el *input* y organizar las actividades para maximizar la interacción de los estudiantes. Vandergrift (1999) los reconoció como una herramienta útil para guiar a los estudiantes a través de los procesos

mentales para la comprensión auditiva exitosa que también promovieran el desarrollo de las estrategias meta-cognitivas. Este enfoque fue ampliamente adoptado y desarrollado (Wilson, 2008) en el campo. Rost (2001), en la revisión de las propuestas que aparecieron durante las décadas anteriores, mencionó a Richards quien en 1990 diseñó una guía para el docente para la elaboración de los ejercicios que promovieron ambos modelos, ascendente y descendente, y se centraban en los niveles transaccionales o interaccionales del discurso. Así mismo, Rost (2001) señaló la importancia de la contribución de Nunan realizada en 1995. Así como en caso de Richards, Nunan propuso una guía para diseñar los ejercicios para trabajar en el área de la comprensión auditiva, pero dividiendo todo en cuatro grandes partes: ejercicios para desarrollar las estrategias cognitivas, desarrollo de la comprensión auditiva en integración con otras habilidades, comprensión del material auténtico y el uso de la tecnología.

Esta división abarcaba los puntos importantes en la enseñanza de comprensión auditiva, y, siendo general, permitía enriquecerla en concordancia con los objetivos de cualquier curso específico. Lo importante fue que de esta manera la enseñanza se enfocaba en diferentes factores educacionales y potencialmente permitía desarrollar la habilidad cabalmente. A pesar del progreso tangible hecho en el área de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, nuestra experiencia profesional diaria en el Centro de Idiomas de la USMP, demuestra que los avances esperados en el desarrollo de la habilidad no se alcanzaron. La comprensión auditiva sigue siendo la habilidad más difícil de dominar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Uno de los motivos por los que no hubo logros significativos fue el cierto desbalance de la atención que se prestaba a ambos modelos de procesamiento de

información, los cuales a veces de manera errónea se asumieron como teorías opuestas de la comprensión auditiva “*contrasting theories of listening.*” (Field, 2008, p. 133).

Como ya se mencionó, actualmente existe un abanico de métodos que priorizan los procesos descendentes en la enseñanza de inglés como segunda lengua. El objetivo principal es ayudar al alumno a mejorar sus habilidades de procesamiento descendente mientras las características que marcan el habla informal permanecen en la desatención. (Norris, 1995). De la misma manera, la falta de atención hacia los procesos ascendentes de la comprensión auditiva puede ser una de las razones por la que esta habilidad se considera la más difícil de ser dominada. Para el uso efectivo de los procesos ascendentes, los alumnos necesitan desarrollar una serie de sub habilidades. Field (2008) describió este enfoque componencial hacía la enseñanza de la comprensión auditiva como uno que ofrecía la mejor perspectiva para la enseñanza en una forma estructurada que no se centraba en el trabajo de comprensión. Se sugirió (Ej. Field, 2008; Norris, 1995; Wilson, 2008) que cuando los alumnos enfrentaban las actividades en las cuales se implicaban los procesos descendentes, sin haber recibido el entrenamiento en las habilidades mencionadas, el fracaso era muy probable, aunque dominaran los elementos lingüísticos (vocabulario y gramática). Rost (2001) a su vez argumentó que las diferencias fonológicas y fono-tácticas que existían en la lengua materna y en el idioma meta, así como el uso del tono y de la acentuación causaban las dificultades para reconocer las palabras en el habla. Esta implicación indicaba que si las diferencias mencionadas estaban claramente explicadas y los estudiantes estaban entrenados para tratar con éstos, la comprensión del idioma oral podía ser mejorada. Thomas & Dyer

(2008), al reflexionar sobre la comprensión auditiva deficiente, sugirieron que la habilidad para segmentar y analizar el habla automáticamente y de manera precisa en las unidades correctas fue muy importante al escuchar el idioma hablado. Ellos resaltaron la importancia de la naturaleza automática de estos procesos la cual se podía lograr mediante la comprensión y la práctica consciente.

La naturaleza de las sub-habilidades mencionadas traza una conexión estrecha con otro componente importante del aprendizaje del idioma: la práctica de la pronunciación. Chela Flores (2004) afirmó que la manera más apropiada de aumentar el progreso de la comprensión auditiva era integrarla con otras áreas para que el estudiante tuviera suficiente ejercicio para utilizar los sonidos y procesos fonológicos de manera automática en el habla espontánea. Sin embargo, como ella indicó, esta integración rara vez se realizaba de manera sistemática a través de un programa de estudios. Actualmente, se busca remediar las deficiencias en el desarrollo de la comprensión auditiva mediante el uso de la tecnología y los recursos del Internet que cada día ofrecen novedades en esta área. No obstante, el panorama metodológico existente es en cierto grado disperso y requiere más estudios específicos.

2.2.4 Enseñanza de la pronunciación

La pronunciación es el elemento de un idioma que lo hace único. Como notó Bartolí Rigol (2005) los investigadores de lenguas definieron la pronunciación no solamente como la producción de los sonidos, sino también

como su percepción. Algunos, como menciona la autora, (Ej. Seidlhofer, 2001) consideran que la percepción de la entonación y del acento también forman parte del concepto. Pennington and Richards (1986) advirtieron que ver la pronunciación únicamente como un componente lingüístico quitándole el significado comunicativo empobrecía la enseñanza de la fluidez oral y de esta manera, las competencias comunicativas. La pronunciación, afirmó Robin (2012), tenía su propia vida social y no podía ser limitada por los estándares acústicos puesto que su componente socio-afectivo jugaba un papel determinante para una comunicación exitosa. El acento marcaba la individualidad del hablante y tiene una carga socio-cultural que lo identifica.

Se puede concluir que la pronunciación, aun sin ser una habilidad propiamente dicha, formaba parte de la comprensión y la expresión de un idioma siendo "...la materialización de la lengua oral..." (Bartolí Rigol, 2005, p.3). Su importancia para la comunicación ha sido mencionada en las partes anteriores de este trabajo. Pero es necesario adicionar que la forma como personas pronuncian refleja su personalidad y ayuda a establecer los lazos sociales que buscamos en una comunicación. Los investigadores contemporáneos (Ej. Rubin, 2012; Zielinski, 2012) informaban que los estudiantes de inglés como segunda lengua reportaron inhibiciones sociales causadas por las fallas de la pronunciación que no afectaban la comunicación en sí, pero tenían un impacto negativo en la socialización durante la adaptación a una sociedad de habla inglesa.

2.2.4.1. Enseñanza de pronunciación a través del tiempo

Para profundizar nuestra visión hacia el rol de la enseñanza-aprendizaje de pronunciación en el desarrollo del dominio de una lengua extranjera, fue preciso realizar una pequeña narrativa respecto la historia y el desarrollo de la disciplina que erróneamente a veces se considera un área descuidada en el TEFL. Contrariamente a la opinión mencionada, la enseñanza de pronunciación formó parte importante del desarrollo metodológico del TEFL desde la última década del siglo XIX cuando surgió el Movimiento Reformista de la Pedagogía de la Enseñanza de lenguas dentro del cual se originó la Asociación Fonética Internacional. La Asociación Fonética Internacional, como parte de su actividad científica, desarrolló el Alfabeto Fonético Internacional, un sistema de transcripción universal para la representación gráfica de los sonidos de cualquier idioma. Este sistema se usa ampliamente hasta la actualidad en los diccionarios, libros de enseñanza, e, incluso, en los diccionarios online, aunque éstos tienen herramientas auditivas. (Mahapatra, 2014) Los cambios fundamentales propuestos por el Movimiento formaron la base para la Lingüística Aplicada, pero también, despertó un gran interés hacia la enseñanza de los idiomas extranjeros y así nacieron las propuestas para la enseñanza con el énfasis en la competencia fonológica los cuales posteriormente fueron las bases para la construcción del Método Directo. Este último, según Mahapatra (2014) se centró en la producción oral del estudiante. Más aún, explicó el autor, la unidad mínima enseñada a los estudiantes desde el inicio, era la oración y no la palabra como se daba anteriormente. Por lo tanto, se pudo inferir que la pronunciación jugaba un papel primordial en todos sus aspectos, incluyendo los elementos prosódicos sin los cuales no era posible producir inteligiblemente una oración. Todo lo expuesto en

los párrafos anteriores confirma que los postulados sobre el abandono del área de enseñanza de pronunciación son infundados. Se puede ver que sus bases teóricas comparten el campo con las bases de la Lingüística Aplicada y han sido desarrollados con los objetivos claramente formulados.

El Audiolingüismo fue un método propio del paradigma conductista, basado en la teoría lingüística del estructuralismo (Martín Sánchez, 2009) que buscaba principalmente una respuesta sólida al estímulo proporcionado, sin incluir la comprensión de los procesos subyacentes. Los estudiantes pasaban largas horas en los laboratorios diseñados para practicar la correcta pronunciación repitiendo muchas veces hasta lograr una reproducción perfecta igualada a la pronunciación de un hablante nativo. El método obtuvo su influencia reconocida durante la Segunda Guerra Mundial. El ejército necesitaba intérpretes, traductores, asistentes en los departamentos de mensajes codificados y también, en un menor grado, los agentes encubiertos. Por lo tanto el objetivo de lograr la pronunciación que camuflaba el origen del agente preparado justificaba el arduo trabajo preparativo. Y así como relató Lane (2014) muchos soldados tuvieron éxito después de un corto periodo del entrenamiento intenso. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de los Estados Unidos de América realizó un cambio significativo en su sistema educacional planteando el objetivo a largo plazo de instruir a sus ciudadanos en los idiomas extranjeros. Las experiencias militares exitosas en el entrenamiento buscado han sido punto de partida para la construcción ya formal del método que a partir de entonces se llamaba el Método Audio-Oral o Audiolingüismo. (Lane, 2014) El método tuvo bastante popularidad y se difundió ampliamente durante un breve periodo del tiempo, pero puesto que se requería bastante dedicación y concentración, su

complejidad en relación con el tiempo requerido para lograr los objetivos, no siempre justificaba el resultado obtenido: en el contexto educativo regular no hubo la oportunidad de dedicar interminables horas de práctica para lograr la pronunciación perfecta. (Lane, 2014) No obstante, el método sí se requería en los cursos rápidos de conversación en los cuales no se enseñaba prácticamente nada de la parte formal del idioma (Brown, 1987). En este contexto los estudiantes se entrenaban en las formas conversacionales comunes para el uso inmediato en las situaciones establecidas. La dura crítica que lanzó Noam Chomsky sobre el conductismo en 1959 etiquetando a éste como un grave engaño (Lane, 2014) de alguna manera afectó también el método audio-oral. Además, para este momento ya surgieron nuevas propuestas, nuevas ideas muy diferentes a aquellas en las que se basó el Audiolingüismo. Debido a que el método Audio-Oral no consideraba aspectos cognitivos, requería largas horas de práctica, cuando el estudiante permanecía sentado en el laboratorio escuchando, repitiendo y también grabando sus propias respuestas sin ninguna creatividad mental ni comunicación, para los años 1970s se declinó sin haber desaparecido por completo hasta la actualidad.

Uno de los elementos meta en los objetivos de aprendizaje del Método Audio-Oral, así como lo del Método Directo anteriormente, fue la pronunciación perfecta, cercana o igual al modelo nativo. (Lewis, 2005). Se sostenía que los alumnos tenían que adquirir una pronunciación comparable con la de un hablante nativo. Sin embargo, cuando las investigaciones demostraron que la discutida adquisición sucedía solamente en las etapas tempranas de la vida, el propósito de desarrollar una pronunciación impecable se volvió no realístico (Lewis, 2005). Más aún, las investigaciones demostraron que la comunicación efectiva fue

posible aun cuando el acento extranjero es muy marcado. Desde entonces, el punto principal de la investigación en el campo fue determinar qué aspectos de la pronunciación eran decisivos para la comprensión para enfatizar su enseñanza. Como señalaron Grim & Sturm (2015), la enseñanza de la pronunciación tuvo un recorrido diacrónico muy similar a la enseñanza de la gramática: de la atención al contenido hacia la atención a la forma hasta que se llegó a un enfoque más balanceado en el cual se prestaba atención a la forma sin descuidar el significado y a la vez se priorizaban los objetivos comunicativos.

2.2.4.2 Enseñanza de pronunciación bajo el paradigma comunicativo

El principio actual para la enseñanza de la pronunciación que domina en el campo es la inteligibilidad. Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996) establecieron que el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación fue facilitar al alumno el paso del umbral que impedía la comunicación.

Field (2003) señaló que la noción de la inteligibilidad fue central en la enseñanza de la pronunciación por los últimos 30 años, es decir, bajo el enfoque comunicativo. Pero no se puede olvidar que los métodos humanísticos que existían de manera simultánea en el campo, en especial el Método Silencioso y el *Community Language Learning* prestaban a la pronunciación bastante consideración también. El *Community Language Learning*, un método creado por los especialistas en psicología Charles Curran y Paul La Forge, en los años setenta del siglo pasado, según explicó Nagaraj (2009), buscaba enseñar el idioma extranjero en las situaciones de menor estrés y ansiedad para los

estudiantes. Muchas de las técnicas de aprendizaje, tales como las transcripciones de los discursos orales, grabaciones de la producción oral de los estudiantes, reflexiones sobre la naturaleza de los fenómenos del idioma meta, se enfocaban en la pronunciación inteligible. (Nagaraj, 2009)

El Método Silencioso, desarrollado en las mismas épocas que el *Community Language Learning*, por Caleb Gattegno, abarcaba la enseñanza desde una perspectiva distinta, dando al estudiante una libertad y autonomía nunca antes brindada por otras propuestas metodológicas. (Boven, 2014) Aunque la participación y la intervención del docente era mínima en este método, se prestaba atención a la formación fonológica del estudiante desde un inicio y requería la reflexión y análisis de la entrada o el modelo proporcionados por el docente.

Al referirse a la enseñanza de la pronunciación bajo el paradigma comunicativo es inevitable discutir sobre las características segmentales y suprasegmentales (o prosódicos) del habla que están relacionadas con dos enfoques principales de la enseñanza. El primero corresponde a los sonidos individuales y su práctica, pues se asume que mientras el alumno desarrolla su capacidad de reconocer y usar los elementos segmentales, los prosódicos se adquieren simultáneamente sin ninguna enseñanza específica. El segundo enfoque se centra en los elementos prosódicos prestando menos atención a los sonidos individuales. Brown (2006) argumentó que la tendencia actual no se limitaba a la mera construcción de la habilidad articuladora del alumno como el conocimiento de una lista de fonemas y alófonos sino, se enfocaba en las más relevantes características de procesamiento de información ascendente, tales como entonación, acentuación y ritmo. Wong (1987) resaltó que ritmo y la

entonación debían ser priorizados debido a su rol primordial para la comunicación exitosa. Sin embargo, Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1996) desplazaron el debate acerca del rol primario de los elementos individuales y prosódicos hacia el reconocimiento de la importancia de construir su equivalencia metodológica para la enseñanza de la pronunciación. Estos autores también subrayaron que la ausencia del balance en el desarrollo de estos dos grupos de elementos, afectaba negativamente la comunicación oral y la comprensión auditiva. Este último punto fue especialmente importante para la presente investigación pues su mayor objetivo era trazar la conexión entre la enseñanza de la pronunciación y el desarrollo de la comprensión auditiva. Seidlhofer (2001) afirmó que existía un acuerdo universal que la pronunciación inteligible formaba parte crucial de la competencia comunicativa y que la pronunciación debía ser enseñada a nivel de los elementos segmentales, así como suprasegmentales. A pesar de esta afirmación, los factores que afectan la inteligibilidad no han sido descritos de manera suficiente hasta ahora. Consecuentemente, uno de los objetivos más importantes de la investigación contemporánea es identificarlos. Además, el énfasis central de una clase de inglés en la actualidad son las actividades comunicativas basadas en las interacciones significativas lo cual en la práctica resulta en cierto descuido de la enseñanza de la pronunciación propiamente dicha.

Por otro lado, la tendencia general del enfoque comunicativo de la enseñanza de inglés es la integración de las habilidades comunicativas y lingüísticas debido a que el dominio de un idioma extranjero se logra por su uso en todas las dimensiones. (Harmer, 2002). Por lo tanto, se puede entender por qué la instrucción en la pronunciación no solo no debería ser apartada del curso

general, sino que ésta contribuye significativamente en el aprendizaje global. Como notó Zhang (2009), un complemento natural para las actividades de la producción oral y de pronunciación es el desarrollo de la comprensión auditiva. Son dos áreas que representan la comunicación oral. En la vida real, están siempre interconectadas y depende una de la otra.

Existen especialistas en el campo que también han observado esta conexión. Entre otros (Ej. Brown and Hilferty, 1986; Gilbert, 2008; Norris, 1995), Wilson (2008) argumentó que cada enfoque en cualquiera de los aspectos de la pronunciación fue también el enfoque en la comprensión auditiva. Él señaló que, para mejorar esta habilidad, los alumnos necesitaban saber cómo los sonidos cambiaban en el *Connected Speech* (habla espontánea) y desarrollar la sensibilidad hacia el ritmo y los patrones de entonación. Wilson (2008) concluyó que la enseñanza de la pronunciación y de la comprensión auditiva debía ser organizada en forma integrada.

Gilbert (2008) a su vez demostró una estrecha relación entre el mejoramiento creciente de la comprensión auditiva y la práctica de la pronunciación de los elementos prosódicos del *Connected Speech* (habla espontánea, en español). Ella explicó que los hablantes no nativos de inglés tenían constantes dificultades causadas por la distorsión prosódica de los sonidos que los convertía en irreconocibles al comparar con la forma de la pronunciación de la palabra en forma aislada. Adicionalmente, Gilbert (2008) señaló que los sonidos reducidos eran especialmente difíciles para los estudiantes en cuya lengua materna no se reducían las vocales, como fue el caso del español. Por lo tanto, enseñar a diferenciar los sonidos completos y reducidos era el punto esencial en la enseñanza de la pronunciación. Ella

argumentó que cuando los estudiantes se instruían respecto a los elementos suprasegmentales, su comprensión del habla natural mejoraba sustancialmente. Aquí se aproxima el punto principal de esta investigación: la enseñanza del *Connected Speech* y de los procesos envueltos en el fenómeno.

2.2.4.3. Enseñanza de los elementos prosódicos

Brinton & Chan (2015) indicaron, entre los cinco problemas en la discusión actual respecto a la enseñanza de la pronunciación, la importancia de la distinción de la duración de las vocales por parte del estudiante para la comprensión general del habla. Ello nos conllevó a un punto crucial en la enseñanza y la integración de la pronunciación y la comprensión auditiva del inglés: el aprendizaje sobre la naturaleza fonológica de este idioma y sus diferencias con los otros. Como ya se había explicado previamente, una serie de procesos fonológicos comúnmente llamados *Connected Speech* (habla espontánea, en español), incluyen formas reducidas cuya comprensión y uso correcto fueron considerados por algunos autores (Ej. Brown, 2006; Brown & Hilferty, 1986; Gilbert, 2008; Norris, 1995; Seong, 2008; Ak, 2012) vitales para el desarrollo de la comprensión auditiva. El fenómeno de reducción está estrechamente relacionado con otros procesos fonológicos tales como el *linking* (unión de las palabras), la elisión (el proceso dentro del cual un sonido en una determinada posición deja de pronunciarse), la aféresis (pérdida del sonido en la posición inicial de la palabra), la síncopa (la pérdida del sonido en la posición media), entre otros. Esta relación es tal que no es posible separar los procesos

mencionados uno de otros, por lo tanto, aun centrada en la reducción, la práctica de la pronunciación específica involucra otros procesos que también juegan un papel importante en la construcción del habla inteligible. Hay diferentes perspectivas para la enseñanza de estos elementos del habla (Ej. Ak, 2012; Gilbert, 2008; Field, 2008, Chela Flores, 2004), pero no existe un acuerdo universal para la construcción del marco metodológico. Todavía no se determina con exactitud cuáles son los elementos más decisivos para formar la competencia fonológica.

Las investigaciones realizadas en los contextos educativos diversos (Ej. Ak, 2012; Ahangari, Rahbar & Maleki, 2015; Yenkimaleki & Heuven, 2016) demostraron las siguientes características comunes: la enseñanza explícita, deductiva y progresiva, un balance entre la teoría y la práctica, reciclaje permanente, integración del área de pronunciación con otras áreas relacionadas con la producción oral, uso de los materiales auténticos y adaptados de acuerdo con los objetivos establecidos. Todas las investigaciones analizadas para los fines del presente trabajo (Ahangari, Rahbar & Maleki, 2015; Ak, 2012; Brown & Hilferty, 1989; Harbaugh, Lacroix & Reed, 2015; Yenkimaleki & Heuven, 2016) confirmaron que la enseñanza y entrenamiento en los elementos prosódicos del habla mejoraban significativamente las competencias comunicativas de los estudiantes, entre éstas, la habilidad de comprensión auditiva.

2.2.4.4 Dificultades en la enseñanza contemporánea de la pronunciación

En la actualidad, entre los cursos comunicativos de enseñanza de inglés existen diseños metodológicos que tradicionalmente descuidan la enseñanza de la pronunciación en los niveles básica e intermedia que a lo largo afectaba negativamente el logro de los objetivos comunicativos. Otros, como nota Chela Flores (2004), sí proporcionaban la información sobre la fonética articuladora y análisis teórico-descriptivo de la fonología del segundo idioma, con la variante profundidad en dependencia con el público meta. Sin embargo, en la mayoría de estos diseños no se consideraba el tiempo necesario para que este conocimiento consciente se llegase a aplicar automáticamente. Fue también el caso del contexto académico del Centro de Idiomas de la USMP, donde se realizó la presente investigación.

Uno de los motivos para la falta de atención a la enseñanza de la pronunciación fue indicado por Chela Flores (2001). Ella observó que los textos de pronunciación que se encuentran tanto para idiomas como el inglés o el español, tenían un enfoque lineal (Nunan, 1998), que describían la adquisición de un aspecto fonético del idioma a la vez sin pasar al otro antes de demostrar el dominio completo de este aspecto. Como notó la autora, el enfoque lineal no consideraba una etapa de consolidación del aprendizaje durante el cual éste se automatizaba. Apelando a la consideración de Anderson (1990) que es necesario tomar en cuenta el principio de psicología del aprendizaje conocido como 'distribución del aprendizaje', la investigadora insistió en el reciclaje sistemático de lo aprendido. Este principio propuso que un elemento se aprendía de forma más exitosa si se distribuía en el tiempo en lugar de repetirlo varias

veces sucesivamente, así como se proponía en la mayoría de los programas de inglés. Por lo tanto, el factor material jugaba un papel negativo en el desarrollo de las habilidades meta. Gilbert (2008) explicó que existían ciertos factores psicológicos que también afectaban el aprendizaje de la pronunciación de manera que no sucedía, por ejemplo, con los contenidos lingüísticos. En sí, los elementos más básicos del habla son muy personales y expresan la autoconciencia y el sentido de pertenencia a la comunidad en el ritmo de la lengua materna. El ritmo se aprende en el primer año de la vida y se radica en la profundidad de la mente de los estudiantes. Los patrones aprendidos para su lengua materna, serán aplicados inconscientemente al aprender un idioma extranjero. Por lo tanto, es siempre difícil para el estudiante lidiar con este aspecto. (Gilbert, 2008)

Para concluir, es necesario recordar que el mundo educativo contemporáneo tiene características únicas debido a la globalización. La enseñanza - aprendizaje de inglés, así como su uso se da en los escenarios variados. Actualmente, el inglés es un medio de investigación, de la comunicación internacional a nivel formal e informal, es el conector universal artístico y científico. Su uso implica no solamente la comprensión lectora y la habilidad de expresar sus ideas en forma escrita como se daba en épocas pasadas, sino, en un mayor grado, la comprensión oral y la capacidad de comunicarse oralmente. Las conferencias *online*, cursos a todos los niveles y especialidades, webinars, presentaciones científicas, exposiciones artísticas, consultas profesionales entre un sinnúmero de otras actividades se dan mediante el canal audiovisual por lo cual la habilidad de comprender y ser comprendido oralmente es de la importancia primordial para cada miembro de la comunidad globalizada.

2.3. Definición de términos básicos

- Comprensión auditiva – la habilidad que engloba una serie de destrezas necesarias para percibir e interpretar el mensaje hablado.
- *Connected Speech* (habla espontánea, en español) - el habla de los hablantes nativos de inglés que ocurre naturalmente, mayormente rápida, con las conexiones frecuentes de los sonidos, alteraciones y reducciones entre los límites de las palabras que causan posibles dificultades para un oyente no nativo.
- Elementos prosódicos del habla - unidades articulatorias superiores no fonéticas que entre otros incluyen el ritmo, la entonación, el tono, la melodía, etc.
- Enseñanza Comunicativa de la Lengua – un conjunto de enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros que se encargan del desarrollo de las competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas y se caracterizan por las metodologías activas para un aprendizaje significativo.
- Inteligibilidad - la habilidad del hablante usar la pronunciación que es suficientemente buena para ser entendida
- Procesos *Top-Down* (descendentes) – las estrategias mentales para construir la comprensión auditiva con el apoyo del contexto y conocimiento previo.

- Procesos *Bottom-Up* (ascendentes) – las estrategias mentales para construir la comprensión auditiva de manera progresiva decodificando los elementos desde el nivel fonético hacia el nivel discursivo

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Programa de entrenamiento de las formas reducidas

En la presente investigación se elaboró y validó un programa de entrenamiento explícito de las formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva de los alumnos de inglés como lengua extranjera en el nivel intermedio superior. El programa ha sido diseñado en concordancia con el contenido y la estructura del curso regular del mencionado nivel en el Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres. El objetivo principal del entrenamiento fue lograr el mejoramiento de la comprensión auditiva de los participantes mediante la concientización del uso de los elementos prosódicos del habla inglesa.

3.1.1 Fundamentos teóricos

Los cursos de enseñanza de un segundo idioma, en particular, el inglés, actualmente se elaboran en base de los contenidos con los objetivos predominantemente comunicativos. Se busca integrar el desarrollo de las cuatro habilidades centrales: la comprensión escrita, la comprensión auditiva, la

expresión oral y la expresión escrita para lograr el dominio del idioma para los fines comunicativos. Actualmente no existe un acuerdo definitivo sobre los principios para construir la metodología de la enseñanza de la comprensión auditiva. En el presente trabajo se propuso un programa de enseñanza - aprendizaje de esta habilidad en base de los alcances de las investigaciones anteriores. La propuesta reunió y combinó diferentes enfoques que en su totalidad se complementaron y de esta manera permitieron un entrenamiento multidimensional. La particularidad del sistema fonológico de inglés, en especial en contraste con éste del español, descrita en los capítulos anteriores, no permite que los estudiantes de cursos de inglés logren el mismo nivel del dominio de las cuatro habilidades al finalizar cualquier programa regular. Habitualmente, los logros en el desarrollo de la comprensión auditiva, así como de la producción oral, las dos habilidades responsables por la comunicación oral, se encuentran en la posición desfavorable en comparación con los logros obtenidos en el desarrollo de otras dos habilidades. La pronunciación no se considera una habilidad, sino, un elemento de la producción oral. Sin embargo, de ésta depende directamente el éxito de la producción oral de los aprendices, e, indirectamente, pero de manera decisiva, el grado del desarrollo de la comprensión auditiva en ellos.

La presente investigación ofreció una opción para mejorar la comunicación oral de los estudiantes de inglés del centro de Idiomas de la USMP mediante un enfoque más profundo en la enseñanza y práctica de la pronunciación sin separarla del curso regular, como una parte complementaria, integrada en el contexto de la enseñanza general siguiendo las sugerencias de varios investigadores en el campo (Ej. Chela Flores, 2001, 2004, 2006; Brinton & Chan, 2015; Grim & Sturm, 2015; Ur, 1996) A pesar de las sugerencias de

algunos autores (Ej. Chela Flores 2001, 2004, 2006; Thomas & Dyer, 2008; Richards, 2008) implementar la instrucción en la pronunciación desde el nivel básico, la decisión de aplicar el programa con los estudiantes del nivel intermedio superior se basó en dos puntos importantes: la existencia de una enseñanza sistemática, aunque no suficiente, de los elementos fonéticos y prosódicos de inglés en los niveles anteriores del curso actual del centro de idiomas de la USMP y la practicidad real del programa propuesto para los estudiantes y profesores reales. Además, es importante mencionar que Celce–Murcia, Brinton, and Goodwin (1996) indicaban dos tendencias generales de la instrucción en fonética: la primera, por su naturaleza intuitiva e imitativa, más enfocada en desarrollar la pronunciación de los estudiantes cercana del modelo estándar. Este modelo los autores consideraron más apropiado para niveles básicos.

El segundo modelo enfocado en el análisis analítico y explícito de los elementos lingüísticos, que se recomienda para los niveles avanzados, como fue en el caso de la presente investigación. Los estudiantes del nivel intermedio superior poseían suficiente conocimiento para realizar un análisis detallado del inglés hablado. Por otro lado, debido a lo que los estudiantes ya tenían cierto dominio de inglés que les permitió entender los discursos hablados de los hablantes nativos, especialmente transmitidos en el inglés estándar, fue posible utilizar los materiales audiovisuales auténticos del YouTube diseñados para introducir las formas reducidas en forma práctica y sencilla por los profesionales en la materia.

El programa regular de inglés en la institución ya mencionada se basa en un marco metodológico comunicativo, lo cual se construye, como se detalló en los capítulos anteriores, bajo el paradigma cognitivista con algunas consideraciones del constructivismo y otros enfoques anteriores. Por lo tanto, se

buscó que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo, para el cual fue muy importante el conocimiento previo que ya posee el aprendiz. Debido a que los estudiantes que iniciaban el nivel intermedio superior ya tenían la noción del sistema fonológico del inglés, se hizo posible una construcción de los conocimientos que fácilmente pudieron integrarse a las estructuras mentales previas pasando de ser declarativos a los procedimentales.

El aprendizaje significativo requiere la aplicación de las técnicas de enseñanza que activan los procesos psicológicos superiores y permitan al estudiante participar activa y conscientemente en su propio aprendizaje. Varios especialistas en el campo (Ej. Crabtree, 2015; Underwood, 1989; Ur, 1996; Vandergrift & Goh, 2012; Wilson, 2008) propusieron para este fin como un requisito necesario la enseñanza integrada y explícita de todos los elementos de un idioma. En caso de la enseñanza de la pronunciación, se requiere una instrucción deductiva complementada con el aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, debe existir un balance entre las dos formas mencionadas. La tarea del docente es monitorear el progreso del aprendiz dándole suficiente tiempo para estar listo para cada siguiente etapa. (Chela Flores, 2004; Gilbert, 2008)

La cognición engloba los procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información. El desarrollo de una habilidad requiere siempre un periodo de tiempo para cada uno de los procesos mencionados. Realizarlo de manera simultánea iría en contra de la naturaleza de la cognición. En las primeras etapas del entrenamiento se dio una instrucción explícita, que proporcionó la información cabal necesaria para sistematizar y esclarecer los conocimientos previos. Las posteriores actividades se modificaban progresivamente para que el estudiante pudiera relacionar e integrar los conocimientos nuevos dentro de la estructura ya existente,

automatizar el uso de los elementos prosódicos e ir mejorando la performance de su comunicación oral.

La enseñanza en un centro de idiomas comúnmente se realiza en grupos, con la participación e interacción activa de los estudiantes y el docente. Este hecho implicó el uso de las técnicas de la enseñanza cooperativa, la propuesta educativa del socio-cognitismo. Ferreiro Gravié (2007) apeló a Vygotsky al explicar la necesidad de otros que tenía un aprendiz para comprender qué lo que aprende y elevar el nivel de aprendizaje propio. Como describió este autor, el aprendizaje cooperativo no fue igual a las técnicas del trabajo de grupos o en equipo. Los aspectos básicos del aprendizaje cooperativo identificados por Ferreiro Gravié (2007) fueron: la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos y el proceso de aprendizaje en general; la mediación pedagógica y la cooperación entre iguales. Aprendiendo de manera cooperativa, explicó el autor mencionado, el estudiante combinaba el trabajo con otros y el trabajo individual, alternados de tal manera que se potencian sus destrezas personales y socio-afectivas equitativamente. La clave de este momento fue la diversificación de la participación consciente del estudiante en su aprendizaje. El segundo aspecto, la mediación pedagógica, se relacionaba con la bidireccionalidad, la intencionalidad y la trascendencia necesarias entre el docente y el estudiante. El autor describió al mediador como un docente que participaba activamente igual que los alumnos en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del contexto del aula. El mediador tuvo los objetivos claramente formulados y compartía éstos con los estudiantes dando el mayor sentido posible a todo lo que ocurría durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; elevaba la autoestima de los estudiantes y, de lo posible, demostraba a ellos sus capacidades y las potenciales para luego crear un nuevo

sistema de necesidades y objetivos que den sentido y la motivación para el desarrollo progresivo y sistemático. Por último, la cooperación como la oposición a las formas individualista y la competitiva de aprendizaje, era la interdependencia social positiva que potencializa el desarrollo de las habilidades socio-afectivas de los estudiantes. Dentro del entrenamiento que tuvo como objetivo mejorar las habilidades responsables por la comunicación oral, la inteligencia emocional jugó un papel importante.

En el programa presentado jugaron los elementos de la enseñanza de las estrategias meta-cognitivas relacionadas con el desarrollo de la comprensión auditiva jugaron un rol especialmente importante. El objetivo del uso de las estrategias fue fomentar la autonomía y la autosuficiencia del estudiante en la construcción de su aprendizaje durante y luego del entrenamiento. El programa de entrenamiento explícito en la pronunciación de las formas reducidas se elaboró bajo los principios de la propuesta de Field (2008) sobre la enseñanza de sub-habilidades. También se tomaron en consideración las investigaciones previas realizadas por varios autores. (Ej. Ak, 2012; Brown and Hilferty, 1986; Chela Flores, 2004; Gilbert, 2005; Gilbert, 2008; Norris, 1995, Wilson, 2008). La enseñanza de sub-habilidades es una alternativa al enfoque de enseñanza por habilidades: en lugar de ver la comprensión auditiva como una habilidad monolítica, la percibe como “...*a complex of many contributory abilities or sub-skills.*” (Field, 2008, p. 98). De acuerdo con este enfoque, los alumnos se benefician al desarrollar una sub-habilidad al tiempo, antes de usarlas en el conjunto con otras. Esta posición concuerda con la de Chela Flores (2001, 2004, 2006) quien en todos los trabajos indicaba la necesidad de la enseñanza progresiva y discriminada en relación con las destrezas a desarrollar.

Por otro lado, Gilbert (2008) enfocaba la enseñanza de elementos prosódicos en base de la Pirámide Prosódica, y también llegaba a la conclusión, que el estudiante de inglés debía avanzar por etapas que incluían cada una un elemento prosódico específico. Estos elementos señalados por Gilbert estaban relacionados con las sub-habilidades sugeridas por Field (2008)

Una vez se identificaban las sub-habilidades, se practicaban de manera independiente para una posterior recombinación que mejoraría la performance en general. Las sub-habilidades que se propusieron a ser desarrolladas durante el experimento eran las siguientes.

- a) Reconocer la estructura rítmica de inglés
- b) Reconocer los patrones de acentuación en inglés
- c) Identificar las palabras en las situaciones fonológicas acentuadas y no acentuadas
- d) Reconocer las formas reducidas de las palabras dentro del habla espontánea.

Es importante resaltar que el término reconocer en el contexto de la presente investigación poseía una connotación activa, en la cual reconocer implicaba también el decodificar. El entender el ritmo de inglés, según Gilbert (2008), implica más el poder de identificar y contar las sílabas, también se involucra la habilidad de escuchar y producir los patrones de la acentuación de inglés. La reducción y contracción son partes del habla normal en inglés. Los sonidos individuales del inglés hablado se cambian constantemente por la presión de comunicación inherente en la prosodia. De una manera similar Norris (1995) señalaba que el ritmo y la acentuación estaban directamente relacionados con la reducción como proceso fonológico del habla espontánea (*Connected Speech*, en inglés), por ello, se vio apropiado aplicar la práctica conectada. Field

(2008) sugirió combinar estas prácticas de escala pequeña con el trabajo de comprensión en general lo cual perfectamente encajaba con el contexto del experimento propuesto en este proyecto ya que se realizó paralelamente con el programa regular de inglés. El programa se diseñó considerando las recomendaciones de Field (2008) para iniciar la práctica en el nivel de los fragmentos léxicos coloquiales y luego cambiar gradualmente el material grabado en referencia a la velocidad, ajustes del hablante, variedad y fluidez. El mayor criterio fue la evidencia observable del aumento de automaticidad “...of an increasing degree of automaticity.” (Field, 2008, p. 119) cuya importancia se resalta también por Norris (1995) y Thomas & Dyer (2007). Adicionalmente, Norris (1995) argumentó que los alumnos debían estar conscientes sobre los procesos fonológicos subyacentes ya que este entendimiento podría facilitar el reconocimiento de las unidades dentro del habla espontánea, e intensificar el desarrollo de la automaticidad de la percepción. Wong (1987) también apoyaba la idea de que los estudiantes adultos se beneficiaban de la atención consciente hacia las formas meta. Este tipo de conocimiento no podría ser trasladado desde el idioma materno, por lo tanto, Wilson (2008) recomendó a los docentes abastecer a los estudiantes con toda la información necesaria de una manera explícita y práctica. El objetivo principal del entrenamiento fue elevar el entendimiento sobre el fenómeno y hacerlos capaces de notar las formas aprendidas dentro del *Connected Speech* de los hablantes nativos. Por lo tanto, el punto de partida fue la presentación y explicación clara y explícita acerca de los patrones de ritmo y entonación del inglés, lo cual posteriormente se complementó con las investigaciones realizadas por los alumnos mismos.

3.1.2 Objetivos de aprendizaje

Como ya se había mencionado varias veces en el presente trabajo, el aprendizaje activo, consciente, que evoluciona hacia la autonomía e independencia del estudiante es la clave para el éxito en el desarrollo de la comprensión auditiva a través de la práctica de la pronunciación de las formas reducidas. Field (2008) y Gilbert (2008) resaltaron la importancia de la competencia fonológica del estudiante para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva. Y así como otros especialistas en el tema (Ej. Ak, 2012; Chela Flores (2004); Thomas & Dyer, 2007), estos autores insistieron en la necesidad de un proceso consciente de enseñanza-aprendizaje de todo lo relacionado con el sistema fonológico de la lengua extranjera. Consecuentemente, el estudio buscó que los participantes alcanzaran los siguientes objetivos.

- a) Entender cabalmente los procesos fonológicos subyacentes del inglés tales como el ritmo y la acentuación.
- b) Entender y reconocer el fenómeno de la reducción de las vocales en el habla espontánea.
- c) Saber identificar las palabras en las situaciones fonológicas acentuadas y no acentuadas dentro del habla fluida
- d) Dirigir el perfeccionamiento de la pronunciación hacia el modelo fonológico original del inglés
- e) Mejorar la comprensión auditiva de los textos hablados producidos por los hablantes nativos
- f) Seleccionar y usar los recursos del internet para el posterior perfeccionamiento de las habilidades desarrolladas

3.1.3 Contenidos

Los contenidos lingüísticos del programa permitieron a los alumnos reciclar, sistematizar y profundizar los conocimientos previos obtenidos durante los estudios regulares en el Centro de Idiomas de la USMP. Como ya se explicó en otras partes del presente trabajo, la información se presentó de manera explícita para un aprendizaje deductivo con la posterior práctica y manipulación del idioma hablado.

1. Patrones de acentuación del inglés

La unidad básica del ritmo del inglés es la sílaba (Gilbert, 2008), un elemento del habla que necesariamente contiene una vocal. Un sonido vocal acentuado está pronunciado de manera completa, mientras las vocales en la situación no acentuada se reducen para mantener el ritmo natural del habla. Entender el sistema de acentuación del inglés implica, además de identificar las sílabas, la capacidad de percibir y entender los patrones de acentuación del inglés, distintos al comparar con éstos del español. La diferencia principal yace en que en el español la duración entre los acentos es distinta, mientras en el inglés, el acento aparece con intervalos de tiempo regulares, por lo cual los fragmentos del habla más largos, tienen que abreviarse para mantener el ritmo natural del habla. El proceso implicado es la reducción de las vocales que puede llegar a la elisión en situaciones extremas. (Almeyda, 1997) La longitud de la sílaba, según Chela Flores (2004) es el elemento rítmico del inglés más significativo para la comprensión del hablante no nativo de este idioma y, por lo tanto, debe ser el punto inicial en la enseñanza de los suprasegmentales. Indudablemente, otros factores relacionados con el ritmo tales como la reducción

de las vocales no acentuadas en nuestro caso, son más fáciles de aprender una vez el estudiante adquiera cierto control sobre los patrones de acentuación.

2. Elementos discretos del habla inglesa

Cada lengua humana contiene un repertorio de fonemas que pueden ser únicos para una lengua particular, o pueden coincidir con las de otras lenguas. Los humanos emitimos sonidos muy variados que en su conjunto forman un continuo sonoro, lo cual se decodifica en la comunicación oral mediante la segmentación de los elementos mínimos, o discretos, que ya no pueden ser divididos. Estos elementos se contrastan entre sí produciendo diferencias en significado. El conjunto de los elementos discretos, especial para cada idioma, forma la base del sistema fonológico de una lengua. El idioma inglés americano estándar contiene 25 consonantes y 18 vocales. En el contexto formal de enseñanza-aprendizaje del inglés, como es el caso del CIUSMP, los estudiantes reciben la información sobre los elementos discretos desde un inicio, por lo tanto, dentro de nuestro programa, esta información se reforzó con el fin de contrastar y compararla con la información sobre los elementos prosódicos.

3. Elementos suprasegmentales del inglés

Gilbert (2008) explicó que los elementos suprasegmentales del inglés son los elementos organizados alrededor del ritmo y la melodía o el tono del habla. La importancia de estos componentes está relacionada con el significado del discurso oral. La melodía ayuda a enfatizar las palabras o frases nucleares de un enunciado en particular, y del discurso en su totalidad, mientras el ritmo tiene componentes fonológicos y psicológicos entrelazados en el sistema cognitivo de cada persona y se adquiere de manera natural en una edad muy temprana, en la etapa previa de la producción verbal. (Gilbert, 2008) Este hecho ayuda a entender por qué aprender el ritmo de una lengua extranjera causa una serie de

dificultades en los estudiantes cuya lengua materna tiene un sistema fonológico distinto al idioma extranjero meta. Las mencionadas dificultades afectan casi en el mismo grado la inteligibilidad del habla y la comprensión auditiva en los estudiantes. El entender cómo un hablante nativo usa las claves rítmicas y melódicas en su discurso provee al oyente de una guía para la comprensión. (Gilbert, 2008). Además, los sonidos individuales del inglés hablado se cambian constantemente bajo la presión comunicativa inherente en la prosodia y entender estos cambios en los estudiantes también contribuye en la decodificación del mensaje oral.

4. *Connected Speech* (habla espontánea, en español) y los procesos incluidos

El concepto que en inglés lleva nombre de *Connected Speech* podría ser definido en español como el habla fluida o habla espontánea de un hablante nativo de inglés. Es un concepto propio del idioma inglés debido a su naturaleza fonológica y no tiene análogos en el español. Los estudiantes hispanohablantes del inglés como lengua extranjera pueden no estar conscientes de las diferencias fonológicas cruciales entre su lengua materna y el idioma meta. Es importante aclarar que el *Connected Speech* es mucho más que simplemente un habla rápida como suelen pensar los estudiantes. La tarea del programa propuesto fue, ante todo, brindar la información clara y explícita respecto al fenómeno y los procesos que este incluye. El *Connected Speech* (habla espontánea, en español) refleja la naturaleza rítmica del idioma inglés hablado e incluye diferentes procesos tales como la asimilación, linking, supresión de sonidos, enlace de sonidos, elisión y reducción entre otros. (Seong, 2008). Las palabras dentro del habla fluida se acomodan en el hablante nativo subconscientemente de manera que le permite mantener el ritmo natural del discurso el cual se

determina por la duración de las sílabas acentuadas. Acomodando todas las sílabas en la posición no acentuada para que el periodo entre las sílabas acentuadas permanezca igual se generan los procesos ya mencionados. La asimilación es un proceso complejo que confiere los cambios de los componentes sonoros de las unidades del discurso en diferentes posiciones. En oposición a las reglas ortográficas, las reglas de asimilación son estables y bien definidas. El *linking* se trata de la unión de las palabras dentro del flujo verbal. La elisión es el proceso dentro del cual un sonido en una determinada posición deja de pronunciarse. La aféresis se refiere a la pérdida del sonido en la posición inicial de la palabra. Finalmente, la síncopa se relaciona con la pérdida del sonido en la posición media.

5. Formas reducidas del inglés

Los patrones de acentuación y la estructura fonológica del inglés implican, como ya se había mencionado, la reducción de las vocales en la posición no acentuada. Este punto es muy difícil de asimilar y adaptar para los hablantes de las lenguas con la acentuación silábica. La gran mayoría de los estudiantes del inglés con estos orígenes, fracasan al intentar reproducir la diferencia en la longitud suficiente para ser comprensible dentro del habla. (Chela Flores, 1998) Es importante mencionar que, como aclaró la autora, incluso el acento mal posicionado en cualquier palabra no distorsiona tan significativamente la comprensibilidad del habla como la reducción insuficiente. Consecuentemente, la comprensión del discurso de los hablantes nativos de parte de los estudiantes de inglés también se empobrece. Una de las técnicas sugeridas por Chela Flores (2004) para presentar las formas reducidas y hacer a los estudiantes notar la diferencia de la longitud de la vocal en las posiciones acentuada y no acentuada, era mediante el análisis de los segmentos del habla con el significado léxico-

sintáctico establecido. El estudiante tenía la oportunidad de escuchar, percibir, entender y asimilar las diferencias existentes para luego reproducirlas en su propia producción oral. La reducción no se refleja ortográficamente, no obstante, en el alfabeto fonético internacional existe un símbolo que representa la vocal inglesa en la posición reducida. Conocerlo ayuda al estudiante realizar el análisis y la práctica consciente de la forma buscada.

6. Schwa /ə/

El Schwa es el nombre de la vocal del habla inglesa que no tiene análogos en el español. Se caracteriza como un sonido reducido o débil (Flemming, 2007) y aparece en las situaciones fonológicas no acentuadas. La mayoría de las vocales en las posiciones no acentuadas se reducen, o, se neutralizan hasta el Schwa en inglés. El Schwa es el sonido más común en el inglés (Gerst & Peralejo, 2011) que ayuda a mantener el ritmo único del habla inglesa. No existe una grafía especial para este sonido en el alfabeto inglés, por lo tanto, no es posible reconocerlo al leer un texto. Sin embargo, las reglas de acentuación y reducción permiten al estudiante orientarse y dar el uso adecuado a este sonido. Aunque no existe un sonido similar en español, su articulación no es complicada para un hispanohablante y puede ser reproducido fácilmente. Sin embargo, la ausencia de una grafía especial para este sonido complica la lectura puesto que las grafías E, O, A, U, I que para un hispanohablante representan las vocales determinadas, se lean como *Schwa* en muchas situaciones inacentuadas en inglés. Para lograr una pronunciación natural y fluida, este punto es necesario en un programa de instrucción fonológica puesto que ayuda a materializar el resultado de reducción en un sonido determinado.

7. Mecanismos del fenómeno de reducción fonológica

La reducción de las vocales en inglés en las posiciones no acentuadas es parte del fenómeno del *Connected Speech*. Se produce para mantener el ritmo natural del habla, que implica mantener los periodos temporales iguales entre las sílabas acentuadas. (Gilbert, 2008) Debido a que en inglés se acentúan solamente las palabras que llevan un significado semántico, otros elementos de un enunciado que ayudan a organizarlo sintácticamente y gramaticalmente, aparecen en la posición no acentuada. (Erbanova, 2014) Estas palabras se suprimen mediante la reducción de sus vocales para mantener los espacios regulares entre las palabras acentuadas. La reducción, como ya se había resaltado, no está relacionada con la velocidad del habla, pero sí con los cambios articulatorios.

8. Reducción de los elementos auxiliares, preposiciones y conjunciones.

Los verbos modales y auxiliares, las preposiciones y conjunciones son palabras que carecen de un significado léxico, por lo tanto, generalmente, aparecen en las situaciones no acentuadas dentro del habla fluida y, consecuentemente, las vocales de estas palabras se reducen hasta el sonido *Schwa*. Los estudiantes recibieron las explicaciones ejemplificadas con el material audio-visual especial. La información se internalizó con las prácticas explícitas en la pronunciación de estas formas dentro de un enunciado, seguidas con los ejercicios que ayudaron a reconocerlas dentro del habla fluida.

9. Formas reducidas estables

La reducción de las vocales, como ya se había mencionado anteriormente, es un fenómeno común, propio del idioma inglés, por lo tanto, existe una serie de palabras y/o combinaciones de palabras cuyas formas reducidas están aceptadas como norma en el contexto neutral o informal del habla. Entre éstas, están las formas comunes de contracciones que los

estudiantes aprenden en las primeras clases de inglés, tales como *I'm, you're, he's* etc. También las formas coloquiales tales como *gonna, wanna, gotta*, etc. Para el inicio del nivel intermedio superior, los estudiantes del Centro de Idiomas de la USMP ya tienen la noción de las formas reducidas estables e, incluso, usan algunas de éstas al expresarse en inglés. Revisar las formas ya conocidas, redefinir las reglas aprendidas a un nivel más consciente ayudó a ilustrar el proceso de reducción en base de conocimientos ya formados. En esta oportunidad, los estudiantes recibieron la explicación cabal de los mecanismos internos, ejemplos presentados por los hablantes nativos en el material audiovisual, práctica explícita de la pronunciación y la comprensión auditiva de estas formas y la oportunidad de reflexión individual y grupal sobre lo aprendido.

3.1.4 Estrategias didácticas

La base metodológica del programa que incluyó las estrategias didácticas se construyó a partir del enfoque cognitivo centrándose en los principios del aprendizaje significativo. La estrategia de la introducción gradual del contenido y práctica de lo sencillo hacia lo más complicado, de lo simple a lo complejo, de las estructuras de elementos unidimensionales hacia las multidimensionales, fue la base de este programa complementada de forma equivalente con la estrategia de la manipulación direccionada del conocimiento previo.

Otra dirección estratégica fue el uso del YouTube, un sitio del Internet, como la fuente de los materiales audiovisuales auténticos y adaptados. Es preciso resaltar que los materiales del programa propuesto provenientes del YouTube incluyeron no solamente la entrada para modelar, practicar y asimilar los patrones de pronunciación, sino, también las mini-lecciones de los

profesionales en el tema, hablantes nativos que presentaron las explicaciones y las prácticas dirigidas de los temas sobre la prosodia, reducción y *Connected Speech* en general. (Véase Anexo 6) Los temas relacionados con el uso del YouTube para los objetivos del desarrollo de la comprensión auditiva se analizaron muy de cerca en el trabajo de Medoukali (2015) quien demostró que los videos auténticos del YouTube eran una fuente importante de material para practicar y desarrollar la comprensión auditiva y la pronunciación. Además, el investigador comprobó su hipótesis sobre la actitud positiva de los estudiantes hacia esta fuente de entrada y su rapidez en la adaptación al uso del YouTube como una herramienta de aprendizaje.

También se incluyeron la adaptación de los materiales audio y audiovisuales del curso regular a los objetivos del programa, la orientación y el monitoreo constante del trabajo de los alumnos y la retroalimentación permanente. El material de estudios del curso regular contiene los videos originales de *TED TALKS* los cuales se sugirieron (McGregor, Meyers, Reed & Zielinski, 2016) como una excelente fuente del material audiovisual auténtico y contextualizado, en forma de los discursos monológicos realizados por los hablantes nativos. Los autores analizaron el material audiovisual mencionado para determinar su utilidad para el entrenamiento en la entonación, es decir, el componente prosódico del habla, directamente relacionado con el ritmo y, por lo tanto, con la reducción fonológica. El estudio confirmó la hipótesis que los discursos presentados en forma monológica, pero direccionados a un auditorio presente podrían ser utilizados con éxito como el material auditivo adicional para los estudiantes de inglés como el idioma extranjero en los niveles más avanzados.

Los discursos de *TED TALK* proporcionaron los ejemplos del habla espontánea similar a la informal en relación con la simplicidad de las estructuras sintácticas. Sin embargo, el performance de los presentadores se caracterizó por la articulación clara, acercada al modelo estándar, y la entonación más enfatizada en comparación con el habla informal cotidiana. Estas características permitieron utilizar los TED TALKS para modelar los elementos prosódicos de manera natural e inteligible antes de pasar a los discursos con la articulación y la acentuación menos claros.

La estrategia central del programa fue la práctica explícita de la pronunciación de las formas reducidas que incluyó las siguientes técnicas: el dictado, una actividad de escucha activa que se aplicó en forma comunicativa con el uso de audios y videos; los ejercicios interactivos en pareja y grupales para elevar el entendimiento del ritmo, acentuación y las formas reducidas en los alumnos. Así mismo, para practicar el ritmo y elucidad, se aplicó la técnica de lectura en voz alta en base del modelo expuesto previamente. La técnica de lectura en voz alta se sugirió como una de las más efectivas para adquirir la fluidez e inteligibilidad del habla (Casimiro Ramón, 2013) en el Método Vaughan que actualmente ofrece su propio programa online con mucha aceptación y éxitos académicos. Desde el punto de vista personal, es una de las técnicas que permiten no sólo lograr la inteligibilidad por imitación, sino, poder analizar todas las implicaciones y practicar una y otra vez hasta lograr el objetivo. La regularidad y sistematización fueron las claves en este caso y en la mayoría de las técnicas didácticas en la enseñanza de inglés. La misma técnica, pero con la inclusión de un modelo que anticipa la lectura del estudiante, permitió realizar un análisis más profundo aun, detectar las lagunas en la comprensión y producción, remediarlas y practicar hasta lograr la automatización.

El dictado es una de las técnicas generales más útiles para la adquisición de la pronunciación inteligible (Gilbert, 2008), se sugiere dictar los enunciados u oraciones que contienen los elementos específicos en los cuales trabajan los estudiantes. La posterior reflexión enfoca la atención en los elementos que los estudiantes no escucharon bien. En base de los experimentos realizados Brown (2006) confirmó la efectividad de los dictados en el mejoramiento de la comprensión auditiva. En su caso, el contenido de los dictados se manipuló con el fin de practicar las formas reducidas aprendidas previamente. En el programa presentado, para asegurar la entrada más auténtica posible, se usaron los audios especiales y los videos con las grabaciones de los hablantes nativos de inglés. Para potenciar las capacidades mentales de los alumnos y fomentar el trabajo independiente que les permitiera en el futuro continuar con su aprendizaje autónomo, el trabajo grupal de búsqueda, análisis y síntesis de la información requerida para la realización de mini-presentaciones fueron centrales entre las estrategias aplicadas.

El trabajo final incluyó las siguientes técnicas: búsqueda, selección y síntesis de la información nueva; organización del contenido dentro de una estructura preestablecida; la práctica y autoevaluación previas a la presentación; presentación grupal, autoevaluación, la evaluación de los proyectos de los compañeros.

Tabla 2. Técnicas didácticas

Uso activo de la transcripción fonética	Uso del alfabeto fonético para describir la pronunciación de los enunciados. Requiere el análisis y el entendimiento de los mecanismos de articulación.
---	---

	Fomenta la comprensión de los mecanismos fonológicos y reglas fono tácticas.
Dictado	Una actividad de escucha activa. Consiste en escuchar un discurso hablado, presentado en forma pausada y escribirlo. Se realiza en forma individual.
Lectura en voz alta	Una técnica controlada de lectura enfocada en la pronunciación y entonación, realizada en las actividades de pareja, grupal o individual. Requiere una actividad de comprensión lectora sobre el mismo texto previo a la lectura en voz alta. Permite realizar el análisis de los patrones de entonación, ritmo y tono del discurso oral y familiarizarse con ellos. Asimismo, puede ser repetida las veces necesarias hasta lograr la fluidez.
Lectura en voz alta con el modelo de referencia	Una actividad de lectura en voz alta que se realiza luego de escuchar la lectura del mismo pasaje realizada por el hablante nativo. La técnica permite perfeccionar los patrones rítmicos y de la pronunciación mediante la imitación consciente con elementos de análisis. Requiere autoevaluación y reflexión del estudiante sobre su producción.
Drilling	La técnica de enseñanza-aprendizaje propia del modelo conductista. Consiste en repeticiones de los enunciados siguiendo el modelo proporcionado. Al enseñar la

	<p>pronunciación, se usa para automatizar la producción.</p> <p>Se considera una técnica de control.</p>
Drilling individual *	Control propio de la producción, puede incluir las grabaciones.
Drilling en pareja **	Incluye interacciones y la corrección de la producción entre los participantes.
Drilling grupal ***	Consiste en la interacción grupal centrada en el docente quien proporciona el modelo para repetir. Permite la retroalimentación inmediata.
Uso de canciones originales	Una técnica enfocada en la percepción y la producción consiste en escuchar y cantar las canciones originales de inglés sin la transcripción y luego con la transcripción proporcionada para detectar las lagunas de comprensión y practicar la pronunciación hasta lograr la automaticidad y fluidez. Permite realizar el análisis de las formas reducidas de manera más demostrativa puesto que las canciones / poesías en inglés se construyen siguiendo los patrones rítmicos naturales del habla.
Análisis del discurso hablado (grabado)	Siendo una técnica que requiere reflexión meta cognitiva, se aplica en los niveles intermedio superior y avanzado. Consiste en el análisis direccionado del material hablado (audio / audio-visual) con el enfoque en

	<p>su naturaleza fonológica. Realizado en pareja, permite discutir e intercambiar las ideas.</p>
<p>Análisis del discurso grabado transcrito</p>	<p>Una técnica de integración de habilidades, consiste en escuchar y leer simultáneamente un discurso presentado en forma audio o audio-visual con el análisis posterior de las formas reducidas. Se aplica para el trabajo individual y en pareja.</p>
<p>Trabajo grupal para mini-presentaciones</p>	<p>Una serie de técnicas de enseñanza -aprendizaje cooperativo diseñadas para fomentar el trabajo en equipo, distribución de roles del trabajo, búsqueda, selección y compilación del material, preparación de la presentación y la presentación final.</p>
<p>Trabajo grupal para el proyecto final</p>	<p>Una serie de técnicas de enseñanza-aprendizaje cooperativo que incluye la selección del tema mediante la discusión grupal, planificación del trabajo, distribución de tareas, búsqueda, selección, compilación y análisis de la información, elaboración del producto final, presentación del material, autoevaluación.</p>
<p>Uso de los recursos audio-visuales del Internet</p>	<p>Uso direccionado de los recursos, selección de las fuentes, manipulación y adaptación de la entrada. Se aplica para el trabajo individual y en grupos. Requiere autonomía y cooperación.</p>

Las estrategias didácticas y las técnicas de enseñanza-aprendizaje aplicadas en el programa fueron seleccionadas entre aquellas que se reportaron ser óptimas para concientizar el proceso de enseñanza -aprendizaje en los participantes. Las técnicas utilizadas apuntaron al desarrollo creciente de la autonomía de los estudiantes y permitieron el mejoramiento de las habilidades metas hasta su completa automatización como se sugirió en las partes anteriores de la disertación.

3.1.5 Procedimientos de evaluación

Debido a que la aplicación del programa se realizó como una investigación cuasi experimental, se evaluó a los alumnos mediante un test diseñado para medir la performance en la habilidad meta antes de empezar con el programa. Durante el tratamiento, se realizó la evaluación del proceso con dos objetivos principales: confirmar permanentemente la motivación y participación de los alumnos y registrar los logros obtenidos o no obtenidos. Este último permitió a los participantes reflexionar sobre los procedimientos, contenidos y técnicas aplicadas para hacer las modificaciones posteriores. También se evaluó el producto, el proyecto final entregado por los alumnos al finalizar el tratamiento. Cabe resaltar que la evaluación del proyecto, siendo una estrategia metacognitiva, no tenía como objetivo medir los logros de los estudiantes, sino, fue una parte importante del entrenamiento, que permitió al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje y elevar la objetividad de sus juicios en relación al desarrollo de su dominio del inglés hablado. Además, como parte de la evaluación del proceso, se evaluó el uso autónomo de las estrategias para el trabajo con la información específica. Finalmente, al término del tratamiento, los

alumnos se sometieron a la prueba de comprensión auditiva para luego comparar los resultados con el test de entrada con el fin de obtener los resultados cuantitativos del experimento.

3.2 Diseño de la investigación

La presente investigación se realizó bajo el marco metodológico cuasi-experimental, cuantitativo en su naturaleza, que, como sugirió la literatura en el campo de la investigación científica (Ej: Vara Horna, 2010), explicó la relación causal entre dos variables para medir el efecto de la variable independiente (la aplicación del programa propuesto) sobre la variable dependiente, la comprensión auditiva de los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior. Luego de elaborar el programa de entrenamiento, se seleccionaron el grupo experimental y el grupo de control que fueron dos grupos de estudiantes del nivel intermedio superior, en la modalidad intensiva en dos horarios diferentes, pero del mismo ciclo del nivel seleccionado. Para el momento del experimento, hubo 186 estudiantes del nivel indicado. Para determinar los valores iniciales de la variable dependiente se aplicó el test diseñado en base de las pruebas estandarizadas internacionales para medir la comprensión auditiva de los participantes. La aplicación se realizó en el grupo experimental y en el de control. Luego de la medición inicial de la variable dependiente, se aplicó el programa propuesto en el grupo experimental paralelamente con su programa regular, mientras el grupo de control continuó con su rutina académica regular. Al finalizar el experimento, se midió la variable dependiente mediante el mismo test aplicado en el grupo experimental y el grupo de control. Los resultados obtenidos se ordenaron y se procesaron utilizando el método estadístico

descriptivo para verificar si se observaba mejoría estadísticamente válida en las respuestas del grupo experimental en comparación con las del grupo de control. El modelo del experimento se presentó mediante la siguiente fórmula:

$$\begin{array}{cccc} \text{GE} & \text{O1} & \text{X} & \text{O2} \\ \text{GC} & \text{O3} & & \text{O4} \end{array}$$

Donde:

GE = grupo experimental

GC = grupo de control

X = variable independiente

O1 = resultados de pre test del grupo experimental

O3 = resultados de pre test del grupo de control

O2 = resultados de post test del grupo experimental

O4 = resultados de post test del grupo de control

3.3 Población y muestra.

La población del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres fluctúa en sus cantidades en todos los niveles y no es fija en ningún periodo prolongado más de un mes. Para la presente investigación la población total del nivel seleccionado para este estudio era 186 alumnos. La muestra de dos grupos en su total sumaba 46 participantes.

3.4 Operacionalización de variables

Para realizar la presente investigación cuasi experimental, operamos con dos variables: la variable independiente: la aplicación del programa del entrenamiento explícito de las formas reducidas para los estudiantes de inglés a nivel intermedio superior. Variable dependiente: el nivel de la comprensión auditiva de los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior, B2 (usuario independiente) según el Marco Europeo Común de Referencia para Lenguas. Así como fue sugerido por la fuente mencionada, mediante las tareas expresadas en formas de preguntas escritas o habladas con la opción de respuestas marcadas por escrito, se midió la capacidad del evaluado de manipular la información recibida por el canal auditivo.

En base de los descriptores proporcionados por el Marco Europeo Común de Referencia para Lenguas (véase anexo 2) se formularon los indicadores para medir la variable dependiente:

I1 Entiende la idea general del texto hablado

I2 Entiende la información específica del texto hablado

I3 Identifica la función comunicativa del texto hablado

I4 Correlaciona la información específica para inferir el significado implícito

I5 Retiene y reproduce la información específica

Como explicó Medoukali (2015) estos indicadores están relacionados con los diferentes objetivos que se establecen para la escucha. Sin embargo, éstos no estaban separados unos de los otros cuando hablamos de la comprensión auditiva en su sentido global, puesto que sólo en combinación de todos los aspectos se lograba la comprensión cabal. Como sugiere El Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas, la comprensión auditiva del estudiante

se mide en base de las descripciones de sus capacidades de percibir, retener, decodificar, interpretar y manipular la información aural recuperada en diferentes contextos comunicativos. Es importante resaltar que estas capacidades se realizan de manera simultánea y se complementan en forma activa durante el proceso de comprensión auditiva. Para una presentación referencial dijimos que cada capacidad tuvo una afinidad con determinados indicadores. Para la capacidad de percibir, todos los indicadores estaban presentes, así como para la de retención y decodificación. Mientras para la capacidad de interpretar la información aural más afines eran los indicadores 1, 2, 3 y 4. La capacidad de manipular la información se reflejó en los indicadores 4 y 5.

Tabla 3. Relación de las capacidades y los indicadores

Capacidades	Indicadores
Percibir la información aural	1, 2, 3, 4, 5
Retener la información aural	1, 2, 3, 4, 5
Decodificar la información aural	1, 2, 3,4, 5
Interpretar la información aural	1, 2, 3,4
Manipular la información aural	4,5

3.5 Técnicas para la recolección de datos

3.5.1 Instrumento para la recolección de datos

Para la medición de la comprensión auditiva comúnmente se utilizan los test auditivos con opción de preguntas y respuestas escritas. Se busca medir la capacidad de los evaluados percibir, decodificar y manipular la información presentada en forma aural.

3.5.1.1 Estructura y contenido del test

El test usado para medir la comprensión auditiva de los participantes del entrenamiento se formó utilizando dos partes específicas del TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) y dos partes del FCE (*First Certificate of English*) diseñados para evaluar el dominio de inglés como lengua extranjera. Ambos test requieren el nivel intermedio superior del inglés de los estudiantes. El sistema de evaluación del TOEFL funciona bajo los principios del diseño centrado en evidencia. Se construyó para recolectar la evidencia de los saberes y habilidades específicas del evaluado. Está dividido en partes que corresponden a cada habilidad. En el experimento usamos la parte que midió el dominio de la comprensión auditiva, lo cual permitió centrarse únicamente en los cambios en la habilidad meta. Otro punto importante consistió en que, para la comprensión del contenido del test, el evaluado no necesitaba poseer ningún conocimiento específico excepto los que exigía su nivel de dominio general. No contenía el léxico inusual ni informal que podría afectar la comprensión independientemente del dominio en captar las ideas principales y específicas.

El sistema de evaluación internacional de Cambridge se diseñó, según Grossman (2010) para medir lo que los candidatos / evaluados pueden hacer con el idioma. Ambos test usados para elaborar la prueba de este experimento son estandarizados, del uso internacional. Aun así, para evitar la posible interferencia del léxico especializado que se encuentra en algunas partes del TOEFL y FCE, se decidió combinar las partes más adecuadas para el fin establecido. El producto final fue un test validado por juicio de 5 expertos (Véase Anexo 3 y Anexo 7) que consistía en cuatro partes con 47 preguntas en su totalidad. La primera parte tomada de la parte A del TOEFL Listening Paper contenía 18 preguntas sobre 18 conversaciones cortas (2 líneas) con la opción de respuestas múltiples. El evaluado tenía que responder una pregunta sobre cada conversación escuchada una vez. No se pudo tomar nota. La pregunta se presentó en la grabación, más no por escrito. El idioma de las conversaciones de la primera parte fue informal y abarcó los temas comunes de la vida cotidiana. No se requería ningún conocimiento especial sobre los puntos discutidos en las conversaciones (Gear & Gear, 2002). Para responder las preguntas el evaluado necesitaba comprender la idea general de cada conversación. En algunas conversaciones el significado no fue explícito, y fue necesario hacer inferencias.

La segunda parte del test, que correspondía a la parte B del TOEFL Listening Paper, tenía 11 preguntas, con la opción de respuesta múltiple, sobre cuatro conversaciones más largas que en la parte dos. La mayoría de las preguntas fueron sobre el contenido (el tema y los detalles) de la conversación, otras, sobre lo implicado de manera menos directa con la opción de hacer las inferencias. (Gear & Gear, 2002). De igual manera que en la parte dos, el evaluado no estaba permitido de tomar notas, la pregunta se presentaba en forma oral, dentro de la grabación. Cada conversación se escuchaba una vez.

Para responder las preguntas, el evaluado debía entender la idea general y la información específica y correlacionarlas para hacer inferencias. Se decidió no usar otras partes del *Listening Paper* del TOEFL debido a que éstas medían el dominio del inglés en las situaciones y temas correspondientes a la vida universitaria de América del Norte (Jamieson et al., 2000, Béjar Et al, 2000) centrándose en la comprensión auditiva que ocurría al nivel de un escenario universitario. Aunque, como mencionó Béjar Et al. (2000) para responder las preguntas no requería ninguna familiaridad con el contexto, las partes omitidas del test contenían elementos más especializados. La ausencia de la familiaridad con ellos podría haber afectado la performance de manera negativa y alterar los resultados.

La tercera parte, tomada del FCE *Listening Comprehension Paper 1, Part 1* (Mann, Bell, & Gover, 2004), contenía ocho preguntas acerca de ocho pasajes hablados no relacionados entre sí. Los evaluados tenían tres opciones de respuesta para escoger la correcta. Los pasajes que escuchaban los estudiantes en la tercera parte, eran más largos que en las partes anteriores del test, por lo tanto, se escuchaban dos veces. Las preguntas se presentaron en forma escrita, y de esta manera el evaluado pudo hacer predicciones. También se permitió tomar notas. Para responder las preguntas, el evaluado necesitaba saber identificar la función comunicativa del texto hablado y entender la información específica, así como la idea general del texto, lo cual fue necesario en cualquier contexto siendo el punto base de la comprensión.

Finalmente, la cuarta parte se desarrolló en base del FCE *Listening Comprehension Paper 4 Part 2* (Mann, Bell, & Gover, 2004). Luego de escuchar una entrevista en el radio, los estudiantes completaron las oraciones con una sola palabra. Aunque se exigió la precisión para un sólo elemento léxico, su

comprensión dependió de la comprensión de los detalles específicos de la conversación. La entrevista se escuchaba dos veces durante y los estudiantes pudieron tomar nota. Las oraciones para completar se presentaron en forma escrita antes reproducir la grabación, por lo tanto, el evaluado pudo concentrarse en la información específica y hacer predicciones. Para realizar la tarea de la cuarta parte del test, el evaluado debió ser capaz de entender, retener y reproducir la información específica del pasaje hablado. La siguiente tabla resume los detalles más importantes del test.

Tabla 4. Descripción de las partes del test

Parte del test	Descripción relevante
1.18 items /Short talks	<p>Conversaciones cortas que consisten en una pregunta y una respuesta. Se escucha una vez, no se puede tomar notas. La pregunta del ítem se presenta en forma oral (grabación) luego de escuchar la conversación.</p> <p>Las opciones de respuestas se presentan en forma escrita, en el cuadernillo.</p> <p>Para responder las preguntas, el evaluado debe entender la idea general del pasaje hablado</p>
2. 11 items / Connecting Information	<p>Conversaciones de duración media, tres preguntas sobre cada conversación. Cada pasaje se escucha una vez sin la opción de tomar notas.</p> <p>La pregunta del ítem se presenta en forma oral (grabación) luego de reproducir la grabación del pasaje.</p>

	<p>Las opciones de respuestas se presentan en forma escrita, en el cuadernillo.</p> <p>Para responder las preguntas el evaluado necesita entender la idea general del texto hablado y los detalles específicos. Además, para inferir el significado implícito, se necesita correlacionar la información específica</p>
<p>3. 8 items / Long Talks</p>	<p>Pasajes hablados largos que se escuchan dos veces.</p> <p>Las preguntas y las opciones de respuesta de cada ítem se presentan en forma escrita, antes de escuchar el texto.</p> <p>Antes de responder, el evaluado escucha el texto dos veces con opción de tomar nota.</p> <p>Para completar esta parte del test se requiere saber identificar la función comunicativa del texto hablado y entender la información específica. La idea general del texto puede ser inferida de las instrucciones y las preguntas escritas.</p>
<p>4. 10 items / Filling in gaps</p>	<p>Se escucha una entrevista completa en forma del diálogo entre dos personas. Antes de escuchar, el evaluado lea las instrucciones y los enunciados que deben ser completados para completar esta parte de la evaluación.</p> <p>La entrevista se escucha dos veces, con opción de tomar nota.</p>

	Para cumplir con la tarea de esta parte, se requiere entender, retener y reproducir la información específica del pasaje hablado.
--	---

3.5.1.2 El idioma del discurso

Las cuatro partes del test se presentaron en el dialecto estándar: las dos primeras partes representaron el estándar americano, mientras las dos últimas, el estándar británico. El vocabulario podría ser descrito como no técnico, del uso frecuente en la vida cotidiana sin ninguna inclusión de las referencias culturales. El alcance de las estructuras gramaticales fueron familiares para el nivel que poseían los estudiantes del inglés del nivel B2 según el Marco Europeo de Referencia para Lenguas. No se necesitaba ningún conocimiento previo para la comprensión. El discurso presentado en el test fue de los hablantes nativos transferido con una velocidad normal y una pronunciación natural con los elementos prosódicos propios del habla nativa.

3.5.1.3 Los criterios internacionales para el nivel observado

De acuerdo con las descripciones del Marco Europeo de Referencia para Lenguas los estudiantes que poseen el nivel B2 de una lengua extranjera, en nuestro caso, inglés, son capaces de percibir, decodificar y manipular la información aural transmitida de manera directa sobre los temas relacionados

con su vida cotidiana, asuntos académicos y profesionales. Para los detalles véase Anexo 2.

3.5.1.4 Método de construcción

El test para medir el nivel de la comprensión auditiva de los participantes, fue objetivo. El método de construcción de la mayor parte de las preguntas era con la opción de la respuesta múltiple. Los tres aspectos principales de este tipo de construcción eran importantes para el objetivo trazado: el formato familiar para los alumnos, el alto nivel de validez y la confiabilidad, y, finalmente, la practicidad para administrar. La importancia de la familiaridad con el formato para los alumnos estaba relacionada con el manejo de ansiedad durante la evaluación. Si los evaluados estuvieron nerviosos o estresados, los resultados podrían no haber reflejado su conocimiento y las capacidades reales. Por lo tanto, usando un formato conocido y usado ayudó a reducir la ansiedad y beneficiar la performance. Por otro lado, como Khoiiand y Paydarnia observaron al discutir los resultados de sus estudios de los test para medir la comprensión auditiva, los test construidos con este método responden a muchos requerimientos de un test apropiado en los términos de la validez de construcción y gozan de un alto nivel de confiabilidad. (Khoii & Paydarnia, 2011) Finalmente, debido a lo que el entrenamiento se aplicó dentro de un curso regular, el aspecto de practicidad fue muy importante. En este caso tuvimos un test fácil de administrar y manejar.

Las 48 preguntas representaron 100% del test. Debido a que el objetivo del test fue medir el nivel general de la comprensión auditiva de los estudiantes del curso regular de inglés que en el momento de la aplicación estudiaban el

nivel intermedio superior, el puntaje reflejó la capacidad del estudiante comprender el habla fluida de los hablantes nativos. Cada parte del test representó diferentes situaciones de interacción con el discurso hablado, pero de igual manera, cada parte implicó que el evaluado usaría sus capacidades de percibir, procesar, retener e interpretar el mensaje hablado. El objetivo principal de la evaluación fue registrar la performance global de la comprensión auditiva. La comprensión de los elementos discretos y de los elementos prosódicos no se evaluó de manera aislada puesto que la comprensión en sí se ganó mediante el dominio de todos los aspectos implicados en recibir, procesar, y entender el mensaje oral. Este test se enfocó en el uso de la lengua extranjera en contexto, no en las sub-habilidades descontextualizadas tales como la comprensión de las partes discretas a nivel de palabra o frase. Como notó Béjar, los evaluados tuvieron la oportunidad de demostrar sus habilidades de comprender los mensajes significativos, coherentes y apropiados. (Béjar, 2000) La comparación contrastiva de los resultados del pre y post test en los grupos experimental y de control demostró el mejoramiento global de la habilidad meta en el grupo experimental.

3.5.2 Técnicas de recolección de datos

El empleo de la prueba pre-test tenía la finalidad de determinar el nivel de dominio de la habilidad de comprensión auditiva en los alumnos antes del experimento para luego comparar estos resultados mediante el análisis y la contrastación con los resultados de pos-test lo cual nos llevó a validar el programa propuesto para la mejora de la comprensión auditiva.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva tuvo validez positiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés. En la presente sección se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación del Programa propuesto. Los resultados demuestran que existe una validez positiva en la mejora de la comprensión auditiva de los participantes.

4.1 Prueba de normalidad de los datos

Antes de presentar los resultados obtenidos al procesar los datos recolectados mediante los pres y post test, fue necesario confirmar la normalidad del instrumento de medición lo cual se realizó mediante la prueba de Kolmogorov - Smirnov. La prueba realizada nos indicó que existía una adecuada distribución de los datos.

Tabla 5. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Comprensión Auditiva	Shorts Talks	Connectining information	Longs Talks	Filling in gaps
N		86	86	86	86	86
Parámetros normales ^{a,b}	Media	14,55	5,30	4,06	3,01	2,44
	Desviación estándar	7,842	2,854	2,225	1,560	2,162
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,167	,199	,162	,154	,166
	Positivo	,167	,199	,162	,154	,166
	Negativo	-,123	-,105	-,084	-,119	-,129
Estadístico de prueba		,167	,199	,162	,154	,166
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

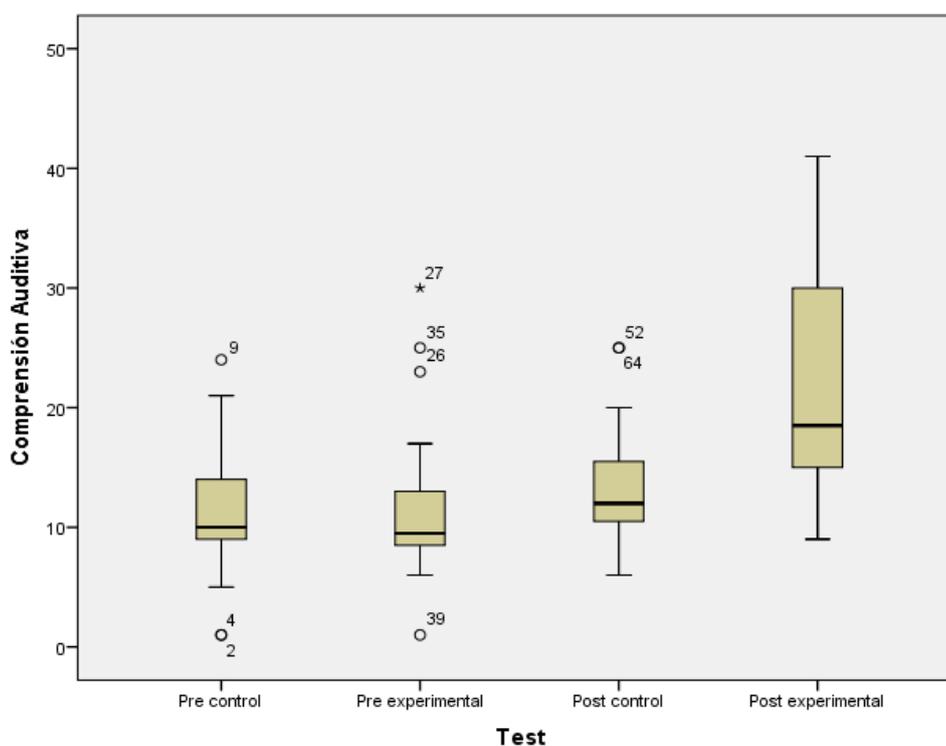
c. Corrección de significación de Lilliefors.

La Tabla 5 indica que de acuerdo a la prueba de bondad de ajuste con los datos estadísticos se registró un nivel de significación asumido del $\alpha = 0.05$ frente al p de 0.001 y 0.000 como resultados de la variable. Cuando p es menor al nivel de significación α en su mayoría, fue suficiente para determinar que los datos obtenidos no provienen de muestra de distribuciones no normales. Por lo tanto, los datos serán analizados por la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney para determinar significatividad del programa entre los grupos de estudio.

4.2 Prueba de Mann-Whitney para la comprensión auditiva

El análisis estadístico de los datos recogidos mediante el pre y el post test se realizó en dos momentos. En el primer término se tabulan las puntuaciones registradas en la aplicación del test.

Figura 1. Resultados globales de pre y post test para el grupo control y experimental



De la figura 1, se observa que el puntaje inicial de los participantes del grupo de control y el experimental del Programa fue similar en ambos grupos, que sugiere que los participantes iniciaron su entrenamiento con un nivel del dominio de la comprensión auditiva comparable.

Luego de la aplicación del Programa, se aprecia que las puntuaciones de los participantes del grupo experimental fueron superiores a los del grupo de

control. Lo cual demostró la validez del programa de entrenamiento al mejorar la comprensión auditiva de los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés. A continuación, se detallan los puntajes registrados:

Tabla 6. Cuadro comparativo de Pre test y Post test grupo control y experimental.

Descriptivos					
	Test		Estadístico		Error estándar
Comprensión Auditiva	Pre control	Media	11,35		1,120
	Pre experimental	Media	11,75		1,568
	Post control	Media	13,70		1,026
	Post experimental	Media	22,00		2,056

En la Tabla 6 se aprecia que los resultados procesados de Pre-test del grupo de control arrojaron una media de 11,35 y del grupo experimental, una de 11,75 las cuales fueron muy similares entre sí.

Los resultados procesados del Post Test que se aplicó luego del entrenamiento, tuvieron un cuadro diferente. La media de los resultados del grupo de control fue de 13, 70 y la del grupo experimental fue de 22,00. Lo cual significó en el contexto del presente estudio, que el dominio de la comprensión auditiva en el grupo experimental mejoró significativamente al comparar con el grupo de control. Para obtener un cuadro más detallado de los resultados del experimento y hacer las conclusiones sólidas y útiles para las investigaciones futuras y la aplicación del programa, analizamos los resultados de cada parte del test.

Tabla 7 Prueba de Mann-Whitney para la comprensión auditiva

Rangos	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
Comprensión Auditiva	Post control	23	16,24	373,50
	Post experimental	20	28,63	572,50
	Total	43		

En la tabla 7 apreciamos los resultados globales del nivel de la comprensión auditiva comparados de los grupos experimental y el de control. Los promedios obtenidos en el Post test en el grupo de control y el grupo experimental correspondientemente fueron 16,24 y 26,63, lo cual indicó la validez del programa por sus efectos significativos de mejora de la comprensión auditiva global en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

A continuación, se presentan los resultados comparativos de cada parte del test para el análisis posterior de los efectos del programa.

Figura 2. Prueba de Mann-Whitney para *Shorts Talks*.

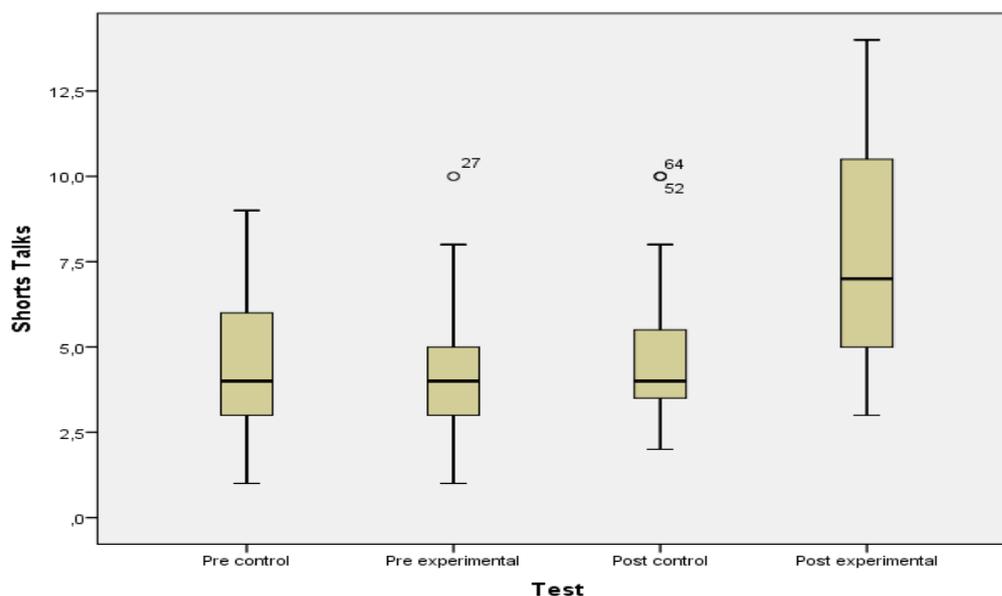


Tabla 8. Prueba de Mann-Whitney para *Shorts Talks*

Rangos			
	Test	N	Rango promedio Suma de rangos
Shorts Talks	Post control	23	16,76 385,50
	Post experimental	20	28,03 560,50
	Total	43	

En la Tabla 8 se compararon los resultados del Pos test del grupo de control y del experimental los cuales fueron 16,76 y 28.00 correspondientemente. La comparación nos indicó una mejora significativa de los resultados en la parte de test *Short Talks*. Cabe resaltar que en esta parte del test la presencia del indicador 1 (comprensión de la idea general del texto hablado) se incrementó significativamente.

Figura 3. Prueba de Mann-Whitney para *Connecting information*

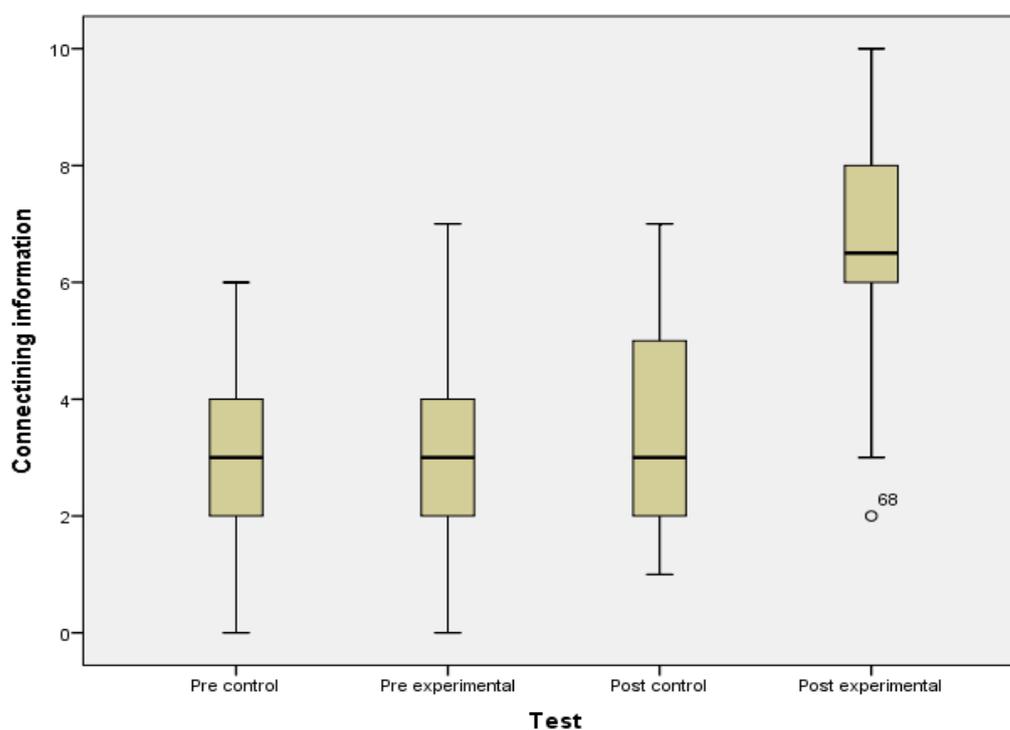


Tabla 9. Prueba de Mann-Whitney para *Connecting information*

Rangos	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
Connecting information	Post control	23	14,72	338,50
	Post experimental	20	30,38	607,50
	Total	43		

Con la información de la Tabla 5 pudimos comparar los resultados de la segunda parte del Post test, los cuales fueron 14,72 en el grupo de control y 30,38 en el grupo experimental. La comparación señaló una mejora lograda de manera significativa estadísticamente. El incremento se registró en la presencia de los siguientes indicadores de comprensión auditiva: 1 (comprensión de la idea general del texto hablado), 2 (comprensión de la información específica) y 3 (identificación de la función comunicativa del texto hablado).

Figura 4. Prueba de Mann-Whitney para *Long Talks*

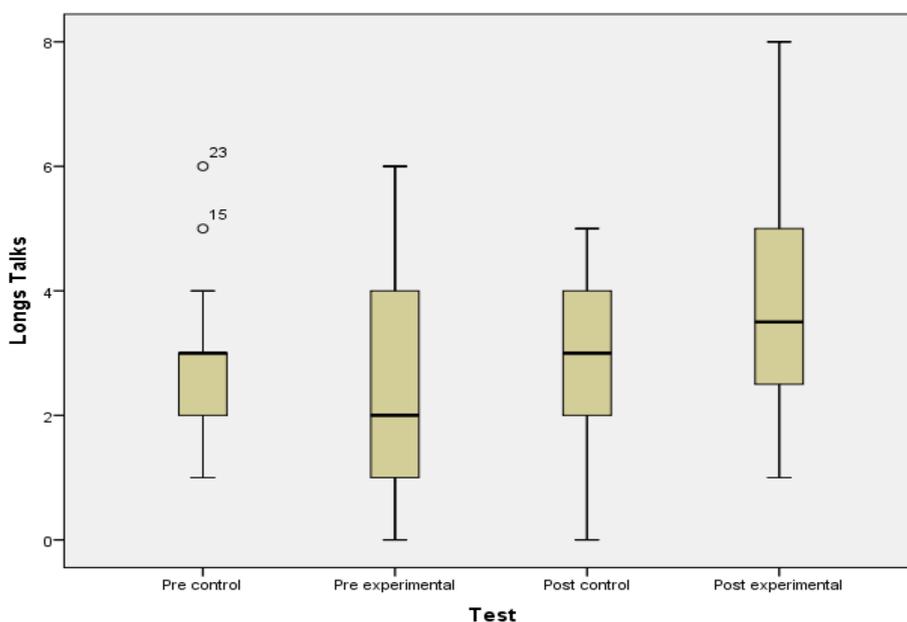


Tabla 10 Prueba de Mann-Whitney para *Long Talks*

Rangos			
	Test	N	Rango promedio Suma de rangos
Longs Talks	Post control	23	18,96 436,00
	Post experimental	20	25,50 510,00
	Total	43	

En la tabla 10 observamos los resultados obtenidos por ambos grupos en la tercera parte del Post-test. El promedio reportado en el grupo de control fue 18,98 mientras en el grupo experimental se obtuvo 25.50 lo cual demostró el efecto no significativo sobre la mejora de la comprensión auditiva. El efecto mínimo en el grupo experimental lo pudimos interpretar en base del contenido de la parte del test analizada. En la tercera parte del test, la comprensión auditiva se evaluó mediante los indicadores 2 (comprensión de la información específica) y 3 (identificación de la función comunicativa del texto hablado).

Como se puede observar en la interpretación de los resultados de la segunda parte, fueron los mismos indicadores de la comprensión auditiva que participaron en la medición; sin embargo, los resultados de la segunda parte señalaron una mejora significativa, mientras en la tercera parte el incremento no tuvo una significación estadísticamente considerable. De la descripción del test en la tabla 4 vimos que, en la tercera parte del test, los evaluados fueron expuestos a los pasajes hablados largos y la comprensión de cada pasaje se midió mediante 3 preguntas escritas con opciones de respuesta múltiple las cuales fueron respondidas luego de escuchar el pasaje completo. Lo cual implicó la necesidad de retener la información comprendida mientras se siguió escuchando el texto. Por lo tanto, vimos que los logros obtenidos para la comprensión de los pasajes cortos fueron más significativos que en la

comprensión de los pasajes largos ya que al escuchar los pasajes cortos los evaluados tuvieron la opción de la respuesta inmediata.

Figura 5. Prueba de Mann-Whitney para *Filling in gaps*

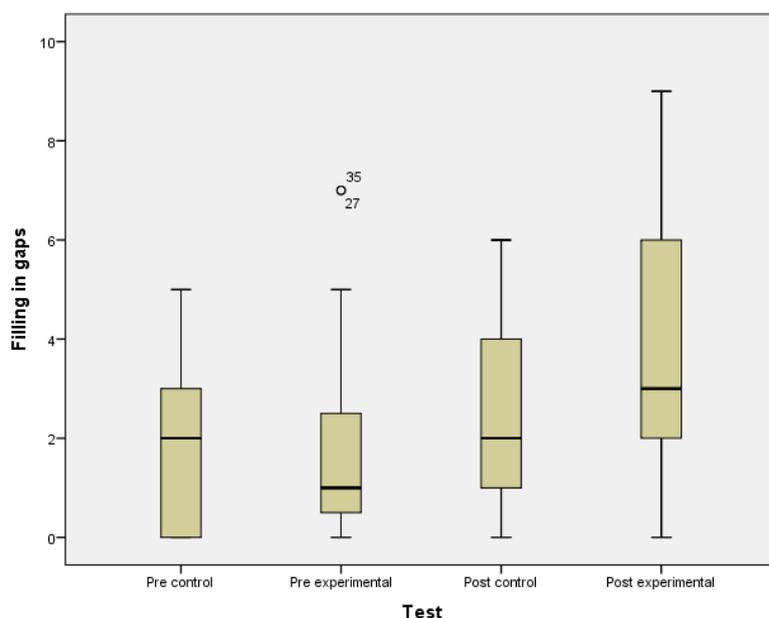


Tabla 11. Prueba de Mann-Whitney para *Filling in gaps*

Rangos				
	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
Filling in gaps	Post control	23	19,48	448,00
	Post experimental	20	24,90	498,00
	Total	43		

Por último, en la tabla 11 apreciamos los resultados de los grupos experimental y de control en la parte 4 del test. El promedio obtenido en el grupo de control fue 19.48 lo cual fue superado mínimamente por el resultado del grupo experimental el cual fue 24,90. No se observó una validez significativa por el logro mínimo de la mejora de la comprensión auditiva. En la parte 4 del test se requirió, además de entender la información específica de un texto hablado

prolongado, retener y reproducir la información al terminar de escuchar el discurso hablado. Los participantes del grupo experimental no demostraron una mejora significativa lo cual se podría explicar por lo siguiente: así como en la parte tres, un pasaje hablado extenso y la necesidad de reproducir la información después de escuchar todo el texto, generó una dificultad para los oyentes que todavía no dominaban la comprensión auditiva de manera cabal. Adicionalmente, el pasaje hablado de la parte 4 fue el más largo al comparar con las partes anteriores y, además, se exigió una alta precisión de respuesta en forma de una palabra específica.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

Para confirmar la validez del programa propuesto y llegar a las conclusiones finales de la presente investigación, fue necesario comparar los resultados obtenidos con los que se habían logrado en los estudios referidos en los antecedentes de este trabajo. El propósito fue establecer si existían coincidencias en el desarrollo para validar el efecto del programa o, si no era el caso, discutir la diferencia de resultado interpretando dichas diferencias.

El primer antecedente fue realizado por Ak en 2012 sobre el efecto del programa de entrenamiento de los elementos prosódicos sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés de nivel intermedio superior. Los resultados en este caso demostraron que a pesar de una mejora en la performance de la comprensión auditiva en ambos grupos, los resultados del grupo experimental revelaron un cambio positivo estadísticamente significativo, mientras en el grupo de control no se presentó la diferencia al grado mencionado: $(t(54) = 3.32, p < .01)$ Las conclusiones principales del trabajo de Ak (2012)

indicaron que el entrenamiento explícito para elevar el entendimiento de los procesos que englobaba el *Connected Speech* (en español, habla espontánea) en el desarrollo de la comprensión auditiva tuvo el efecto positivo estadísticamente válido sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés en el nivel intermedio superior. Debido a la coincidencia en la significación de ambas investigaciones, el antecedente respaldó la validez del programa validado en el presente estudio.

El segundo antecedente fue la investigación conducida por Ahangari, Rahbar y Maleki en 2015. El objetivo principal de la investigación fue demostrar que la práctica de la pronunciación podía mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los resultados demostraron una mejora significativa, estadísticamente válida que equivalió a 75 % de diferencia en los resultados de pre y pos-test en el grupo experimental y ningún cambio significativo en el grupo de control. Ambos estudios arrojaron como resultado un efecto similar respecto a la mejora en la comprensión auditiva luego de la aplicación del tratamiento. Por lo tanto, en este segundo caso, tuvimos una coincidencia la cual confirmó el efecto positivo del programa.

A continuación, se discuten los resultados del estudio sobre el efecto de la enseñanza explícita de los elementos prosódicos de inglés en el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes de interpretación en el área de Filología Inglesa desarrollado por Yenkimaleki y Van Hueven en 2016. Los investigadores reportaron la siguiente correlación general entre los resultados de pre test y pos test $r = .946$ ($N = 36$, $p < .001$). Este resultado indicó que el entrenamiento consciente de los elementos prosódicos del habla inglesa contribuyó significativamente en el desarrollo de la comprensión auditiva en los

estudiantes de interpretación e traducción entre farsi e inglés. Los resultados de la presente investigación reflejados en los promedios obtenidos en el pos test en el grupo de control y el grupo experimental de 16,24 y 26,63 correspondientemente, se obtuvieron mediante otro método de procesamiento de datos. Aun así, en ambos casos se dio una significancia positiva, estadísticamente válida. En este sentido, el antecedente sí respaldó la presente investigación permitiendo afirmar que los resultados logrados evidenciaban la solidez de la propuesta.

El siguiente antecedente fue el estudio de Harbaugh, Lacroix y Reed realizado en 2016 con los objetivos de investigar el efecto del entrenamiento meta-cognitivo del habla espontánea (*Connected Speech*, en inglés) en relación con el mejoramiento del uso de estrategias y el desarrollo de las habilidades para la segmentación de las palabras dentro del habla espontánea. Los autores concluyeron que la enseñanza explícita de los procesos fonológicos del inglés, relacionados con el ritmo y la entonación, permitió a los estudiantes desarrollar las estrategias meta-cognitivas de aprendizaje y de esta manera mejorar su performance de la comprensión auditiva. A pesar de cierta diferencia en los objetivos establecidos al comparar con el estudio actual, existió una coincidencia en éstos puesto que la finalidad de ambos fue la mejora de la comprensión auditiva mediante una enseñanza explícita de los elementos prosódicos. El tema se trató desde diferentes perspectivas, sin embargo, los resultados coincidieron en la mejora global de la comprensión auditiva.

Finalmente, el estudio realizado por Brown (2006) sobre la enseñanza explícita y la práctica intensiva de las formas reducidas demostró que la comprensión de las oraciones con las formas reducidas, es decir, el habla natural

de los hablantes nativos, mejoró de 35 a 61 %. Las conclusiones hechas por el investigador, confirmaron la efectividad de la práctica de la pronunciación para mejorar la comprensión auditiva. Cabe resaltar, que Brown (2006) se enfocó en la práctica de las oraciones, mas no de los textos hablados extensos. Por lo tanto, su trabajo abarcó únicamente los temas de la etapa inicial del programa presentado para este estudio. Los resultados obtenidos por Brown (2006) pudieron ser confrontados con los resultados obtenidos por los participantes de la presente investigación en las dos primeras partes del test. No obstante, la coincidencia observada confirmó la validez de la dirección tomada para el programa propuesto

5.2. Conclusiones

Las conclusiones del presente estudio se formaron en base de los objetivos establecidos y en función de los resultados obtenidos al finalizar la investigación. El objetivo principal de la investigación fue elaborar y validar el programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior. El programa se elaboró en base de las teorías contemporáneas con el objetivo de crear una propuesta metodológica sólida, respaldada por una serie de recursos didácticos necesarios para el logro de los objetivos planteados. La aplicación del programa elaborado se realizó con el fin de investigar su efecto sobre el desarrollo de la comprensión auditiva. El programa propuesto se validó mediante la comparación de los resultados de los test para medir la comprensión

auditiva, obtenidos de los participantes antes y después de la aplicación del entrenamiento. Los datos se contrastaron con los resultados en el grupo de control. La validez positiva se confirmó con el mejoramiento estadísticamente válido de la comprensión auditiva en los participantes del entrenamiento. Los resultados del test revelaron que la mejora significativa en la performance de la comprensión auditiva en los participantes fue descrito por los indicadores 1, 2,3 y 4 que fueron: entender la idea general del texto hablado, entender la información específica del texto hablado, identificar la función comunicativa del texto hablado y, finalmente, correlacionar la información específica para inferir el significado implícito. Al finalizar el programa, los participantes no lograron mejorar la parte de la comprensión auditiva descrita con el indicador (5) de retener y reproducir la información específica puesto que no se registró la mejora estadísticamente válida en los resultados de la cuarta parte del test. En visto de lo presentado en los párrafos anteriores, a continuación, se presentan las conclusiones finales de la presente investigación.

- El programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior tuvo efecto positivo en el desarrollo de la comprensión auditiva de los participantes. La mejora producida en el desempeño de la habilidad meta fue estadísticamente válida y tiene una significancia satisfactoria.
- Se logró una mejora incompleta reflejada en la presencia de 4 de los 5 indicadores del dominio de la comprensión auditiva fallando los participantes en poder retener y reproducir la información específica de los pasajes hablados extensos.

- El programa propuesto puede formar parte del curso regular de inglés en el Centro de Idiomas de la USMP de manera complementaria para mejorar los resultados del aprendizaje de la comprensión auditiva.
- El programa propuesto puede ser implementado de manera complementaria dentro de otros cursos de inglés para mejorar los resultados del aprendizaje de la comprensión auditiva.

5.3. Recomendaciones

Las recomendaciones se presentan en función de los resultados obtenidos y de acuerdo con las conclusiones formuladas.

- En vista de la primera conclusión, se recomienda implementar el programa para el uso sistemático y permanente dentro de un curso regular del inglés. De tal forma que se supere la deficiencia en el aprendizaje de la comprensión auditiva.
- De acuerdo con la segunda conclusión, se recomienda reconsiderar el factor del tiempo de aplicación buscando una extensión temporal más prolongada para incrementar el efecto y lograr resultados óptimos en la comprensión auditiva.
- Según la tercera conclusión, se recomienda la aplicación del programa desde el primer ciclo del nivel intermedio superior hasta finalizar el nivel avanzado en el Centro de Idiomas de la USMP. Para este fin, se debe seguir el modelo propuesto de la adaptación

del material del curso para los fines específicos. El material del curso regular del nivel avanzado que sigue al nivel intermedio superior, tiene la misma estructura, pero un contenido distinto. De este modo, para la aplicación se debe adaptar el contenido utilizando el esquema propuesto en el programa.

- Basándonos en la cuarta conclusión, se recomienda adaptar la estructura propuesta a la realidad de cada contexto académico particular en el cual se aplicaría el programa. El programa debe ser aplicado para los estudiantes de nivel intermedio superior y avanzado.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Anderson, J.R. & Lynch, T. (2002). *Listening*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bejar, I. Douglas, D. Jaimeson, J. Nissan, S., y Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A Working Paper*. Educational Testing Service Princeton, New Jersey
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall, Inc.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY, USA: Longman.
- Brown, J.D. & Hilferty, A.G. (1995). *Understanding reduced forms*. (En D. Nunan (Ed.) *New ways in teaching listening*. (p. 124-127). Washington, USA, DC:TESOL.)

- Brown, J.D, y HILFERTY, A.G. (1998). *Reduced-forms dictations*. (En J.D. Brown (Ed.) *New Ways of classroom assessment*. Washington, USA: TESOL)
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Carter. R & Nunan, D (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (1997). *Psycholinguistic, psycho-affective and procedural factors in the acquisition of authentic L2 phonology*. (En A. McLean (ed.) *SIG Selections 1997 Special Interests in ELT*. Whitstable, Kent: IATEFL.)
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Hagen, S.A. (2000). *Sound advice: A basis for listening*. New York, USA: Pearson Education
- Gilbert, J.B. (2005). *Clear speech: pronunciation and listening comprehension in North American English (3rd Ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gilbert, J.B. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press

- Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. (eds.) (1995). *The Guide of the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Mendelsohn, D.J (2006) *Learning how to listen using learning strategies*. (En Gordon, p (Ed.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 75-89). Berlin: Mouton de Gruyete)
- Richards, J.C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills*. London, UK: Macmillan
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London, UK: Longman.
- Rost, M. (1992). *Listening in language learning*. Harlow, UK: Longman.
- Rost, M. (2001). *Teaching and Researching Listening*. Harlow, UK: Longman.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London, UK: Longman
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996) *A course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge, NY: University Press.
- Vandergrift, L. & GOH, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. NY: Routledge.
- Wilson, J.J. (2008). *How to teach listening*. London, UK: Pearson Education Limited
- Wong, R. (1987). *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regent

- Zhang, Y. (2009). *Reading to speak: Integrating Oral Communication Skills*. English Teaching Forum. P. 33

Tesis

- Ak, S. (2012) *Pronunciation awareness training as an aid to developing EFL learners' listening comprehension skills*. (Tesis de maestría) Universidad de Bilkent, Ankara. Recuperado de : <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0006017>

Referencias hemerográficas

- Field, J. (2005). *Intelligibility and the Listener: The role of lexical Stress*. TESOL QUARTERLY Vol. 39 p. 399 – 423
- Lewis, J. (2005). *Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching*. TESOL QUARTERLY Vol. 39 p. 369-377.
- Norris, R.W. (1995). *Teaching reduced forms: Putting the horse before the cart*. English Teaching Forum, 33, 47-50.
- Nunan, D. (1998). *Teaching grammar in context*. ELT Journal 52, 2: 101-109
- Seong Y. (2008). *Evaluating an instrument for assessing connected speech performance using facets analysis*. Second Language Studies, 26(2), Spring 2008, pp.45-101
- Wexia, L. (2003). *Teaching weak forms*. English Teaching Forum. P.32-35

Referencias electrónicas

- Ahangari, S, Rahbar, S & Maleki, S.E (2015). *Pronunciation or listening Enhancement: Two Birds with One Stone*. Recuperado de <http://www.khatesefid.com/journal/wp-content/uploads/2015/06/13-19.pdf>
- Almeida, M (1997). *Organización temporal de español: principio de isocronía* Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM9797120029A/11856>
- Bartolí Rigol, M. (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. Recuperado de : http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Boven, T. (2014). *Teaching approaches: what is the silent way?* Recuperado de : <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-the-silent-way/146498.article>
- Brinton D.M y Chan, M.J. (2015) *What's hot 2015: Insights from pronunciation practitioners. Proceedings of the 7th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference (ISSN 2380-9566)* Recuperado de: https://www.academia.edu/26346600/Proceedings_of_the_7th_Annual_Pronunciation_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_Conference_ISSN_2380-9566_
- Brown, J. D. (2006). *Authentic communication: Why it's important to teach reduced forms?* (En Newfields, T (Ed.). *Authentic Communication:*

Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference, (pp. 13-24).

Recuperado de: <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm>

- Brown, J.D., y Hilferty, A.G. (1982). *The effectiveness of teaching reduced forms for listening comprehension. Paper presented at the TESOL Convention, Honolulu, Hawai'i.* (En Brown, J. D. (2006). *Authentic communication: Whyzit importan' ta teach reduced forms?* Recuperado de: <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm>
- Brown, J.D., y Hilferty, A.G. (1986a). *Listening for Reduced forms.* TESOL Quartely, 20 (4), 759-763. Recuperado de: <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm>
- Brown, J.D., y Hilferty, A.G. 1986b). *The effectiveness of teaching reduced forms for listening comprehension.* Recuperado de: <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm>
- Brown, J.D., y Hilferty, A.G. (1989). *Teaching reduced forms. Gendai Eigo Kyouiku.* Recuperado de: <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Brown.htm>
- Chela Flores, B (1997). *Rhythmic patterns as basic units in pronunciation teaching.* Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/2/4_Chela.pdf
- Chela Flores, B (2006). *Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de consonantes posnucleares del inglés.* Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 44 (2), II Sem. 2006, pp. 11-27. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-48832006000200002&script=sci_arttext

- Chela Flores, B (2004). *Optimizing the teaching of English Suprasegmentals*. Recuperado de:
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art02.pdf>
- Chela Flores, B (2001). *Pronunciation and language learning: An integrative approach*. *International Review of Applied Linguistics*. 39, 85–101. Recuperado de:
<https://www.degruyter.com/view/j/iral.2001.39.issue2/iral.39.2.85/iral.39.2.85.xml>
- Crabtree, J. (2015). *In other people's words: Language Learners? Imitation of professional speech*. Recuperado de
https://www.academia.edu/26346600/PROCEEDINGS_OF_THE_7TH_ANNUAL_PRONUNCIATION_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_AND_TEACHING_CONFERENCE_ISSN_2380-9566?auto=view&campaign=weekly_digest
- Casimiro Ramon, A. (2013). *Análisis del Método Vaughan de Enseñanza de la Lengua Inglesa*. Recuperado de :
<http://repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/2396/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Edo Marzá, N. (2014). *Pronunciation and Comprehension of Oral English in the English as a Foreign Language Class*. Recuperado de:
<http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/02/03.pdf>
- Erbanová, P. (2014). *Aspects of Connected Speech in English: Assessing Students' Progress after Pronunciation Training*. Recuperado de:
https://is.muni.cz/th/262661/ff_m/Master_s_thesis.pdf

- Ferreiro Gravier, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200013&script=sci_arttext
- Flemming, E. (2007) *The phonetics of schwa vowels*. Recuperado de: <http://web.mit.edu/flemming/www/paper/schwaphonetics.pdf>
- Hernandez Reinoso, F.L. (2000) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11*. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%20?sequence=1>
- Harbaugh, A., Lacroix, J. y Reed, M. (2015) The effect of metacognitive strategy instruction on L2 learner beliefs and listening skills. *Proceedings of the 7th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference (ISSN2380-9566)* Recuperado de https://www.academia.edu/26346600/PROCEEDINGS_OF_THE_7TH_ANNUAL_PRONUNCIATION_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_AND_TEACHING_CONFERENCE_ISSN_2380-9566_?auto=view&campaign=weekly_digest
- Gerst, A. y Peralejo, C. (2011). *Powerful Pronunciation Stress: Schwa Module*. Recuperado de: http://coursematerials.eli.ubc.ca/AES/powerful_pronunciation/stress/schwa/stress_%20schwa_module.pdf

- Goh, C. (2009). *Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research implications*. Recuperado de:
<http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/Metacognitive%20Instruction%20for%20Second%20Language%20Listening%20Development--Theory,%20Practice%20and%20Research%20Implications.pdf>
- Grim, F. y Strum, J. (2015). *Where does pronunciation stand?* Recuperado de:
https://www.academia.edu/26346600/PROCEEDINGS_OF_THE_7TH_ANNUAL_PRONUNCIATION_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_AND_TEACHING_CONFERENCE_ISSN_2380-9566?auto=view&campaign=weekly_digest
- GROSSMANN, D. (2010). *The Validity and Reliability of the Cambridge First Certificate in English*. Recuperado de:<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/testing/testing/GrossmanTheFirstCertificateinEnglish.pdf>
- Boven, T. (2014). *Teaching approaches: what is the silent way?* Recuperado de :
<http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-the-silent-way/146498.article>
- Nagaraj, P. (2009). *Application of Community Language Learning for Effective Teaching*. Recuperado de:
<http://www.mjaj.org/removedprofiles/2013/Community.pdf>

- Kholi, R. & Paydarnia, S. (2011). *Test Method Facet and the Construct Validity of Listening Comprehension Tests*. North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran Recuperado de: https://www.academia.edu/3658654/Test_Method_Facet_and_the_Construct_VValidity_of_Listening_Comprehension_Tests
- Lane, J. (2014). *Cómo aprendemos idiomas con el método militar*. Recuperado de: <https://blog.babbel.com/es/como-aprendemos-idiomas-con-el-metodo-militar-metodo-audio-oral/>
- Long, D. (1989). *Second Language Listening Comprehension: A schema-theoretic perspective* (en OSADA N, (2004) *Listening Comprehension Research. A Brief Review of the Past Thirty Years*). Recuperado de: http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf
- Mahapatra, B (2014) Direct Method and L2 learning the Reform Movement. *New Man International Journal of Multidisciplinary Studies*. Vol 1. Recuperado de: <http://www.newmanpublication.com/br/14.%20wb.pdf>
- Man, R., Bell, J. y Gover, R. (2004). *First Certificate Expert. Student's Resource Book*. Pearson Education Limited: Longman. Recuperado de: <http://gestion.pe/empleo-management/educacion-pais-faltan-profesores-ingles-matematicas-y-ciencias-2168447>
- Martín Sánchez, M. (2009). *Historia de metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de: <file:///C:/Users/egullbina/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568.pdf>

- MacGregor, A; Meyers, C, Reed, M y Zielinski, B. (2016). *An exploration of teaching intonation using A TED TALK*. Recuperado de https://www.academia.edu/26346600/PROCEEDINGS_OF_THE_7TH_ANNUAL_PRONUNCIATION_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING_AND_TEACHING_CONFERENCE_ISSN_2380-9566?auto=view&campaign=weekly_diges
- Medoukali, F. (2015). *Developing EFL Learner's Listening Comprehension through YouTube Videos*. Recuperado de : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5806/1/Farid%20MEDOUKAL.pdf>
- Nagaraj, P. (2009). *Application of Community Language Learning for Effective Teaching*. Recuperado de <http://www.mj-al.org/removedprofiles/2013/Community.pdf>
- Nunan, D. (1997). *Listening in Language Learning In The Language Teacher*. Recuperado de: <http://jaltpublication.org/tlt/files/97/sep/nunan.html>.
- Osada, N. (2001). *What strategies do less proficient learners employ in listening comprehension? : A reappraisal of bottom-up and top-down processing*. Recuperado de: <http://www.docstoc.com/docs/123314360/What-strategy-do-less-proficient-learners-employ-in-listening>
- Osada, N. (2004). *Listening Comprehension Research. A Brief Review of the Past Thirty Years*. Recuperado de: http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf

- Pennington, M.C. & Richards, J. C. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 1986; 2:207-25. Recuperado de: http://tesol.aua.am/tqd_2000/tqd_2000/TQ_D2000/VOL_20_2.PDF#page=31
- Rivers, W. (1966). *Listening Comprehension*. The Modern Language Journal, 50. P.196 (En Osada, N. (2004) Listening Comprehension Research. A Brief Review of the Past Thirty). Recuperado de: http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf
- Rubin, D. (2012). The power of prejudice in accent perception: Reverse linguistic stereotyping and its impact on listener judgments and decisions. *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011. (pp. 11-17). Ames, IA: Iowa State University. Recuperado de: http://www.academia.edu/12031325/Proceedings_of_the_3rd_Pronunciation_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_Conference
- Thomas, I. y Dyer, B. (2008). *The problem of poor listening skills*. Recuperado de <http://lectureug4.files.wordpress.com/2011/11/listening-skills-for-turn-it-in.pdf>
- Vandergrift, L. (2004). *Listening to Learn or Learning to listen?* Cambridge University Press. Recuperado de: <http://resourcesforteflteachers.pbworks.com/f/Listening+to+Learn+or+Learning+to+Listen.pdf>
- Vara Horna, A. (2010) *7 pasos para una tesis exitosa*. Recuperado de: <http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS->

PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf

- Worthington, D & Graham, D. (Ed.) *Defining Listening: A Historical, Theoretical and Pragmatic Assessment*. Recuperado de:
- <https://static1.squarespace.com/static/5633a3ade4b02b1547969346/t/573b6f2ec2ea515a3fd5f28b/1463512879430/Chapter+1+Defining+Listening++FINAL.pdf>
- Zielinski B. (2012). The social impact of pronunciation difficulties: Confidence and willingness to speak. *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011. (pp.18-26). Ames, IA: Iowa State University. Recuperado de: http://www.academia.edu/12031325/Proceedings_of_the_3rd_Pronunciation_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_Conference
- Yenkimaleki, M & Heuven V.J (2016). *Effect of explicit teaching of prosodic features on the development of listening comprehension by Farsi-English interpreter trainees: an experimental study*. Recuperado de : <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2016/05/Mahmood-Yenkimaleki.pdf>
- *Educación: En el país faltan profesores de inglés, matemáticas y ciencias*. (23 de agosto de 2016) *Diario Gestión*, Recuperado de: <http://gestion.pe/empleo-management/educacion-pais-faltan-profesores-ingles-matematicas-y-ciencias-2168447>
- Cambridge English FCE for schools. Handbook for teachers. Recuperado de: :

https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/115731_6642_0Y09_FirstforSchools_HandbookforTeachers_W.pdf

- Designing the TOEFL IBT Test. Recuperado de <http://www.ets.org/toefl/research/topics/design>
- *Educación: En el país faltan profesores de inglés, matemáticas y ciencias.* (23 de agosto de 2016) *Diario Gestión*, Recuperado de: <http://gestion.pe/empleo-management/educacion-pais-faltan-profesores-ingles-matematicas-y-ciencias-2168447>
- Marco Europeo de Referencia para las lenguas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Sevil Ak : Pronunciation awareness training

<http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0006017>

Anexo 2

Descriptores la comprensión auditiva proporcionados por el Marco Europeo
Común de Referencia para Lenguas

4.4.2.1. Actividades de comprensión auditiva

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Comprensión auditiva en general.
- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.

- Descriptores para comprensión auditiva en general para el nivel B2:

Comprende cualquier tipo de habla, tantas conversaciones cara a cara, como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.

Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

- Descriptores de la comprensión de las conversaciones entre hablantes nativos para el nivel B2

Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.

Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultar difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.

- Descriptores de la comprensión de las conferencias y presentaciones para el nivel B2

Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.

- Descriptores de la comprensión de avisos e instrucciones para el nivel B2

Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.

- Descriptores de la comprensión de retransmisiones y el material grabado para el nivel B2

Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.

Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.

Anexo 3

Juicio de expertos para validar el contenido del test para medir el nivel del dominio de la comprensión auditiva de los textos hablados en inglés en los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior.

Objetivo de juicio de expertos: validar el contenido del test para medir la comprensión auditiva de los participantes en la investigación sobre la propuesta del Programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior del idioma inglés.

Criterio para la selección de expertos: se propone un mínimo de cinco expertos, docentes universitarios de inglés titulados con el grado de Magíster en Educación que actualmente ejercen en el área de la enseñanza de inglés y participan en procesos de evaluación del aprendizaje.

Indicadores que miden la variable: debido a la naturaleza compleja de la habilidad de comprensión auditiva ésta no puede ser medida en toda la amplitud de su multi-dimensionalidad de manera segmentada o detallada. Como indican los especialistas en el área, el conocimiento y las habilidades necesarias para la comprensión auditiva, tienen que ser utilizadas simultáneamente.

El dominio de la comprensión auditiva se evidencia en el resultado global, por lo tanto, los ítems incluidos en el test son fragmentos de los discursos hablados de los nativos seleccionados y preparados por los especialistas de TOEFL y FCE para medir la capacidad del evaluado percibir, procesar, interpretar y comprenderlo cabalmente. El sistema de evaluación el TOEFL funciona bajo los principios del diseño centrado en evidencia.

Se construyó para recolectar la evidencia de los saberes y habilidades específicas del evaluado. Está dividido en partes que corresponden a cada habilidad. En el experimento usamos la parte que mide el dominio de la comprensión auditiva, lo cual permite centrarse únicamente en los cambios en la habilidad meta.

El sistema de evaluación internacional de Cambridge se diseñó, según afirma Grossman (2010) para medir qué lo que los candidatos / evaluados pueden hacer con el idioma.

Al diseñar el test, se buscó evitar cualquier interferencia semántica o cultural, es por ello que se eligieron las partes de ambas pruebas internacionales

para cuya comprensión, el evaluado no necesita poseer ningún conocimiento específico excepto los que exige su nivel de dominio general. No contiene léxico inusual ni informal que podría afectar la comprensión independientemente del dominio en captar las ideas principales y específicas.

Objetivo de prueba: el objetivo central del instrumento es medir el nivel de la comprensión auditiva de los participantes del experimento en el grupo experimental y en el grupo de control, dentro del pre y el post tests.

Información para los expertos

El problema principal de la investigación es elaborar y validar el programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés.

La variable independiente es la aplicación del programa del entrenamiento explícito de las formas reducidas para los estudiantes de inglés a nivel intermedio superior. Variable dependiente es el nivel de la comprensión auditiva de los estudiantes de inglés del nivel intermedio superior. Para medir la variable dependiente se usan los siguientes indicadores.

I1 Entiende la idea general del texto hablado

I2 Entiende la información específica del texto hablado

I3 Identifica la función comunicativa del texto hablado

I4 Correlaciona la información específica para inferir el significado implícito

I5 Retiene y reproduce la información

Los indicadores señalan el dominio de la habilidad de la comprensión auditiva y el grado del dominio se describe mediante el puntaje obtenido en el test elaborado en base de dos test estandarizados internacionales diseñados para este fin. El test está dirigido a los estudiantes que poseen estudios de inglés a nivel intermedio superior.

Debido a la naturaleza compleja de la habilidad, ésta sólo puede medirse en forma global dentro del acto de la escucha activa. Así mismo, la imposibilidad de evaluar de manera individual cada indicador implica que los ítems incluidos en el test abarcan diferentes aspectos de la comprensión auditiva.

Al diseñar el test, se buscó evitar cualquier interferencia semántica o cultural, es por ello que se eligieron las partes de ambas pruebas internacionales para cuya comprensión, el evaluado no necesita poseer ningún conocimiento específico excepto los que exige su nivel de dominio general. No contiene léxico inusual ni informal que podría afectar la comprensión independientemente del dominio en captar las ideas principales y específicas.

El test usado para medir la comprensión auditiva de los participantes del entrenamiento se formó utilizando dos partes específicas del TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) y dos partes del FCE (First Certificate of English)

diseñados para evaluar el dominio de inglés como lengua extranjera. Ambos tests requieren el nivel intermedio superior del inglés de los estudiantes.

El sistema de evaluación el TOEFL funciona bajo los principios del diseño centrado en evidencia. Se construyó para recolectar la evidencia de los saberes y habilidades específicas del evaluado. Está dividido en partes que corresponden a cada habilidad. En el experimento usamos la parte que mide el dominio de la comprensión auditiva, lo cual permite centrarse únicamente en los cambios en la habilidad meta.

Otro punto importante consiste en que para la comprensión del contenido del test, el evaluado no necesita poseer ningún conocimiento específico excepto los que exige su nivel de dominio general. No contiene léxico inusual ni informal que podría afectar la comprensión independientemente del dominio en captar las ideas principales y específicas.

El sistema de evaluación internacional de Cambridge se diseñó, según afirma Grossman (2010) para medir qué lo que los candidatos / evaluados pueden hacer con el idioma.

Ambos tests usados para elaborar la prueba de este experimento son estandarizados, del uso internacional. Aun así, para evitar la posible interferencia del léxico especializado que esté presente en algunas partes del TOEFL y FCE, se decidió combinar las partes más adecuadas para el fin establecido.

La primera parte tomada de la parte A del TOEFL Listening Paper contiene 18 preguntas sobre 18 conversaciones cortas (2 líneas) con la opción de respuestas múltiples. El evaluado tiene que responder una pregunta por la conversación escuchada una vez. No se puede tomar nota. La pregunta se presenta en la grabación, más no por escrito.

El idioma de las conversaciones de la primera parte es informal y abarca los temas comunes de la vida cotidiana. No se requiere ningún conocimiento especial sobre los puntos discutidas en las conversaciones (Gear & Gear, 2002).

Para responder la pregunta el evaluado necesita comprender la idea general de cada conversación. En algunas conversaciones el significado no es explícito, y es necesario hacer inferencias.

La segunda parte del test, que corresponde a la parte B del TOEFL Listening Paper, tiene 11 preguntas, con la opción de respuesta múltiple, sobre cuatro conversaciones más largas que en la parte dos. Mayoría de las preguntas están sobre el contenido (el tema y los detalles) de la conversación, otras, sobre lo implicado de manera menos directa con la opción de hacer las inferencias. (Gear & Gear, 2002).

De igual manera que en la parte dos, el evaluado no está permitido tomar las notas, la pregunta se presenta en forma oral, dentro de la grabación. La conversación se escucha una vez. Para responder las preguntas, el evaluado

debe entender la idea general y la información específica y correlacionar para hacer inferencias.

Se decidió no usar otras partes del Listening Paper del TOEFL debido a que éstas miden el dominio de inglés en las situaciones y temas correspondientes a la vida universitaria de la América del Norte. (Jamieson et al., 2000, Béjar Et al, 2000) centrándose en la comprensión auditiva que ocurre al nivel de un escenario universitario.

Aunque, como menciona Béjar Et al. (2000) para responder las preguntas no se requiere ninguna familiaridad con el contexto, las partes omitidas del test contienen elementos más especializados. La ausencia de la familiaridad con ellos podría afectar la performance de manera negativa y alterar los resultados.

La tercera parte, tomada del FCE Listening Comprehension Paper 1, Part 1 (Mann, Bell, & Gover, 2004), contiene ocho preguntas acerca de 8 ocho pasajes hablados no relacionados entre sí. Los evaluados tienen tres opciones de respuesta para escoger la correcta.

Los pasajes que escuchan los estudiantes en la tercera parte, son más largos que en las partes anteriores del test, por lo tanto, se escuchan dos veces. Las preguntas se presentan en forma escrita, y de esta manera el evaluado puede hacer predicciones. También se permite tomar notas.

Para responder las preguntas, el evaluado necesita saber identificar la función comunicativa del texto hablado y entender la información específica así

como la idea general del texto, lo cual es necesario en cualquier contexto siendo el punto base de la comprensión.

Finalmente, la cuarta parte se desarrolló en base del FCE Listening Comprehension Paper 4 Part 2 (Mann, Bell, & Gover, 2004). Luego de escuchar una entrevista en el radio, los estudiantes completan las oraciones con una sola palabra. Aunque se exige la precisión para un sólo elemento léxico, su comprensión depende de la comprensión de los detalles específicos de la conversación.

La entrevista se escucha 2 veces durante los cuales los estudiantes pueden tomar nota. Las oraciones para completar se presentan en forma escrita antes reproducir la grabación, por lo tanto el evaluado puede concentrarse en la información específica y hacer predicciones.

Para realizar la tarea de la cuarta parte del test, el evaluado debe ser capaz de entender, retener y reproducir la información específica del pasaje hablado.

La siguiente tabla resume los detalles más importantes del test.

Parte del test	Descripción relevante
1.18 items /Short talks	Conversaciones cortas que consisten en una pregunta y una respuesta. Se escucha una vez, no se puede tomar notas. La pregunta del ítem se presenta en forma oral (grabación) luego de escuchar la conversación. Las opciones de respuestas se presentan en forma escrita, en el cuadernillo.

	<p>Para responder las preguntas, el evaluado debe entender la idea general del pasaje hablado</p>
<p>2. 11 items / Connecting Information</p>	<p>Conversaciones de duración media, tres preguntas sobre cada conversación. Cada pasaje se escucha una vez sin la opción de tomar notas.</p> <p>La pregunta del ítem se presenta en forma oral (grabación) luego de reproducir la grabación del pasaje. Las opciones de respuestas se presentan en forma escrita, en el cuadernillo.</p> <p>Para responder las preguntas el evaluado necesita entender la idea general del texto hablado y los detalles específicos. Además, para inferir el significado implícito, se necesita correlacionar la información específica</p>
<p>3. 8 items / Long Talks</p>	<p>Pasajes hablados largos que se escuchan dos veces. Las preguntas y las opciones de respuesta de cada ítem se presentan en forma escrita, antes de escuchar el texto.</p> <p>Antes de responder, el evaluado escucha el texto dos veces con opción de tomar nota.</p> <p>Para completar esta parte del test se requiere saber identificar la función comunicativa del texto hablado y entender la información específica. La idea general del texto puede ser inferida de las instrucciones y las preguntas escritas.</p>
<p>4. 10 items / Information Reproduction</p>	<p>Se escucha una entrevista completa en forma del diálogo entre dos personas. Antes de escuchar, el evaluado lea las instrucciones y los enunciados que deben ser completados para completar esta parte de la evaluación.</p> <p>La entrevista se escucha dos veces, con opción de tomar nota.</p> <p>Para cumplir con la tarea de esta parte, se requiere entender, retener y reproducir la información específica del pasaje hablado.</p>

Informe de opinión de expertos

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

FORMACIÓN ACADÉMICA

AREAS DE EXPERIENCIA

PROFESIONAL _____

CARGO ACTUAL _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación: elaborar y validar un programa de entrenamiento de la pronunciación de las formas reducidas para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en los alumnos del nivel intermedio superior del idioma inglés.

Objetivo del juicio de expertos: validar el contenido del test para medir la comprensión auditiva de los participantes en la investigación sobre la propuesta del Programa de entrenamiento de la pronunciación de formas reducidas para mejorar la comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior del idioma inglés.

Objetivo de la prueba: medir el nivel de la comprensión auditiva de los participantes del experimento en el grupo experimental y en el grupo de control, dentro de los pre y post tests.

Respetado juez, Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento para medir el nivel de la comprensión auditiva de los participantes del experimento en el grupo experimental y en el grupo de control, dentro de los pre y post tests que hace parte de la investigación sobre la propuesta del Programa de Entrenamiento de la Pronunciación de Formas Reducidas para Mejorar la

comprensión auditiva en los estudiantes del nivel intermedio superior del idioma inglés. Agradecemos su valiosa colaboración.

Instrucciones:

1. Determinar si el instrumento de medición reúne los indicadores mencionados y evaluar de acuerdo con la siguiente escala. Excelente (91% a 100%), muy bueno (76% a 90%), bueno (61% a 75%), regular (41% a 60%), deficiente (1% a 40%). Coloque un aspa (X) en el casillero correspondiente.

ASPECTOS DE VALIDACIÓN E INFORME

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1-40%	Regular 41-60%	Bueno 61-75%	Muy bueno 76- 90%	Excelente 91-100%
CLARIDAD	Las instrucciones están formulados de manera apropiada					
OBJETIVIDAD	Esta expresado de manera coherente y lógica					
PERTINENCIA	Responde a las necesidades internas y externas de la investigación					
ACTUALIDAD	Esta adecuado para valorar aspectos y estrategias de la variable					
ORGANIZACIÓN	Comprende los aspectos en calidad y claridad.					

SUFICIENCIA	Tiene coherencia ítems e indicadores					
INTENCIONALIDAD	Estima las estrategias que responda al propósito de la investigación					
CONSISTENCIA	Considera que los ítems utilizados en este instrumento son todos y cada uno propios del campo que se está investigando.					
COHERENCIA	Considera la estructura del presente instrumento adecuado al tipo de usuario a quienes se dirige el instrumento					
METODOLOGÍA	Considera que los ítems miden lo que pretende medir.					

2. Marque con un aspa la correspondencia de cada ítem del test con los indicadores de la habilidad medida.

Nº ITEM	I1 Entiende la idea general del texto hablado	I2 Distingue la información general de la información específica	I3 Entiende la información específica	I4 Diferencia la información relevante de la irrelevante	I5 Identifica la función comunicativa del texto hablado
PARTE 1 Short Talks					
1					
2					

3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
PARTE 2 Connecting Information					
1					

2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

PARTE 3 Long Talks

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

8					
PARTE 4 Filling in gaps					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

¿Qué aspectos tendría que modificar, incrementar o suprimir en los instrumentos de investigación?

Conclusión:

Lima, ____ de _____ del 2017.

.....

Firma de experto informante

Anexo 4

LISTENING COMPREHENSION TEST

TEACHER'S GUIDE / GUIA PARA EL EVALUADOR

Scripts / Transcripciones

Students will not see this part / Los evaluados no veràn esta parte

PART ONE

Conversation 1

Man: Where was Bob going in such a hurry?

Woman: He was going to pick up an application for a student loan

Question: WHAT WAS BOB GOING TO DO?

Conversation 2

Woman: Did the Drama Club members make all the scenery for the play?

Man: Yes, but a carpenter advised them on the design

Question: WHAT DOES THE MAN SAY ABOUT THE SCENARIO?

Conversation 3

Man: We've been driving around for an hour, and I can't find Elm Street

Woman: There's not a single soul to ask, is there?

Question: WHAT DOES THE WOMAN MEAN?

Conversation 4

Woman: Did you see the results of the poll?

Man: Yes, they were posted on the bulletin board in the union

Question: WHAT DID THE MAN SAY ABOUT THE POLL?

Conversation 5

Man: It's a little early for lunch, isn't it?

Woman: I had to leave home before breakfast was ready

Question: WHAT DOES THE WOMAN IMPLY?

Conversation 6

Woman: Gloria's giving her presentation this afternoon

Man: Oh, I don't want to miss that

Question: WHAT DOES THE MAN MEAN?

Conversation 7

Woman: Professor Wilson said we'd have a quiz on Monday

Man: That's nothing new

Question: WHAT DOES THE MAN IMPLY ABOUT Professor Wilson?

Conversation 8

Man: We should meet once a week to discuss our term project

Woman: Wednesday afternoons would be a good time for me

Question: WHAT ARE THE PEOPLE DISCUSSING?

Conversation 9

Woman: You sure have spent a long time on that calculus problem

Man: And that's just one on a long list

Question: WHAT DOES THE MAN MEAN?

Conversation 10

Man: Would you like to join me for a stroll along the river?

Woman: What a pleasant way to spend a warm evening?

Question: WHAT DOES THE WOMAN IMPLY?

Conversation 11

Man: Is Mary around? We have our karate class tonight

Woman: She's practicing the piano

Question: WHAT DOES THE WOMAN SAY ABOUT MARY?

Conversation 12

Man: You were studying part-time for a master degree, weren't you?

Woman: Yeah, I used to take evening classes after work, but it got to be too much.

Question: WHAT DOES THE WOMAN MEAN?

Conversation 13

Man: You could go to the infirmary and have that callus removed

Woman: I guess I should. I've been putting it off for weeks

Question: WHAT DOES THE WOMAN MEAN?

Conversation 14

Man: Have you finished that assignment for your telecommunication class?

Woman: The script is too long, so I'll have to edit it

Question: WHAT DOES THE WOMAN MEAN?

Conversation 15

Woman: Would you mind you own business?

Man: I'm sorry, I didn't mean to upset you

Question: WHAT DOES THE MAN MEAN?

Conversation 16

1. Woman: There was a large crowd buying your Engineering Department T-shirts. You must have collected a lot of money for your fund-raiser

Man: Not as much as we would have liked

Question: WHAT DOES THE MAN MEAN?

Conversation 17

Woman: Even with student discount, this conference sure has been expensive.

Man: I know. Look at this bill

Woman: What's it for?

Man: The charge for the hotel room, and it doesn't even include our breakfast

Question: WHAT DOES THE MAN MEAN?

Conversation 18

Man: The physics midterm exam is next week, isn't it?

Woman: No, it's the following week

Man: Are you sure? I have next week marked in my calendar

Woman: That was the original date it was set for, but Professor Peters announced the change in our last class meeting

Man: Oh, I missed that day because I had to make an emergency trip to the dentist.

Question: WHY WAS THE MAN CONFUSED ABOUT THE DATE FOR THE MIDTERM EXAM?

PART TWO

Talk 1

M: I need to buy Phil something for his birthday

W: I am going downtown to pick up my new contact lenses. Would you like a ride?

M: What time would you be going?

W: About one o'clock

M: I have a fencing class then

W: I can wait until later if you'd like.

M: Can you? That would be great. I get out of class at 1:50, but I'll have to shower afterwards. Would 2:30 be too late?

W: No problem. Shall I pick you up in front of the gym?

M: There's really no place to park there, and if I'm a little late, that could cause you problems. How about meeting me in the student parking lot behind the gym? I know it is a bit out of the way because of that one-way street, but it might be the safer bet.

W: That's fine. I'd rather drive a bit more than get a traffic ticket. They're really strict around here. So, I'll meet you about 2:30 in the student parking lot. See you later.

19. What is the main topic of the conversation?

20. Why does the woman want to go downtown?

21. Where are the people going to meet?

Talk 2

W: I wasn't able to meet Dr. Reed's deadline for the report.

M: Have you been to see her about it?

W: Yes, I spoke to her yesterday

M: Did she give you an extension?

W: No, she didn't, unfortunately, but she did give me some ideas on how to organize my material better so I'll be able to make the deadline for next semester.

M: I could use some advice on how to do that.

W: I can't remember all she said, but I jotted down the main points. I can make a copy for you.

M: Could you? I'd really appreciate that.

W: I'll give it to you tomorrow before class

M: Thanks. See you tomorrow, then.

22. What happened to the woman?

23. What did Dr. Reed give the woman?

24. What does the man want?

Talk 3

W: What are your plans for the summer?

M: I'm going to attend summer classes

W: Summer classes? You're kidding. Aren't you burned out by the end of the term? Don't you need a holiday?

M: Not really. I don't carry a heavy class load during the year so I can hold down part time job. Then I take a summer class or two that I really enjoy to make up for it.

W: That sounds like a good idea, but I don't think I could stand taking classes year-round. So, what are you taking?

M: Geology 306. It's a special course that's offered only during the summer. I'm really looking forward to it. We're taking a two week field trip out to Cooper Mountain where we'll collecting fossils and mapping the strata. Then we'll return to campus to do lab work on our finds.

W: That sounds fascinating. Why don't they offer it during the academic year?

M: Unfortunately, the department can't hold classes like this during the year because students are taking so many classes at the same time , they

can't manage the field trips. Also, the weather in the fall and spring can be unpredictable. It would be hard to do the fieldwork IN A SNOWSTORM.

W: Well, that's true. What other classes have you taken during the summer sessions?

M: Well, I got university credit for digging on an archaeological site last year.

W: Oh, Where did you dig?

M: In Colorado. It was a buffalo-kill site. You know, one where the early American drove the animals on a cliff.

W: Did you find anything of interest?

M: Lots of broken stone tools used for butchering the buffalo.

W: You must have had a great time. I think I might consider taking some summer classes.

25. What is the man going to do during the summer?

26. What is NOT done at Cooper Mountain?

27. According to the man, why can't some of the summer classes be held during the academic year?

29. What does the man imply about summer classes?

PART THREE

Talk 1

Basically, I was looking for somewhere to get away from it all and relax, because the last few months have been so hectic at work, but I didn't want to feel cut off, because it's nice to meet people on holidays too. The complex sounded exactly what I was looking for –there were ten villas with a shared swimming pool and a restaurant, but each one had its own private sitting area. What I wasn't prepared for, however, was the fact that the place was popular with young families. So it was very noisy during the day, and extremely dull in the evening.

Talk 2

Man: How did you get on at the dentist's?

Woman: I'm afraid it's a bit a long story. I got held up on the motorway, so I was 15 minutes late for the appointment. Anyway, the next patient had gone in, so I'd missed it, which is fair enough, but then the receptionist said I'd have to pay anyway. I'm afraid after rushing like mad trying to get there on time, I was a bit stressed out and I just lost my temper. I feel awful about it now because I really shouted at her in front of a waiting room full of people. It made me feel better at the time, though.

Talk 3

Woman: I feel sorry for Mandy really, I mean she spent hours preparing that report and no one thought to tell her that the policy had changed.

Man: Well, you know, she's invited to all the meetings ...

Woman: Come on, if we went to all meetings we're invited to, none of us would ever get anything finished.

Man: Well, even if you're not there, the minutes are circulated by email, you know, so I don't believe that she wasn't told. Either she wasn't listening, or she hadn't checked her in-box.

Woman: I guess so, but I still feel sorry for her.

Talk 4

Want to feel more confident in the gym? Swap your baggy T-shirt and track pants for racy sportswear that will make you look great. Our new autumn range of stretchy tops in bright colors is stylish and comfortable as well as allowing you to move freely. Our hard-wearing weatherproof jackets hold warmth in and keep the rain out, without making you look like a shapeless ball of plastic, and our must-have footwear, equally good for running or working out in the gym, wouldn't look out of place in the office. To view the full range, log onto our website now at www.gymwear.com

Talk 5

Presenter: A listener, Mary, writes from Oxford to ask: what's the best age to introduce a child to computers? Well, Mary, recent research suggests that this

can be a positive move for kids as young as three. It can enhance language and creative skills and give them a headstart in understanding technology. But that doesn't mean sticking the child in front of a screen and leaving them to it. Get a chair that's the right height, and keep each session to half-an-hour or less-more than enough time to one position for growing bones and a vulnerable spine. And sit with them, then you can answer any questions they might have.

Talk 6

There can't be many people around who haven't read at least one book by David Granham. His blend of subtle characterization and superb plot lines makes his thrillers almost universally popular. But if you haven't sampled one yet, his latest offering *The Colne Verdict* is not the place to start. Although fans will find all the usual ingredients in place, and the writing is up to his usual standards, my impression is that the formula is beginning to wear a little thin, as if perhaps he's getting a little bored with it himself, and needs to try something a little different.

Talk 7

Presenter: And next we have a call from Sally, who works in a bank. Go ahead, Sally.

Sally: Hello, yes...I work in a big office and my department has hired and lost eight secretarial staff in as many months. I wouldn't say our salary structure was

poor, and the hours and conditions are fairly standard, so what is driving new recruits away? As a section leader, I'm involved in recruitment discussions, but I'm at a loss to know how to reverse the situation.

Talk 8

Man: I made a reservation for this evening. The names's Walter.

Woman: Mmm... Ah, yes here we are. The front row of the stalls and I think you've also booked dinner in the restaurant upstairs before the performance.

Man: That's right – a table for two. What time is dinner served?

Woman: From six-thirty onwards, but we recommended that you take your seats in the auditorium by seven twenty-five, because the curtain goes up at seven-thirty, so it's best not leave to too late.

Man: Oh, right. My wife's just gone to freshen up in our hotel room. It's only across the street, but I hope she's not long.

PART FOUR

Presenter: Today, I'm visiting Peter Denison who makes his living repairing old clocks and watches. Peter, is this a family tradition?

Peter: Not really, my father was a farmer, but he preferred the animals to the machinery, and my grandfather had been a vet. But while I was growing up, I was

always fixing bikes and taking things like radios to bits. And I remember going to see an uncle whose garage was full of tools and machines. I used to spend all day in there with him while my cousins were playing football. I guess he saw that I was interested and encouraged me.

Presenter: So why clocks in particular?

Peter: Well one day, when I was 14, I took my parents' clock to bits and discovered that clocks are actually beautifully made inside. It never worked again, but I'd made a thrilling discovery and that's when I decided to specialize in clocks. For me, clocks are something which connect us with the past. I like old things that haven't been altered or modernized, but still work perfectly.

Presenter: So what exactly did you study?

Peter: I did a course in what's known as horology at a college in Birmingham. I did well, and went on to get job with a top firm of jewelers in London afterwards. I was employed as what's called an improver, doing all sorts of repair work for two years. It was excellent experience, but I didn't like city life, so eventually I decided to go home and set up my own workshop in the country.

Presenter: Was it easy?

Peter: Well, I began working in a corner of an old factory. Other craftsmen used the rest of the building, so it was relatively cheap. Actually I've spent my entire adult life working on my own in little rooms. I had a garden shed at one point, then

a little office behind a shop, and my current workshop is in a converted stable.

My workspace is made up of hundreds of little drawers and each piece of equipment has its place – so it's not as untidy as it might appear.

Presenter: And what qualities do you need for this kind of work?

Peter: Good eyesight, sensitive hands and a lot of patience are essential.

Repairing a woman's watch the size of a small coin can be like doing micro-surgery and I work with my shoulders hunched forward, an eyeglass in my eye, just a few centimeters away from the watch or clock mechanism. Fortunately, my eyes are still sound, but like a lot of watchmakers, I do find I get back problems.

Presenter: And is it mostly old clocks you work with?

Peter: Yes, mostly from the period between 1850 and 1950, although occasionally I'll get one going back to 1750, and that's a real thrill for me. The oldest I've worked on was an Italian night clock dating from 1650. A lamp shone behind the clock face so that the time was reflected onto the wall, a lovely piece of craftsmanship.

Presenter: And can most things be fixed?

Peter: Oh, yes, if they were well-made originally. People are very sentimental about old clocks. They're often inherited,, you know, handed down through the generations. But people generally don't bring them in to me until they break or stop working properly. In the old days people knew they needed to clean working

things, but now it doesn't occur to them. It needs doing at least once every three months.

Presenter: And so what is it you get out of the job exactly?

Peter: I often think of myself as a conservationist because I'm devoted to repairing things and keeping old to be as valued in modern society as it once was, which a shame is. The environment is very important to me and I try to grow my own vegetables and keep hens for eggs. So it's not just the clock.

Presenter: Peter, thank you for talking to us today.

Peter: Thank you.

Answer key / Hoja de respuestas

Students will not see this part / Los evaluados no veràn esta parte

PART ONE

1.C 2. B 3. C 4. B 5. D 6. A 7. C 8. C 9. C 10. A 11. B
12. B 13. B 14. A 15. D 16. D 17.B 18. B

PART TWO

1. C 2. B 3. C 4. D 5. C 6. D 7. A 8. C 9. B 10. A. 11. B

PART THREE

1. B
2. A
3. B
4. C
5. B
6. C
7. C
8. A

PART FOUR

1. uncle
2. the past
3. London
4. stable
5. sensitive hands
6. back
7. 1650
8. Sentimental
9. Clean
10. Conservationist

STUDENT'S PAPER

LISTENING COMPREHENSION TEST

PART ONE

In Part 1 you will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about the conversation. The conversations and questions will not be repeated. After you hear a question, read the four possible answers and choose the best one.

1. A. Pick up something for a student
 - B. Loan a student his truck
 - C. Get a for financial aid
 - D. Borrow money in a hurry
-
1. A. A carpenter built it according to the Drama Club's design.
 - B. The club members built it after getting advice
 - C. The club members made it from a carpenter's design
 - D. A carpenter had it designed for Drama Club
-
1. A. Nobody knows where Elm Street is
 - B. Nobody can find Elm Street
 - C. There's no one to get directions from

- D. They've seen only one street that may be Elm Street
1. A. It was taken in the union
- B. The results are displayed on the bulletin board
- C. The poll was postponed
- D. The union board members passed the results on.
1. A. She had to eat breakfast too early
- B. She can't have breakfast at this time of day
- C. She is always hungry at this time
- D. She missed her breakfast
1. A. He's looking forward to seeing Gloria's presentation
- B. He'll miss the presentation to meet Gloria
- C. He doesn't want to hear another presentation
- D. He doesn't want Gloria to mess the program
1. A. He always gives old quizzes
- B. He doesn't have a policy about exams
- C. He usually gives tests on Mondays
- D. He doesn't usually give exams
1. A. Going on a date
- B. Having a good time
- C. Working on assignment

- D. Meeting next week
1. A. He only has to do one problem
- B. He's finished one list of problems
- C. He has more problems to do
- D. He has just written a list of his problems
1. A. She'd like to go along
- B. There is a toll fee along the way
- C. The walk will take all evenings
- D. She knows of a place to buy some rolls.
1. A. She is packing to go
- B. She is playing music
- C. She is practicing moves
- D. She is studying Plato
1. A. She's accustomed to a lot of work
- B. She doesn't attend evening classes anymore
- C. She usually has too much studying to do
- D. She has to study part-time
1. A. She has already had the callus removed
- B. She hasn't been to the infirmary yet

- C. She saw a doctor four weeks ago
 - D. She has canceled her appointment
1. A. She has to revise the script
 - B. She has to lengthen the communication
 - C. She completed the assignment long ago
 - D. She's already given the script to an editor
1. A. He's going to set up his own business
 - B. He intends to pay attention to his own business
 - C. He plans to help the woman with her business
 - D. He regrets that he has annoyed the woman
1. A. He didn't have much fun selling T-shirts
 - B. A lot of people sold more T-shirts than he did
 - C. He didn't collect as much money as the woman
 - D. They didn't make as much money as they had hoped
1. A. They forgot to change their breakfast
 - B. They must pay an extra charge for breakfast
 - C. They're aren't served breakfast at the hotel
 - D. They don't have to pay for breakfast at the hotel
1. A. He missed an announcement
 - B. He wrote the date incorrectly

C. He confused the date with his dentist appointment

D. He changed to Professor Peter's class

PART 2

You will listen to several talks and conversations. You should choose the most appropriate answer for the questions you will hear after each extract.

Base your choice on the basis of what is stated or implied in the conversation or talk. You may not take notes.

Conversation 1 (Listen to a conversation between two friends)

1.

A. The birthday gift for Phil

B. The man's fencing class

C. The time and place to meet

D. The best place to park

2.

A. She wants to buy a present for Phil

B. She wants to pick up her new contact lenses.

C. She has to pay a fine for a traffic ticket

D. She wants to help the man buy a present

Conversation 2 (Listen to a conversation between two students)

3.

- A. In front of the gym building
- B. In the fencing class
- C. On the one-way street
- D. In the student parking lot

4.

- A. She didn't complete her assignment
- B. She reported to Dr. Reed
- C. She waited in line to meet Dr. Reed
- D. She got an extension

5.

- A. A new deadline
- B. A different assignment
- C. Some organizational tips
- D. Some ideas for the report

6.

- A. A copy for the assignment
- B. The due dates for future reports
- C. The main points of the assignment
- D. Advice on organizing his material

Conversation 3 (Listen to a conversation between two students)

7.

- A. Attend classes
- B. Hold down a part time job
- C. Go camping in Colorado
- D. Dig on an archaeological site

8.

- A. Fossil collecting
- B. Mapping strata
- C. Laboratory analysis
- D. Fieldwork

9. Choose 2(two) answers

- A. Because too many students are interested in taking them
- B. Because field trips would keep students away from regular classes
- C. Because professors are too busy to help students
- D. Because weather conditions can make it difficult to work

10.

- A. Buffalo bones and flint knives
- B. Buffalo skins and rifles
- C. Buffalo herds grazing near cliffs
- D. Buffalo meat being dried

11.

- A. They're more interesting than regular classes

- B. They're more work than regular classes
- C. They are more expensive than regular classes
- D. They are more challenging than regular classes

PART THREE

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1-8 choose the best answer A, B or C

1. You hear somebody talking about recent holiday. What disappointed her about the villa complex she stayed in?
 - A. The way it was laid out
 - B. The type of people it attracted
 - C. The facilities provided for guests

2. You overhear a conversation about a missed appointment. How does the girl feel?
 - A. Embarrassed about the way she behaved
 - B. Angry that she didn't see the dentist
 - C. Satisfied that she made her point

3. You overhear two colleagues talking about something which happened at work. What do they agree about?
 - A. Communications within the company are poor
 - B. A mistake occurred as a result of human error

- C. It's important not to miss meetings
4. You hear an advertisement for sports clothes. What aspects of clothes is being emphasized?
- A. How practical they are
 - B. How durable they are
 - C. How attractive they are
5. On the radio, you hear a man talking about children and computers. What is he doing when he speaks?
- A. Disagreeing with recent research
 - B. Giving advice on how to approach something
 - C. Explaining how a particular problem can be overcome
6. You hear a program in which a new book by a well-known novelist is being reviewed. What does the speaker think about this novel?
- A. It's untypical of the writer's work
 - B. It's not as well-written as she'd expected
 - C. It seems to be lacking in originality
7. You hear part of a radio phone-in program about problems at work. What is the caller having difficulty with?
- A. Attracting new members of staff to the company
 - B. Convincing her staff that they pay and conditions are fair

C. Encouraging members of staff to stay with the company

8. You hear a conversation in a radio play. Where is the conversation taking place?

A. At a theatre box office

B. At a hotel reception desk

C. In a restaurant

PART FOUR (FCE book part 2, P. 138)

You will hear part of a radio program in which Peter Denison, a man who repairs clocks and watches, talks about his life and work. For questions 9-18, complete the sentences

Peter's _____ (1) was the person who encouraged his early interest in mechanical things.

Peter says that for hem, old clocks represent a link with _____ (2)

In Peter's first job, he worked as an improver in a jeweler's in

_____ (3) The building where Peter works now used to be a

_____ (4)

As well as having good eyes, a watch repairer must be patient and have

_____ (5)

As a result of his work, Peter sometimes has healthy problems involving his _____ (6)

The oldest clock Peter has repaired was made in the year _____ (7)

Peter explains that people often have _____ (8) feelings about old clocks. Peter says that few people realize the need to _____ (9) old clocks regularly. Peter describes himself as a _____ (10) considering it his main characteristic as a professional.

Anexo 5

EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN DE LAS FORMAS REDUCIDAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL INTERMEDIO SUPERIOR DEL IDIOMA INGLÉS

Descripción general

The program is divided into three parts: introductory part, activation part and final project. Each part includes teacher's instructions, the input, worksheets and scripts for audio-visual material.

El programa está diseñado en tres etapas: la introductoria, la de activación y del proyecto final. Cada parte lleva la guía para el docente, y el contenido de la entrada así como los ejercicios para las prácticas y las transcripciones de los materiales audiovisuales.

La etapa introductoria

The main objective of the introductory part is to introduce the target forms in a clear, explicit way and provide students with plenty of related input. Additionally, students are encouraged to search (under teacher's supervision and guiding) for further information and work with it in a collaborative way so that they will acquire more autonomy as learners.

El objetivo principal de la parte introductoria es presentar las formas reducidas de manera clara y explícita. Adicionalmente, se apunta a motivar la investigación propia de los estudiantes, guiada por el docente, sobre el tema tratado y trabajar con la información adquirida de manera colaborativa para ganar una mayor autonomía como sujetos de aprendizaje.

La etapa de activación

The activation part allows students to work in a freer way in order to assimilate the received knowledge. The practice is based, partly on the textbook material(authentic National Geographic videos specially adapted for learners of the series) and partly, on additional material provided in the pack. Students are expected to work in groups and interact actively. Additionally, students will receive a series of exercises to enhance the understanding of the target forms.

La segunda parte del programa permite a los estudiantes trabajar de manera más independiente y libre para asimilar el conocimiento recibido. La

práctica se basa parcialmente en el material del curso (los videos auténticos de National Geographic especialmente adoptados para la serie del curso) y parcialmente en el material adicional preparado. Adicionalmente, los estudiantes reciben una serie de ejercicios para intensificar la comprensión de las formas meta.

Final Project / Trabajo final

The final project part aims at consolidating the knowledge and allow learners to use new skills while completing the task. As project work is a main task students must complete during each cycle, they are accustomed to this kind of activities. The project is developed during the two last weeks of training.

El trabajo final apunta a la consolidación del conocimiento adquirido y el uso real de las habilidades nuevas durante las últimas 2 semanas del entrenamiento. Como la mayoría de trabajos, se realiza en grupos. Es importante resaltar que los estudiantes del Centro de Idiomas están habituados al trabajo del proyecto siendo éste la parte central de cada ciclo del programa regular o intensivo.

Teacher's material

For conducting the program, it is recommended to check the following Internet

Resources:

- **Pronunciation Pro con Annie Ruden**

<https://www.youtube.com/channel/UC0XZ7IHPLjldbSGtYfpbOug>

- Rachel's English <https://www.youtube.com/user/rachelsenglish>

- **BBC Learning English - ¿Quieres aprender a hablar inglés?**

<https://www.youtube.com/channel/UHaHD477h-FeBbVh9Sh7syA>

For the detailed guide go to Appendix 6

The recommended resources contain the information that allow the teacher activate the knowledge about phonological system of English, suprasegmentals, and reductions. Additionally it is necessary to review the following bibliography:

FIELD, J. (2008) *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press

GILBERT, J.B. (2005). *Clear speech: pronunciation and listening comprehension in North American English (3rd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

GILBERT, J.B. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge University Press

Para ejecutar el programa de entrenamiento en formas reducidas, se recomienda revisar los siguientes recursos del Internet:

- **Pronunciation Pro con Annie Ruden**

<https://www.youtube.com/channel/UC0XZ7IHPLjldbSGtYfpbOug>

- Rachel's English <https://www.youtube.com/user/rachelsenglish>

- **BBC Learning English - ¿Quieres aprender a hablar inglés?**

<https://www.youtube.com/channel/UHaHD477h-FeBbVh9Sh7syA>

Para la guía detallada véase anexo 6

Los recursos recomendados contienen la información que permite al docente actualizar los conocimientos sobre el sistema fonológico de inglés, elementos prosódicos y las reducciones de las vocales realizados dentro del habla espontánea. Adicionalmente es necesario revisar las siguientes referencias bibliográficas:

FIELD, J. (2008) *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press

GILBERT, J.B. (2005). *Clear speech: pronunciation and listening comprehension in North American English (3rd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

GILBERT, J.B. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge University Press

1. *Introductory part and intensive practice* / **Etapa introductoria y
práctica intensiva**

The main objective of the introductory part is to introduce the target forms in a clear, explicit way and provide students with plenty of related input. Additionally, students are encouraged to search (under teacher's supervision and guiding) for further information and work with it in a collaborative way so that they will acquire more autonomy as learners.

During Introductory Part of the Program, the teacher decides the amount of the material to be presented during the session in order not to interrupt the regular course students are matriculated in.

The compulsory condition for this stage is to assign as homework the material not presented in class. The other condition is to recycle the knowledge in a permanent way.

The suggested site for searching material are www.ello.org and www.youtube.com

Durante el periodo introductorio, los estudiantes reciben la explicación cabal sobre los sonidos reducidos en el habla inglesa como parte de los elementos prosódicos, tales como la entonación y ritmo. Cada punto se ejemplifica y se refuerza con los ejercicios y tareas grupales.

El objetivo principal de esta parte del programa es elevar la conciencia de los estudiantes en relación con el fenómeno estudiado y guiarlo para su aprendizaje independiente posterior. Para tal fin, se motiva a los estudiantes trabajar en grupos e investigar de manera autónoma siendo responsables por su aprendizaje.

Luego de cada sesión, se requiere una búsqueda del material audiovisual para complementar lo aprendido en el salón de clase. Se espera que los estudiantes estén capaces de presentar el material y demostrar la pronunciación correcta para sus compañeros y el docente.

Debido a que el programa de entrenamiento se aplica durante el curso regular, la tarea del docente distribuir el material de manera óptima dentro de las sesiones del curso. La condición principal es el reciclaje permanente y la práctica en cada sesión. En esta etapa del programa se combina el trabajo en la clase con el trabajo intensivo en los horarios libres.

Las fuentes sugeridas del material adicional son www.ello.org y www.youtube.com.

1.1 Content / Contenido

1.1.1 Discovering stress patterns of English / Descubriendo patrones de entonación de inglés

Procedure / Procedimiento

The students listen to the song and takes notes of the words they are able to hear / Los estudiantes escuchan la canción y toman notas para demostrar qué palabras logran escuchar.

The students listen to the song and underline the words they hear. / Hoja de trabajo 1. Los estudiantes escuchan la canción y subrayar las palabras que escuchan.

Group work: the students classify the words into the categories to obtain the answer for the question: what categories of words are pronounced very briefly? / Trabajo en grupo: los estudiantes clasifican las palabras en categorías morfológicas para obtener la respuesta a la pregunta: qué categorías de las palabras son pronunciadas de manera muy breve.

Three blind mice. Three blind mice.

See how they run. See how they run.

They all ran after the farmer's wife,

Who cuts off their tails with a carving knife,

Did you ever see such a sight in your life,

As three blind mice?

(VIDEO 1.1)

<https://www.youtube.com/watch?v=MfaChKSV8kg>

1.1.2 Discrete elements of English Speech / Elementos discretos del habla inglesa

<http://www.youtube.com/watch?v=0HeujZ45OZE> (interactive phonemic chart) *The teacher presents the interactive phonemic chart and explains how to*

use it. Then, students are informed about the changes these discrete elements have within the natural speech.

El docente presenta los elementos discretos y explica sobre los patrones de ritmo de inglés y por qué los elementos discretos se cambian dentro del habla fluida conectada. La tabla interactiva de los elementos discretos ayuda a visualizar los símbolos, relacionarlos con sonidos de manera directa e internalizar la información mediante una simple práctica que el estudiante puede hacer autónomamente.

<http://www.youtube.com/watch?v=0HeujZ45OZE> (tabla interactiva de los símbolos fonéticos)

1.1.3 Reduction / Reducción

This video sustains the previous explication and helps to understand about phonological processes that alter oral production and listening comprehension of English.

Independent work outside the classroom: to find similar videos in YouTube and bring for the next class.

<http://www.youtube.com/watch?v=GFizuaGnnXU> (situation formal).

Este video sustenta la explicación anterior y eleva la comprensión de los fenómenos naturales fonológicos que alteran la producción oral y la comprensión auditiva del habla inglesa.

Este video y los demás usados en el programa aparte de ser demostrativos y útiles para cada momento trabajado, además se conviertan en

una fuente valiosa para la práctica del idioma dentro del trabajo autónomo del estudiante.

Trabajo independiente fuera del aula: en grupos a tres, los estudiantes buscan los videos similares en YouTube y los traen para la siguiente sesión. (VIDEO 1.2)

<http://www.youtube.com/watch?v=GFlzuaGnnXU> (situation formal).

1.1.4 General information about the categories of words usually reduced in speech / Información general sobre las categorías de las palabras que usualmente se reducen en el habla.

Formas fuertes y débiles de las preposiciones, artículos, pronombres, conjunciones y las palabras auxiliares.

(Taken and adapted from http://wikieducator.org/The_English_Rhythm)

PREPOSITIONS

Word Strong Weak Example

to	tu:	tə	I want to sleep
for	fɔ:(r)	fə(r)	This pen is for you
from	frɒm	fɾəm	Where are you from ?
into	ɪntu:	ɪntə	The boy jumped into the lake
of	ɒv	ə(v)	Vrindavan is on the bank of Yamuna.
as	æz	əz	...as white as cotton...
at	æt	ət	She is at the door.

CONJUNCTIONS AND PRONOUNS

Word Strong Form Weak Form Example

and	nd	ænd, ən, ɪ	Sonia and Hari are playing.
but	bʌt	bət	But for the sugar the tea was good.
than	ðæn	ðən	Ravi is taller than Suman.
that	ðæt	ðət	That is my class.
you	ju:	jə	Would you like to join us ?
your	ʊə, jɔ:	j\ə(r)	What is your name?
her	hɜ:(r)	(h)ə(r)*	Give this assignment to her.

ARTICLES

Word Strong Form Weak Form Example

a	æ, eɪ	ə*	Bring me a cup of tea.
an	æn	ən	He is having an orange for breakfast.
the	ði:	ðə, ði	This is the best film of the year.

AUXILIARY WORDS

Word Strong Form Weak Form Example

do	du:	də	Where do you live?
are	ɑ:	ə(r)*	Jai and Mehak are here.
was	wɒz	wəz	I was quite interested.
were	wɜ:	wə(r)	They were bored
would	wʊd	wəd	She said she would be here.
could	kʊd	kəd	What could I do?
should	ʃʊd	ʃəd	They should be here by now.
can	kæn	kən	What can you do with it?

must mʌst məs(t) You must be a bit more patient.

1.1.5 Reduced forms / Formas reducidas

In this part students receive further explanations and practice on reduced forms with the main goal to improve English understanding. During this period the teacher is invited to initiate dictation practice.

En la presente etapa los alumnos reciben las explicaciones y práctica sobre las formas reducidas con el objetivo de elevar la comprensión de inglés. El docente inicia la práctica de los dictados cortos

CAN / CAN'T

a.) 2:35 – 3:46;

b.) 4:05 – 5:40 exercise students should do after T's explanations

(VIDEO 1.3)

<http://www.youtube.com/watch?v=D2hNyxQHOM&list=PLf5oTI4W3l82Suvct-zz9EotTFnEPOcJX>

WORKSHEET 2

Practice 1 (2:35 – 3:46)

Check the sentences you hear.

1. a. I can explain that to you.

b. I can't explain that to you.

2. a. We can understand the teacher.

b. We can't understand the teacher.

3. a. I can help you after class.

b. I can't help you after class.

4. a. We can stay late today.

b. We can't stay late today.

Practice 2

Write the words you hear to complete each sentence.

At a Department Store

1. How _____ help you?

2. The clerk at the cash register _____ help you.

3. We _____ accept personal checks.

4. _____ I show you something else?

5. I _____ find this in a different size.

6. You _____ return if you wear it.

REDUCED FORMS WITH "H"

(VIDEO 1.4)

<http://www.youtube.com/watch?v=xt13t2JECEU&list=PLf5oTI4W3l82Suvct->

[zz9EotTFnEPOcJX](http://www.youtube.com/watch?v=xt13t2JECEU&list=PLf5oTI4W3l82Suvct-zz9EotTFnEPOcJX) (the video should be checked by the teacher to provide the

students with clear explanations)

exercise: 5:01 – 7:24

WORKSHEET 3 (reduced forms with H)

Complete the sentences with he's, his, him, her, them.

At the office: "Where's Jack?"

1. I have no idea, I haven't seen _____ all morning
2. I think _____ around here somewhere
3. Look at the cafeteria. You'll probably find _____ there.
4. He's with Bob. I just saw _____ both getting into a taxi.
5. I don't think _____ come in yet.
6. In _____ office, but _____ in a meeting with _____ secretary.
7. He's with Nancy. They're in _____ office.

Next class (silent "H"), additional exercises

(VIDEO 1.5)

http://www.youtube.com/watch?v=FDx-sUt_7Fo&list=PLf5oTI4W3l82Suvct-zz9EotTFnEPOcJX

0:33 – 3:25

WORKSHEET 4

(reduced forms with H)

Complete the sentences with he's, his, him, her, them.

At home: "What's Dave doing?"

1. I _____ on the phone.

2. He's in the garage working _____ motorcycle.
3. I _____ getting ready for work
4. He's _____ email.
5. I don't know _____ doing.
6. He's buying a birthday present _____ wife.
_____ 40th birthday tomorrow.
7. He's right there. Why don't you _____?
8. He's _____ wife. I just _____
leave to go shopping.

REDUCED FORMS WITH WH QUESTIONS

(VIDEO 1.6)

Lesson 1 <http://www.youtube.com/watch?v=cSDbQ4unUao> (the video should be checked by the teacher to provide clear explanations to the students)

After receiving thorough explanations, SS will do the exercise on contractions with is /are / did 3:20 – 6:24

WORKSHEET 5 (reduced forms with WH- questions (3:20 – 6:24))

You will hear questions. Write the missing words.

Mother to teenage daughter.

1. _____ you going?

2.	_____	you going with?
3.	_____	you going there?
4.	_____	going to be there?
5.	_____	you going to do there?
6.	_____	you getting there?
7.	_____	the party going to be over?
8.	_____	you going to be back?

(VIDEO 1.7) <http://www.youtube.com/watch?v=D0OU90k8MS4> contractions with

has / have /does

Examples: contractions with HAS / HAVE : 0:45 – 1:44 what does the “ ‘ ”

represents in spoken English: 1:54 – 2:35

WORKSHEET 6 (Reduced auxiliary verbs)

Practice 1 (2:41 – 4:54)

Check the word you hear in each case:

1.	Is	does	has
2.	Is	does	has
3.	Is	does	has
4.	Is	does	has

5.	Is	does	has
6.	Is	does	has

Practice 2 (4:56 –7:10)

Write the words you hear:

The Copy Machine

1.	How _____	it work?
2.	How _____	it working?
3.	How _____	been working?
4.	How _____	it turn on?
5.	Where _____	you got more paper?
6.	What _____	I done wrong?
7.	What _____	wrong now?
8.	What _____	gone wrong now?

Exercise (STUDENTS)(VIDEO 1.8)

<http://www.youtube.com/watch?v=Wbs5aoqFtVQ> 4:45 - 6:20

Further explanations: Stress in fast speech 7:18 to the end.

WORKSHEET 7

Pronunciation of AND / OR

For teachers:

(VIDEO 1.9) : <https://www.youtube.com/watch?v=d7azyHLPo6s>

For students

(VIDEO 1.10) : <https://www.youtube.com/watch?v=Fc91LLsE3iU>

Watch the video. Listen to the teacher, repeat. Practice with the partner:

1. Coffee or tea
2. Stop and go
3. Walk or drive
4. Come and look
5. A black and white TV
6. Red, black and blue
7. I have some milk and bread
8. Do you want an apple or a pear?

WORKSHEET 8

What did you do today? _____ (VIDEO 1.11)

<https://www.youtube.com/watch?v=UNnzPydhQXU>

1. Watch the video. Make notes if necessary.
2. Practice with your partner:

What did you do today?

Today I woke up and went for a run, um, and then I just worked.

So, where do you run?

I run in Fort Greene Park, in Brooklyn.

So, what are you doing after this?

After this, nothing, no plans.

Should we get dinner?

Yeah

WORKSHEET 9

GOTTA / GONNA / THEM / CAN Reduction and linking

(VIDEO 1.12) <http://www.youtube.com/watch?v=-stGMAQTibc>

1. SORT OF
2. AUNT
3. MOM - AUNT - RAMEN
4. I HAVE GOT TO / *I'VE GOTTA*
5. IT HAS GOT TO / *IT'S GOTTA*

Listen and repeat: IT'S GOT TO BE KIND OF BIG

6. I AM GOING TO / I'M GONNA

Listen and repeat: I'M GOING TO UT IT ON HIGH.

7. THEM / *'EM*
8. DON'T MAKE 'EM TOO SMALL

Now, listen and repeat: DON'T MAKE THEM TOO SMALL

9. CUT 'EM ON THE DIAGONAL

IT MAKES 'EM BIGGER

10. BECAUSE / BECAUSE IT MAKES 'EM BIGGER

11. I'M GONNA SUPPLEMENT

Listen and repeat: I'M GOING TO SUPPLEMENT

12. IT'S OK

13. CAN YOU SEE?

Listen and repeat: CAN YOU SEE?

3. Watch the video again. With your partner create a new conversation.

Consider all the points discussed in the video.

WORKSHEET 10

TO THE reduction

(VIDEO 1.13)

Watch the video.

[http://www.youtube.com/watch?v=0nwbzoIP14E&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfY
Bu9VgTifoX](http://www.youtube.com/watch?v=0nwbzoIP14E&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX)

Practice with your partner. Consider all the reductions.

1. I'm going to the dentist
2. They want to get him to the streets
3. He's got to write the report to the editor.
4. Peter took his daughter to the candy shop.
5. The storm prevented us from going to the mountains.

6. It is an example of the loss of blood flow to the brain that can be sensed.

“OF” reduction

(VIDEO 1.14) <http://www.youtube.com/watch?v=URE0-kdMgZw>

Watch the video. Notice how the target sound is reduced. Repeat.

1. It's one of my favorites. / one of my
2. A lot of offices have the same policy.
3. It's part of a bigger plan.
4. It's one of the best videos I've seen.
5. Of them

Now, read the sentences and practice the correct pronunciation:

1. You can see a tall mountain in the center of the island.
2. Think of all money you'll save
3. A pen that never runs of ink? Really?
4. Take four small pieces of paper.
5. One of the first things your shoes tell others about you is gender.
6. Soldiers wore shoes specific to their line of work
7. You can buy there a variety of goods including furniture and jewelry

1.2.1 *Short dictation* / Dictados cortos

It is a series of short videos that will be used as a dictation activity. The main objective of this activity is to improve listening comprehension of short oral utterances, pronounced by native speakers. Even though, the activity is presented as a complementary one, it is an important part of the program because it allows more practice precisely for recognition.

Additionally, this can be played as many times as it is necessary for feedback. The teacher will determine the moment appropriate for beginning this everyday activity, but we suggest assuring the students are prepared to deal with this kind of activities at a conscious level.

These short dictations provide a further practice on recognition of reduced form in natural native speech. The feedback permits reflection and a deeper awareness about the phenomenon.

Los dictados son la parte complementaria aplicada durante el período introductorio. Consiste en una serie de videos cortos que los estudiantes escucharan y escribirán de manera individual.

El objetivo de esta actividad es mejorar la comprensión auditiva de los pasajes orales cortos, pronunciados por los hablantes nativos. Aun siendo un elemento complementario, es importante puesto que permite más práctica para reconocer los elementos meta. Los mismos videos se usan para la retroalimentación y la práctica oral posterior.

La condición para la realización de esta actividad, es que los estudiantes tengan asimilado el material anterior. Los dictados cortos proporcionan una práctica efectiva para reconocer las formas reducidas dentro del habla natural del hablante nativo. La retroalimentación permite reflexión y un entendimiento más sustantivo del fenómeno.

Scripts / Transcripciones

1. 0.05 – 0.20 ...off his

A. He took off his shoes

B. He told off his son

C. He switched off his computer

2. 0.05 – 0.20 Do you want..?

A. Do you want to come with me?

B: Do you want to see the movie?

C: Do you want to do to the party?

3. 0.05 – 0.20 ...because of

A: Did you buy it because of the price?

B: I didn't buy it because of the color?

C: We arrived late because of the delays?

4. 0.05 – 0.20 Do you think..?

A: What you think we should do?

B: Do you think it's a good idea?

C: Do you think she likes me?

5. 0.05 – 0.20 Can I...?

A: Can I go now?

B: Can I leave my bike here?

C: Can I see your ID card?

6. 0.05 – 0.20 Where are you ...?

A: Where are you going?

B: Where are you taking us?

C: Where are you getting married?

7. 0.05 – 0.20 It's for ...

A: It's for him.

B: It's for my wife.

C: It's for your birthday.

8. 0.05 – 0.20 ... about to

A: The show's about to begin.

B: The plane's about to land.

C: We're about to have dinner.

9. 0.05 – 0.20 What have...?

A: What have you done?

B: What have they stolen?

C: What have we forgotten?

10. 0.05 – 0.20 must have

A: You must have seen it

B: She must have left.

C: They must have sold it.

11. 0.05 – 0.20 Can you ?

A: Can you come tonight?

B: Can you see the sea?

C: Can you call me back, please?

12: 0.05 – 0.20 having a ...

A: I'm having a great time

B: She's having a baby soon.

C: We're having a party next Saturday

13. 0.05 – 0.20 I wish I ...

A: I wish I had more time.

B: I wish I were rich

C: I wish I believed you

14. 0.05 – 0.20 as soon as

A: I'll call them as soon as I have time

B: We'll leave as soon as it gets dark

C: As soon as you've finished, you can go.

15. 0.05 – 0.20 hundred and

A: Two hundred and fifty euros

B: He earns nine hundred and seven euros

C: They sold eight hundred and seven books.

16. 0.05 – 0.20 I might

A: I might see you there

B: I might be there later

C: I might finish work early today

17. 0.05 – 0.20 trying to

A: Were you trying to call me last night?

B: They're trying to get in

C: Stop trying to be funny

18. 0.05 – 0.20 quite a lot of

A: I know quite a lot of people here

B: Quite a lot of people saw him

C: I've eaten quite a lot of rice recently.

19. 0.05 – 0.20 some other

A: Show me some other models

B: He told me about some other possibilities

C: We saw some other designs we liked

20. 0.05 – 0.20 Time I

A: It's time I went home

B: Do you remember the time I got lost>?

C: The first time I flew, I got really dizzy.

21. 0.05 – 0.20 Come and

A: Come and see what I've found

B: She said she'd come and see us

C: Will you come and help me?

22. 0.05 – 0.20 nice and

A: It's nice and warm by the fire

B: He looks nice and friendly

C: Your shoes are always nice and shiny.

23. 0.05 – 0.20 kind of

A: It's kind of cold in here

B: He looks kind of like my friend

C: This kind of things confuses me

24. 0.05 – 0.20 sort of

A: He's sort of difficult to describe

B: He thinks she's sort of cute

C: You're too old for this sort of thing

25. 0.05 – 0.20 aren't any

A: There aren't any fish in the pond

B: There aren't any bargains

C: here aren't any people

26. 0.05 – 0.20 one of the

A: One of the questions was really tricky

B: I'd like one of the new MP3 players

C: Why is one of the printers not working?

27. 0.05 – 0.20 for a

A: I'm going for a walk

B: Jill bought it for a friend

C: Can I see you for a minute

28. 0.05 – 0.20 What are you..?

A: What are you doing?

B: What are you going to buy?

C: What are you going to wear?

29. 0.05 – 0.20 same as

A: That tie is the same as mine

B: Is yours the same as hers?

C: This beer tastes the same as the other one.

1.2.2. Additional practice / Práctica adicional

With the objective to pronounce reduced forms intelligibly and recognise these forms in a fluid speech, the students may be asked to prepare this kind of dictations for classmates and apply this activity in an appropriate moment. The students are suggested working in groups of three.

El objetivo de esta actividad es

1. Pronunciar de manera inteligible las formas reducidas
2. Reconocer las formas reducidas en el habla de otros, pronunciados de manera fluida.

Los estudiantes trabajan en grupo de 3 preparando los dictados cortos para otros grupos. Antes de administrar los dictados, el docente revisa el contenido y la pronunciación.

1.3 Additional Video Lessons/ Video Lecciones Adicionales

Part 1 / Parte 1

How to reduce prepositions, conjunctions, auxiliary verbs and models /

Reducción de preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares

Using these videos, students learn how to reduce different categories of words within utterances or sentences. The presented forms are commonly reduced in an everyday speech and rarely pronounced fully. The videos are

elaborated by an American teacher and professional in the area Rachel and make part of an online project which has been developed since 2008. This resource is considered one of the most useful and popular among teachers and learners of English. Each video lasts between 2 and 4 minutes.

The videos are shown several times in order to internalize new knowledge and practice them in different moments. It is also suggested to review them out of the classroom. It is the decision of the teacher what parts of the material will be presented in classroom and what parts will be suggested to check out of the classroom as homework.

En los presentes videos tomados del *online* recurso *Rachel's English* los estudiantes reciben las explicaciones, demostraciones y práctica contextualizada respecto la reducción de diferentes palabras en inglés que en el habla cotidiana rara vez se pronuncian de manera completa.

Los vídeos están elaborados por la profesional en el campo, son concisos, fáciles de entender y demostrativos. El recurso es gratuito y los estudiantes pueden practicar tantas veces como desean autónomamente. Cada video tiene la duración entre 2 y 4 minutos y requiere el reciclaje luego de ser introducido. También se sugiere asignar la revisión posterior en forma de tarea.

Los vídeos se presentan para todo el grupo, se discute la parte explicativa y se practica en todo el grupo. El uso de inglés adquiere carácter significativo y real para los estudiantes.

Debido a su corta duración, se presentan varios videos durante la misma clase y se invita a los estudiantes continuar con la revisión fuera del salón de clase para la posterior discusión en el grupo. El docente decide qué parte de material se presenta en el salón y cuáles de los videos se deja como tarea para revisión fuera del horario de clase.

Video link	Description
<p>Reduction: the word FOR</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=US6dJ21IJC0&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=1</p>	<p>In this video, the reduction of the word FOR is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>Reduction: the word AT</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=f7vuNqnHgZo&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=2</p>	<p>In this video the reduction of AT is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to Pronounce 'to the' in a Sentence</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=0nw bzoIP14E&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=3</p>	<p>In this video the reduction of the combination of TO and the article THE is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>

<p>How to Pronounce the Word THEM https://www.youtube.com/watch?v=5qh-ICONRV4&index=4&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of the object pronoun THEM is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to Pronounce the Word 'TO' https://www.youtube.com/watch?v=yWV6gMhMOyM&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=5</p>	<p>In this video the reduction of the WORD to is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce it's, what's, that's https://www.youtube.com/watch?v=35sym12-gc&index=6&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of the utterances it's, what's, that's is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>

<p>How to Pronounce the Word OR</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=gwbAZypHqP0&index=7&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of the conjunction OR is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to Pronounce the word BECAUSE</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DJrJgD2ziQM&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=8</p>	<p>In this video the reduction of the word BECAUSE is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce CAN</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=tx6U7JhLAus&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=9</p>	<p>In this video the reduction of the modal CAN is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce CAN and CAN'T</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Dthn7A9AmaM</p>	<p>In this video the reduction of the negative form of the modal CAN in contrast with the affirmative form is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>

<p>How to pronounce the Word ARE</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=IrboW25dEtU&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=10</p>	<p>In this video the reduction of the present form of verb be, ARE is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce the word YOUR in a sentence</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=u-seJ8b6KgU&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=11</p>	<p>In this video the reduction of possessive adjective YOUR is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce the word THAT</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=u7lrPxCXyN8&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX&index=12</p>	<p>In this video the reduction of demonstrative THAT is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to pronounce the word AND</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Fc91LLsE3iU&index=13&list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of conjunction AND is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>

<p>How to pronounce OF</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=URE0-kdMgZw&index=14&list=PLrqHrGoMJdT-RJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of preposition OF is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to Pronounce AS and WAS</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=jaiB_zNKHPM&index=16&list=PLrqHrGoMJdT-RJcd1rrp1qfYBu9VgTifoX</p>	<p>In this video the reduction of AS and WAS (the past form of am / is) is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>
<p>How to reduce DO and DOES</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=kANHsMZvhvQ</p>	<p>In this video the reduction of the auxiliary verbs DO and Does is explained, modeled and practiced. It is suggested to recycle the knowledge in different opportunities.</p>

Part 2 / Parte 2

Common reductions / Formas reducidas estables

At this stages, the teacher shows some of the videos about the common contractions and reductions and asks students to search for more videos. The task will be worked in pair, outside the classroom. The found videos are

presented at the beginning of the next class, again, in pair and all the questions should be discussed and pinned downed by students.

En esta parte se trabajan sólo algunos videos proporcionados por el recurso seleccionado. Los estudiantes se invitan a trabajar en pareja para seleccionar y presentar otros videos ofrecidos en el mismo canal. La presentación de la información adquirida se realiza al inicio de la siguiente sesión en pareja. Los estudiantes explican las formas encontradas y proporcionan su vía de ubicación para los compañeros de salón.

Video link	Description
Common Contractions https://www.youtube.com/watch?v=MzhjD-XrYjg	In this video the common contractions are explained and practiced.
Negative contractions https://www.youtube.com/watch?v=Dt hn7A9AmaM	In this video the reduction of negative contractions is explained, modeled and practice
Complex contractions https://www.youtube.com/watch?v=HGS4XGDu6tl	In this video the common complex contractions are explained and practiced
I have to go https://www.youtube.com/watch?v=zejZtxzs-rE	In this video the reductions within the utterance I HAVE TO GO are explained, modeled and practice. For the further practice it is recommended to change the main verb several times.
Used to https://www.youtube.com/watch?v=SQidpWlxmAs&t=265s	In this video the reductions within the utterance USED TO are explained, modeled and practice.

El docente sugiere a cada pareja la lista de las posibles formas para no tener las presentaciones repetitivas.

Are you sure? / What did / Suppose to / Gonna / Gotta / Got it

Should I / Could I / I wanna / I donna / Want & Won't

Where are you going to ? / I think about it / What did you do?

I have cold / Shoulda / Woulda / Coulda / Excuse

me

They're, There & Their / I appreciate it / You're welcome / Will see it

2. *Activation part and extensive practice / Etapa de activación y práctica extensiva*

During the activation part of the program, students use audio-visual material of the regular course for extensive pronunciation practice

Durante la etapa de activación los estudiantes usan el material audiovisual del curso para la práctica extensiva de la pronunciación.

2.1. *Dictations based on authentic videos of National Geographic adapted for English Learners / Dictados basados en los videos auténticos de National Geographic adaptados para los estudiantes de inglés*

The main goal of this activity is to master students' capacity to understand the message of a passage spoken by a native-like speaker in a regular speed. The detailed analyses and discussion will help students reflect on the target feature and elevate their awareness about the internal processes involved in oral production of English language.

El objetivo central de la presente actividad es mejorar la capacidad de entender el mensaje de un pasaje hablado por el hablante nativo de inglés transmitido con una velocidad regular

Procedure / Procedimiento

<i>1. Students watch the video / Estudiantes ven el video</i>
<i>2. The teacher dictates an extract from the video. / El docente dicta un fragmento del video</i>
<i>3. Students watch the video and correct their mistakes if it is the case. / Estudiantes ven el video de nuevo y corrigen los errores si es el caso</i>
<i>4. The video is played one more time with subtitles, students make all necessary corrections / The video se reproduce una vez más con subtítulos en inglés para la corrección definitiva</i>
<i>5. The mistakes are discussed and analyzed in a whole class. / Los errores se discuten en el grupo</i>

Video 1

World English 1 Unit 6 Machu Picchu

This beautiful, quiet place is covered in sunshine and has mountains all around it. Its name is Machu Picchu. It's sometimes called the lost city of the Inca, and it's nearly 8,000 feet up in the Andes.

Machu Picchu is more than 500 years old. Today, it's a favorite place for visitors from all over the world. Even in the rain and fog, it's wonderful to walk through the ruins. When the Inca civilization ended, few people knew Machu Picchu existed. For a long time it was lost to the outside world. Then, in 1911, an explorer named Hiram Bingham found it again. At first, very few people visited Machu Picchu. But now, hundreds of tourists come here every day. They walk up the steps of the ancient city and climb over the ruins. Machu Picchu is no longer quiet. It's full of the sounds of tourists.

Video 2

World English 1 Unit 11 Spacewalk

From inside a spacecraft, the Earth and space look beautiful. But outside the spacecraft -- in space -- it is a different and far more dangerous world. There is no oxygen to breathe and there is dangerous radiation. Also temperatures can drop to minus 120 degrees Celsius and rise to 120 degrees Celsius. But man has conquered this environment.

In order to survive in space, astronauts have to wear space suits. The space suits are made from a very strong material and it is filled with oxygen so the astronauts can breathe.

The first person to leave a spacecraft and “walk” in space was Soviet Cosmonaut, Aleksy Leonov, in 1965. He “walked” in space for 12 minutes. A few months later, astronaut Edward White became the first American to walk in space during the Gemini IV mission.

These early spacewalks were intended to discover if it is possible for man to survive in deep space. They were successful – man can survive in space. Now spacewalks are an everyday part of the space shuttle missions.

Video 3

World English 3 Unit 6 Rock Art

The aboriginal people of Australia are believed to have inhabited this land for at least forty thousand, maybe a hundred thousand years. That would make them the oldest continuous human culture on the planet.

And their ancient art is like a primitive history book and guide for living.

Pictures tell a story here of how birds warn kangaroos of approaching hunters.

And here, the tale of war.

Aboriginal people of old believed the pictures imparted powers: paint a harvest of fat fish, and chances are one would come your way.

Seasons played a big role in their lives, so many of the images were painted each year at a specific time.

Video 4

World English 3 Crop Circles

The beautiful rolling countryside of England has a long history. But in recent years, there's been a strange phenomenon here; one which people all over the world have been studying with great interest: crop circles. These strange and mysterious circles have many people – even some scientists – asking: who or what could have made them?

Since the beginning of time, human beings have created signs such as unusual constructions or animals carved into the hillsides. Some people suggest that different cultures may have constructed them as ways of communicating with aliens. Others say that ancient people must have created them to please the gods. Did people create these crop circles or are they messages made by aliens from outer space? The question has been the cause of much debate.

Video 5

World Class 1 Unit 5 Surviving Deadly Everest

Segment 1

Mount Everest. At more than 29,000 feet, it towers over everything else on Earth, making it the ultimate challenge for mountain climbers. But with extreme

challenge comes extreme risk, and Everest is no exception. To date, the mountain has claimed the lives of some 200 climbers, about one for every eight who have reached the top.

Segment 2

It's April in Nepal, and Adventure Consultant is organizing an expedition up Everest for a group of climbers nicknamed "Team Canada". They will be led by experienced climbing guides Luis Benitez and Steve Moffat. Together with nearly a dozen Sherpas, they will begin the long journey to the summit. But first, every bit of gear that goes up the mountain is checked and rechecked by the guides. While most of their equipment travels ahead with the Sherpas, the team sets out on foot to allow their bodies to gradually adjust to the altitude.

2.2 Video exercises / Ejercicios en base de los videos

VIDEO 1 ANIMAL FAMILIES

Script / Transcripción:

People live in families. Some families are big, other families are small. Some animals live alone. But many animals live in family groups as well. Lions live in family groups. There are usually five to seven females in a group. In the group there is usually one male lion. He has long hair in his head. He's very handsome. He is the father of all young lions. These are his sons and daughters.

This is a family of meerkats. It is a big family. There are twenty to thirty meerkats in the family. This is the alpha pair. They are the leaders. They are the mother and the father of all young meerkats. Aren't they pretty?

This is the family of gorillas. This is the leader of the family. He has silver hair over this back. He is the father of all the young gorillas in the group. There are seven females. They are the mother of all the young gorillas.

Families are formed for animals or for people.

Task Video 1 / Instrucciones para la actividad

- | |
|--|
| 1. Watch the video. Underline all the stressed words in the passage. Notice the way all unstressed words are being compressed and reduced. |
| 2. Watch the video again. In pairs, read the passages trying to pronounce all the unstressed parts weakly. Practice. |
| 3. Watch the video one more time to check your pronunciation. |
| 4. Watch the video without sound and read the scripts commenting the video. |

VIDEO 2 A JOB FOR CHILDREN

Script / Transcripciones:

NARRATOR: Einar and his sister Andrea are from Heimaey, in Iceland, a small country in Europe. They have a very interesting job. They have a box. In their box they have two young puffins, or pufflings. Einar and Andrea help these birds. They want to rescue them.

EINAR: They don't survive if they stay in the town. Cats and dogs eat them, or they just die. It is really good to rescue them.

NARRATOR: The children of Heimaey rescue young puffins, or "pufflings". Every summer, they help puffins get to the sea. It is their job.

AGNES: The children rescue the birds. If they don't do it, the puffins die. The children's job is exciting.

NARRATOR: They take the lost pufflings to the beach. Then they throw them into the sky. How do the puffins get lost?

The pufflings leave their nests in the cliffs. They fly out to sea. They see the lights of Heimaey and they fly into the town. People find the puffings on the street. The children of Heimaey help them.

Each night in summer, mothers and fathers go with their children to look for the lost pufflings. They use flashlights. The pier is a good place to look for pufflings. They rescue the pufflings from the streets. It's hard work, Olaf Holm and his six-year-old son Andrew are looking for pufflings. They look carefully. They have a bird!!!

OLAF AND ANDREW: We found this pufflings in the parking lot.

NARRATOR: The next day, the children take the birds to the beach. The children point the birds to the sea. They throw the young puffin to the sea. The little puffins swim or fly to safety. The children like their job. They are happy.

Task Video 2 / Instrucciones para la actividad

1. Watch the video and fill in the blanks. What kind of words is missing in the script?
2. Did you notice any difference in pronunciation of the Narrator and other personages of the video? Comment your observations with the partner. Report them to the class
3. Watch the video again and notice how these words are pronounced.
4. In pairs, read the script trying to pronounce the unstressed words in the reduced way.
5. Watch the video again and check your pronunciation.
6. Watch the video without sound and read the scripts commenting the video.

Teacher's note / Nota para el docente: The objective of this task is to make students notice the difference between an accurate, kind of perfect pronunciation performed by the narrator and a natural speech. They have to notice it and give their explanations. If it will be necessary, the teacher will help students to make correct conclusions about the natural reductions of auxiliary words.

Worksheet Video 2 / Hoja de trabajo para el video 2

Script / Transcripción

NARRATOR: Einar and her sister Andrea are from Heimaey, in Iceland, a small country in Europe. They have a very interesting job. They have a box. ___ ___ (1) box they have two young puffins, or pufflings. Einar ___ (2) Andrea help these birds. They want to rescue them.

EINAR: They don't survive if they stay _____ (3) town. Cats ___ (4) dogs eat them, or they just die. ___ ___ ___ (5) good to rescue them.

NARRATOR: The children of Heimaey rescue young puffins, or "pufflings". Ever summer, they help puffins ___ ___ (6) the see. ___ ___ ___ (7) job.

AGNES: The children rescue the birds. If they ___ ___ ___ (8), the puffins die. The children's job is exciting.

NARRATOR: They take the lost pufflings to the beach. Then they throw them into the sky. How do the puffins get lost?

The pufflings leave their nests in the cliffs. They fly out to sea. They see the lights of Heimaey and they fly into the town. People find the puffings ___ ___ (9) street. The children of Heimaey help them.

Each night in summer, mothers and fathers go ___ ___ (10) children to look for the lost pufflings. They use flashlights. The pier is a good place to look for pufflings. They rescue the pufflings ___ ___ (11) streets. It's hard work, Olaf Holm and his six-year-old son Andrew are looking for pufflings. They look carefully. They have a bird!!!

OLAF AND ANDREW: We found this pufflings ___ ___ (12) parking lot.

NARRATOR: The next day, the children take the birds to the beach. The children point the birds to the sea. They throw the young puffin to the sea. The little puffins swim or fly to safety. The children like their job. They are happy.

Answers for the teacher / Respuestas, sólo para el docente

VIDEO 2

Answers: 1.in their 2. And 3. In the 4. and 5.it's really 6.get to 7. It's their 8.

Don't do it 9.on the 10.with their 11.from the 12. In the 13. In the

VIDEO 3 ADVENTURE CAPITAL OF THE WORLD

Script /Transcripción

NARRATOR: New Zealand is a land of many beautiful and quiet natural places. Queenstown isn't one of them.

BUNGEE INSTRUCTOR: Diving out that way, here we go: five, four, three, two, one, push it out!!

NARRATOR: People come from around the world to do adventure sports in Queenstown – especially bungee jumping

HENRY, BUNGEE JUMP WORKER: The gap from the underside of that little silver jump pod out there is 134 meters, which is about 440 feet

NARRATOR: This is a long way down! But the sport must be fun. There are many people waiting for a chance to do it. What do they feel like before a jump?

BUNGEE JUMPER 1: I'm so ready!!! Bring it on!

BUNGEE JUMPER 2: I am getting excited actually, yeah

BUNGEE INSTRUCTOR: Five, four, three, two, one...

NARRATOR: If you like exciting adventure sports, New Zealand is the place to do them.

HENRY: New Zealand people have a very immediate lifestyle a lot of time, and that's what people can experience when they come here.

BERENDAN, JETBOAT DRIVER: Ha, Noting like this

NARRATOR: Riding in a jetboat is a special experience. It's yet another New Zealand adventure invention. There's no propeller, so the boats can work in shallow water.

BERENDAN, JETBOAT DRIVER: These machines...you can spin 'em on a dime!

NARRATOR: Jeatboats were especially designed to get around New Zealand's shallow rivers, but they're also really good at diving customers a thrill.

BERENDAN, JETBOAT DRIVER: ha, ha, ha, Yee, hee, hee! This is one of the number-one pastimes of people coming to New Zealand...more importantly probably Queenstown.

NARRATOR: In New Zealand, it seems that nearly everyday someone creates another adventure sport

DAVID KENNEDY: You know we quite proudly call ourselves " The adventure Capital of the World". There are so many adventure activities to do here. In fact,

we worked it out that if you did one of every type of activity you'd be here for 60 days.

GRAHAM BUXTOM, TOUR GUIDE: OK, we're off

NARRATOR: One of the newest adventures involves a five-hour hike up a mountain. The best part is, at the end of the hike, the hikers don't have to walk all the way down again.

GRAHAM BUXTOM, TOUR GUIDE: We'll stay here for ten minutes or so ...fifteen minutes. Then we'll jump in the helicopter and fly back to Queenstown.

NARRATOR: The helicopter turns the five-hour hike into a five-minute flight back to the city! These different adventure sports really help the tourism industry in New Zealand. They're also part of an adventurous culture that goes back to the birthplace of adventure tourism in New Zealand – Kawarau Bridge. The bridge was the world's first commercial bungee-jumping site.

BUNGEE WATCHER: I think it's great – if somebody else is doing it!

NARRATOR: High wire bungee and bridge bungee are both thrilling and slightly frightening sports.

BUNGEE INSTRUCTOR: Here we go Marlene, lean forward: five, four, three, two, one!!

HENRY: The people who have to really try hard to jump are the ones that get the most out of it.

NARRATOR: At least that's what some people think

BUNGEE INSTRUCTOR: How was that?

MARLENE: I'm never bungee jumping again!

NARRATOR: Maybe for some people, jumping once is enough

BUNGEE JUMPER 1: Cheers!!

BUNGEE JUMPER 2: Ah, we deserve that

BUNGEE JUMPER 3: That was a good one!

NARRATOR: Most jumpers are happy that they did it. Here in the land of adventure, the only question may be: what will they think of doing next? Whatever it is, someone here in The Adventure Capital of the World will be ready to give it a try.

Task Video 3 / Instrucciones para la actividad video 3

- | |
|--|
| 1. Watch the video and follow the script. Underline any part with unclear pronunciation. Compare the results with your partner. Do you have similarities? |
| 2. Homework: Work in group of 4. You will reproduce the video comments. Decide what part each member will do. Watch the video as many times as you need. Practice. |
| 3. The video will be played with no sound. Each group will perform their comments. |

Teacher's note / Nota para el docente: students' performance should be assessed under the criterion based on the appropriate use of the reduced forms

/ la performance de los estudiantes se evalúa en base del uso apropiado de las formas reducidas.

VIDEO 4 WORLD CLASS 1 UNIT 1 THE HUMAN FAMILY TREE

Script / Transcripción

SPENCER WELLS: It's basically a quest to understand, you know, where we all came from. That's one of those key human questions that everybody is kind of searching for the answer to. And , you know, who am I? Who are my ancestors? And we're using the tools of science to get the answers to that.

WOMAN 1: Oh, I like that. I like that. That's great.

MAN 1: Cause when I was born, my mother told me I had like some blond hair on my back. I don't know where that came from. It's not there now!

NARRATOR: Now, hundreds of New Yorkers are lining up to get these questions answered too, and learn about their own ancient pasts.

MAN 2: It's ... it's who I am. The more I know about my past, the more I can understand myself.

MAN 3: Well I think we were looking for something unexpected, you know, We sort of know where we're from but, you know, we don't really know where we're from.

WOMAN 2: He's excited about it, and he thinks that he's gonna change his life.

NARRATOR: Genealogy allows most of us to trace our ancestors back four or five generations, to a great-great grandparent, perhaps.

MAN 4: I probably can go as far as probably 100 years.

WOMAN 3: This is your deep, deep ancestry, so we're not necessary thinking your grandparents...

NARRATOR: If we're lucky, we'd know where these ancestors lived.

MAN 5: Well, I certainly don't know much about my background. Uh...

WOMAN 4: I know that, you know, I'm from Madras, the southern part of India. My parents lived there, and my grandparents lived there. So, beyond them I have no clue at all.

WOMAN 5: My mom's from South Korea, and on my father's side, um, I am German, Irish, English, and I think a little bit of Native American. But that part I'm not sure.

SPENCER WELL: So what do you know about your ancestry?

MAN 6: New York. That's about it.

NARRATOR: These DNA tests tell a deeper story. Rather than taking us back just handful of generations, they take us back many thousands.

MAN 7: ready for it now? She's can't talk now, so I can abuse her(tease her)

SPENCER WELLS: The cheek swab is basically a way of getting at the DNA history book that we're carrying inside of ourselves. All of that information has to be copied in every generation to pass on to kids and grandkids and great-

grandkids. So we're carrying this continuous kind of genetic historic document that goes back through the generation. Since, you know, tens, hundreds, thousands of years ago.

NARRATOR: No matter where we're from, how different we appear, if we look back through the generations at the roots of the human family tree, we find we are all related.

NARRATOR: Our ancient connections may not be obvious to this group. Our ancestors adapted to different climates, and as a result, humans are now among the most physically varied looking species on the planet. But looks can be deceiving.

SPENCER WELLS: We're basically identical at the genetic level. I mean, if you look at the average person's DNA sequence and compare the same region to another person they're unrelated to, you know, they're 99.9 percent identical.

Task Video 4 / Instrucciones para la actividad video 4

- | |
|---|
| 1. Watch the video and fill in the blanks. Compare with your partners. What kind of words is missing in the script? |
| 2. Notice the difference in pronunciation of the Narrator and other personages of the video. |
| 3. Watch the video again, focus you attention on pronunciation. |

4. In groups, distribute the parts of the video and practice reading the script trying to achieve improvements in the pronunciation.
5. Watch the video again and check your pronunciation.
6. Watch the video without sound and read the scripts commenting the video.
7. Perform for the class.

Worksheet Video 4 / Hoja de trabajo Video 4

SPENCER WELLS: It's basically a quest to understand, _____ 1, where we all came from. _____ 2 key human questions that everybody is kind of searching _____ 3. And, you know, who am I? Who are my ancestors? And we're using the tools of science to get the answers to that.

WOMAN 1: Oh, I like that. I like that. That's great.

MAN 1: Cause when I was born, my mother told me I had like some blond hair on my back. I don't know where that came from. _____ 4

NARRATOR: Now, hundreds of New Yorkers are lining _____ 5 questions answered too, and learn about their own ancient pasts.

MAN 2: It's ... it's who I am. The more I know about my past, the more _____ 6 understand myself.

MAN 3: Well I think we were looking for something unexpected, you know, we sort of know where we're from but, _____7, we don't really know where we're from.

WOMAN 2: He's excited about it, and he thinks that _____ 8 change his life.

NARRATOR: Genealogy allows most of us to trace our ancestors back four or five generations, to a great-great grandparent, _____9.

MAN 4: I probably can go _____ 10 probably 100 years.

WOMAN 3: This is your deep, deep ancestry, so we're not necessary thinking your grandparents...

NARRATOR: If we're lucky, we'd know where these ancestors lived.

MAN 5: Well, I certainly _____ 11 much about my background. Uh...

WOMAN 4: I know that, _____12, I'm from Madras, the southern part of India. My parents lived there, and my grandparents lived _____13. So, beyond them I have no clue at all.

WOMAN 5: My mom's from South Korea, and on my father's side, um, I am German, Irish, English, and I think _____ 14 Native American. _____ 15 part I'm not sure.

SPENCER WELL: So what do you know about your ancestry?

MAN 6: New York. _____ 16.

NARRATOR: These DNA tests tell a deeper story. Rather than taking us back just handful of generations, they take us back many thousands.

MAN 7: ready for it now? She's can't talk now, so I can abuse her (tease her)

SPENCER WELLS: The cheek swab is basically a way of getting at the DNA history book that we're carrying inside of ourselves. All of that information has to be copied in every generation to pass on to kids and grandkids and great-grandkids. So we're carrying this continuous kind of genetic historic document that goes back through the generation. Since, you know, tens, hundreds, thousands of years ago.

NARRATOR: No matter where we're from, how different we appear, if we look back through the generations at the roots of the human family tree, we find we are all related.

NARRATOR: Our ancient connections may not be obvious to this group. Our ancestors adapted to different climates, and as a result, humans are now among the most physically varied looking species on the planet. But looks can be deceiving.

SPENCER WELLS: We're basically identical at the genetic level. I mean, if you look at the average person's DNA sequence and compare the same region to another person they're unrelated to, you know, they're 99.9 percent identical.

Answers for the teacher video 4 / respuestas para el docente video 4

1. You know 2. That's one of those 3. for the answer 4. It's not there now
5. up to get these 6. I can 7. You know 8. He's going to change
9. perhaps 10. As far as 11. don't know 12. you know 13. there 14. a little
bit of 15. But that 16. That's about it

3. Final Task / Trabajo Final

Objectives / Objetivos

The main objective of this last part of the training is to make students reflect on the language mastered and the subject matter acquired during the training. In addition, student may be asked to make recommendations that can be used to enhance similar projects in future. During this stage, teachers provide students with feedback on their language and content learning.

El objetivo de la parte final del entrenamiento es la reflexión sobre los logros obtenidos. Adicionalmente, se recojan las recomendaciones y observaciones de los participantes para los proyectos similares en el futuro. Durante el trabajo final los estudiantes reciben la retroalimentación sobre sus performance y el contenido del programa.

Procedures / Procedimiento

The institution suggests teachers a series of steps to conduct a project work. The teacher in charge has decided to follow this structure for the project for the pronunciation training.

La institución sugiere a los docentes una serie de pasos para dirigir el proyecto final realizado por estudiantes. El profesor encargado del entrenamiento decide seguir o no la estructura sugerida teniendo la libertad de hacer las modificaciones pertinentes en concordancia con la situación real del grupo.

1. *Selection of a theme for the final task* / Selección del tema del trabajo final

The students and teacher come to an agreement on a task theme. The teacher identifies ways in which students can develop some sense of ownership towards the task.

El tema se decide en conjunto entre el docente y los estudiantes. El docente identifica las estrategias para desarrollar el sentido de pertenencia hacia el trabajo final en los estudiantes

2. *Determining of the final outcome of the task* / Se decide la forma final del producto

With the nature and the objectives of the task in mind, the students and teacher determine the outcome of the project. The students have plenty of experience in task work so they will suggest the form and the genre of the outcome.

Teniendo en cuenta los objetivos establecidos, se discute y se decide la forma final de la presentación. Se busca que los mismos estudiantes deciden sobre el género de la presentación debido como consecuencia de la experiencia adquirida previamente en la elaboración de los proyectos dentro del curso regular desde la etapa inicial y hasta el nivel del experimento.

3. The structuring of the work / La estructuración del trabajo

After the theme and the outcome of the final task are determined, the students and teacher work out project details. In this step, students consider their roles, responsibilities, and collaborative work groups. After negotiating a deadline for work completion, students reach a consensus on the timing for gathering, sharing, and completing information, and then presenting their final task.

En esta etapa se coordina la estructura del trabajo, tiempo, responsabilidades y las condiciones de la colaboración dentro de cada grupo. Se construye el cronograma para cada etapa de la realización del trabajo y se establecen las fechas para la revisión y presentación final.

4. *Reviewing of the topics and the use of TICs* / Revisión del tema y del uso de los TICs

At this stage, the students are expected to use the already acquired knowledge about the target matter and also about relevant content resources for the information and input gathering. If it is necessary, the teacher can review the points students are not sure about.

Se revisa el contenido lingüístico y comunicativo necesario para realizar el trabajo final. El docente se encarga de aclarar todas las dudas de los estudiantes.

5. *Information gathering* / Recolección de la información y material para el producto final

The student gather the information and the material outside the classroom. The teacher observes and monitors students' work.

Los participantes trabajan en grupo, fuera de horario de clase buscando la información / material con el monitoreo constante del docente.

6. *Preparing for analysing and compiling of the data* / Preparación para el análisis y la compilación de la información / material recolectado

At this stage, students need to master the language, skill, and strategies needed to compile, analyze, and synthesize the information they have collected from different sources. The teacher orients, corrects and guides the students.

En esta etapa, los estudiantes necesitan perfeccionar el idioma, las habilidades y las estrategias necesarias para analizar, compilar y sintetizar la información encontrada. El docente orienta, corrige y guía a los participantes.

7. *Data compilation* / Compilación del material recolectado

After engaging in teacher-guided preparatory activities, students are ready to tackle the demands of compiling and analyzing the gathered information. Working in groups, students organize information and then discuss the value of the data that they have collected, keeping some and discarding others. The goal is to identify information that is critical for the completion of their task.

Luego de familiarización con el trabajo mediante las actividades preparatorias, los participantes están listos para analizar y compilar la información recolectada. Para organizar la información discutiendo la pertinencia en concordancia con los objetivos finales, los estudiantes trabajan en grupos. El objetivo es identificar la información relevante y organizarla de manera buscada.

8. *Monitoring of the Final Presentation* / Revisión de la presentación final

The teacher monitors the final preparations before students present the outcome of the project. The focus is on natural native-like pronunciation of target forms.

El docente revisa las presentaciones antes de la ejecución. Se enfoca en la pronunciación y entonación precisas y naturales.

9. *Final Presentation* / Presentación final

Students present the outcome of their work, as planned in Step 2

Los estudiantes presentan los trabajos realizados en forma grupal así como se planificó en la etapa 2.

10. Project evaluation / Evaluación del trabajo final

During this stage, teachers provide students with feedback on their language and content learning as well as recommendations for further learning.

En esta etapa los estudiantes reciben la retroalimentación sobre sus logros así como sobre todos las competencias aprendidas durante el entrenamiento y las recomendaciones para el aprendizaje autónomo posterior.

Video guía para docente

1. <i>Pronunciation</i>	<i>Pro</i>	<i>con</i>	<i>Annie</i>	<i>Ruden</i>
https://www.youtube.com/channel/UC0XZ7IHPLjldbSGtYfpbOug				

Video	Description
https://www.youtube.com/watch?v=us9gFzBpwNs	English Contractions
https://www.youtube.com/watch?v=ZMGQWgM9VSY	English Reductions 1
https://www.youtube.com/watch?v=jHaCKjahHHQv	English Reductions 2

https://www.youtube.com/watch?v=n5nZp03YFTg	English Reductions 3
https://www.youtube.com/watch?v=h3uhyJJ83J4	How to hear vowels
https://www.youtube.com/watch?v=6x9vE0WszzQ https://www.youtube.com/watch?v=s3XPuioc6HI https://www.youtube.com/watch?v=ldLcRnPGIsQ https://www.youtube.com/watch?v=dWtMJTSGpU0	American English Intonation
https://www.youtube.com/watch?v=bd8h5AELiEs	Native speech features

2. Rachel's English <https://www.youtube.com/user/rachelsenglish>

Video	Description
https://www.youtube.com/playlist?list=PLrqHrGoMJdTRJcd1rrp1qfYBu9VgTlfoX	English reductions, 16 short videos
https://www.youtube.com/watch?v=mOw7CdpK44w	English Pronunciation difficulties
https://www.youtube.com/watch?v=sxWDDBi3e8o	Syllable stress
https://www.youtube.com/watch?v=QPbNhsCkj7k	Word stress
https://www.youtube.com/watch?v=2mS7w_np2Nw	Intonation

3. BBC Learning English - ¿Quieres aprender a hablar inglés?

<https://www.youtube.com/channel/UChAHD477h-FeBbVh9Sh7syA>

Video	Description
https://www.youtube.com/watch?v=htmkb1bo	Discrete elements of English Speech

G9Q	
https://www.youtube.com/watch?v=psI7E_J1zPo&list=PLcetZ6gSk96-ayXj5thbTpbh2vHWpP08o	Tips for pronunciation (29 short videos)
https://www.youtube.com/watch?v=KzhMB7h4eg&list=PLcetZ6gSk968MvIIVI1S0vt9lftYHDvJP	Pronunciation and prosody (6 short videos)