



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO DE SUCRE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES**

**PROGRAMA DE PRONUNCIACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS DE  
2do. AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL DEL  
LICEO "EZEQUIEL ZAMORA PUNTA DE MATA, ESTADO MONAGAS. AÑO  
2007.**

**Autor: Prof. Marbelys E. Amarista V.**

**Tutor: Bertha Chela-Flores**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de  
Magíster Scientiarium en Educación Mención: Enseñanza del Inglés como  
idioma Extranjero**

**Cumana, Junio del 2007**

# ÍNDICE GENERAL

<u>RESUMEN.....</u>	<u>i</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>1</u>
<u>CAPÍTULO I.....</u>	<u>3</u>
<u>EL PROBLEMA.....</u>	<u>3</u>
<u>Planteamiento del Problema.....</u>	<u>3</u>
<u>Objetivos de la Investigación.....</u>	<u>6</u>
<u>Objetivo General.....</u>	<u>6</u>
<u>Objetivos Específicos.....</u>	<u>6</u>
<u>Justificación e Importancia de la Investigación.....</u>	<u>7</u>
<u>Delimitación.....</u>	<u>8</u>
<u>CAPÍTULO II.....</u>	<u>9</u>
<u>MARCO TEORICO.....</u>	<u>9</u>
<u>Antecedentes de la investigación.....</u>	<u>9</u>
<u>Bases Teóricas.....</u>	<u>13</u>
<u>Aspectos teóricos considerados para la enseñanza de la pronunciación.....</u>	<u>14</u>
<u>Situación actual sobre el material existente para la enseñanza de la pronunciación... </u>	<u>15</u>
<u>Aspectos Segmentales del Idioma Inglés y sus Diferencias con el Sistema Fonético del Español.....</u>	<u>19</u>
<u>El Sistema Vocálico del Inglés.....</u>	<u>19</u>
<u>El Sistema Consonántico del Inglés.....</u>	<u>22</u>
<u>Agrupaciones de Consonantes en Posición Inicial y Media.....</u>	<u>28</u>
<u>Aspectos Suprasegmentales del Idioma Inglés y sus Diferencias con el Sistema Fonético del Español.....</u>	<u>30</u>
<u>El Acento.....</u>	<u>30</u>
<u>Posición del Acento en la Palabra.....</u>	<u>30</u>
<u>Debilitamiento de la sílaba (s) no acentuada (s) /ə / o /ɪ / dentro de la palabra. ....</u>	<u>33</u>
<u>El acento en la oración y el debilitamiento de las palabras no acentuadas.....</u>	<u>34</u>
<u>Asimilación, Elisión y Enlace.....</u>	<u>37</u>
<u>La Entonación.....</u>	<u>40</u>
<u>Integración de la Pronunciación de Forma Sistemática en los Programas de Inglés a Largo Plazo.....</u>	<u>43</u>
<u>CAPÍTULO III.....</u>	<u>48</u>
<u>MARCO METODOLÓGICO.....</u>	<u>48</u>
<u>Tipo de Investigación.....</u>	<u>48</u>
<u>Diseño de la Investigación.....</u>	<u>49</u>
<u>Metodología e Instrumentos utilizados.....</u>	<u>49</u>
<u>Presentación del Libro English 2.....</u>	<u>50</u>
<u>Ubicación de los Ejercicios de Pronunciación en cada Unidad del Libro en Uso English2.....</u>	<u>53</u>
<u>Inventario de Necesidades Fonéticas en las Actividades Orales de English 2.....</u>	<u>54</u>
<u>Selección de los Aspectos Fonéticos.....</u>	<u>56</u>
<u>Ejercicios de pronunciación diseñados para la Unidad 1.....</u>	<u>57</u>
<u>Evaluación de los Ejercicios de Pronunciación.....</u>	<u>59</u>

<u>CAPÍTULO IV.....</u>	<u>61</u>
<u>PROPUESTA.....</u>	<u>61</u>
<u>Diseño del Programa de Pronunciación .....</u>	<u>61</u>
<u>FASE I: Selección de los Aspectos de Pronunciación para English 2.....</u>	<u>61</u>
<u>FASE II: Programa de Instrucción.....</u>	<u>82</u>
<u>FASE III: Sugerencias para la ubicación de los aspectos fonéticos seleccionados.....</u>	<u>87</u>
<u>FASE IV: Manual de Pronunciación para English 2.....</u>	<u>91</u>
<u>FASE V: Clave de Respuestas para cada uno de los ejercicios presentados por unidad</u>	
<u>.....</u>	<u>128</u>
<u>CAPITULO V.....</u>	<u>140</u>
<u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</u>	<u>140</u>
<u>Conclusiones:.....</u>	<u>140</u>
<u>Recomendaciones:.....</u>	<u>142</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</u>	<u>145</u>
<u>HOJAS DE METADATOS.....</u>	<u>151</u>

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NUCLEO DE SUCRE  
COORDINACION DE POSTGRADO  
POSTGRADO EN EDUCACION CON MENCIONES**

**PROGRAMA DE PRONUNCIACIÓN PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS  
DE 2do AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA  
Y PROFESIONAL DEL LICEO EZEQUIEL ZAMORA.  
PUNTA DE MATA, ESTADO MONAGAS. AÑO 2007**

**Autor: Marbelys Amarista  
Tutor: Bertha Chela-Flores  
Fecha: Febrero del 2007**

**RESUMEN**

El objetivo general de esta investigación es elaborar un programa de pronunciación para la asignatura de inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional. La misma se enmarcó dentro de un estudio descriptivo y documental. Se revisó el programa de inglés de Educación Media Diversificada y Profesional, los textos dirigidos a la enseñanza de la misma como lengua extranjera con enfoque comunicativo, la literatura actual sobre la enseñanza de la pronunciación y estudios realizados por otros investigadores acerca de los aspectos fonéticos que afectan la inteligibilidad del habla. La revisión permitió evidenciar que en los programas emanados por el Ministerio de Educación y Deportes y los textos asignados a la enseñanza de la asignatura inglés no está incluida la pronunciación, lo que trae como consecuencia que esta no se enseñe de manera sistemática en la aulas de clase. Con base a lo anterior, surge la necesidad de crear un programa de pronunciación para incluirlo en los textos de enseñanza de la asignatura inglés. La elaboración del programa tendrá como base las sugerencias metodológicas presentadas por Chela-Flores (2001a y b, 2005, en prensa) que plantea i) darle a la pronunciación un espacio propio desde los primeros niveles de enseñanza; ii) tomar en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas, tanto segmentales como suprasegmentales, de las actividades orales del texto utilizado; iii) de estas necesidades inmediatas se deben escoger los aspectos que tienen más impacto para la inteligibilidad del habla; iv) se trabajó solamente con hispanohablantes, se debe tomar en cuenta también los aspectos que difieren de forma más significativa entre el español y el inglés.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente los textos de enfoque comunicativo que son utilizados para la enseñanza de la asignatura inglés basados en los programas oficiales vigentes del Ministerio de Educación y Deportes carecen de la enseñanza de la pronunciación; por otra parte, se ha determinado (Chela-Flores, 2001), que los textos que se encuentran en el mercado nacional e internacional y que incluyen la pronunciación, no lo hacen de forma sistemática ni continua ni representan una ayuda real para las actividades comunicativas del texto debido a que no se consideran las necesidades fonéticas inmediatas que el alumno tiene en las actividades orales y de comprensión auditiva.

La falta de instrucción efectiva de la pronunciación no se puede resolver tampoco con los textos existentes en el mercado dirigidos a la enseñanza de la pronunciación del inglés, por la complejidad de las estructuras gramaticales y del vocabulario, los mismos son apropiados para cursos de corta duración y para estudiantes que hayan alcanzado un nivel intermedio o avanzado en el idioma. Stern (1992), comenta al respecto que comenzar la corrección de la pronunciación a este nivel no es efectivo en la mayoría de los casos porque los errores pueden haberse fosilizados y su erradicación sería más difícil. Esto indica que se tendría que comenzar la instrucción de la pronunciación desde los primeros niveles para que sea significativa.

El propósito general de esta investigación, es proponer un programa de pronunciación adaptado al texto en *English 2* el 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional en la Unidad Educativa “Ezequiel Zamora”, Punta de Mata, Estado Monagas. El objetivo general del programa es impartir la instrucción de la pronunciación de una manera formal y sistemática tomando en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas que se presenten en las

actividades orales y de comprensión auditiva del texto que se utilice en el salón de clase.

Dos aspectos centrales se toman en cuenta para la escogencia de los rasgos fonéticos segmentales y suprasegmentales según lo estipulado en la literatura del idioma inglés (Chela-Flores, 2001): el impacto de inteligibilidad del habla y las diferencias significativas entre el sistema fonético del español y del inglés. El programa incluye ejercicios prácticos y de repaso con una breve explicación de los aspectos fonéticos a enseñar para orientar al estudiante. Además incluye orientación al docente para la ubicación de los aspectos fonéticos seleccionados y clave de respuestas.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos: en el primero se incluye, el planteamiento del problema, objetivos del estudio, justificación e importancia de la Investigación y delimitación, en el segundo se expresan las bases teóricas que se consideran importantes para este estudio, en el tercero se explica la metodología a seguir para la elaboración del programa de pronunciación, en el cuarto se presenta el contenido de el diseño final del programa de pronunciación que se elaboró para integrarlo al texto con enfoque comunicativo *English 2* (Latorraca, 2004), y en el quinto, se aprecia las conclusiones y recomendaciones que dieron lugar una vez finalizada esta investigación.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

### Planteamiento del Problema

El material existente para la enseñanza sistemática de la pronunciación del inglés en cursos con enfoques comunicativos es escaso, a pesar que se ha recomendado como la opción más viable para la adquisición del sistema fonológico del idioma y que las áreas de comprensión auditiva, producción oral y pronunciación deban estar adecuadamente interconectadas para que se complementen. Al respecto, Levis y Grant (2004), sostienen que los métodos que favorecen la integración de la pronunciación han sido expuestos por más de 10 años, pero los profesores han recibido poca orientación acerca de cómo efectuar esta integración en un aula de clase.

En el mercado internacional existen textos dirigidos únicamente a la enseñanza de la pronunciación en cursos de corta duración cuyo objetivo específico es mejorar la pronunciación del estudiante, luego de alcanzar un nivel intermedio o avanzado en el aprendizaje del idioma, por ejemplo, (Beisbier 1995; Dauer 1993; Gilbert 1993; Grant 2001; Hagen 2000; Hewings and Goldstein 1998; Lane 1993; Reed & Michaud 2005). Para Stern (1992), comenzar la corrección fonética a este nivel y en cursos de corta duración, no dan resultados en la mayoría de los casos, debido a que los errores se han fosilizado y son difíciles de erradicar. Al igual que la adquisición de la gramática y vocabulario, el estudiante necesita tiempo para poder dominar el sistema fonético del idioma. En el mercado nacional también se han elaborado textos de pronunciación con los mismos objetivos para mejorar la pronunciación del estudiante luego de alcanzar un nivel intermedio o avanzado, por ejemplo Laya y Quintana (1994).

Para la enseñanza de la pronunciación a largo plazo, integrada a un programa de estudios, como se propone en este trabajo para la educación venezolana, desde el nivel Básico o Diversificado, los textos de pronunciación existentes tanto nacionales como internacionales mencionados anteriormente no servirán para esta tarea, porque el vocabulario y las estructuras gramaticales utilizadas en la ejercitación fonética, no están acorde para los primeros niveles. Además, éstos no cubren las necesidades fonéticas inmediatas que se presentan en el salón de clase.

Los textos para la enseñanza del inglés en cursos comunicativos no abarcan de forma sistemática los aspectos fonéticos. Se puede apreciar que en algunos libros comunicativos internacionales (Warshawsky and Byrd 1993; Soars y Soars 2001), incluyen la pronunciación en cada una de las unidades, pero lo hacen de forma superficial y al final de cada unidad. Los aspectos fonéticos que tratan no son necesariamente los más importantes para optimizar la pronunciación de los aprendices en las actividades orales presentes en cada unidad del texto.

A nivel nacional existen bibliografías con enfoque comunicativo para la enseñanza de la asignatura inglés (Latorraca 2004; Mota y Espidel 2001; Rivas y Torres 2002; Lindorf 2003; y Fernández 2002), entre otros que cubren el programa de la asignatura inglés de Educación Media Diversificada y Profesional presentado por el Ministerio de Educación Y Deportes. Estos dan continuidad al enfoque comunicativo iniciado en la III Etapa de Educación Básica (1986), pero carecen de la instrucción formal de la pronunciación como elemento clave para una comunicación inteligible.

La carencia de material adecuado para la enseñanza sistemática de la pronunciación lleva usualmente al profesor a abordar los problemas que se presenten en ésta de una manera indirecta, corrigiendo en el momento que se

comete el error, sin cederle un espacio específico a la instrucción de la pronunciación. Esta forma poco sistemática de corregirla resulta ser en la mayoría de los casos poco productiva, ya que tanto el estudiante como el profesor están concentrados principalmente en otra área de enseñanza (vocabulario, gramática), y la corrección puede interferir de manera negativa y pasar desapercibida. Se pierde el tiempo y el aprendizaje generalmente no es efectivo.

Dada la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de una segunda lengua y la falta de material adecuado para integrar la instrucción a un curso general de inglés con enfoque comunicativo en la educación escolar venezolana, este trabajo propone un programa de integración de la pronunciación en el pensum general de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional de la U.E. Ezequiel Zamora, ubicada en la ciudad de Punta de Mata en el Estado Monagas. Este programa abordaría los problemas de pronunciación inmediatos encontrados en las actividades orales en el texto de estudio *English 2* (Latorraca, 2004), aceptado por el Ministerio de Educación y Deportes.

Esta investigación pretende ser un aporte para la educación venezolana basada en varios años de experiencia docente de la autora en la asignatura inglés y las consultas bibliográficas realizadas. El propósito está enmarcado dentro de la necesidad de mejorar y optimizar la calidad de la enseñanza de la pronunciación del idioma inglés como lengua extranjera. Aunado a esto se hace necesario abordar las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las necesidades fonéticas inmediatas de cada unidad del texto utilizado en el curso?

¿Qué prioridad se le dará a los aspectos fonéticos (segmentales y suprasegmentales), tomando en cuenta la diferencia con el sistema fonético del español?

¿Qué prioridad se le dará a los aspectos fonéticos (segmentales y suprasegmentales), tomando en cuenta los mas importantes para inteligibilidad dentro del habla?

-¿Qué orientación general se le dará al profesor para que incluya ciertas estrategias en la instrucción de la pronunciación en aula de clase?

### **Objetivos de la Investigación**

#### Objetivo General

Elaborar un programa de pronunciación para la asignatura de inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional. Año 2007.

#### Objetivos Específicos

- Detectar las necesidades fonéticas inmediatas, segmentales y/o suprasegmentales en cada unidad del libro *English 2* para elaborar los ejercicios de pronunciación para cada unidad del texto.
- Establecer prioridades en los aspectos fonéticos inmediatos segmentales y/o suprasegmentales del idioma inglés, tomando en cuenta las diferencias con el sistema fonético del español.

- Priorizar los aspectos fonéticos segmentales y/o suprasegmentales que se consideren más importantes para la inteligibilidad del idioma inglés.
- Diseñar el programa de pronunciación para la asignatura de inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional.

### **Justificación e Importancia de la Investigación**

En los programas de inglés presentados por el Ministerio de Educación y Deportes no se contempla la enseñanza de la pronunciación del idioma a pesar de que el enfoque que presentan los textos es comunicativo. Parte del problema radica en que la enseñanza de la pronunciación a nivel internacional tampoco se integra de manera sistemática en los programas de inglés comunicativo.

En la actualidad el material diseñado para la instrucción formal de la pronunciación está dirigido a cursos de corta duración y éste no tiene relación directa con ningún texto de estudio comunicativo en particular. Los cursos de inglés con objetivos a largo plazo, tales como los dados en el nivel de secundaria de las instituciones educativas en Venezuela, no disponen del tiempo suficiente para dedicarlo a cubrir la cantidad de objetivos propuestos en estos textos. Es por esto que se debe revisar dichos programas y dejar un espacio de tiempo para dedicarlo a la enseñanza formal de la expresión oral, que incluya la enseñanza de la pronunciación de forma sistemática.

Este estudio se considera relevante porque propone una enseñanza integrada de la pronunciación inglesa en el programa de 2do año de Media Diversificada y Profesional, su aplicación permitirá mejorar en el docente la manera de enseñar el inglés como segunda lengua tomando en cuenta no sólo los aspectos gramaticales sino también los segmentales y suprasegmentales con una metodología práctica que le permita cubrir con ejercitaciones orales las

necesidades de pronunciación inmediatas que se tratan en cada clase con ejercitaciones orales. En cuanto al aprendiz, permitirá que éste adquiriera una mayor fluidez en la producción oral y que tome en consideración la necesidad de aprender no sólo sonidos aislados sino también la inclusión de éstos en oraciones completas. La metodología que se utilizó para realizar estos ejercicios y el programa total se puede utilizar para elaborar programas de pronunciación para otros niveles.

### **Delimitación**

Esta investigación está dirigida a estudiantes de la asignatura inglés del nivel de Media Diversificada y Profesional específicamente en el liceo “Ezequiel Zamora” ubicado en la ciudad de Punta de Mata del Estado Monagas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

En este capítulo se presentan primeramente estudios previos tales como trabajos de tesis de grado y artículos relacionados con la pronunciación y la importancia de su enseñanza para una adecuada comunicación en un segundo idioma. Asimismo, las bases teóricas desarrolladas ayudarán a conocer el problema planteado, en cuanto a la situación actual de los textos comunicativos para la enseñanza de una segunda lengua, los aspectos segmentales y suprasegmentales del idioma inglés que difieren del sistema fonético del español y que repercuten en gran manera en la inteligibilidad del habla.

#### **Antecedentes de la investigación**

Los trabajos reseñados a continuación son los encontrados en la literatura existente sobre la enseñanza de la pronunciación en un contexto donde predomina las actividades orales comunicativas y donde, por ende, se le da prioridad a los aspectos fonéticos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación), por el impacto que tienen en la inteligibilidad del habla:

Gilbert (1993), en *Clear Speech: Teacher's Resource Book* sugiere que se enseñe primero en el idioma inglés el ritmo (número de sílabas y la longitud), acento longitud de las vocales y claridad, patrones básicos de énfasis, tono usado para dar énfasis, conexión entre palabras, reducción de las vocales, la terminación del tiempo pasado y el final de los plurales. Así como también los grupos consonánticos difíciles, especialmente los terminados en posición final.

Underhill (1994), en su obra *Sound Foundation* reconoce la importancia de la enseñanza de los sonidos en contexto y propone usar material de la radio

para que el estudiante aprecie el funcionamiento del acento y la reducción de las vocales, lo cual se refiere al tema del ritmo.

Laroy (1995), en la publicación titulada *Pronunciation*, presenta técnicas para enseñar la pronunciación del idioma inglés. El autor sostiene que en la repetición y transcripciones de sonidos, sus estudiantes no progresaban adecuadamente ni en su pronunciación ni en la comprensión auditiva del inglés. Por tal razón, el mencionado autor introdujo en sus clases, que no eran necesariamente de fonética, el entrenamiento de los rasgos suprasegmentales, y asegura que los resultados fueron bastante satisfactorios con sus estudiantes. En su obra, Laroy (op. cit.), recomienda 68 actividades con ejercicios de diferentes niveles de exigencias que tratan de estimular al estudiante para que él se comunique con una pronunciación adecuada. De las 68 actividades, 22 de ellas requieren, según el autor grabaciones de la radio, conversaciones entre nativos, películas, canciones o conferencias así como poemas, recortes de prensa y revistas principalmente. Todos estos materiales cumplen con la función de sensibilizar al estudiante a escuchar rasgos importantes de la pronunciación inglesa para ellos luego formar sus propios diálogos incorporando esos rasgos a su habla.

Cunningham (1998, p.5), en su artículo "Improving Adult ESL Learner's Pronunciation Skill", toma en consideración los aspectos segmentales y suprasegmentales y concluye:

La pronunciación es uno de los aspectos de la lengua más difícil de dominar por los aprendices adultos, y uno de los tópicos menos favoritos para los profesores dirigir en un aula de clase. No obstante con una cuidadosa preparación e integración, la pronunciación puede tomar un rol importante que soporte todo el dominio comunicativo de los aprendices (traducción de la autora).

Wennerstrom (1999, p. 2), en su artículo “Why Suprasegmentals?”, sostiene: “los rasgos suprasegmentales del idioma inglés son partes fonológicas muy significativas de esta lengua”. Según la autora, el ritmo es un rasgo humano universal y en inglés, las sílabas acentuadas de las palabras de contenido (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), siguen una secuencia rítmica. Para esta autora los estudiantes de una segunda lengua pueden aprender las reglas de pronunciación como las reglas gramaticales (traducción de la autora).

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

Levis y Grant (2004, p. 18), en su artículo “Integrating Pronunciation Into ESL/EFL Classrooms”, sostienen que: “la instrucción de la pronunciación puede ser integrada en muchos tipos de actividades de clase en la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera ESL/EFL” (traducción de la autora). Los autores describen primero la dificultad central de integrar la pronunciación en una clase hablada. Luego, sugieren un número de principios que guíen la incorporación de la pronunciación en un curso de comunicación oral. El primer principio se centra en la instrucción de los suprasegmentales (acento, ritmo y entonación), porque estos rasgos afectan no sólo las palabras sino también toda la expresión. El segundo principio se basa en enfocar la clase en actividades orales. El tercer principio se relaciona a la variedad de

actividades que forman el habla. Concluyen que la instrucción se ve más productiva cuando los estudiantes pueden ver como la enseñanza de la pronunciación los ayuda a comunicarse en inglés más efectivamente

A nivel nacional se encontró el trabajo de Zorrilla (1997, pp. 134-135), en su tesis sobre la *Evaluación de los Programas de Fonética Inglesa de la Universidad de Oriente Núcleo Sucre*, concluyó entre otras cosas que éstos programas hacen énfasis en la producción y reconocimientos de vocales y consonantes aisladas, y descuidan otras áreas como los suprasegmentos (acento, ritmo y entonación), así como también las asimilaciones y elisiones las cuales son consideradas como elementos claves para producir y procesar el habla inglesa. El autor recomienda que en los programas se hagan más énfasis en los suprasegmentos.

González (2003, pp. 95-96), en su trabajo sobre un *Enfoque Fónico como Estrategia Didáctico–Metodológico en la decodificación de vocablos ingleses*, concluyó: La instrucción de la lectura más adecuada es aquella que envuelve sistemáticamente la enseñanza de los sonidos a través de la selección de un método de enseñanza que aborde la selección de las letras o correspondencia grafema-fonema, permitiendo ampliar el conocimiento lingüístico lexical del idioma en estudio. A través de la lectura y la aplicación de las reglas fónicas podrían determinar la ortografía y pronunciación correcta de las palabras, así como también la adquisición de vocabulario.

Chela-Flores (2001), en su artículo “Pronunciation and language learning: an integrative approach”, propone la integración de la pronunciación en un programa de idioma y presenta un método viable y ejercicios para la enseñanza de la pronunciación de una manera global.

Los autores mencionados anteriormente reconocen la importancia de la pronunciación en la enseñanza del idioma inglés y su inclusión en el programa general de un curso de inglés y por ende en las actividades realizadas en el aula de clase. Los trabajos anteriores demuestran que existe una expectativa cada vez más notoria de ir más allá de los sonidos aislados cuando se trata de preparar al estudiante en la pronunciación inglesa.

La tendencia general es darle una mayor importancia a los suprasegmentos (acento, ritmo, entonación, pausas y grupos tonales), para que deje de predominar en los programas de pronunciación una metodología totalmente estructuralista que estudia sólo los sonidos por separado. La literatura actual recomienda un entrenamiento que tome en cuenta los sonidos en contexto a fin de entrenar a los estudiantes a enfrentar el habla real.

### **Bases Teóricas**

En el problema planteado se sugirió integrar la pronunciación a las actividades orales encontradas en el texto de estudio *English 2* utilizado en la Unidad Educativa “Ezequiel Zamora”, en el nivel de Media Diversificada y Profesional. Para esta integración se consideró necesario tomar en cuenta aspectos teóricos que constituye un papel importante para la enseñanza de la pronunciación, examinar la situación actual sobre la enseñanza de la pronunciación con los libros de pronunciación elaborados sólo para ese fin y los textos de inglés que existen en el mercado con enfoque comunicativo; dar una breve reseña de los aspectos segmentales y suprasegmentales del inglés y sus diferencias con el sistema fonético del español y considerar los pasos a dar para la integración de la pronunciación de forma sistemática en los programas de inglés a largo plazo.

## **Aspectos teóricos considerados para la enseñanza de la pronunciación.**

La pronunciación de una lengua extranjera es el primer problema al que se enfrenta el estudiante, porque deben ser capaz de reconocer los sonidos del idioma como lo producen los nativos y hacerse entender por los hablantes del mismo en el momento de su comunicación. Morley (1991), sostiene que diferentes necesidades de los estudiantes han hecho posible el regreso de la enseñanza de la pronunciación.

Para adquirir una buena pronunciación es necesario que el estudiante desarrolle balanceadamente la habilidad de audición en la cual reconozca los sonidos significativos y los interprete dentro del sistema y la habilidad de expresión oral en la que se le posibilita la producción fonológica de la lengua, los suprasegmentales-el ritmo, acento y entonación – y sus combinaciones en el habla. De tal modo que constituya un punto importante para la enseñanza de la pronunciación, el cual debe tener en cuenta el aspecto lingüístico, psicológico y pedagógico.

**El aspecto lingüístico** se relaciona con el análisis y la comparación de los sistemas fonológicos de la lengua materna del estudiante y la que se enseña. **El aspecto psicológico** de la pronunciación se relaciona con la transferencia, la interferencia y la adquisición de hábitos y habilidades para reconocer y producir el sistema de sonidos de la nueva lengua. La transferencia del idioma nativo puede jugar el mayor rol. La diferencia del sistema fonético de los idiomas puede hacer que los estudiantes sustituyan los sonidos que conoce por los de su lengua materna. **El aspecto pedagógico** se refiere a la elaboración y aplicación de criterios para la selección, gradación, integración y ejercitación del material fónico a enseñar, estableciendo una práctica del idioma a un nivel mayor que la palabra. Mediante actividades en forma de tareas comunicativas. Al centrar la clase en en participación activa del alumno, los

sistemas de ejercicios se diseñan tomando en consideración la inclusión de los procedimientos funcionales del proceso comunicativo, que a través del enfoque de la enseñanza favorece los procesos cognoscitivos del idioma.

### **Situación actual sobre el material existente para la enseñanza de la pronunciación**

La instrucción formal de la pronunciación en la mayoría de los casos está dirigida a cursos de corta duración y para estudiantes en niveles intermedios o avanzados en sus cursos de inglés. Esta limitación se refleja en los textos de estudio que se encuentran en el mercado para la instrucción (Beisbier 1995; Dauer 1993; Gilbert 1993; Grant 2001; Hagen 2000; Hewings and Goldstein 1998; Reed & Michaud 2005). Estos textos no tienen relación directa con las actividades de producción oral ni con la comprensión auditiva de ningún texto de estudio con enfoque comunicativo. Aunque los mismos señalan que su propósito general es cubrir las necesidades fonéticas del estudiante dentro de un programa de inglés, estos libros están diseñados especialmente para personas que poseen por lo menos un nivel básico de gramática y pueden comunicarse con cierta facilidad en la segunda lengua. El nivel de vocabulario, gramática y estructuras sintácticas utilizados en los ejercicios fonéticos es apropiado para un nivel de inglés intermedio o avanzado. Stern (1992), considera que la enseñanza de la pronunciación a estos niveles es más bien un entrenamiento “remedial” y como una indicación de que la pronunciación ha sido deteriorada o fosilizada en niveles más elementales.

Comenzar la corrección fonética a un nivel intermedio o avanzado y en cursos de corta duración, puede ser dañino porque a esta altura los estudiantes pueden sentir que no tienen necesidad de esa instrucción fonética ya que de alguna forma logran comunicarse. Johnson (1992), se ha referido a estos estudiantes intermedios como personas con una elevada habilidad

comunicativa con poca precisión fonética. Señala además que ellos no muestran ningún interés en mejorar su pronunciación.

Es importante señalar que los textos de pronunciación elaborados para cursos a corto plazo no pueden ser utilizados en un programa general de inglés con enfoque comunicativo, principalmente con ellas es difícil cubrir las necesidades fonéticas inmediatas presentes en las actividades orales de los textos usados en clase. Las necesidades y el tiempo disponible que presentan cursos específicos de pronunciación son totalmente diferentes a las necesidades fonéticas en los programas de inglés con enfoque comunicativo a largo plazo; en estos cursos, además de la pronunciación se tienen que abarcar diferentes áreas del idioma, como gramática y vocabulario, por consiguiente, la mejor forma de abarcar la pronunciación en estos casos es tomando unos minutos de la clase para cubrir las necesidades fonéticas inmediatas presentes en el contenido del programa.

Las recomendaciones acerca de la enseñanza de la pronunciación encontradas en la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras están ausentes en los programas generales de inglés emanados por el Ministerio de Educación y Deportes venezolano (1990). Éstos resaltan el aspecto gramatical y de vocabulario, pero no la producción oral y auditiva del idioma (Latorraca 2004; Lindorf 2003; Rivas y Torres 2002; Fernández 2002).

Los programas centrados en el aprendizaje de los aspectos gramaticales, trae como consecuencia que los alumnos presenten dificultades en la expresión oral después de haber estado cursando la asignatura inglés desde el primer año de Educación Básica. Algunos estudiosos de la materia, tales como: Murphy (1991); Levis y Grant, (2004), han sugerido que la pronunciación debe formar parte integral de un curso de idiomas. Por otra parte otros autores como: Pennington (1994); Yule and MacDonald (1994), señalan

que integrar la pronunciación en las actividades orales de un programa desde el principio del aprendizaje y a través de todo el curso, le permite al estudiante alcanzar el desarrollo fonológico necesario para que el conocimiento fonético impartido se internalice y llegue a aplicarse automáticamente. Sin embargo, La literatura existente no muestra cómo la pronunciación debería ser integrada con el resto de las actividades de aprendizaje del lenguaje, especialmente en los programas generales de inglés que son cursos de larga duración y están orientados al enfoque comunicativo donde los alumnos tienen que ejercitar la expresión oral en las actividades sugeridas en estos programas.

Algunos textos comunicativos de inglés con objetivos a largo plazo, tales como: *American Shine* (Garton-Sprenger, M y Prowse, 2000) *Echo* ( Stanley,N; Taylor, J and Ward, W 1997), *Main Street* (Viney, P; Viney, K and Rein, D 1994), *American Headway 1* (Soars y Soars, 2001), han hecho el intento de integrar la pronunciación en algunas o todas la unidades del texto. Pero, los ejercicios de pronunciación presentados generalmente no tienen relación con el resto de las actividades orales del texto ni se abarcan en la mayoría de los casos aspectos fonéticos que tengan significativo impacto con la inteligibilidad del habla. En general se pretende que el estudiante adquiera la pronunciación simplemente repitiendo los diálogos sin previa instrucción fonética. Sin una instrucción previa de pronunciación, se ha dicho que esta técnica no es efectiva. Al respecto, Chela-Flores (2001, p. 10), comenta: “la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua no posee una habilidad innata de imitación de sonidos diferentes a los de su propia lengua y la repetición va a estar necesariamente influenciada por su lengua nativa” (traducción de la autora).

La metodología de la enseñanza de la pronunciación en los textos anteriormente mencionados se basa principalmente en escuchar una grabación y repetir. No hay instrucción previa de pronunciación de ningún tipo. Por ejemplo, el libro *American Headway I* (Soars y Soars 2001), cubre muy pocos

aspectos fonéticos del idioma. Los ejercicios de pronunciación que se presentan en las unidades del texto, no se relacionan con las secciones donde el estudiante tiene que repetir un diálogo u oraciones, por lo tanto no se cubren las necesidades fonéticas inmediatas. La primera unidad, por ejemplo, se presentan aspectos de la pronunciación acerca de la “acentuación” de palabras con diferente número de sílabas, tales como *France, England, Mexico, Korea*, las cuales, en este caso, no presentarían dificultad de acentuación para un hispanohablante. Al final de esta primera unidad, hay nuevamente un ejercicio de acentuación con palabras tales como: *ticket, newspaper, magazine*. La correcta acentuación de la palabra es de gran importancia en la enseñanza de la pronunciación, sin embargo no es una prioridad en la unidad ya que no cubre las necesidades inmediatas de las actividades orales de esta primera unidad. Este es el único punto tratado en la unidad con respecto a la pronunciación.

El texto *American Headway* (Soars y Soars op.cit), tuvo en un momento dado textos de pronunciación complementarios dirigidos al nivel intermedio del programa. Estos comenzaban con la enseñanza de los sonidos de las vocales y consonantes y sus símbolos fonéticos respectivos de la misma forma que comienzan los textos de pronunciación referidos anteriormente que se encuentran en el mercado. Es importante reconocer que comenzar enseñando los símbolos fonéticos de las consonantes y vocales toma demasiado tiempo y es de poca ayuda a las necesidades fonéticas inmediatas encontradas en las actividades de comprensión auditiva y producción oral del texto. Abercrombie (1991: 96), ha señalado lo siguiente sobre el uso de transcripción fonética en los programas generales de inglés:

El uso de los símbolos fonéticos es una parte valiosa de las técnicas fonológicas, pero es perfectamente posible enseñar la pronunciación sin el uso de las mismas y también es posible y común que el uso de los símbolos fonéticos no signifiquen el éxito en la enseñanza de la pronunciación. La transcripción fonética es

meramente un instrumento que el profesor de una segunda lengua avalará si él piensa que su uso es útil (Traducción de la autora).

Existen en el mercado, a nivel nacional textos con enfoque comunicativo que contienen actividades orales pero sin presentar ejercicios formales de pronunciación que la complementen. Tal es el caso del libro *English 2 Second year Diversified and Profesional Cycle* (María Latorraca 2004), el cual ha sido escogido en este trabajo para proponer la integración de la pronunciación del inglés en el texto que se utilice en el aula de clase.

### **Aspectos Segmentales del Idioma Inglés y sus Diferencias con el Sistema Fonético del Español**

Los segmentos del idioma se refiere a las vocales y consonantes que unidas forman el discurso hablado. En el idioma inglés y español existen diferencias en cuanto a éstas en el alfabeto fonético

#### **El Sistema Vocálico del Inglés**

Cuando se examina los sonidos vocálicos del inglés y se describen sus propiedades fonéticas no se puede decir que existen 5 vocales ortográficas (a, e i, o, u), como sucede en el español. De acuerdo a Celce-Murcia, M; Brinton, D y Goodwin J. (1996), hay al menos 14 sonidos vocálicos distintos, los cuales se describen en base a los movimientos musculares que lo producen y se clasifican en: vocales cerradas, medio cerradas, medio abiertas y abiertas. También se toma en cuenta la posición de la lengua, así los sonidos vocálicos reciben el nombre de: anteriores, centrales y posteriores. En el siguiente cuadro se muestran los sonidos vocálicos del inglés y del español.



- La vocal a puede representar diferentes sonidos al pronunciarlas.

Many / ε /          Sack /æ /          Among /ə /          Salt /sɔlt/

- La vocal u puede representar dos sonidos.

Use /ju /          Student / ju /          Cute / ju /

- Una vocal puede representar dos sonidos formando un diptongo.

While /ai/          Cold /oʊ/          Late /eɪ/          Time / ai /

Un sonido diptongo consiste en la articulación de un sonido vocal con un deslizamiento a otro sonido vocal. En general, los sonidos de los diptongos en español se deslizan hacia una posición más alta que en inglés y el deslizamiento es más rápido. La sustitución de un diptongo del inglés por uno del español no debe causar dificultad en la inteligibilidad del habla en inglés de un hispanohablante.

Dentro del sistema complejo de los sonidos vocálicos en inglés se encuentran algunos que presentan dificultad a los hispanohablantes al producirlos y reconocerlos. Entre estos tenemos:

- *El sonido anterior medio cerrado y corto /ɪ/, el cual no se encuentra en el sistema fonético español y un hispanohablante tiende a confundirlo con el único sonido cerrado anterior que hay en su sistema fonético. Por esta razón se le hace difícil discriminar los sonidos /ɪ/- / i / en palabras como *sheep -ship; feet-fit; leave-live*.*
- *El sonido anterior abierto /æ/. Este sonido le resulta difícil de discriminar y producir porque en español solo existe el sonido abierto /a / en posición central como en “cama” por consiguiente el estudiante hispano hablante asocia los dos sonidos abiertos del inglés (el anterior /æ/ y el posterior /a/) con el sonido vocálico del español. Pares mínimos como *hot-hat;; lack-lock*, le resultan difíciles*

de discriminar y producir. El sonido /æ/ se diferencia del sonido /a/ por tener una posición anterior y labios extendidos. Este se representa en las palabras *sat, cat, hand, marry*.

- *El sonido central medio cerrado /ɜː/*. Este sonido vocálico, le resulta bastante difícil de discriminar y producir al hispanohablante, ya que no existe ningún sonido similar en el sistema fonético del español. El hispanohablante suele sustituir este sonido por el sonido anterior medio abierto /e/ o con el sonido posterior medio abierto /o/ del español; la confusión en este último sonido se presenta en los casos en que la palabra contenga la letra <o>, por ejemplo, *work, word, world*. En la mayor parte de los casos la confusión se debe a razones acústicas y de interferencia con el español. El estudiante tiende a sustituir el sonido inglés /ɜː/ por el del español /e/. Pares mínimos de palabras como *hair-her; pair-purr*, le resulta difícil de discriminar y producir.
- *El sonido central medio abierto /ʌ/*. Este sonido no es difícil de producir para el hispanohablante pero sí para diferenciarlo de los sonidos anteriores abierto /æ/ y posterior abierto /a/. En algunos pares mínimos el hispanohablante asocia los tres sonidos con el sonido central abierto /a/ en español: *suck, cut, hut, /ʌ/; sack, cat, hat /æ/; sock, cot, hot /a/*.

### El Sistema Consonántico del Inglés

Los sonidos consonánticos son las bases sólidas con las que se construyen palabras, frases u oraciones unidas con las vocales. Estas se clasifican de acuerdo al modo en que los órganos intervienen en su articulación y se puede distinguir ocho clases principales:

- *Bilabiales*, estos sonidos se producen cuando los labios están en contacto, / p /, / m /
- *Labio-dentales*, estos sonidos se producen entre el labio inferior y los dientes superiores, / v /, / f /
- *Dentales*, estos sonidos se producen con el ápice de la lengua y los dientes superiores, / θ /, / ð /
- *Alveolares*, estos sonidos se producen con el predorso de la lengua y los alvéolos, / t /, / d /.
- *Palato-alveolares*, estos sonidos tienen articulación alveolar junto con una elevación de la parte anterior de la lengua hacia el paladar, / tʃ /, / dʒ /, / ʃ /, / ʒ /
- *Palatales*, este sonido se articula con la parte anterior de la lengua y el paladar, / j /.
- *Velares*, estos sonidos se producen con la parte posterior de la lengua y el velo del paladar / k /, / g /.
- *Glotales* son sonidos que se articulan en la glotis, como por ejemplo / h /

De acuerdo al modo de articulación de las consonantes, se clasifican en siete clases principales:

- *Oclusivas*, son sonidos cuya producción requiere de una completa oclusión bucal y de la oclusión de la abertura nasofaríngea, / p /, / b /, / t /, / d /, / k /, / g /.
- *fricadas*, estos sonidos se articulan con una transición especial entre una oclusiva y el sonido siguiente en el que el movimiento del articulador, al abandonar esta la posición de oclusión completa, se

realiza con suficiente lentitud como para que resulte una cantidad considerable de fricción. / tʃ /, /dʒ/.

- *Fricativas*, para la emisión de este sonido el aire emerge con fricción a través de pasajes mas o menos estrechos. Para el sonido / f / por ejemplo, la corriente de aire, en su camino al exterior, produce una fricción entre el estrecho paso que dejan los dientes superiores y el labio inferior. Las fricativas en inglés son: / f /, /v/, /s /, /z /, /θ/, / ð/, / ʃ /, /ʒ/, / h /
- *Nasales*, o sea los sonidos que se articulan exactamente igual que las oclusivas, excepto que la abertura nasofaringe esta abierta y el aire puede pasar libremente por la nariz; las nasales en inglés son: /m /, / n /, /ŋ /
- *Laterales*, o sea, los sonidos que se articulan con la oclusión completa en el centro (ápice-alveolar) pero siempre habiendo paso libre del aire por uno o ambos lados, entre el borde de la lengua y los dientes superiores, ejemp: / l /
- *Aproximantes*, o sea los sonidos que se producen con el acercamiento de un articulador hacia otro sin llegar lo suficientemente cerca como para producir fricción, ej. /j /, / w /.
- *La vocoide retroflexa / r /* del inglés americano es muy diferente de la española. Se articula curvando hacia atrás y hacia arriba el ápice de la lengua sin ninguna interrupción del paso del aire. Por eso este sonido se clasifica con los que tienen efectos de tipo vocálico (vocoide). Este sonido resulta algo difícil para el hispanohablante. En el español se encuentra la vibrante apical. Esta vibrante puede ser breve con una sola vibración, como en *pero* y también puede ser

larga, como en *perro*. También se clasifican como vocoides las aproximantes /j/ /y/ /w/ vistos arriba.

A continuación se muestra las consonantes del inglés y del español.

<b>CONSONANTES DEL INGLES</b>			
/p/ pan	/f/ fan	/tʃ/ choice	/r/ rake
/b/ ban	/v/ van	/dʒ/ joyce	/j/ yale
/t/ tan	/θ/ thank	/l/ like	/w/ wake
/d/ dan	/ð/ than	/m/ mice	
/k/ can	/s/ sue	/n/ nice	
/g/ gang	/z/ zoo	/ŋ/ ring	
	/ʃ/ shoe		
	/ʒ/ rouge		
	/h/ who		
<b>CONSONANTES DEL ESPAÑOL</b>			
/p/ paso	/f/ fresco	/tʃ/ choza	/ɸ/ pero
/b/ vaso	/s/ seco	/l/ loca	/r/ perro
/t/ tía	/y/ ayer	/m/ nuevo	
/d/ día	/h/ gente	/n/ nuevo	
/k/ cama	/μ/ ñame		
/g/ gama			

Como se puede observar existen sonidos consonánticos en inglés que no se encuentran en el sistema fonético español. Por esta razón los hispanohablantes presentan dificultades en la pronunciación de ciertos sonidos consonánticos, tales como: / ʃ /, / ʒ /, / dʒ /, / θ /, / ð /, si el aprendiz no los ejercita se le hará difícil pronunciarlas. En español hay solamente una africada

palato-alveolar sorda / tʃ /. En inglés hay africadas tanto sordas como sonoras / tʃ /, /dʒ /. La africada sorda en inglés / tʃ /, al principio de sílabas acentuadas es frecuentemente aspirada con más fricción que la africada sonora en español, este sonido en español es también menos fricativo. El sonido fricativo dental sonoro /ð/ del inglés aparece en español como un alófono de la oclusiva /d / en posición media en una palabra como *prado* / praðo / en esta posición media en el inglés, como en la palabra *father* /'fæðə/, en esta posición el hispanohablante no presenta problemas de producción, pero en otras posiciones si presenta dificultades articulatorias, en palabras aisladas y en el habla conexas, sobre todo cuando aparece cerca de la oclusiva alveolar sonora / d /: *That dress*.

De igual manera, el hispanohablante tiende a confundir el sonido fricativo palato-alveolar en inglés / ʃ / con / tʃ / como en las palabras *shoe-chew*. El sonido inglés fricativo palato-alveolar sonoro / ʒ / como en *measure* [ meʒər ], es uno de los sonidos más difíciles de producir para el hispanohablante, porque el modo de articulación y sonoridad son extrañas en el área palato-alveolar del sistema fonético del español. En español es frecuente encontrar una africada palato-alveolar sonora /dʒ / como en *yo* /dʒo/, *yeso* [ dʒeso ]. Esta tendencia se transfiere con frecuencia cuando se aprende el idioma inglés. Por esta razón, el aprendiz tiende a pronunciar *you* [dʒu] en vez de [ ju ], entre otras. Al alumno le resulta difícil distinguir en inglés los sonidos / n /, / ŋ / y / k / en posición final y tiende a pronunciar todas las palabras que terminan con el sonido / n / como / ŋ /, como en las palabras *thin-thing*, *sin-sing* entre otras. Porque en español la / n / en posición final de sílaba o palabra tiende a velarizarse, por ejemplo, limón se pronuncia [ li`mon ] (Chela- Flores, B; Chela-Flores, G; y Palencia, I. 2002).

## Agrupaciones de Consonantes en Posición Inicial y Media

En el español se encuentran varias agrupaciones de consonantes en posición inicial y media pero hay ciertas combinaciones de consonantes que les resulta difícil al hispanohablante al aprender del inglés ya que no son posibles en español; la más difícil de estas agrupaciones en posición inicial resulta ser la que comienza con una s y es seguida por otra consonante o consonantes. Se puede ver una lista de ejemplos de tales agrupaciones de consonantes en inglés:

/sp/ spin	/spj/ spew
/st/ stay	/skj/ sknew
/sk/ sky	/skw/ squall
/sf/ sphere	/spr/ spray
/sm/ small	/str/ spray
/sn/ snail	/skr/ scratch
/sl/ slow	/spl/ split

Los hispanohablantes tienden a preceder estas agrupaciones con un sonido vocalico: state es pronunciado como \* / esteit/, spirit como \* / espirit/, scrap como \* / escrap/.

Las agrupaciones de consonantes en posición final son extremadamente raras en el español; las que se encuentran son generalmente palabras tomadas de otro idioma como por ejemplo vals y golf. En realidad la mayor parte de las palabras en español terminan en vocal y las únicas consonantes que se encuentran son /d /, / n /, / l /, / r /, /s/ y en algunos dialectos el sonido / θ

/ . Además estas consonantes son bastante débiles en posición final, por ejemplo la / d / se realiza como fricativa [ð] en posición final o se omite completamente, el sonido /n/ se velariza [ŋ] y el sonido / s / se aspira [ h ] u omite.

Por el contrario, en el inglés se encuentran aun más agrupaciones de consonantes en posición final que en inicial. Estas agrupaciones de consonantes pueden tener dos, tres o hasta cuatro consonantes, por ejemplo:

/lp/ help	/nts/ ants	/rtʃ t/
marched		
/lt/ belt	/fts/ lifts	
/ndɛd/changed		
/rt/ heart	/nθs/ months	/ksts/ texts
/rθ/ hearth	/nθs/ lengths	/mpts/ tempts
/pt/ stopped	/rks/ works	/ksθs/ sixths
/kt/ liked	/lmz/ films	/rstʃs/ thirsts
/zd/ caused	/ŋks/ links	/ŋkts/ instincts

Muchas de las agrupaciones de tres y cuatro consonantes se realizan por la terminación –s del plural de los sustantivos y la tercera persona singular de los verbos. El poder producir estas agrupaciones de consonantes en inglés le resulta difícil al hispanohablante. Generalmente hay una tendencia a omitir algunas de las consonantes.

## **Aspectos Suprasegmentales del Idioma Inglés y sus Diferencias con el Sistema Fonético del Español**

Los suprasegmentales son características de pronunciación que van más allá del dominio de un segmento sencillo (vocales y consonantes), como acento, ritmo, entonación, asimilación, elisión y enlace.

### **El Acento**

El acento es la fuerza que se da a una sílaba con respecto a las demás en una palabra. Lo importante del acento en el inglés y español no es tanto la posición del acento en la palabra, sino más bien, la diferencia en la pronunciación entre sílabas acentuadas y las no acentuadas. Sin embargo, en algunos casos la posición del acento sí es importante.

### **Posición del Acento en la Palabra**

El patrón acentual de una palabra es parte de la estructura fonológica de la palabra. Este rasgo fonológico de la acentuación en inglés se puede apreciar en palabras que son iguales en escritura y su significado difiere del que se le da a las sílabas: en la palabra *present* si el acento se le da en la primera sílaba PREsent funciona como sustantivo “presente” y preSENT funciona como verbo “presentar”

En inglés existe otras palabras que pueden ser utilizadas como sustantivo y como verbo dependiendo del acento dado a la sílaba:

## Sustantivo

## Verbo

CONduct  
conDUCT  
CONflict  
conFLICT  
CONtest  
conTEST  
DEsert  
deSERT  
INclain  
inCLINE  
INcrease  
inCREASE  
PROgress  
proGRESS

Haycraft (1992, p. 98), sostiene que las “sílabas acentuadas algunas veces se dicen que son más fuertes que las no acentuadas”. Sin embargo, sugiere Brown (1997, p. 46), que el mejor parámetro para determinar las sílabas acentuadas lo constituye el grado de explicitud de articulación de la sílaba. En una sílaba acentuada, las consonantes y vocales iniciales serán enunciadas comparativamente claras mientras que “...en una sílaba no acentuada las consonantes pueden ser enunciadas muy débilmente y la vocal muy oscura...”. Por tal razón, en una sílaba no acentuada las consonantes fricativas serán menos fricativas, las plosivas menos plosivas y las vocales tienden a ser reducidas y en ocasiones llegan a desaparecer.

A pesar de la variabilidad del acento en el inglés, hay ciertas tendencias que se deben tomar en cuenta:

- La primera sílaba en la palabra es un lugar común de acentuación:

'evidence, 'specially, 'reasonableness, 'sister.

- Muchas palabras también se acentúan en la segunda sílaba:

be'fore, pho'netic, nine'teen, rea'living.

- Las palabras que contienen prefijos tienden a ser fuertemente acentuadas en la primera sílaba de la base:

a'ward, sur'prise, com'plaint, in'credible,

- Algunas palabras tienen dos sílabas acentuadas:

nine'teen, `disbe`lieve, `contra`diction, e`xami`nation.

- Las palabras compuestas en inglés, generalmente llevan el acento principal en la primera palabra:

`well trained, `secondhand, `goodlooking, `tennis racket,  
`blackbird.

- Los números ordinales y cardinales que representan múltiplos de diez (20, 30, 40, 50, entre otros), se acentúan en la primera sílaba.

Números cardinales: `twenty, `thirty, `forty, `fifty, `sixty,  
`seventy.

Números ordinales: `twentieth, `thirtieth, `fortieth, `sixtieth,  
`seventieth

- Los números terminados en *teen* tienen dos patrones de acentuación, en la primera o la segunda sílaba:

`thirteen - thir`teen, `fourteen - four`teen, `sixteen - six`teen,  
`seventeen - seven`teen, èighteen – eigh`teen, `nineteen – nine`teen.

- Los pronombres reflexivos reciben el acento en *self/selves*:

my`self, your`self, your`selves, them`selves.

- Los sufijos como (en-er-ful-hood-ing-ish-less-ly-ship) llevan el acento débil y la palabra base el fuerte:

´brother, ´brotherly, un´brotherly, ´happier. easy, ´easier.

- Las palabras compuesta en español llevan el acento principal en la segunda palabra:

saca`puntas, auto`pista, carro` bomba

- Mientras que en el inglés llevan el acento principal en la primera palabra:

`classroom, `homework, `blackboard.

- Por esta razón al hispanohablante le resulta difícil mover el acento principal a la primera palabra en el inglés.

Debilitamiento de la sílaba (s) no acentuada (s) /ə / o /ɪ / dentro de la palabra.

Las diferentes posiciones del acento dentro de la palabra no es lo único que diferencia la sílaba acentuada de la no acentuada en el inglés; otro aspecto fonológico fundamental para destacar esta diferencia consiste en la duración de la sílaba acentuada y el comportamiento de las inacentuadas. Las sílabas no acentuadas en el inglés sufren un proceso de centralización o elisión que no se encuentra en el español. El inglés tiende a convertir las vocales no acentuadas en /ə/ y /ɪ/ simplemente se eliden. El proceso de centralización y elisión del inglés se destaca con más claridad al comparar palabras afines en los dos idiomas, como los siguientes:

<b>Español</b>	<b>Inglés</b>
memorable /memo`rable/	memorable /`memərəbl /
personal /perso`nal /	personal /`pɜːsnəl/
comercial /komer`sjal/	comercial /kə`mɜːʃl /
profesor /profe`sor/	profesor /prə`fɛsər/
chocolate /tʃoko`late/	chocolate /`tʃəklɪt/

Un estudiante con poco entrenamiento auditivo, esperaría oír las tres sílabas de una palabra como *several* pronunciada con sílabas fuertes \*/several/; si no ha tenido la instrucción adecuada, no podría identificar la palabra al oír la pronunciación correcta /'sevrəl/, donde las sílabas inacentuadas se centralizan o se eliden.

El acento en la oración y el debilitamiento de las palabras no acentuadas

El proceso de centralización y debilitamiento que se encuentran en las palabras en inglés, se extiende en la misma forma a las frases y oraciones. Las palabras de contenido (content words) en una oración en inglés son las que se acentúan y por consiguiente se destacan por su duración y claridad; estas son las palabras que tienen significado por sí mismas, tales como: los sustantivos, verbos adjetivos, adverbios. Las palabras gramaticales (function words) tienen poco o ningún significado fuera de la oración: artículos, conjunciones, verbos auxiliares y pronombres. Chela-Flores (2001), afirma que los verbos auxiliares y pronombres personales del inglés, son los que causan mayor dificultad al hispanohablante. Según la autora, el estudiante tiende a darle demasiado énfasis en su pronunciación, porque generalmente no se debilitan en español.

Las palabras gramaticales en inglés, tales como: los artículos *the, an, a*, las conjunciones *and, but*, entre otras, los pronombres *him, she, he, they*, etc, los verbos auxiliares *will, may, do, can*, etc, se debilitan y en la mayor parte de

los casos las vocales se centralizan. Las palabras que se utilizan con más frecuencia en el habla son las gramaticales:

The	/ðə / o / ðɪ /	in	/ɪn /
of	/əv /	that	/ðæt/
and	/ənd /, /ən / o / n /	it	/ɪt /
to	/tə / o / tʊ /	is	/ɪz/
a	/ə /		

El uso de los sonidos débiles en posiciones inacentuadas, la duración de las vocales y palabras acentuadas le dan al inglés su ritmo característico. El ritmo del español depende del número de sílabas que contengan las frases u oraciones y no el número de sílabas acentuadas como en el inglés.

Además del proceso de debilitamiento de vocales, en el inglés es muy común el proceso de contracción de palabras gramaticales: En el caso de la siguiente oración: *I would have written a novel*, se podría oír como: *I have written a novel* y también como: *I written a novel*. Esto se debe a que *I would have* en la primera oración generalmente se reduce en el inglés informal a *I'd've*. Estas contracciones son difíciles para el hispanohablante, porque los verbos auxiliares nunca se debilitan en español.

Para Taylor (1993), el acento también permite reconocer lo que el hablante considera nuevo o importante en el enunciado y a distinguirlo de lo que se considera como viejo o dado por conocido, o presupuesto. En una oración como *I want the blue SHOES*, que muestra la mayor fuerza en la última palabra de contenido, el hablante estaría usando un acento normal; no se expresa ninguna actitud en especial. Pero si en la misma oración se cambia el acento hacia la izquierda, expresaría otra cosa, de tal manera que *I want the BLUE shoes* denotaría que es precisamente los zapatos azules los que el hablante quiere. Si se le da prominencia a la palabra "I", *I want the blue shoes*, se indica que es el mismo hablante y no alguien más que quiere los zapatos.

Este movimiento del núcleo de la oración a otras palabras para expresar ideas diferentes, se realiza en el español cambiando la estructura de la oración o agregando palabras. Por ejemplo, nótese la diferencia en los siguientes ejemplos del inglés y español:

Susan lent me her CAR  
carro

Susan me prestó su carro  
Susan me prestó el carro de ella  
A mi me prestó Susan su carro  
Fue Susan la que me prestó su

### Asimilación, Elisión y Enlace

Otro elemento a ser tomado en cuenta para tener un mejor entendimiento de las emisiones en inglés lo constituye el fenómeno de las asimilaciones, elisiones y enlace (linking) en inglés. Estos fenómenos, al igual que el ritmo, son diferentes en español y en inglés (Chela-Flores, 1994). Si un estudiante no es entrenado en los mencionados fenómenos, probablemente él no pueda reconocerlos cuando ellos se manifiesten. Igualmente, si los aprendices no tienen presentes los casos de asimilación, elisión y enlace, ellos pueden ignorar estos asuntos y seguir esperando una pronunciación explícita de todas las sílabas de una palabra.

Se conoce como asimilación al fenómeno que ocurre cuando un sonido adopta las características del sonido que le sigue. En inglés esto ocurre con frecuencia. Esto es más común en una sílaba final no acentuada cuando el sonido final de la misma es /t, d, m, n, s, z/ inmediatamente tenemos un sonido consonante velar o labial al comienzo de la otra sílaba. Así por ejemplo, la frase *amount by* /əmauntbaɪ/ llega a ser /əmaumpbaɪ/ debido a que es difícil pronunciar una /t/ seguida de /b/. En lugar de /t/ surge /p/, que es más fácil emitir ante la cercanía de /b/. Al mismo tiempo, se preserva el tipo de articulación de la consonante final en la sílaba, así como su valor de sonoridad. Asimismo, se puede apreciar que, debido a la cercanía de la /b/, que es bilabial, las consonantes asimiladas también se convirtieron en bilabiales (/m/ en vez de /n/ y /p/ en vez de /t/, que desaparece). La /m/ conserva la sonoridad de /n/ y /p/

es una consonante sorda como: *government boots, government building, armed bandits y best behavior.*

Algunos ejemplos de asimilación tomados de Brown (1991), y Gimson (1980), son:

1.- /t/ se convierte en /k/ antes de /k/ o /g/: *tha[k] cup, tha[k] girl.* /t/ se asimila a /p/ antes de /p, b, m/: *tha[p] boy, tha[p] pen.*

2.- /d/ se convierte en /b/ antes de /p, b, m/: *goo[b] pen, hundre[b] pounds,* /d/ suena como /g/ antes de /k, g/: *goo[g] concert, goo[g] girl.*

3.- /n/ se convierte en /m/ antes de /p, b, m, w/: *te[m] players, te[m] boys,* /n/ se velariza /ŋ/ antes de /k, g/: *te[ŋ] cups, mexica[ŋ] games.*

4.- /s/ suena como /ʃ/ antes /j/: *thi[ʃ] year.*

5.- /t/ se asimila a /tʃ/ antes de /j/: *want you [wantʃə].*

6.- /d/ se asimila a /dʒ/ antes de /j/: *would you* puede escucharse como [wudʒə]

Por otro lado, elisión es la ausencia de una consonante o vocal en una palabra o frase dada. Aunque puede ocurrir en todas las consonantes bajo ciertas circunstancias, el tipo de elisión mas común es el caso de /t/ y /d/ (también –ed) cuando se encuentran entre consonantes, especialmente las plosivas /p, b, k, t, tʃ, dʒ/. En ese sentido, no es común oír una /t/ o /d/ en frases como: *first three, interest rates, aspects, changed places, adopt signs, changed nothing, framed sets, next day, raced back, pushed them, kept quiet, stopped speaking.*

La elisión de /v/, aunque no es tan común como las elisiones de /t/ y /d/, también ocurre con bastante normalidad. Para Brown (1991:63) este fenómeno ocurre sobre todo en "...la consonante final de una forma gramatical no acentuada e inmediatamente sigue otra consonante...". Así por ejemplo la /v/ en *of* y *have* no se escucha en frases como *of course, We've been.* La elisión de /k/ ocurre en pocas ocasiones, como en el pasado de *asked* y en palabras como *expected* y *excursion* que comienzan con un –ex no acentuado.

Un tipo de elisión que no se trata mucho en las obras sobre pronunciación, que sin embargo es bastante común en el habla normal lo constituye la elisión de /h/. El sonido /h/ desaparece cuando va precedido de consonante en los pronombres *him/her* si éstos no reciben acento. En tal sentido, no es normal escuchar el referido sonido en frases como en *give her/him, tell him/her*. También el pronombre *he* en casos como *is he?* / ɪzi /, adjetivo posesivo *his/her* como en *what's his/her name?* / wʌtsɪz /.

Un fenómeno muy ligado a las asimilaciones y elisiones lo constituye el enlace (linking). Aunque este tema no es tratado en los textos comunicativos para la enseñanza del inglés debe formar parte de un entrenamiento de pronunciación porque si no se tiene en cuenta, los aprendices pueden tender a hablar silábicamente. El enlace es la unión el flujo del habla del último sonido de una palabra con el primer sonido de la palabra siguiente. Este fenómeno produce que dos palabras separadas den la impresión de ser una sola. Así por ejemplo, el enlace entre dos palabras como *read it* debe ser similar a la de *reading*. De esa manera, frases como *watch it, said it, look at it* se pronuncian como si fuesen una sola unidad, es decir, /wʌtʃɪt/, /sɛdɪt/, /lʊkətɪt/.

Como se dijo anteriormente, el enlace está bastante relacionado con los fenómenos de asimilación y elisión y es lo que los hace resaltar. En una frase como *asked him*, que normalmente sería pronunciada como / æstɪm/, no existe tan sólo las elisiones de /k/ y /h/, sino que al mismo tiempo es necesaria la coexistencia del enlace entre /t/ e /ɪ/.

Si el estudiante no enlaza palabras adecuadamente, su pronunciación puede resultar silábica. Más aún, el enlace es necesario para mejorar la comprensión del inglés por parte del aprendiz. Si desde el principio, en la producción oral no se enfatiza la enseñanza del enlace entre palabras,

entonces se estará dejando de lado una poderosa herramienta para combatir la tendencia del estudiante de aprender el idioma como palabras individuales aisladas con una pronunciación para cada palabra.

El conocimiento sobre elisiones, asimilaciones y enlace, al igual que un adecuado entrenamiento en los tópicos del ritmo, acento, entonación y pausas se convierten en estrategias indispensables para enfrentar la producción oral y efectiva del inglés y para la comprensión auditiva de un material que represente el habla auténtica del idioma tal como una película, noticias de la radio o una conferencia.

### La Entonación

La entonación se refiere a las variaciones en la dirección del tono de la voz del hablante y algunos autores la consideran como la melodía del habla. Por entonación generalmente se entiende el subir y bajar de la voz dentro de un enunciado. Tanto en inglés como en español una palabra puede tener diferentes variaciones tonales según el contexto: Por ejemplo, observe en el siguiente diálogo en español la variación tonal en la palabra *mal*

A: ¿Como saliste en el examen?

B: Mal

A: ¿ Mal ?

B: Sí

En inglés una palabra también puede tener diferentes variaciones tonales según el contexto:

A: I got through

**a)** B: What?

A: The exam

A: I got through

**b)** B: What?

A: I said 'I got through'

La respuesta en (a) indica que la palabra interrogativa fue pronunciada con una curva melódica descendente, mientras que en (b) la curva tuvo que ser ascendente, indicándole al hablante A que no entendió lo que dijo.

La variación tonal cumple dos funciones en el idioma. La función gramatical que determina el tipo de estructura en un enunciado (si éste es una pregunta o una afirmación), y la función expresiva de la entonación que transmite el estado emocional del hablante en el momento de la comunicación oral (entusiasmo, indiferencia, duda o picardía).

La mayor parte de los textos de pronunciación inglesa le dan importancia al aspecto ascendente y descendente de la entonación, para demarcar diferentes tipos de oraciones: afirmativas vs pregunta. Sin embargo, algunos especialistas como Gimson (1980), y Taylor (1993), no han considerado las variaciones melódicas importantes para la inteligibilidad del habla, porque la función gramatical para demarcar este tipo de oraciones del tono no es distinta en los diferentes sistemas fonéticos. Este es un aspecto fonético que no obstaculiza la inteligibilidad del habla como sucede con la acentuación y el ritmo.

El aspecto entonativo que sí se ha encontrado como más significativo para la inteligibilidad del habla es la posición del núcleo y de la cima tonal más alta (Hahn 2004); este aspecto entonativo causa problemas de inteligibilidad y de malentendidos sociales tanto al angloparlante que aprende el español como al hispanohablante que aprende el inglés Chela-Flores, (2002). En oraciones declarativas no marcadas en el inglés, el núcleo y la cima tonal más alta coinciden y estas se localizan en la última palabra de contenido del enunciado (Celce Murcia, M; Brinton, D y Goodwin, J. 1996). En el español, por el contrario la cima tonal más alta en oraciones declarativas no marcadas cae en la primera

palabra acentuada en la oración, mientras que la mayor prominencia o núcleo cae en la última palabra del enunciado Sosa (1999). Por consiguiente, se debería prestar más atención a la localización de la cima tonal más alta dentro de la oración y no al descenso final de la curva entonativa que resulta ser igual en los dos idiomas, Chela-Flores (2003), destaca estas diferencias con los siguientes ejemplos:

c) I speak THAI.      ↘                      d) HAblo tailandés.      ↘

En español, la cima tonal más alta y el núcleo coinciden sólo cuando se quiere ser enfático o insistente, como en el (f) al aclarar un enunciado que no se ha entendido.

e) HAblo tailandés.      ↘

(¿Cómo? ¿Qué has dicho? ¿Qué hablas inglés?)

f) NO, hablo tailanDES!      ↘      (¿Qué pasa, no escuchas bien?)

Si el estudiante del español como lengua extranjera transfiere la configuración entonativa del inglés a una oración declarativa no marcada en español, podría confundir al interlocutor con el énfasis e insistencia del enunciado. En una pregunta tal como *¿Eres de acá*, por ejemplo, el hablante nativo del español espera que la respuesta dada tenga la configuración entonativa señalada en (g) y no la señalada en (h):

(¿Eres de acá?)

**(g)** - No, SOY de Venezuela pero estoy estuDIANdo en Méjico

**(h)** - No, soy de VeneZUEla pero estoy estudiando en MEjico.

Una respuesta con la configuración entonativa usada en (h) no sería la adecuada en una situación que no está marcada por énfasis, ni por un malentendido; esta configuración le podría dar la impresión al interlocutor que su pregunta no fue bien recibida.

### **Integración de la Pronunciación de Forma Sistemática en los Programas de Inglés a Largo Plazo**

Para integrar efectivamente la pronunciación en un programa de inglés con enfoque comunicativo y desde los primeros niveles de enseñanza Chela-Flores (2001), ha sugerido que se deben atender las necesidades inmediatas de pronunciación que se encuentran en las actividades de producción oral y comprensión auditiva del texto en uso. El utilizar las mismas estructuras y vocabularios que aparecen en los textos de estudio en los ejercicios destinados para practicar la pronunciación, le permite al estudiante lograr una mejor y más efectiva concentración en los aspectos fonéticos.

Para la autora antes mencionada (op.cit.), la integración de la pronunciación, el vocabulario y la gramática del texto, ayuda a reforzar todos los aspectos a la vez; la practica de la pronunciación con actividades orales similares a las presentadas en el texto y utilizando el mismo vocabulario y gramática, ayudan a fijar los aspectos de la sintaxis y el léxico. Más aun, al cubrir previamente las necesidades inmediatas de la pronunciación que el estudiante encontrará en las actividades orales, los errores deben disminuir y las correcciones en clases serán más significativas.

Otra razón relevante según Chela-Flores (op.cit), para la integración de la pronunciación en las actividades del curso, es que los diferentes aspectos fonéticos pueden ser reciclados a través de todo el programa. Esto no solo

ayuda al estudiante a fijar procesos fonéticos, sino también ayudará a bajar la ansiedad, tanto del profesor como la del estudiante, causada por el deseo frustrado generalmente de poder enseñar y aprender un aspecto de pronunciación en un tiempo limitado y sin la ejercitación necesaria.

La integración de la pronunciación en cada unidad de un texto de estudio en un curso comunicativo requiere según Chela-Flores (op. cit.), de cuatro factores fundamentales: Primero se deben escoger las necesidades fonéticas inmediatas a la unidad que se está analizando; como no se puede cubrir a la vez en un período determinado de clases todas las necesidades fonéticas que aparecen en la unidad, se le dará prioridad a las que tengan más impacto en la inteligibilidad del habla y las que se diferencien de forma más significativa con el sistema fonético del español. Por último, hay que tomar en cuenta el número de veces que aparezca el aspecto fonético escogido en la unidad para tener suficientes ejemplos y ejercitarlos.

La literatura en la enseñanza de un segundo idioma ha determinado que los aspectos fonéticos que contribuyen de forma significativa a la inteligibilidad del habla y comprensión auditiva del idioma son aquellos que cubren la emisión en su totalidad, es decir, los suprasegmentos del idioma (Anderson, 1993; Brown, 1977; Chela Flores, 2001; Derwing y Rossiter, 2003; Gilbert, 1993; Levis y Grant, 2004; Munro and Derwing, 1995). Aspectos del habla conexa, tales como el enlace entre palabras, la pronunciación segmental correcta entre sílabas acentuadas y entre palabras de contenido y gramaticales y ciertos aspectos de la entonación que han sido considerados como aspectos fonológicos significativos para organizar el habla en unidades de información.

Anderson-Hsieh; Johnson and Koehler K, (1992), han dado evidencias empíricas muy prometedoras a favor de la prosodia como un factor de inteligibilidad en el habla de un idioma extranjero. Desde un punto de vista

pedagógico (Derwing & Rossiter, 2003), también opinan que los estudiantes que han recibido instrucción en la pronunciación del idioma, enfatizando los aspectos suprasegmentales, podrían aparentemente transferir ese aprendizaje a la producción oral espontánea del idioma con más facilidad que los que han recibido instrucción basada en un contenido segmental (vocales, diptongos y consonantes). La transferencia más efectiva de aspectos suprasegmentales a la producción oral espontánea del idioma también tiene que ver con la conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexas. Los aspectos de acento, ritmo y entonación afectan a la emisión completa y no solo a la palabra aislada.

Para integrar la pronunciación gradual y sistemáticamente en las actividades de comprensión auditivas y producción oral de un programa hay que hacerlo en la misma forma en que se enseña la gramática y el vocabulario del idioma, es decir en grupos fónicos y no en unidades aisladas. Esto se ha considerado como la forma más apropiada de enseñanza por su impacto inmediato con la inteligibilidad del idioma. De esta forma evitamos el problema de transferir el segmento o la palabra aislada a unidades más grandes (Kaltenbock, 1994).

Un enfoque pedagógico para la enseñanza de la pronunciación basada en unidades fónicas, establece de inmediato las propiedades fonéticas a la enseñanza de segmentos o suprasegmentos en grupos fónicos, es decir, aun en el caso de la enseñanza de los segmentos, estos deben estar incluidos en frases u oraciones y no de forma aislada. Se ha dicho incluso, que es más fácil adquirir los segmentos del idioma después de haber controlado el ritmo del mismo (Abberton, Parker y Fourcin, 1978, citadas por Gilbert, 1993). Los segmentos pueden ser practicados al principio de la actividad, de forma aislada, para que el estudiante perciba con claridad la articulación del mismo, pero

inmediatamente después se debe presentar este aspecto segmental en frases y oraciones tomadas de la unidad estudiada.

Para facilitarles a los instructores de inglés como segunda lengua, la integración de la pronunciación en las actividades de producción oral y comprensión auditiva en cada una de las lecciones de un texto de enseñanza con enfoque comunicativo, Chela-Flores-Flores (en prensa), sugiere darle un valor determinado a los aspectos segmentales y suprasegmentales del idioma (Ver anexos A,B,C,D,E,F). Los valores fueron determinados principalmente, tomando en cuenta los resultados de los trabajos de investigación que han mostrado la importancia de los suprasegmentos sobre los segmentos para la inteligibilidad del habla; de esta forma se le da un valor más alto a los aspectos que están más conectados con las funciones del inglés hablado, tales como el acento, ritmo y entonación (Ver anexo B). Asimismo, entre los segmentos, se le ha dado mayor valor a aquellos que contribuyen a la comprensión auditiva y producción oral del idioma, por ejemplo, el debilitamiento de sonidos vocálicos / a /ə/, /ɪ/ y /æ/ en sílabas no acentuadas de palabras polisílabas y de palabras gramaticales no acentuadas y la articulación de consonantes y de agrupación de consonantes en posición final en palabras monosílabas (Ver anexo A).

Asimismo, al escoger los aspectos fonéticos que queremos integrar en nuestros cursos, Chela-Flores (op.cit.), sugiere que en situaciones donde se trabaja con el inglés como idioma extranjero, donde todos los estudiantes tienen un mismo idioma nativo, se debe tomar en cuenta las diferencias que existen entre los sistemas fonéticos del inglés y del sistema fonético de la lengua nativa del estudiante para determinar cuales de estos aspectos le causa mas dificultad al aprendiz. En su trabajo, Chela-Flores (op.cit), declara que uno de los aspectos suprasegmentales que más se ejercitan en los textos de inglés con enfoque comunicativo es el ascenso y descenso de la curva de entonación al final del grupo fónico en preguntas y oraciones afirmativas. Sin embargo, dice la

autora, que se ha demostrado que este fenómeno de entonación al final del grupo fonético es cuasi-universal entre las diferentes lenguas del mundo (Ohala, 1983). Esta similitud entre los idiomas en el ascenso y descenso de la curva de entonación al final del grupo fónico lo podemos observar, por ejemplo, en las siguientes enunciaciones en inglés y español.

**a) - I speak Thai.      ↘**

- Do you speak Thai?    ↗

↗

- Where did you learn it? ↘

↘

**b) - Hablo Tailandés    ↘**

- ¿Hablas Tailandés?

- ¿Donde lo aprendiste?

(Chela-Flores, 2003, p. 257).

Por consiguiente, a este fenómeno de entonación no se le debe dar prioridad en la enseñanza. El aspecto de entonación que sí se ha demostrado importante para la inteligibilidad del habla y que podría causar dificultad en su emisión al hispanohablante es la posición del núcleo de la cima tonal mas alta (Hahn, 2004).

La integración de la pronunciación de forma sistemática en los programas de inglés a largo plazo y con enfoque comunicativo debe realizarse, según Chela-Flores (1998), desde los primeros niveles de enseñanza y tomando en cuenta los aspectos de mayor impacto para la inteligibilidad del idioma y las diferencias entre el sistema fonético del inglés y español.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se detallan los pasos, metodología e instrumentos para diseñar el programa de pronunciación de inglés que complementa el texto con enfoque comunicativo, *English 2* (Latorraca, 2004), utilizado en el curso de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional en la Unidad Educativa “Ezequiel Zamora”, Punta de Mata, Estado Monagas.

#### **Tipo de Investigación**

Esta investigación está basada en una propuesta para integrar un programa de pronunciación al programa de la asignatura inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional, en la Unidad Educativa “Ezequiel Zamora”, Punta de Mata, Estado Monagas en función de las características del problema planteado anteriormente y de los objetivos delimitados al inicio de este estudio. El estudio está fundamentado en una Investigación Proyectiva también conocida como proyecto factible, consiste en la elaboración de una propuesta o modelo para solucionar un problema. Intenta responder preguntas sobre sucesos hipotéticos del futuro, de allí su nombre (proyectiva), o del pasado a partir de datos actuales. Se ubican las investigaciones para inventos, programas, diseños.

De acuerdo a lo señalado por Hurtado (1998, p. 311) se define como investigación proyectiva "a todas aquellas investigaciones que conducen a inventos, programas, diseños o a creaciones dirigidas a cubrir una determinada necesidad".

El mismo está enmarcado en un estudio descriptivo porque permite exponer de manera clara la falta de lineamientos para enseñar la pronunciación en los programas de inglés. De acuerdo a Arias (2004, p. 22). “la investigación

descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento”. Definido así, en este estudio, se analizó de forma independiente las variables enunciadas en los objetivos de la investigación. Tal como lo plantea Arias (op.cit, p. 23): “Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación”.

### **Diseño de la Investigación**

En el marco del estudio planteado, con el objetivo central de integrar un programa de pronunciación en el contenido del programa de inglés de 2do año de Media Diversificada y Profesional, en la Unidad Educativa “Ezequiel Zamora”, Punta de Mata , Estado Monagas, se define esta investigación como documental porque esta basada en la revisión de documentos como: el programa de inglés de Educación Media Diversificada y Profesional, el texto dirigido al 2do año de la enseñanza del inglés como lengua extranjera con enfoque comunicativo en el instituto mencionado anteriormente, la literatura actual sobre la enseñanza de la pronunciación y estudios realizados por otros investigadores acerca de los aspectos fonéticos que afectan la inteligibilidad del habla.

### **Metodología e Instrumentos utilizados**

La metodología utilizada para diseñar el programa de pronunciación de inglés que complementa el texto de estudio *English 2* (Latorraca, 2004), es la sugerida por Chela-Flores (en prensa). En esta metodología se propone como primer paso identificar las necesidades fonéticas inmediatas que el alumno enfrenta en las actividades orales y de comprensión auditiva del texto *English 2*, de las cuales, se le da prioridad a las que son más importantes para la inteligibilidad del habla y las que difieren de forma más notoria entre el sistema

fonético del inglés y español. Para hacer esta selección Chela-Flores (op. cit), se basó en los resultados de investigación sobre el tema (Anderson, 1993; Derwing y Rossiter, 2003; Hahn, 2004; Munro y Derwing, 1999), que le dan prioridad a los aspectos fonéticos que contribuyen de forma más significativa a la inteligibilidad del habla y comprensión auditiva del idioma, estos son los aspectos suprasegmentales que abarcan la emisión en su totalidad.

Los instrumentos utilizados para darle prioridad a ciertos aspectos fonéticos del inventario inicial, son las escalas realizadas por Chela-Flores (en prensa), que propone un valor específico (entre *Alto*, *Mediano* y *Bajo*), a los segmentos y suprasegmentos del idioma, según las diferencias que presentan con el sistema fonético del español (Ver Anexos A,B,C,D,E,F), ya que en el contexto venezolano se trabaja con grupos homogéneos de estudiantes, con respecto al primer idioma, para la autora en estos casos se puede dar prioridad a aquellos aspectos que el hispano hablante encuentre más difícil de producir y discriminar.

Otro aspecto que hay que tomar en consideración es la escogencia de segmentos y/o suprasegmentos para ejercitar en cada unidad del libro *English 2*, es la frecuencia con la que ocurre el aspecto fonético a practicar.

### **Presentación del Libro *English 2***

La programación de *English 2* (Latorraca, 2004), está basada en su totalidad en los programas oficiales vigentes del Ministerio de Educación y Deportes venezolanos para el Segundo Año de Educación Media Diversificada y Profesional. El objetivo fundamental del texto es que el alumno desarrolle las cuatro destrezas de un idioma: leer, hablar, escribir y comprender. Cada unidad consta de: *Introduction* (página introductoria), *Speaking* (página de expresión oral), *Writing* (página de expresión escrita), *Looking at language* (página de gramática), *Lesson Round Up* (página de actividades), y *Homework* (actividades para realizar en casa). Además contiene una unidad de *Reading*

(unidades de cuatro páginas que contienen una lectura y actividades sobre la lectura) y páginas especiales de consolidación (páginas de repaso), *Crosscurricular Project* (páginas de modelo de proyecto de aula) y *Word list* (página de glosario).

Como se puede apreciar, el libro descrito anteriormente carece de la instrucción formal de la pronunciación como elemento clave para una comunicación oral inteligible. No cubren aspectos fonéticos del idioma, no se incluye en los diálogos que los estudiantes tienen que repetir, no hay orientación fonética ni antes ni después de los ejercicios orales presentes en cada unidad u objetivo. Los enunciados presentes en los diálogos y lecturas deben ser escuchados y repetidos por el alumno sin ninguna instrucción previa en el libro de cómo deben pronunciarse. Por ejemplo, los siguientes enunciados que aparecen en la Unidad I del libro, presentan una serie de dificultades fonéticas para el hispanohablante:

1. I`m going to Paris
2. It`s really interesting.
3. My parents are generous
4. Thanks a lot.
5. Hello. My name is...
6. You`re the best tennis player ever
7. I am intelligent
8. I hope it`s interesting. All the best
9. What`s Mary`s young brothers name?

Uno de los problemas fonéticos más notorios que presentan los hispanohablantes en enunciados como los presentados en (1-9), es la pronunciación de los sonidos / m /, / s / y /z/ en posición final. Por una parte, el sonido bilabial de la consonante /m/ no se presenta en posición final en el sistema fonético español, por lo tanto, un hispanohablante, sin entrenamiento

fonético previo, podría pronunciarse como la *n* en posición final, que en el español de Venezuela tiende a pronunciarse como una nasal velar [ŋ] (Chela Flores, B., Chela Flores G. y Palencia 2002). De esta forma, es común escuchar enunciados tales como los descritos arriba (1, 5 y 7) como (9, 10 y 11) con este sonido velar:

10. \* I' [ŋ] going to Paris.
11. \* Hello. My na [ŋ] is...
12. \* I a [ŋ] intelligent.

En el caso del fonema /s, z/ en posición final en inglés la pronunciación debe ser alveolar fricativa, sorda /s/ y sonora /z/. En español se encuentra también el sonido sordo /s/, pero en posición final de palabra o de sílaba este sonido se debilita con frecuencia y es pronunciado como el alófono [h] en el español de Venezuela (Chela-Flores, B; Chela-Flores, G; Palencia, 2002). Por consiguiente, es común encontrar en el aprendiz de inglés venezolano la pronunciación de este sonido como el alófono [h] o con una elisión total del sonido (Chela-Flores, 1984). Los enunciados descritos arriba (2, 3, 4, 6, 8 y 9) podrían ser pronunciados de esta manera, si no hay un entrenamiento fonético previo. La pronunciación resultante (que podría ser algo como los presentados en (12-17) podría dificultar la comprensión oral de lo que se dice:

13. I [h] really intere [h] ting.
14. My paren [h] are genero [h]
15. Than [h] a lot.
16. You`re the be [h] t tenni [h] player ever
17. I hope i [h] intere [h] ting. All the be [h] .
18. Wha [h] Mary [h] young brother [h] name?

Estos aspectos de pronunciación de las consonantes en posición final se presentan en toda la unidad del libro *English 2*. Sin embargo, no aparece ningún tipo de indicativo acerca de sus respectivas pronunciaciones. Solo con escuchar y repetir el diálogo el alumno no toma conciencia de cómo debe pronunciar estos sonidos consonánticos finales.

### **Ubicación de los Ejercicios de Pronunciación en cada Unidad del Libro en Uso *English2***

Para incluir la instrucción de la pronunciación y ubicarla con el resto de las actividades del texto de clase *English 2*, se tomó en cuenta la distribución de horas disponibles en el programa general. El número de horas por unidad de la asignatura de inglés en Educación Media Diversificada y Profesional es de 3 horas semanales, cada una consta de 40 minutos. El número de horas de clase en el año escolar es de 90 las cuales están distribuidas de la siguiente manera:

- 37 horas para el trabajo oral.
- 30 horas para el trabajo escrito y de lectura..
- 5 horas para el material grabado
- 10 para evaluación y revisión.

La distribución anterior muestra un total de 82 horas. Quedan 8 las cuales deben ser utilizadas para un repaso global del contenido programático. Se puede ver que el tiempo asignado para el trabajo oral es de 37 horas, mayor que el asignado para las otras actividades, entonces se puede tomar un tiempo determinado para dedicarlo a la pronunciación siempre que ésta sea planificada con anterioridad de acuerdo al inventario de necesidades que se le haga a cada actividad oral.

Considerando las horas disponibles en el programa general descrito anteriormente, se consideró que se podría disponer de 20 minutos en cada

sesión de clase para ejercitar los aspectos fonéticos seleccionados en cada unidad de acuerdo a las necesidades detectadas. Cabe la posibilidad que se tome más tiempo del planificado, esto dependerá de las características del grupo.

Tomando en cuenta que las unidades de los programas podrían presentar muchas actividades para los ejercicios de pronunciación, se dedicará una actividad de ejercicios fonéticos por cada unidad. Se presentarán uno o dos aspectos fonéticos, para ejercitarlos antes o después de la explicación gramatical, en algunos casos la instrucción de pronunciación debe ser dada antes de comenzar la unidad. Por ejemplo, si el objetivo gramatical es el Pasado Simple y el aspecto fonético a tratar es la pronunciación de *-ed* en los verbos regulares, primero se debe enseñar la estructura del Presente Simple. Las indicaciones de dónde debe ser ubicado el ejercicio fonético se dará en las notas al profesor que estarán incluidas en el programa de pronunciación que se realizará.

### **Inventario de Necesidades Fonéticas en las Actividades Orales de *English 2***

A continuación se ejemplifica la metodología a seguir para realizar los ejercicios de pronunciación; se comenzará tomando las necesidades fonéticas inmediatas de cada unidad del libro *English 2*. Como ejemplo se han tomado las actividades orales de la primera unidad del libro. En esta primera unidad aparecen dos diálogos con las siguientes instrucciones:

#### **UNIT 1 English 2 p, 8,15**

##### **Listen and repeat.**

-Hi, Sue. Are you ready for the game on Saturday?

- Yes. Who told you about the match?
- I read about it in the local paper. Well done, Sue.
- Thank you very much.
- You´re the best tennis player ever.
- Very kind of you to say that.

**Practice the following dialog with a classmate.**

Peter: Mary, do you like baseball?

Mary: Yes, I do.

Peter: Would you like to go to a game with me tonight?

Mary: I´ll love to. Can I bring my little brother?

Peter: Sure.

Mary: Thank you very much.

El primer paso que se ha tomado para diseñar los ejercicios de pronunciación para estas actividades orales y en todas las otras unidades que seguirán del texto, es hacer un inventario de las necesidades fonéticas inmediatas presentes tanto segmentales como suprasegmentales. Luego se escogen aquellas que se consideren que puedan causarle mayor dificultad al estudiante hispanohablante al momento de producirlos y las que ayuden en gran medida para la inteligibilidad del ejercicio oral. En cuanto a los aspectos segmentales se encontraron los siguientes:

- La consonante [t<sup>h</sup>] aspirada en posición inicial como en *tonight*.
- La pronunciación de la semivocal /w/ como en *world* y *with*
- La articulación de los sonidos vocálicos /æ/ como en *thank.*, / ʌ / en *much, love* y / ə / en *brother*.

- Debilitamiento del sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas como: *to, do, a, can* y en sílabas no acentuadas como *tonight*.
- Articulación de consonantes en posición final de palabras como /t/ en *tonight*, /m/ en *game*, /k/ en *like, thank*
- La pronunciación de la fricativa /θ/ en posición inicial como en *thank*, el sonido /ʃ/ en posición inicial como en *sure* y /tʃ/ en posición final como en *much*.

En cuanto a los suprasegmentos se encontraron los siguientes:

- La diferencia en la pronunciación de palabras de contenido y palabras gramaticales:
 

Would you LIKE to GO to a GAME with meTONIGHT?  
 ARE you READY for the GAME on SATURDAY?  
 I READ about it in the LOCAL PAPER.  
 VERY KIND of you to SAY THAT.
- El acento primario en la primera palabra de los nombres compuestos como en *BASEball*, *LOCAL paper*, *TENNIS player*.
- Enlace entre consonante y consonante como en: *like baseball, best tennis*, consonante y vocal como en *read about it, very kind of you, game on*.
- El fenómeno de asimilación en *Would you?, told you*.

### **Selección de los Aspectos Fonéticos.**

De los aspectos fonéticos segmentales presentados en el inventario de la actividad oral, se seleccionó el sonido vocálico /ə/ por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Para esta unidad se escogió para su ejercitación el sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas por su alto impacto en la inteligibilidad del habla según

escalas de Chela-Flores (en prensa) (Ver anexo A-B), ya que este aspecto segmental ayuda a su vez, a pronunciar con exactitud el sonido aislado y también a diferenciar la pronunciación suprasegmental de palabras de contenido y palabras gramaticales. Asimismo, se ejercitó este sonido vocálico en sílabas no acentuadas de palabras polisilábicas.

- **Diferencias con el sistema fonético del español.** El sonido vocálico /ə/ se diferencia significativamente de los sonidos fonéticos del español, por que en este último sistema las vocales no se debilitan ni cuando forman parte de sílabas inacentuadas de una palabra ni en las palabras gramaticales de una oración. Por esta razón, se sugiere un valor alto de dificultad (Ver anexo C).
- **Frecuencia del aspecto fonético.** El debilitamiento del sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas y dentro de sílabas inacentuadas se repite varias veces en la actividad oral, por consiguiente hay suficiente ejemplos para practicarlos. Además de los ejemplos en el diálogo de la Unidad I presentado anteriormente, se han agregado otros ejemplos encontrados en la unidad.

## Ejercicios de pronunciación diseñados para la Unidad 1

### A. PRONUNCIATION OF UNSTRESSED SYLLABLES IN WORDS

The sound schwa /ə/ occurs in the *unstressed syllable* in a word. It is produced with the muscles relaxed; the tongue in mid-position in the mouth, and the jaw slightly open. For example:

Little /ˈlɪtəl/	Welcome /
ˈwɛlkəm/	
Parents /ˈpɛərənt/	Tonight /
təˈnaɪt/	

### Exercise 1.

Listen and repeat the following words.

1. Together / tə'ɡeðər /
2. Professional / prə'feʃənəl /
3. Saturday / 'sætərdi/
4. Local /'ləkəl /

### Exercise 2

Mark the syllable with the unstressed vowel sound /ə /.

1. Pleasant
2. Ever
3. About
4. Paper

### B. PRONUNCIATION OF UNSTRESSED WORDS IN THE SENTENCE

The sound schwa /ə/ also occurs in common *function words* (preposition, pronouns, auxiliary verbs, conjunctions and articles) in a sentence. For example:

Preposition: Who told you about the match?

Auxiliary verbs: Can I bring my little brother?

Conjunctions: The city is very big and beautiful.

Articles: You're the best tennis player ever.

### Exercise 1.

Listen and repeat the following sentences Use / ə / in the function words in italics.

1. Merry Christmas *to* you too.
2. Nice *to* meet you
3. *The* Metropolitan Museum *and* *the* Statue of Liberty.
4. *Would* you like *to* go *to* a game with me tonight?.

## Evaluación de los Ejercicios de Pronunciación

A partir de la Unidad 2, se repasan los aspectos fonéticos vistos en la unidad anterior. Este repaso tiene dos propósitos fundamentales; primero reciclar el aspecto fonético visto en la unidad anterior con el vocabulario y estructura de la nueva unidad y segundo este repaso se utilizará para dar una calificación a la actividad, lo cual servirá para hacer una evaluación continua.

Estos repasos deben ser trabajados antes de comenzar la nueva unidad, ejemplo: para la Unidad 1 los puntos de pronunciación escogidos fue la vocal / ə / tanto en sílabas no acentuadas dentro de la palabra como en las palabras gramaticales dentro de la oración. En la Unidad 2 se escogieron estos mismos aspectos para comenzar el ejercicio y así repasar lo visto en la unidad anterior como sigue:

### UNIT 2

#### A. REVIEW OF UNIT 1

##### Exercise 1:

Listen these words and mark the syllable with the unstressed vowel sound / ə /.

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1. Conform | 4. Children |
| 2. Level   | 5. Together |
| 3. Solemn  | 6. Caroline |

##### Exercise 2:

Listen these sentences and underline the unstressed sound /ə/ in each word. Practice reading them.

1. I'm reading a book about Astronomy. I like the stars.
2. You are kidding me.
3. Are you planning a trip to the moon?.

4. She is a professional.
6. John and Paula were walking down the street.

El vocabulario incluido en el repaso es generalmente nuevo. Por esta razón, éste se trabajó primero, antes de evaluar el aspecto fonético. Esto, con el fin de que el vocabulario nuevo no sea un obstáculo que interfiera en la evaluación de la pronunciación. A su vez, serviría para cubrir la parte del léxico de esa nueva unidad, siendo reforzada nuevamente a lo largo de ésta. Con esto se evidencia cómo se refuerzan mutuamente la gramática, vocabulario y la pronunciación.

Para la realización de estos repastos, se cedió 20 minutos de la hora académica, teniendo una ponderación del 10% dentro de la calificación acumulativa del lapso. El objetivo es que el alumno tome conciencia de la instrucción de pronunciación y perciba la relevancia que tiene la pronunciación con el resto de la unidad.

# CAPÍTULO IV

## PROPUESTA

### Diseño del Programa de Pronunciación

Este capítulo presenta el diseño final del programa elaborado para integrar la pronunciación en el programa general del curso de inglés de 2do año de Educación Media donde se utiliza el libro *English 2* con enfoque comunicativo (Latorraca, 2004). El diseño del programa está estructurado en cinco fases.

En la primera fase se realizó un inventario de necesidades a cada una de las 16 unidades quedando en el programa 14 unidades de pronunciación debido a la fusión de dos objetivos que se correlacionan y se repiten con frecuencia; en cada aspecto fonético se indica la importancia que este tiene en la inteligibilidad del habla y sus diferencias con el sistema fonético del español. Asimismo, se tomó en cuenta la frecuencia con que se repite el aspecto fonético en las actividades que incluye cada unidad para realizar los ejercicios de pronunciación. La selección de los aspectos estará resumida en el Cuadro 1.

### FASE I: Selección de los Aspectos de Pronunciación para *English 2*

#### UNIT 1

Practice the following dialog. Work with a classmate.

- **Peter:** Mary, Do you like baseball?
- **Mary:** Yes, I do.
- **Peter:** Would you like to go to a game with me tonight?
  - **Mary:** I`ll love to. Can I bring my little brother?
- **Peter:** Sure.

- **Mary:** Thank you very much.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos segmentales presentados en el inventario de la actividad oral, se seleccionó el sonido vocálico /ə/ por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Para esta unidad se escogió para su ejercitación el sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas por su alto impacto en la inteligibilidad del habla según escalas de Chela-Flores (en prensa), (Ver anexo A,B), ya que este aspecto segmental ayuda a su vez, a pronunciar con exactitud el sonido aislado y también a diferenciar la pronunciación suprasegmental de palabras de contenido y palabras gramaticales. Asimismo, se ejercitó este sonido vocálico en sílabas no acentuadas de palabras polisilábicas.
  
- **Diferencias con el sistema fonético del español.** El sonido vocálico /ə/ se diferencia significativamente de los sonidos fonéticos del español, ya que en este último sistema las vocales no se debilitan ni cuando forman parte de sílabas inacentuadas de una palabra ni en las palabras gramaticales de una oración. Por esta razón, se sugiere un valor alto de dificultad (Ver anexo C).
  
- **Frecuencia del aspecto fonético.** El debilitamiento del sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas y dentro de sílabas inacentuadas se repite varias veces en la actividad oral, por consiguiente hay suficientes ejemplos para practicarlo. Además de los ejemplos en el diálogo de la Unidad I presentado anteriormente, se han agregado otros ejemplos encontrados en la unidad.

## UNIT 2

### A. Dialogue

Listen and Repeat.

**A:** What are you doing?

**B:** I`m reading a book about astronomy. I like the stars.

**A:** Are you planning a trip to the moon?

**B:** You are kidding me, aren`t you?. I`m not planning any trips. I`m studying.

### B. Read the Story

#### Cheyenne in concert

Cheyenne is doing an impressive tour of Venezuela. He is giving five **concerts** in May. The **first** one is Puerto La Cruz on Tuesday 2<sup>ND</sup>. **Tickets** for the **concerts** are selling for less than 30.000 Bs, so we are expecting fans **from** all over the country to **come**. After Puerto La Cruz, he will be performing Barquisimeto on Wenesday 6<sup>th</sup> and then on Sunday 8<sup>TH</sup> **at** the **Forum** in Valencia. He is giving the **last** **concert** of the month at the Teresa Carreño. You can get your **tickets at** all **Recordland** **shops** **pay** **them** using your **credit card**.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos segmentales presentes en esta actividad oral se seleccionaron las consonantes y agrupaciones de consonantes en posición final en palabras monosilábicas por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Las articulaciones de consonantes y agrupaciones de consonantes en posición final fueron seleccionadas por su alto impacto en la inteligibilidad de los segmentos en el habla según escalas de Chela-Flores (en prensa), (Ver anexo A).

- **Diferencias con el sistema fonético del español.** Las consonantes m, p, t, k y las agrupaciones de consonantes ts, nt ,rt ,rk, st, ps no se encuentran al final de palabras en español por esta razón se le hace difícil al estudiante pronunciarlas. Chela-Flores (en prensa), en su escala le dio un peso alto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación de los sonidos consonánticos del inglés en posición final de sílaba, palabra y agrupaciones de consonantes.
  
- **Frecuencia del aspecto fonético.** En el diálogo y otras actividades de esta unidad se pudo apreciar que se repiten las consonantes m, p, t, k en posición final y la agrupación de consonantes las cuales necesitan suficiente ejercitación oral que le permita al estudiante tener una pronunciación más óptima.

### UNIT 3

#### Speaking.

- I've decided to join the police force.
- I think the police women are very efficient.
- The streets of my neighborhood used to be dirty.
- It is so good to walk on clean side walks.
- Nobody cares about keeping the street clean. Myself included.
- They decided to do the work themselves.
- Men are better police officers.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos presentes en esta unidad se escogió el acento primario en palabras de más de una sílaba por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad en el habla.** En cuanto a los suprasegmentos y el impacto de inteligibilidad de estos en el habla Chela-Flores (en prensa) le asignó un peso alto al acento primario en palabras de más de una sílaba (Ver anexo B).
  
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** En español hay una tendencia fija para la posición del acento mientras que en inglés no hay una forma simple de acentuación aun así hay ciertas tendencias que se toman en cuenta como las palabras compuestas que llevan el acento principal en la primera palabra mientras que en español llevan el acento principal en la segunda palabra. Chela-Flores (en prensa) en sus escalas le dio un peso alto al acento primario en palabras de más de una sílaba en cuanto a las diferencias en su articulación para hispanohablantes (Ver anexo F).
  
- **Frecuencia del aspecto fonético.** Las palabras compuestas se repiten varias veces en las actividades de esta unidad lo que permite tomar suficientes ejemplos para la ejercitación oral correspondiente al acento en la palabra.

## UNIT 4

### Listen and repeat

My girl friend is a very good student. She`s always on time for school. She seldom skips classes and never forgets to do her homework.

### Speaking

- Mr. Walker usually walks her dog early in the morning.
- The Millers always go to the church on Sunday.
- Mr. Windsor never misses work.

### **Ask and answer**

- Does Andy forget his homework?

Yes, he does. He forgets his homework every now and then.

- Does Betty help around the house?

No, she doesn't. She never helps around the house.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos presentes en estas actividades se escogió la pronunciación de la –s en plural de palabras y tercera persona de verbos por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Según escalas realizadas por Chela-Flores (en prensa), la pronunciación de la –s en plural de palabras y tercera persona de verbos tiene un impacto alto de inteligibilidad de los segmentos en el habla (Ver anexo A).
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** En español el sonido dental fricativo sordo /s/ aparece como un sonido aspirado débil /h/ antes de otras consonantes en posición final. En algunos casos no hay aspiración sino una completa omisión del sonido. Por esto el estudiante venezolano al pronunciar tiende a aspirar u omitir el sonido /s/ en inglés. Chela-Flores (en prensa), en su escala le asignó un peso alto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación de los sonidos consonánticos del inglés en posición final de sílaba, palabra y en agrupaciones de consonantes, en esta caso la pronunciación de la –s (Ver anexo E).
- **Frecuencia del aspecto fonético.** El sonido dental fricativo sordo-s aparece con mucha frecuencia en las actividades orales sobre todo en tercera persona de verbos, porque el objetivo se refiere a los adverbios

de frecuencia los que requieren el uso de los verbos en presente en tercera persona. Además, se encuentran otras palabras con s al final en toda la unidad esto permite la ejercitación oral de esta segmento.

## UNIT 5

### Speaking

What's the length of this road?

It's fifty miles in length.

What's the width of this road?

It's thirty meters in width.

What's the depth of this poll?

It's sixty feet in depth.

What's the depth?

It's three meters in depth.

How is everything?

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos presentes en esta unidad se seleccionó el segmento /θ/ por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** De acuerdo a las escalas de Chela-Flores (en prensa), el segmento /θ/ tiene un peso alto en cuanto al grado de dificultad en su articulación y comprensión auditiva para el hispanohablante, en posición inicial, media y final (Ver anexo D).
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** El sonido dental /θ/ no aparece en el español hablado en Venezuela y por consiguiente resulta difícil producir en inglés, especialmente cuando aparece en combinación con los alveolares /s,z/ con los que generalmente se confunden.

- **Frecuencia del aspecto fonético.** El sonido consonántico /θ/ aparece con frecuencia en esta unidad en las expresiones de medida. Por su contenido este objetivo permite suficientes ejercicios de pronunciación para el sonido /θ/.

## UNIT 6

### Listen and repeat

When I was younger. I used to have a very intense social life. I have a lot of friends.

I know. I was one of them.

Yes, we used to get together everyday after school and on weekends. We used to hang out all the time.

We do a lot of thing together.

### Speaking

What did your father used to do?

He used to tell us stories.

What did I used to?

What did I used to be fond of?

I used to be fond of rock and roll

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos segmentales y suprasegmentales presentes en esta unidad se escogió el aspecto suprasegmental de enlace entre consonantes y vocales por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** En los aspectos suprasegmentales Chela-Flores (en prensa), en su escala le dio un peso alto al enlace entre consonantes y vocales (Ver anexo B).

- **Diferencia entre sistema fonético del español.** Tanto en inglés como en español, las palabras y las sílabas no son pronunciadas como unidades separadas. Estas tienen que fluir suavemente, uniendo una palabra con la próxima. Por esto es difícil decir donde una palabra termina y la otra comienza.
- **Frecuencia del aspecto fonético.** El enlace entre consonantes y vocales se repite con frecuencia en la unidad, lo que permite tener suficientes ejemplos para la ejercitación oral.

## UNIT 7–8

### Listen

He has shared his room for two months.

They have traveled throughout most of the USA.

I lasted for about two days.

I have dreamed of living in Paris.

Nancy hasn't finished her homework.

### Speaking

What has Nancy opened? She's opened a new boutique

How many people has she employed? She's employed two people

How long have they lived out of the city? They lived there since 1999

**Selección del aspecto fonético.** El aspecto fonético seleccionado en esta actividad oral es la pronunciación de la –ed en pasado de los verbos por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Por el impacto de la inteligibilidad de los segmentos en el habla Chela-Flores (en prensa) en su escala le asignó un peso alto a la pronunciación de –ed en pasado de verbos regulares(Ver anexo E).
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** Existe una regla fonológica para formar el pasado de los verbos regulares en la cual se tiene que pronunciar /ɪd/, /t/ o /d/ al final del verbo. En inglés la /d/, /t/ es alveolar. Mientras que en español es dental. El hablante español usualmente presenta dificultad en la pronunciación de estos sonidos en posición final.
- **Frecuencia del aspecto fonético.** Dado que el objetivo 7 y 8 se trata del tiempo presente y pasado perfecto, en todas las actividades se encuentra con mucha frecuencia verbos regulares en pasado lo que permite tener suficientes ejemplos para los ejercicios orales de esta unidad.

## UNIT 9

### Dialogue

A: Have you been working on a new song?

B: Yes, I've been doing a letter writing. You know there`s always a new song to do.

### Speaking

They have been working all day. They`re tired now

It has been raining all week so the streets are still wet.

**Selección de los aspectos fonéticos.** De los aspectos fonéticos presentes en esta actividad se seleccionó la pronunciación de palabras gramaticales y palabras de contenido por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad en el habla.** Chela-Flores (en prensa), en su escala sobre el impacto de inteligibilidad de los suprasegmentos en habla le asignó un peso alto a la acentuación de las palabras gramaticales y palabras de contenido (Ver anexo E).
- **Diferencia en el sistema fonético del español.** En español los verbos auxiliares no se debilitan mientras que en inglés sí. En inglés los pronombres personales no se acentúan, mientras que en español estos van acentuados porque se utilizan en situaciones de contraste. Por esta razón los verbos auxiliares y pronombres personales le causan dificultad al hispanohablante. Chela-Flores (en prensa), en su escala le dio un peso alto a la diferencia en la pronunciación de las vocales entre las sílabas acentuadas de las palabras de contenido y las no acentuadas y la pronunciación debilitada de las palabras gramaticales (Ver anexo F).
- **Frecuencia de los aspectos fonéticos seleccionados.** La unidad contiene oraciones suficientes que permiten ejercitar en forma oral el acento en palabras de contenido y gramaticales.

## UNIT 10

### Dialogue

**A:** How long did you say you had been waiting to see me?

**B:** 4 hours, Doctor they were the longest of my life.

**A:** Why didn't the nurse give you the painkiller?

**B:** She said she had to speak to you first before she could give me anything.

**A:** Now that I have given you the painkiller, do you feel better?

**B:** Yes, doctor. Thank you very much.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos en esta actividad oral se escogió el de la entonación en cuanto a la coincidencia del nivel tonal más alto con el núcleo al final del grupo melódico en oraciones no marcadas por las razones siguientes.

- **La inteligibilidad del habla.** De acuerdo al impacto de los suprasegmentos en el habla Chela-Flores (en prensa), le asignó un peso alto al nivel tonal más alto al final del grupo melódico en oraciones no marcadas(Ver anexo B).
  
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** Según Celce-Murcia; Brinton y Goodwin (1996), en las oraciones declarativas no marcadas en inglés el núcleo y la cima tonal más alta coinciden y se localizan en la última palabra de contenido del enunciado. En español por el contrario la curva tonal más alta en oraciones declarativas no marcadas cae en la primera sílaba acentuada en la oración. En cuanto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación de los suprasegmentos del inglés Chela-Flores (en prensa), le asignó un peso alto a este aspecto fonético (Ver anexo F).
  
- **Frecuencia del aspecto fonético.** En las actividades de esta unidad se encuentran suficientes oraciones que sirven de ejemplo para los ejercicios orales correspondientes al aspecto fonético escogido.

## **UNIT 11–12**

### **Dialogue**

Are you having fun Leo?

I was until she started to play the piano.

She's hurting my ear!

I would ask her to stop but I don't want to hurt her feelings.

I'll talk to her. I'll go crazy if she goes on.

### **Speaking**

If she asked me, I would help her.

We would hear him better if she spoke louder.

If John hurried, he would catch the bus.

What would you do if you saw a blind man on the street?

**Selección del aspecto fonético.** Para esta actividad oral se seleccionó el enlace entre consonantes y consonantes por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** En cuanto al impacto de inteligibilidad de los suprasegmentos en el habla Chela-Flores le asignó en sus escalas un peso alto al enlace entre consonantes y consonantes (Ver anexo B).
- **Diferencia entre sistema fonético del español.** En el idioma inglés y el español las palabras y las sílabas no son pronunciadas como unidades separadas. Estas tienen que fluir suavemente, uniendo una palabra con la próxima. Por esto es difícil decir donde una palabra termina y la otra comienza (Ver anexo F).
- **Frecuencia del aspecto fonético.** En la actividad oral se repite con frecuencia el enlace entre consonantes y consonantes lo que permite obtener suficientes ejercicios para la pronunciación de este aspecto fonético.

## **UNIT 13**

### Read the following dialogue

**A:** I don't understand. Last night Joanne said. She was coming. She said "I'll be there at 8 sharp, I promise". I told her it was very important that she be on time.

**B:** It's only ten past eight. She's just 10 minutes late. Yesterday she mentioned that she had a lot of things to do today.

**A:** Yeah, I know. But I arranged for all her friends to be here. She promised she would be on time.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos se seleccionó el sonido consonántico fricativo palatoalveolar /ʃ/ por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad en el habla.** En los segmentos del habla Chela-Flores (en prensa), le dio un peso alto al sonido palatoalveolar /ʃ/ en cuanto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación y comprensión auditiva en posición inicial, media y final de los sonidos consonánticos del inglés (Ver anexo D).
- **Diferencia con el sistema fonético español.** En el sistema fonético español no se encuentra el sonido palatoalveolar /ʃ/ al inicio de palabra. El estudiante hispano la sustituye por /tʃ/.
- **Frecuencia del aspecto fonético.** El sonido palatoalveolar /ʃ/ se repite con mucha frecuencia en el contenido de esta unidad, especialmente el pronombre personal *she* que se encuentra en casi todas actividades del reported speech.

### UNIT 14

## Dialogue

**A:** Carla told me you need help with your science project.

**B:** Yes, I asked her to help me but she said she didn't know anything about bones and muscles.

**A:** Did she tell you that I didn't know how to use computer?

**B:** No, but I don't have any problems with computers but with my science project.

**Selección del aspecto fonético.** De los aspectos fonéticos presentes en esta actividad se seleccionó el acento en la palabra en cuanto a la diferencia en la duración de sílabas acentuadas e inacentuadas por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad en el habla.** Para el impacto de la inteligibilidad de los suprasegmentos en el habla Chela-Flores (en prensa), le asignó un peso alto a la diferencia en la duración de sílabas acentuadas e inacentuadas (Ver anexo B).
- **Diferencia con el sistema fonético español.** La diferencia del acento entre los dos idiomas no consiste en la posición del acento sino en la duración de la sílaba acentuada y el comportamiento de las inacentuadas. Las sílabas no acentuadas en inglés sufren un proceso de elisión mientras que en español no. En español el acento es significativo para diferenciar frases y en inglés el acento sirve también para diferenciar frases de palabras e indicar algunas que pueden ser utilizadas como verbos o sustantivo. Chela-Flores (en prensa), le dio un peso alto en cuanto al grado de dificultad para el hispanohablante la articulación de los suprasegmentos en inglés (Ver anexo F).

- **Frecuencia del aspecto fonético.** En las actividades de la unidad se encuentran suficientes palabras para ejercitar la diferencia en la duración e sílabas acentuadas e inacentuadas.

## UNIT 15

### Speaking

Did you tell her the truth?

Did you go to a gym today?

What did she ask you first?

Where does she come from?

Does she obey her parents?

Where do you live?

What time did you finish work?

How much did you pay?

Andrew could you tell me what did our neighbour asked you?

**Selección del aspecto fonético.** En esta unidad se escogió el proceso de asimilación por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad del habla.** Chela-Flores (en prensa) en sus escalas le asignó un peso alto al fenómeno de asimilación (Ver anexo B).
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** En cuanto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación de los suprasegmentos del inglés Chela- Flores (en prensa) le asignó un peso alto (Ver anexo F).
- **Frecuencia del aspecto fonético.** En las actividades presentes en esta unidad se encuentran varias preguntas y expresiones que permiten la ejercitación oral del proceso de asimilación, especialmente el proceso en

el que los sonidos /s,z/, /t,d/ y /ts,dz/ van seguidos de /j/ y se convierten en otro sonido palatal fricativo y no fricativo /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/.

## UNIT 16

### Speaking

The people injured in the accident were helped by paramedics.

In Britain, they sell many different varieties of tea.

In seventeenth century, people opened coffee house in London.-The accident will be forgotten very soon.

The concert will be cancelled because of bad weather.

Your apartment looks different.

People elected our president two years ago.

**Selección del aspecto fonético.** En las actividades presentes en esta unidad se seleccionó el proceso de elisión por las siguientes razones:

- **La inteligibilidad en el habla.** En cuanto al impacto de inteligibilidad en el habla Chela-Flores (en prensa), le dio un peso mediano al fenómeno de elisión (Ver anexo B).
- **Diferencia con el sistema fonético del español.** En cuanto a los suprasegmentos del habla, Chela-Flores (en prensa) le dio un peso alto al grado de dificultad para el hispanohablante en la articulación de los segmentos del inglés (Ver anexo F).
- **Frecuencia del aspecto fonético.** Las actividades presentes en la unidad tienen suficientes ejemplos para la ejercitación oral de palabras que sufren el proceso de elisión en inglés.

### Cuadro 1

**Peso dado a los aspectos de pronunciación seleccionados para el texto**

***English 2***

Aspectos segmentales y suprasegmentales	Impacto para la inteligibilidad del habla			Diferencias con el sistema fonético del español			Frecuencia de los aspectos fonéticos en actividades de comprensión auditiva y producción oral		
	Alto	mediano	bajo	alto	Mediano	Bajo	alto	Mediano	bajo
<b>Unidad 1</b>									
Debilitamiento del sonido vocálico /ə/ en palabras gramaticales no acentuadas.	X				X		X		
<b>Unidad 2</b>									
Articulación de consonantes y agrupación de consonantes en posición final.	X			X			X		
<b>Unidad 3</b>									
Acento primario en palabras de más de una sílaba.	X			X			X		
<b>Unidad 4</b>									
Pronunciación de la s- final en plural de	X			X			X		

palabras y tercera persona de verbos									
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Cuadro 1 ( Cont. )**

Aspectos segmentales y suprasegmentales	Impacto para la inteligibilidad del habla			Diferencias con el sistema fonético del español			Frecuencia de los aspectos fonéticos en actividades de comprensión auditiva y producción oral		
	Alto	mediano	bajo	alto	Mediano	bajo	alto	Mediano	bajo
<b>Unidad 5</b>									
Pronunciación de la consonante /θ/	X			X			X		
<b>Unidad 6</b>									
Enlace entre consonante y vocal	X			X			X		
<b>Unidad 7-8</b>									
Pronunciación de –ed en pasado de verbos regulares	X			X			X		
<b>Unidad 9</b>									
Diferencia en la pronunciación de palabras gramaticales y palabras de contenido	X			X			X		
<b>Unidad 10</b>									
Coincidencia del nivel tonal más alto con el núcleo al final del grupo melódico en	X			X			X		

oraciones no marcadas									
<b>Unidad 11-12</b>									
Enlace entre consonantes y consonantes	<b>X</b>			<b>X</b>			<b>X</b>		

**Cuadro 1 (Cont.)**

Aspectos segmentales y suprasegmentales	Impacto para la inteligibilidad del habla			Diferencias con el sistema fonético del español			Frecuencia de los aspectos fonéticos en actividades de comprensión auditiva y producción oral		
	Alto	mediano	bajo	Alto	Mediano	bajo	alto	Mediano	bajo
<b>Unidad 13</b>									
Pronunciación de la consonante /ʃ/	X			X			X		
<b>Unidad 14</b>									
Duración de sílabas acentuadas e inacentuadas	X			X			X		
<b>Unidad 15</b>									
Asimilación	X				X		X		
<b>Unidad 16</b>									
Elisión	X				X		X		

**Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de escalas de Chela-Flores (en prensa)**

## **FASE II: Programa de Instrucción**

La fase II incluye el programa de instrucción, se presenta en el cuadro 2, el cual resume los aspectos fonéticos escogidos e integrados para cada una de las unidades del texto con enfoque comunicativo *English 2* (op.cit) utilizado en el 2do año del liceo “Ezequiel Zamora” Punta de Mata. En el mismo se incluyen los aspectos a enseñar con sus respectivos ejemplos tomados del libro.

**PROGRAMA DE PRONUNCIACIÓN PARA EL TEXTO**  
***ENGLISH 2* SECOND YEAR DIVERSIFIED AND**  
**PROFESSIONAL**  
**CYCLE, 2004**



**Cuadro 2.**

**Programa de pronunciación para el texto *English 2* (Latorraca 2004)**

TEACHING POINTS	ASPECTS TO BE TAUGHT	EXAMPLES
<b>UNIT 1</b>		
Unstressed syllable word	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of schwa /ə/ in unstressed syllables and in function words.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saturday /sætərdi/</li> <li>- People /pipəl /</li> <li>- November /novembər/</li> <li>- Give <u>me</u> <u>a</u> peace.</li> <li>- Nice <u>to</u> met <u>you</u>.</li> </ul>
<b>UNIT 2</b>		
<p style="text-align: center;">REVIEW</p> Unstressed syllable word	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use of schwa /ə/ in unstressed syllables and in function words.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listening and identifying the unstressed syllables.</li> </ul>
Pronunciation of final cluster sounds in words.  Pronunciation of consonants sounds in final position.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cluster sounds: rts, nt, ps, rk, ck, st, bs.</li> <li>• Consonant sounds: m,t,p,k</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Starts, aren't, sick, trips, homework, first, jobs, tickets</li> <li>-I'm, about, book, trip, get, forum.</li> </ul>
<b>UNIT 3</b>		
<p style="text-align: center;">REVIEW</p> pronunciation of cluster sounds and consonants in final position	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciation of final cluster: rts – rt – rk – ts - nt</li> <li>• Pronunciation of final consonant: m – t –p –k</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concert, breakfast, best,</li> <li>- About, trip, forum, book</li> </ul>
Word stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress in compound words</li> <li>• Reflexives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SIDEwalks,</li> <li>- SUPERmarket</li> <li>- STARwards.</li> <li>- mySELF</li> <li>- themSELVES</li> </ul>

**Cuadro 2. (cont.)**

TEACHING POINTS	ASPECTS TO BE TAUGHT	EXAMPLES
<b>UNIT 4</b>		
<p>REVIEW Word stress</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciation of compound words</li> </ul>	<p>- Identifying compound word stress in sentences</p>
<p>Pronunciation of the –s/es</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Different sounds of the final –s/es in 3<sup>rd</sup> person singular verbs.</li> </ul>	<p>-Forgets /s/ -Walks /z/ -Goes /z/ -Classes /iz/ -Misses</p>
<b>UNIT 5</b>		
<p>REVIEW Pronunciation of -s</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plural of nouns and verbs</li> </ul>	<p>- Identifying the correct phonetic ending: /s, z, iz/</p>
<p>Pronunciation of the sound /θ/</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciation of /θ/ in initial and final position.</li> <li>• Contrasting two sounds: /θ/ and /s/</li> </ul>	<p>- It's thirty meters in depth - It's three meters in width - It's fifty miles in length</p>
<b>UNIT 6</b>		
<p>REVIEW The sound /θ/</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciation of the sound /θ/</li> </ul>	<p>- Identifying the sound /θ/ and /s/</p>
<p>Linking sounds</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linking two final consonants in a word to a vowel</li> <li>• Linking a single final consonant to</li> </ul>	<p>- Fond of - Rock and roll  - Tell_us - A lot of</p>

	a vowel	
--	---------	--

**Cuadro 2. (cont.)**

<b>TEACHING POINTS</b>	<b>ASPECTS TO BE TAUGHT</b>	<b>EXAMPLES</b>
<b>UNIT 7-8</b>		
REVIEW Linking sound	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronunciation of linking sounds: c+v, cc+v</li> </ul>	- Recognizing linking in phrases.
<b>UNIT 9</b>		
REVIEW -ed ending	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronunciation of -ed ending</li> </ul>	- Recognizing and practicing the final -ed in words.
Sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stress in content words and function words</li> </ul>	- HAVE you BEEN WORKING on a NEW SONG.
<b>UNIT 10</b>		
REVIEW Sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stress in affirmative sentences and in questions.</li> </ul>	- Identify content and function words in sentences.
Stress word 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stress in the last content word</li> </ul>	- I hope you enJOY it - I win the LOttery
<b>UNIT 11-12</b>		
REVIEW Stress word	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stressed words in declarative utterance</li> </ul>	- Placing the stress on the last content word in sentences.
Linking sounds	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linking final consonant in a word to a consonant</li> </ul>	- I'll talk to her - If you stop playing - My father will kill me

--	--	--

**Cuadro 2.(cont.)**

<b>TEACHING POINTS</b>	<b>ASPECTS TO BE TAUGHT</b>	<b>EXAMPLES</b>
<b>UNIT 13</b>		
REVIEW Linking sounds The sound /ʃ/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linking c+c, cc+c</li> <li>• Pronunciation of /ʃ/</li> </ul>	- Recognizing linking in phrases. She, sharp, finish, show, sure, fish
<b>UNIT 14</b>		
REVIEW The sound /ʃ/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Words for practice the sound /ʃ/ and /tʃ/</li> </ul>	- Recognizing words with the sound /ʃ/ and /tʃ/
Stress words	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syllable stress in words with different number of syllables</li> </ul>	HELP maCHINE AIRline comPUter
<b>UNIT 15</b>		
REVIEW Stress words	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress in words with different number of syllables</li> </ul>	- Listening and identifying long syllables in words.
Assimilation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palatalización /t,d/, /s,z/ followed by initial /y/.</li> </ul>	- Did <u>y</u> ou? - What's <u>y</u> our? - Could <u>y</u> ou? - Why didn't <u>y</u> ou? - Does <u>s</u> he?
<b>UNIT 16</b>		
REVIEW Assimilasion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joining /t,d /,s,z/ to /y/ and /s/+/ʃ/</li> </ul>	- Identifying the palatalizacion form in sentences.
Elision	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elision of word final /t/ and /d/ in</li> </ul>	- Last night → /læst nait/ - Old man → /ould <u>d</u> man/

**FASE III: Sugerencias para la ubicación de los aspectos fonéticos  
seleccionados**

Es importante señalar que la enseñanza de una correcta pronunciación a través de todo el programa no interferirá en la enseñanza de la gramática y el vocabulario, por el contrario, la integración de la pronunciación con los aspectos de gramática incluidos en las actividades del programa de pronunciación ayudarán a fijar los aspectos lexicales y sintácticos, ya que las estructuras y vocabularios son casi los mismos para ambas actividades; de esta manera el estudiante podrá concentrarse mejor en los aspectos fonológicos.

Es indispensable que los alumnos dispongan del mayor tiempo posible para ejercitar la nueva lengua, por eso debe evitarse largas explicaciones sobre cualquier aspecto para economizarlo y así dedicarlo a la práctica. El tiempo que se debe tomar para cada actividad de pronunciación dependerá de la dificultad del aspecto a tratar, sin embargo se sugieren 20 minutos.

A continuación se darán algunas sugerencias para el profesor, las cuales indican el momento en que se debería enseñar cada aspecto de pronunciación:

**UNIT 1:** The pronunciation of the sound shwa / ə /should be taught after the “language focus”, on page 8.

**UNIT 2:** The pronunciation of consonant sounds in final position at the beginning of the unit whit the first dialogue, on page 20.

**UNIT 3:** Compound words and Reflexives Pronouns should be explained before teaching their stress, on speaking activities, page 33.

**UNIT 4:** The pronunciation of final –S-ES in 3er person singular should be taught after adverbs of frequency.

**UNIT 5:** Adjectives and nouns of measures should be explained before the pronunciation of the sound /θ/

**UNIT 6:** Linking sounds (c+v) should be explained at the beginning of the unit with the first dialogue and language focus, on page 64.

**UNIT 7-8:** Past Participle of verbs must be taught before the pronunciation of –ed in regular verbs.

**UNIT 9:** Present Perfect Continuous must be taught before the stress in content and functions words.

**UNIT 10:** Stress in the last content word of an utterance should be taught before the Past Perfect Continuous with the first dialogue of the unit, on page 112.

**UNIT 11-12:** Linking sounds must be taught after the first and second conditional sentences.

**UNIT 13:** The sound /f/ should be explained at the beginning of the unit with the first exercise on page 148.

**UNIT 14:** Stress in words should be taught after teaching Reported Speech.

**UNIT 15:** Assimilation sounds should be taught at the beginning with the speaking activities, on page 173.

**UNIT 16:** Elision should be taught after the Passive Voice.

**Cuadro 3.****Ubicación de los aspectos fonéticos en el texto *English 2***

<b>UNIDAD</b>	<b>ASPECTO FONÉTICO</b>	<b>UBICACIÓN</b>
<b>UNIDAD 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• The sound Shwa /ə/</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Después de la página introductoria.</li></ul>
<b>UNIDAD 2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consonantes en posición final.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Al comenzar la unidad, utilizando el diálogo de la página introductoria.</li></ul>
<b>UNIDAD 3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acentuación de sustantivos</li><li>• compuestos y pronombres reflexivos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los sustantivos compuestos y pronombres reflexivos deben ser explicados antes del aspecto fonético.</li></ul>
<b>UNIDAD 4</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pronunciación de –s en plural de palabras y tercera persona de verbos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Después de explicar los adverbios de frecuencia</li></ul>
<b>UNIDAD 5</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pronunciación del sonido /θ/</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los sustantivos compuestos deben ser explicados antes del aspecto fonético.</li></ul>
<b>UNIDAD 6</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enlace entre consonantes y vocales</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Al inicio de la unidad utilizando el diálogo de la página introductoria</li></ul>

**Continuación Cuadro 3.**

--	--	--

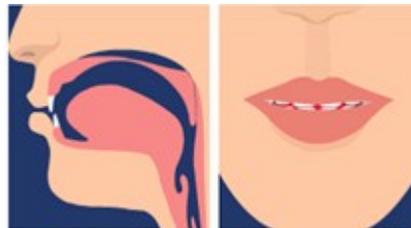
<b>UNIDAD</b>	<b>ASPECTO FONÉTICO</b>	<b>UBICACIÓN</b>
<b>UNIDAD 7-8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronunciación de –ed en el Participio de verbos irregulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura gramatical debe ser enseñada antes que el aspecto fonético.</li> </ul>
<b>UNIDAD 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acento en palabras de contenido y palabras gramaticales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura gramatical debe ser enseñada antes que el aspecto gramatical.</li> </ul>
<b>UNIDAD 10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acento en la última palabra de contenido en oraciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aspecto fonético debería enseñarse antes de la estructura gramatical.</li> </ul>
<b>UNIDAD 11- 12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enlace entre consonantes y consonantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de las oraciones condicionales.</li> </ul>
<b>UNIDAD 13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sonido /f/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al comienzo de la unidad</li> </ul>
<b>UNIDAD 14</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acento en palabras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de la explicación gramatical</li> </ul>
<b>UNIDAD 15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al comienzo de la unidad</li> </ul>
<b>UNIDAD 16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de la explicación gramatical</li> </ul>

#### **FASE IV: Manual de Pronunciación para *English 2***

Este manual de pronunciación para *English 2* (Latorraca, 2004), está dirigido a los profesores de inglés. Esto es el resultado de una selección de rasgos fonéticos, vocabulario y estructuras presentes en las actividades orales en el libro del estudiante. Contiene aspectos fonéticos necesarios para la enseñanza de la pronunciación en el aula de clase.

El inicio de cada actividad presenta una breve explicación del aspecto fonético a tratar y ejercicios de práctica elaborados con vocabulario y estructura de cada unidad del texto *English 2*. A partir de la segunda unidad se incluye un repaso de los puntos dados en lecciones anteriores que le permita al docente reconsiderar los aspectos enseñados a través del contenido del resto de las unidades del libro. Esta actividad también puede ser usada como evaluación.

**PRONUNCIATION  
GUIDELINES AND EXERCISES FOR  
*ENGLISH 2*  
LATORRACA, 2004**



## TABLE OF CONTENTS

	<b>Pages</b>	
<b>UNIT 1</b>	A. UNSTRESSED SYLLABLES IN WORDS. USE OF SHWA /ə/	81-82
	B. UNSTRESSED WORD IN A SENTENCE. USE OF SHWA /ə/	
	A. REVIEW OF UNIT ONE	
<b>UNIT 2</b>	B. PRONUNCIATION OF FINAL CONSONANT CLUSTERS IN WORDS	83-85
	C. PRONUNCIATION OF CONSONANT SOUND IN FINAL POSITION	
	A. REVIEW OF UNIT TWO	
<b>UNIT 3</b>	B. WORD STRESS IN COMPOUND WORDS	86-87
	C. REFLEXIVE PRONOUNS	
	A. REVIEW OF UNIT THREE	
<b>UNIT 4</b>	B. PRONUNCIATION OF FINAL –S IN VERBS 3 <sup>rd</sup> PERSON SINGULAR AND PLURAL NOUNS	88-89
	A. REVIEW OF UNIT FOUR	
<b>UNIT 5</b>	B. PRONUNCIATION OF THE SOUND / θ /	90-91
	A. REVIEW OF UNIT FIVE	
<b>UNIT 6</b>	B. LINKING CONSONANT SOUNDS	92-94

	A. REVIEW OF UNIT SIX	
<b>UNIT 7-8</b>	B. PRONUNCIATION OF FINAL –ED IN PAST PARTICIPLE REGULAR VERBS	95-96
<b>UNIT 9</b>	A. REVIEW OF UNIT SEVEN AND EIGHT	97-98
	A. REVIEW OF UNIT NINE	99-100
<b>UNIT 10</b>	B. STRESS IN THE LAST CONTENT WORD IN AN UTTERANCE	
	A. REVIEW OF UNIT TEN	
<b>UNIT 11-12</b>	B. LINKING C+V, CC+V	101-103
	A. REVIEW OF UNITS ELEVEN AND TWELVE	
<b>UNIT 13</b>	B. PRONUNCIATION OF THE SOUND /ʃ/	104-105
	A. REVIEW OF UNIT THIRTEEN	
<b>UNIT 14</b>	B. PRONUNCIATION OF SYLLABLE STRESS IN WORDS	106-108
	A. REVIEW OF UNIT FOURTEEN	
<b>UNIT 15</b>	B. ASSIMILATION SOUNDS	109-110
	A. REVIEW OF UNIT FIFTEEN	
<b>UNIT 16</b>	B. ELISION PROCESS	111-112

<b>UNIT 1</b>
---------------

## A. PRONUNCIATION OF UNSTRESSED SYLLABLES IN WORDS

The sound schwa /ə/ occurs in the *unstressed syllable* in a word. It is produced with the muscles relaxed; the tongue in mid-position in the mouth, and the jaw slightly open. For example:

Little /ˈlɪtəl/	Welcome /
ˈwɛlkəm/	
Parents /ˈpeərənt/	Tonight /
təˈnaɪt/	

### Exercise 1.

Listen and repeat the following words.

1. Together /təˈɡeðər/
2. Professional /prəˈfeɪʃənəl/
3. Saturday /ˈsætərdi/
4. Local /ˈləkəl/

### Exercise 2

Mark the syllable with the unstressed vowel sound /ə/.

1. Pleasant
2. Ever
3. About
4. Paper

## B. PRONUNCIATION OF UNSTRESSED WORDS IN THE SENTENCE

The sound schwa /ə/ also occurs in common *function words* (preposition, pronouns, auxiliary verbs, conjunctions and articles) in a sentence. For example:

Preposition: Who told you about the match?

Auxiliary verbs: Can I bring my little brother?

Conjunctions: The city is very big and beautiful.

Articles: You're the best tennis player ever.

**Exercise 1.**

Listen and repeat the following sentences Use / ə / in the function words in italics.

1. Merry Christmas *to* you too.
2. Nice *to* meet you
3. *The* Metropolitan Museum *and the* Statue of Liberty.
4. *Would* you like *to* go *to* a game with me tonight?.

## UNIT 2

### A. REVIEW OF UNIT 1 Word stress

#### Exercise 1:

Listen these words and mark the syllable with the unstressed vowel sound /ə/.

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1. Conform | 4. Children |
| 2. Level   | 5. Together |
| 3. Solemn  | 6. Caroline |

#### Exercise 2:

Listen these sentences and underline the unstressed sound /ə/ in each word.

Practice reading them.

1. I'm reading a book about Astronomy. I like the stars.
2. Are you planning a trip to the moon?.
3. She is a professional.
4. Some of them were swimming in the river.

### B. PRONUNCIATION OF FINAL CONSONANT CLUSTERS

● It is not always easy to pronounce two or more consonants together. As a result native speakers use the strategy of cluster reduction so they omit one of the consonants at the end of a syllable of word in order to make the cluster easier to pronounce. For example:

- |  | Reduction |
|--|-----------|
| • Starts /starts/ becomes /stars/        | rts       |
| → rs                                     |           |
| • Concert /concert/ becomes /k onsərt/   | rt        |
| → r                                      |           |
| • Homework /houmwərk/ becomes /houmwər / | rk        |
| → k                                      |           |
| • Lists /lists/ becomes / liss /         | sts       |

**Exercise 1**

Repeat the following words.

- 1. Starts
- 2. Aren't
- 3. Recorland
- 4. First

**Exercise 2.**

Place the following words in the correct column according to the pronunciation of the final consonant clusters you hear.

/st/	/ts/	/ps/	/rt/	
/rk/				
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

projects – bank – start – tickets – ups – students – concert – homework – blanks  
– best – desert – breakfast – least – trips – first – last – part.

**C. PRONUNCIATION OF FINAL CONSONANT**

● In Spanish the consonant /p, k, t, m/ do not appear in word final position. When learning English, the student tends to omit them. For example:  
what – book - I`m – trip – like – time - street

### Exercise 1.

Listen and repeat Make sure you pronounce the final sounds

**/t/:** past - at –sit – it - about – but – what – street – skate –get – suit - eat

**/p/:** trip – up – help – keep – sleep – keep – stop – shop – up-

**/k/:** homework – week – book – bank – think – make – work – back – break

**/m/:** come – them – forum – time – from – him – home – game – some – stadium

### Exercise 2

Read and practice the following sentences. Pay attention to the final consonant / t/, /p/, /k/, /m/.

1. I`m reading a book.
2. I`m not planning any trip
3. Ryan will be working late this week.
4. She is feeling very sick
5. John and Paula were walking down the street
6. Can I stop by about 7:30?

### Exercise 3

Circle the word you hear. Pay attention to the final consonants

1. say / same
2. key / keep
3. mass / mask
4. then / them
5. tree / trip
6. pass / past
7. lie / like

## UNIT 3

### A. REVIEW OF UNIT 2 Final consonant and final consonant cluster.

#### Exercise 1.

Listen and repeat.

- |              |            |
|--------------|------------|
| 1. Think     | 7. work    |
| 2. like      | 8. sweep   |
| 3. first     | 9. help    |
| 4. a lot     | 10. start  |
| 5. parents   | 11. them   |
| 6. breakfast | 12. system |

#### Exercise 2

Check your listening. You will hear two words with the same or different final sound circle the word you hear.

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| 1. SAME/ DIFFERENT | 5. SAME/DIFFERENT  |
| 2. SAME/DIFFERENT  | 6. SAME/DIFFERENT  |
| 3. SAME/DIFFERENT  | 7. SAME /DIFFERENT |
| 4. SAME/DIFFERENT  | 8. SAME/DIFFERENT  |

### B. STRESS AND INTONATION IN COMPOUND NOUNS

● A compound noun is a combination of two words pronounced like a single word. In English compound nouns are strongly stressed in the first element and light stress on the second. For example:

**SIDE**walk      **POLICE** force      **PUBLIC** service

## Exercise

Read and practice

1. I think the POLICE women are very efficient.
2. Her parents won't let her see her BOYfriends.
3. I think TEENagers are not mature enough to drive.
4. How do you feel about FAMOUS people embracing SOCIAL causes?
5. Do SUPERmarkets in your country sell their own brands of cola?

## REFLEXIVE PRONOUNS

● Reflexive pronouns receives strong stress in self/selves. For example:

my**SELF**                      your**SELF**                      him**SELF**  
them**SELVES**

## Exercise

Listen and repeat the following words

1. SIDEwalks / her**SELF**
2. them**SELVES** / PUBLIC service
3. your**SELF** / TYPEwrite
4. BLACKboard / him**SELF**
5. GREENhouse / my**SELF**

## A. REVIEW OF UNIT 3

### Exercise 1

Repeat the following words

1. GIRLfriends
2. HOMEwork
3. CLASSmates
4. HIGH school
5. BOOKstore
6. NOTEbook
7. BUS station
8. BEDroom
9. NEWSpaper
10. GRANDparent

### Exercise 2

Underline the stress in the highlighted word.

1. My **girlfriend** is a very good student.
2. She does her **homework** by **herself**
3. He decided to do his **homework** by **himself**
4. My **English lesson** is one and **half-hours** long
5. They **themselves** go to the **public library**

## B. PRONUNCIATION OF FINAL –S

● The –s (es) in the plural and in the present simple 3<sup>rd</sup> person singular has three different pronunciation:

- When a verb ends in a voiceless consonant, such as /p/, /t/, /k/ or /f/, pronounce-s or –es as /s/. For example:

speaks          invites          cats

- When a verb ends in a voiced consonant such as /b/, /d/, /g/, /v/, /d/, /m/, /n/, /l/ or /r/, pronounce-s or –es as /z/. For example:

lives          runs          dogs

- All vowels are voiced. Thus when a verb ends in a vowel sound, -s or –es is pronounced /z/. For example:

sees goes boys

- When the verb ends in the following consonants /s/, /z/, sh, ch, the – s is pronounced as /ɪz/. For example:

catches uses classes

### Exercise 1

Listen and repeat the following words pair bellow

/s/	/z/	/ɪz/
help-helps	go-goes	miss-misses
skip-skips	cry- cries	wash-washes
forget-forgets	play- plays	brush-brushes
walk-walks	study-studies	finish-finishes
take-takes		

### Exercise 2

Listen and repeat the following words.

/s/	/z/	/ɪz/
classmates	things	classes
sometimes	always	dishes
parents	holidays	catches
minutes	sessions	uses
blocks	reviews	

## UNIT 5

### A. REVIEW OF UNIT 4 Pronunciation of -s noun, plurals and verbs.

## Exercise

Fill in the blank with the correct phonetic ending. /s/, /z/, /iz/.

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1. centimeters / / | 5. activities / / |
| 2. holydays / /    | 6. beaches / /    |
| 3. visits / /      | 7. maps / /       |
| 4. kilograms / /   | 8. inches / /     |

## B. PRONUNCIATION OF THE CONSONANT / θ /

● The consonant sound / θ / as in *thing*, is very frequently mispronounced by Spanish speakers. It is usually pronounced as /s/. In the pronunciation of / θ / you should show a little of the tongue between the teeth. For example:

everything    length    width    depth

### Exercise 1.

Listen and repeat the following words. Pay attention to the sound / θ / and /s/

1. **theme** / **seem**
2. **think** / **sink**
3. **thick** / **sick**
4. **thin** / **sin**

### Exercise 2

Read aloud the following sentences. Pay attention to the sound / θ /

1. What's its **depth**? It's **thirty** meters in **depth**
2. What's its **length**? It's fifty miles in **length**
3. What's its **width**? It's **three** centimetres in **width**
4. What's the **thickness** of this book? Its's four centimetres **thick**.

5. The slice of the pie is four centimetres **thick**.

## UNIT 6

### REVIEW OF UNIT 5 The sound / θ /

#### Exercise 1

Read aloud the following words. Pay attention to the sound / θ /

1. **things**
2. **with**
3. **nothing**
4. **through**
5. **month**
6. **math**
7. **edith**
8. **think**

#### Exercise 2

Check your listening. You will hear the sound / θ / or /s/. Circle the sound you hear.

1. /θ/ - /s/
2. /θ/ - /s/
3. /θ/ - /s/
4. /θ/ - /s/
5. /θ/ - /s/
6. /θ/ - /s/
7. /θ/ - /s/
8. /θ/ - /s/

### B. LINKING CONSONANT TO VOWEL

● When a word ends in a single consonant and the next begins with a vowel, the final consonant should join to a vowel sound at the beginning of the next word and the two words sounds like one. For example:

Send it sounds like sen.dit.

#### Exercise 1.

Practice reading aloud the following.

1. Lot **of** → lo. **tof**
2. Each **other** → ea. **chother**
3. On a trip → o.**na** trip
4. Tell **us** → te. **lus**
5. Tell **about** → te. **labout**

### Exercise 2

Read and practice. Pay attention to the linking.

1. Why don't you come and sit\_on the sofa?
2. When you become an\_adult you not have time for fun\_and game.
3. Would you like to eat\_out tonight?
4. Come\_on it's\_only 11:00 PM.

### LINKING FINAL CONSONANT CLUSTERS TO A VOWEL

● The final consonant sound in a consonant cluster is linked to a vowel sound at the beginning of the next word. For example:

Lent it → len.**tit**

fond of → fon.**dof**

### Exercise 3

Read aloud these expressions. Pay attention to the linking sound

1. Work in
2. Rent a room
3. Lent it
4. turn it
5. work on

### Exercise 4

Read and practice. Pay attention to the linking.

1. I used to, but I lent it to a friend.
2. I have to work on Saturday, but I'll help you on Sunday.
3. I would rather rent an apartment.
4. You decided to do at the moment of speaking.
5. I find it very boring.
6. I like my friend a lot.
7. He did not return it.

## UNIT 7 - 8

### REVIEW OF UNIT 6 . Linking sounds.

#### Exercise

Listen and mark the linking words then practice reading it.

1. How did it go?
2. They have lived out of the city since 1999.
3. Their sons have grown up in the country.
4. How long have they lived out of the city?
5. We have decided to run away
6. Mary has fallen asleep.
7. I have succeeded in spite of the problems.
8. She finally decided to run for elections
- 9.

#### B. PRONUNCIATION OF FINAL ED IN REGULAR VERBS

☉ There are three different ways in the pronunciation of final-ed in past simple regular verbs. They are the same as the past participle regular verbs; therefore the pronunciation rules are the same.

- When the verb ends in *d* or *t*, the ending is pronounced as /**ɪd**/. For example:

started                  needed

- When the verb ends in a voiced sound other than /**d**/, the ending is pronounced as /**d**/. For example:

cried                      moved

- When the verb ends in a voiceless consonant other than /**t**/, the ending is pronounced as /**t**/. For example:

walked                  finished

**Exercise 1.**

Read the following verbs in their past tense.

/d/	/t/	/ɪd/
Travel -Traveled	Finish - Finished	Laste - Lasted
Dream - Dreamed	Ask - Asked	Devastate - Devastated
Employ - Employed	Talk -Talked	Start - Started
Open - Opened	Reach - Reached	Affect - Affected

**Exercise 2**

Place the following verbs in the correct column according to the pronunciation of the -ed ending.

/d/		/t/
/ɪd/		
_____	_____	_____
_____		_____
_____		
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____		_____
_____		

watched – decided - arrived – lasted - prepared – asked – surrounded –  
offered - lived -locked – switched. – phoned – saved – waited.

## UNIT 9

### A. REVIEW OF UNIT 7 y 8 Pronunciation of –ed in regular verbs.

#### Exercise 1

Read the following verbs in their past tense and circle the correct phonetic ending.

- |          |                |               |                |
|----------|----------------|---------------|----------------|
| 1. Move  | /d - t - id /  | 6. Work       | /d - t - id /  |
| 2. Try   | /d - t - id /  | 7. Decide     | /d - t - id /  |
| 3. Study | / t - d - id / | 8. Want       | / t - d - id / |
| 4. Live  | / d - t - id / | 9. Suffer     | /d - t - id /  |
| 5. Twist | / t - d - id / | 10. Transport | /d - t - id /  |

### B. STRESS IN CONTENT AND FUNCTION WORDS

● The content words in the sentence (verbs, adjectives, adverbs, nouns, demonstrative, interrogative) are stressed, and the function words (preposition, conjunctions, articles, auxiliary verbs, pronouns) are unstressed. For example:

-It has been **RAINING ALL WEEK SO** the **STREETS** are **STILL WET**.

Also interrogative are stressed (who, what, when, where, why, how), demonstratives pronouns (this, that, these, those). Possessive pronouns (mine, yours, etc), negative contractions (can't, hasn't, isn't, couldn't, wouldn't)

#### Exercise 1

Listen and repeat. Pay attention to the stressed and unstressed words in the sentences.

1. You have been **fixing** the **car**.
2. He has been **studying** all **afternoon**.
3. She has been **sick** for a **week**.
4. **Have** you been **taking part** in the **discussion**?
5. I've **lived** in my **house** for **ten years**.

### **Exercise 2**

Underline the content words. Read the dialogue aloud.

**A:** What have you done with my knife?

**B:** I put it back in your drawer.

**A:** Have you been using it to open a car?

**B:** No I haven't.

## UNIT 10

### A. REVIEW OF UNIT 9 - Sentences stress.

#### Exercise

Fill in the blanks with the unstressed words you hear.

1. \_\_\_\_\_ two hours.
2. \_\_\_\_\_ started \_\_\_\_\_ feel sick.
3. \_\_\_\_\_ students \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ working \_\_\_\_\_ lab.
4. \_\_\_\_\_ got tired.
5. What happened \_\_\_\_\_ her?
6. \_\_\_\_\_ see \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ walk
8. learning \_\_\_\_\_ drive.
9. \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ garden.
10. Henry \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ eating.

### B. STRESS IN THE LAST CONTENT WORD OF AN UTTERANCE

● In a phrase or sentence with several stressed words, one is more emphatic and has a highest level of prominence. It occurs on the last content word. For example:

**Doctor** they were the **longest** of my **LIFE**.

I **decided** to **GET** it.

Why **didn't** the nurse **give** you a **PAIN**killer?.

#### Exercise 1

Listen and repeat the following sentences.

1. He **started** to feel **SICK**.
1. They had been **working** in the **LAB**.
2. Is this **ring** **YOURS**?
3. **Where** did you **FIND** it? Under the **SOFA**
4. She **got** **TIRED**.
5. **Last week** I **decided** to **GET** it.

## Exercise 2

Listen and underline the word that has the more emphatic stress. The paragraph has been divided in small groups of sentences.

Lola was travelling to Miami/ to visit her family/ while she was waiting for her relatives; /she sat down on a bench./ She didn't speak English/ but she thought she had heard somebody /calling her name./ She didn't understand /what he was saying.

**A REVIEW OF UNIT 10** Stress in the last content word of an utterance.

**Exercise**

Read the following sentence and put them in the correct column.

1. He loves his car.

2. I want a phone.

3. I have to get it.

4. I have to find them.

5. I think he`s got it

6. I have a job

a) . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_

b) . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ .

---

---

---

---

---

---

**B LINKING CONSONANT TO CONSONANT.**

● When two identical consonants come together as a result of the juxtaposition of two words, there is one single articulation of the consonant.  
For example:

Stop\_pushing  
p

short\_time  
t

bad\_dog  
d

**Exercise 1**

Practice reading aloud the following phrases. Pay attention to the linking of identical consonants.

1. Want\_to.
2. Supermarket\_today.
3. I'll\_look.
4. Get\_to.
5. Went\_to.
6. Had\_decided.
7. Telephone\_number.
8. Young\_girl

● When a stop (p, b, t, d, k,g) is followed by another stop, the first stop is not released. For example:

Would\_talk

Could\_go

Dark\_building

**d:t**

**d:g**

**k:b**

## Exercise 2

Read and practice the following phrases.

1. Help to → Help:**to**
2. Would by → Would:**by**
3. Would travel → Would:**travel**
4. I'd travel → I`**d:travel**
5. I'd talk → I`**d:talk**
6. Blind person → Blind:**person**

● When two final consonant are followed by another consonant (**cc+c**) link properly without adding a vowel sound. Remember to lengthen the second consonant in the consonant cluster. For example:

Don't mind → Don`**t:mind**

Best friend → Best:**friend**

### Exercise 3

Read and practice. Try to lengthen the first consonant

1. I haven`**t** seen her in a while.
2. If I were you. I wouldn`**t** bother.
3. I don`**t** mind taking the bus.
4. If she hadn`**t** been wearing her seat bealt.
5. If my best friend didn`**t** have money...
6. I think **my** hair looks **terrible**.
7. Why wouldn`**t** Sue talk **to** her.
8. I don`**t** have a driver`**s** license
9. Nina **did** not come to work **today**.
10. Ted wants **to** use his **cellular** phone.

<b>UNIT 13</b>
----------------

**A. REVIEW OF UNIT 11-12** Linking consonant to consonant

**Exercise**

Listen and mark the linking of consonant to consonant. Pay attention to the two identical consonants.

1. I told her it was very important that...
2. What did the children`s mother tell them?
3. Remember the last time you went to see a doctor?
4. I went to the doctor this morning.
5. My friend Susan is very upset
6. I haven`t been feeling well this morning
7. Do your homework before you go to bed

## B. THE SOUND /ʃ/

● Spanish speaker frequently substitute the sound /ʃ/ for /tʃ/, for instance, instead of saying “sheep”/ʃip/ they will say /tʃip/.

### Exercise1

Practice the following words.

- |                 |                   |                   |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| 1. <b>Sharp</b> | 2. <b>Finish</b>  | 3. <b>Machine</b> |
| 4. <b>She</b>   | 5. <b>Shape</b>   | 6. <b>Sure</b>    |
| 7. <b>Show</b>  | 8. <b>Special</b> | 9. <b>Nation</b>  |

### Exercise 2.

Listen and repeat

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| 1. Cheap – Sheep | 2. Watch - Wash |
|------------------|-----------------|

3. Chew – Shoe

4. Catch - Cash

5. Chop – Shop

6. Chatter - Shatter

### Exercise 3

Read the following sentences. Pay attention to the sound /ʃ/

1. **She** said, “I`ll be here at 8 **sharp**, I promise.
2. **She** said **she** was going to bed.
3. “I`ve just **finished** reading Macbeth”, **she** remarked.
4. **She** likes all her students and **she`**s a very good teacher.

<b>UNIT 14</b>
----------------

**REVIEW OF UNIT 13** The sound /ʃ/

### Exercise 1

Read and practice. Pay attention to the sound /ʃ/

1. **Show** me your passport please.
2. What did **she** tell **Sheila** to do?
3. **She** told her to **show** her identification card.

### Exercise 2

Check your listening. You will hear the sound /ʃ/ and /tʃ/. Circle the sound you hear.

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1. /ʃ/ - /tʃ/ | 2. /ʃ/ - /tʃ/ |
| 3. /ʃ/ - /tʃ/ | 4. /ʃ/ - /tʃ/ |
| 5. /ʃ/ - /tʃ/ | 6. /ʃ/ - /tʃ/ |
| 7. /ʃ/ - /tʃ/ | 8. /ʃ/ - /tʃ/ |

### B. STRESS WORDS

● The vowels in content words of one syllable are long and strong. For example:

HELP                  TALK                  CLASS                  NEWS

- If there are two or more syllables, the unstressed syllable is weak and short. The stressed syllable is long and strong and has a high pitch. For example:

COMPUTER                  PROBLEMS                  OFFICER

·     —     ·                                  —     ·                                  —     ·     ·

**Exercise 1**

Listen and repeat.

- 1. \_\_\_\_\_ Show, please, card, stop, job, time.
- 2. \_\_\_\_\_ . Ticket, Helen, mother, passport.
- 3. \_\_\_\_\_ .. officer, personal, properly, library, manager
- 4. . \_\_\_\_\_ .. Publicity, activities
- 5. . \_\_\_\_\_ . Tomorrow, librarian, instructions, profession, completed.
- 6. . \_\_\_\_\_ Adress, yourself

**Exercise 2**

Listen to the following words and put them in the correct column.

- |               |             |               |              |
|---------------|-------------|---------------|--------------|
| 1. passport   | 5. negative | 9. electronic | 13. French   |
| 2. lecturer   | 6. program  | 10. year      | 14. Bones    |
| 3. activities | 7. person   | 11. manager   | 15. sister   |
| 4. teacher    | 8. academic | 12. new       | 16. graduate |

( _____ . )	( _____ .. )	( .. _____ . )	( . _____ .. )	( _____ )
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

● In English there are words that function both as nouns and as verbs. In **NOUNS** the first syllable is louder than the second. In **VERBS** the second syllable is louder than the first. For example.

noun  
**PRO**ject  
**PRE**sent

verb  
pro**JEC**T  
pre**SEN**T

### Exercise 1

Repeat the following words.

#### Noun

CONflict  
PROgress  
INcrease  
CONduct  
PROject  
PREsent  
PROduce

#### Verb

conFLICT  
proGRESS  
inCREASE  
conDUCT  
proJECT  
preSENT  
proDUCE

### Exercise 2

Read the following sentences. Pay attention to the words that function as noun and verbs.

1. No, I don't have any problems with computers but with my science PROject.
2. They proJECT it.
3. He said he would give me a PREsent.
4. They preSENTed a good PROject.

## UNIT 15

### A. REVIEW OF UNIT 14 Word stress

#### Exercise 1

Listen to these words. Mark the stressed syllables.

- |              |                 |                |
|--------------|-----------------|----------------|
| 1. exercise  | 5. receptions   | 10. girlfriend |
| 2. program   | 6. applications | 11. intended   |
| 3. doctor    | 7. fitness      | 12. library    |
| 4. tomorrow  | 8. familiar     | 13. September  |
| 5. wonderful | 9. window       | 14. restaurant |

#### Exercise 2

Mark the stressed syllable and then read the sentences aloud.

1. How long have you been working at your present job?
2. Did you present the project?
3. Fresh produce is expensive in the winter.
4. The new company will produce the goods more cheaply.

### B. ASSIMILATION

● In English frequently occurs the process of assimilation, in which the first sound and second sound in a sequence come together and mutually create a third sound. -When the consonants /s, z, t, d / are followed by /y / in unstressed syllable the two sound combine to form a palatalized consonant.

For example:

Did\_you?      /d/ + /y / → / **dʒ** /  
Didn`**t**\_you?    /t/ + /y / → / **tʃ** /

**Exercise 1** Listen and repeat the following expression.

1. Did\_\_you?

/dʒ/

2. What`s\_\_your name?

/tʃ/

3. At\_\_your table.

/tʃ /

4. Could\_\_you do it?

/dʒ/

5. Put\_\_your hand here.

/tʃ /

### Exercise 2

Read the following phrases, paying attention to the palatalized forms.

1. Did you tell her the truth?
2. What did you say to her?
3. How long have you been working at your present job?
4. What`s your name?
5. Did you punish the boy?
6. What did you do?
7. Don`t you go back home?

## A. REVIEW OF UNIT 15 – Assimilation-

### Exercise

Identify the palatalization forms in the following sentence and then read them aloud.

1. The teacher will write a new book next year.
2. Did you go to the Mary's party
3. Did you watch the last game?
4. Didn't anyone tell you that you had to wear a tie?
5. Where's your camera?
6. Did you hide your book?
7. Does your father miss your mother?

## B. ELISION

● In rapid speech it is more usual to have the elision of word-final /t/ or /d/ in consonant clusters of two when the following word begins with a consonant. For instance in rapid speech it is more usual to pronounce the phrases:

- Last night / læst naɪt / as / læs naɪt /

- Old man / ould mæn / as / ɔul mæn /

- Kindness / kaɪndnɪs / → / kaɪnnɪs /

- Some consonant cluster with final /t/ / d / are never simplified: /nt, lt, rt, rd/. For example:

plant food, felt pent, short stop, bird feeder.

### Exercise 1

Read and practice. Pay attention to the segmental elided.

1. A team of very good actors operated on my father last night.
2. The best doctors in the hospital examined us.
3. A British engineer made the first proposal for a tunnel.
4. The world`s first Jeans were created by Levis Strauss.
5. The best scientist won the prize.

### Exercise2

Listen and repeat these phrases. Pay attention to the segments that can not be elided. Underline the segments elided

1. A short circuit caused the fire.
2. Present day.
3. Your apartment looks different.
4. The best doctor.
5. The accident will be forgotten.
6. Someone robbed the bank last night.

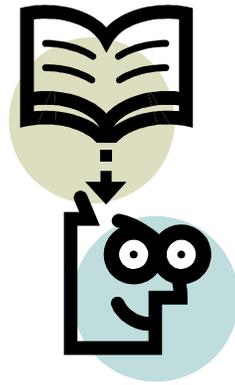
### Exercise 3

In the following sentences, assimilation or elision or both may occur. Read aloud the sentences and indicate with an x which process (es) occur in each case.

	<b>Assimilation</b>	<b>Elision</b>
1. Did you go to the first concert?	_____	_____
2. "Don` t put your feet on the seat".	_____	_____
3. He found that someone had eaten	_____	_____
4. What time did you finish your work?	_____	_____
5. Someone robbed the bank last night	_____	_____
6. A short circuit caused the fire	_____	_____
7. Could you present your last	_____	_____

project?

## ANSWER KEY







6. My **girlfriend** is a very good student.
7. She does her **homework** by **herself**
8. They decided to do his **homework** by **himself**
9. My **English lesson** is one and **half-hours** long
10. They **themselves** go to the **public library**
11. How far is the **drugstore** from the hospital

#### A. REVIEW OF UNIT 4

**Exercise** Fill in the blank with the correct phonetic ending. /s/, /z/, /iz/  
(page 90)

- |                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| 1. inches / iz /     | 6. measurements / s / |
| 2. kilograms / z /   | 7. works / s /        |
| 3. centimeters / z / | 8. activities / iz /  |
| 4. holydays / z /    | 9. beaches / iz /     |
| 5. visits / s /      | 10. maps / s /        |

#### REVIEW OF UNIT 5

**Exercise 2. Check your listening. Circle the sound. /θ/ or /s/ (page 92)**

- |                           |                      |
|---------------------------|----------------------|
| 1. (/θ/) - /s/ everything | 5. (/θ/) - /s/ think |
| 2. /θ/ - (/s/) sick       | 6. /θ/ - (/s/) lends |
| 3. (/θ/) - /s/ helth      | 7. /θ/ - (s/) mass   |
| 4. (/θ/) - /s/ fourth     | 8. (/θ/) - /s/ thick |

#### UNIT 6

**Exercise 2. Linking consonant to vowel (page 93)**

1. Why don't you come and sit on the sofa?

2. When you become an\_adult you do not have time for fun\_and games.
3. Would you like to eat\_out tonight?
4. Come\_on it`s\_only 11:00 PM.

**. Exercise 4 Linking consonant cluster to vowel (page 94)**

1. I used to, but\_I lent\_it to a friend.
2. I have to work\_on Saturday, but\_I help\_you on Sunday.
3. I would rather rent\_an\_apartment.
4. You decided to do at the moment\_of speaking.
5. I find\_it very boring.
6. I like my friend\_a lot.
7. I lent\_it to a friend who did not return\_it

**REVIEW OF UNIT 6**

**Exercise. Mark the linking words (page 95)**

1. How did\_it go?
2. They have lived\_out\_of the city since 1999.
3. Their sons have grown\_up\_in the country.
4. How long have they lived\_out\_of the city?
5. We have decided to run\_away
6. Mary has fallen\_asleep.
7. I have succeeded\_in spite\_of the problems.
8. She finally decided to run\_for\_elections.

**UNIT 7 y 8**

**Exercise 2. Place the following verbs in the correct column according to the pronunciation of the .ed ending (page 96)**

<i>/d/</i>	<i>/t/</i>	<i>/ɪd/</i>
lived	locked	waited
phoned	switched	decided

offered

asked

watched

saved

lasted

arrived

prepared

**A. REVIEW OF UNIT 7 - 8 -Pronunciation of –ed in regular verbs.**

**Exercise. Circle the correct phonetic ending (page 97)**

- |          |                         |               |                         |
|----------|-------------------------|---------------|-------------------------|
| 1. Move  | / <b>(d)</b> –t- id /   | 6. Work       | /d – <b>(t)</b> - id /  |
| 2. Try   | / <b>(d)</b> - t - id / | 7. Decide     | / <b>(d)</b> - t - id / |
| 3. Study | / t - <b>(d)</b> - id / | 8. Want       | / t -d - <b>(id)</b> /  |
| 4. Live  | / <b>(d)</b> - t -id /  | 9. Suffer     | / <b>(d)</b> - t - id / |
| 5. Twist | / t -d – <b>(id)</b> /  | 10. Transport | /d- t – <b>(id)</b> /   |

**UNIT 9**

**Exercise 2 Underline the content words (Page 98)**

-What have you done with my knife?

-I put it back in your drawer.

-What have you been doing with it?

-Have you been using it to open a car?

-No, I haven't.

**A. REVIEW OF UNIT 9 - Sentence stress.**

**Exercise. Fill in the blanks with the unstressed words (page 99)**

1. For two hours.
2. He started to feel sick.
3. The students had been working in the lab.
4. She got tired.
5. What happened to her?
6. To see her

7. **For a** walk
8. Learning **to** drive.
9. **In the** garden.
10. Henry **had been** eating.

## UNIT 10

**Exercise 2 Listen and underline the word that has the more emphatic stress in a sentence (page 100)**

Lola was travelling to **MIAMI**/ to visit her **FAMILY**/ while she was waiting for her **RELATIVES**;/ she sat down on a **BENCH** /She didn't **SPEAK** English /but she thought she had heard **SOMEBODY**/ calling her **NAME**./ She didn't **UNDERSTAND** /what he was **SAYING**.

### A. REVIEW OF UNIT 10 Stress in the last content word of an utterance

**Exercise Put the sentence in the correct column (page 101)**

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| 1. He Loves his car. | 4. I have to find them. |
| 2. I want a phone.   | 5. I think he`s got it. |
| 3. I have to get it. | 6. I have a job.        |

a) . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_

He loves his car

I want a phone

I have a job

b) . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ .

I think he`s got it

I decided to get it

I have to find them

## UNIT 11 - 12

**Exercise 1. linking identical consonants (page 102)**

1. Want\_to.  
t

2. I'll\_\_look.  
l
3. Went\_to.  
t
4. Telephone\_number.  
n
5. Supermarket\_today  
t
6. Get\_to.  
t
7. Had\_decided.  
d
8. Young\_girl  
g

**Exercise 3. Try to lengthen the first consonant (page 103)**

1. . I haven`**t** seen her in a while.  
t:s
2. If I were you. I wouldn`**t** bother.  
t:b
3. I don`**t** mind taking the bus.  
t:m
4. If she hadn`**t** been wearing her seat bealt.  
t:b
2. If my best friend didn`**t** have money...  
t:f            t:h
3. I think **my** hair looks **terrible**.  
k:m            s:t
4. Why wouldn`**t** Sue talk to her.  
n:t            k:t
5. I don`**t** have a driver`**s** license.  
t:h            s:l
6. Nina **did not come** to work today.  
d:n            m:t            k:t
7. Ted wants **to** use his cellular **phone**.  
s:t                            r:p

**A. REVIEW OF UNIT 11 - 12. Linking consonant to consonant (Page 104)**

**Exercise. Mark the linking of consonant to consonant**

1. I told **her** it was **very** important.  
d:h            s:v

- 2 What **did** the children`s **mother** **tell** **them**?  
 t:d s:m r:t l:th
3. Remember **the** **last** **time** you **went** **to** see a doctor?  
 r:th t t
5. I **went** **to** the doctor **this** **mornig**.  
 t r:th s:m
6. My friend **Susan** **is** **very** **upset**  
 d:s s:v
7. I haven`t **been** **feeling** **well** **this** **mornig**  
 t:b n:f l:th s:m
6. Do your **homework** **before** you go to bed.  
 r:h k:b

## UNIT 13

### Exercise 1. Practice folling words (Page 104).

- |                        |                          |                          |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. <b>Sharp</b><br>/ʃ/ | 4. <b>Finish</b><br>/ʃ/  | 7. <b>Machine</b><br>/ʃ/ |
| 2. <b>She</b><br>/ʃ/   | 5. <b>Shape</b><br>/ʃ/   | 8. <b>Sure</b><br>/ʃ/    |
| 3. <b>Show</b><br>/ʃ/  | 6. <b>Special</b><br>/ʃ/ | 9. <b>Nation</b><br>/ʃ/  |

### Exercise 2. Listen and repeat (page 104).

- |  |  |
|--|--|
| 1. <b>Cheap</b> – <b>Sheep</b><br>/tʃ/ /ʃ/ | 4. <b>Watch</b> - <b>Wash</b><br>/tʃ/ /ʃ/    |
| 2. <b>Chew</b> – <b>Shoe</b><br>/tʃ/ /ʃ/   | 5. <b>Catch</b> - <b>Cash</b><br>/tʃ/ /ʃ/    |
| 3. <b>Chop</b> – <b>Shop</b><br>/tʃ/ /ʃ/   | 6. <b>Chater</b> - <b>Shater</b><br>/tʃ/ /ʃ/ |

### Exercise 3 Read aloud the following sentences (Page 105).

- She** said, “I`ll be here at 8 **sharp**, I promise.  
/ʃ/ /ʃ/
- She** said **she** was going to bed.  
/ʃ/ /ʃ/
- “I`ve just **finished** reading Macbeth”, **she** remarked.  
/ʃ/ /ʃ/
- She** likes all her students and **she`s** a very good teacher.

/ʃ/

/ʃ/

### REVIEW OF UNIT 13

#### Exercise 2. Check your listening (page 106)

- |                          |                        |
|--------------------------|------------------------|
| 1. /ʃ/ -(tʃ) chat        | 3. (ʃ l) - /tʃ / shake |
| 2. (/ʃ l) - /tʃ / shadow | 4. /ʃ/ - (tʃ l) cheap  |
| 5. (/ʃ l) - /tʃ / sheet  | 7. (/ʃ l) - /t / sheep |
| 6. /ʃ/ - (tʃ l) cheese   | 8. /ʃ/ - (tʃ l) child  |

### UNIT 14

#### Exercise 2. put these words in the correct column (page 107)

- |               |             |               |              |
|---------------|-------------|---------------|--------------|
| 1. passport   | 5. negative | 9. electronic | 13. French   |
| 2. lecturer   | 6. program  | 10. year      | 14. Bones    |
| 3. activities | 7. person   | 11. manager   | 15. sister   |
| 4. teacher    | 8. academic | 12. new       | 16. graduate |

( ____ . )	( ____ .. )	( .. ____ . )	( . ____ .. )	( _____ )
graduate	manager	electronic	activities	French
teacher	negative	academic		bones
program				year
person				new
sister				
lecturer				
passport				

### REVIEW OF UNIT 14

#### Exercise 1. Mark the stressed syllables (Page 122).

- |                     |                       |                      |
|---------------------|-----------------------|----------------------|
| 1. <u>Ex</u> ercise | 6. recep <u>ci</u> on | 12. <u>int</u> ended |
|---------------------|-----------------------|----------------------|

- |                     |                        |                       |
|---------------------|------------------------|-----------------------|
| 2. <u>program</u>   | 7. <u>applications</u> | 13 <u>library</u>     |
| 3. <u>doctor</u>    | 8. <u>fitness</u>      | 14. <u>September</u>  |
| 4. <u>tomorrow</u>  | 9. <u>familiar</u>     | 15. <u>restaurant</u> |
| 5. <u>Wonderful</u> | 10. <u>window</u>      | 16. <u>happy</u>      |
|                     | 11. <u>girlfriend</u>  |                       |

**Exercise 2. Mark the long syllables (109).**

1. How long have you been working at your present job?
2. Did you present your project?
3. Fresh produce is expensive in the winter.
4. The new company will produce the goods more cheaply.

**UNIT 15**

**Exercise 2. the palatalized forms (Page 110)**

1. Didyou tell her the truth?  
/dʒ/
2. Whatdidyou say to her?  
/tʃ / /dʒ/
3. How long have you been working atyour present job?  
/tʃ /
4. What`syour name?  
/ʃ /
5. Didyou punish the boy?  
/dʒ /
6. What didyou do?  
/dʒ/
7. Don`tyou go back home?  
/tʃ /

**UNIT 16. REVIEW OF UNIT 15 – Assimilation-**

**Exercise 1. Identify the palatalization forms (Page 111)**

1. The teacher will write a new book nextyear.  
/tʃ /

2. Didyou go the Mary`s party?  
/dʒ/
3. Didyou watch the last name?  
/dʒ/
4. Didn`t anyone tell you thatyou had to wear a tie?  
/tʃ/
5. Where`syour camera?  
/z/
6. Didyou hide your book?  
/dʒ/
7. Doesyour father missyour mother?  
/z/                      /z/

**Exercise 2. Pay attention to the segments that can not be elided. Underline the segments elided (Page 112)**

1. A short circuit causedd the fire.  
(can not)
2. Present day  
(can not)
3. Your apartmentnt looks different.  
(can not)
4. The bestt doctor.
5. The accidentnt will be forgotten.  
(can not)
6. Someone robbedd the bank lastt night.

**Exercise 3. In the following sentences, assimilation or elision or both may occur. Indicate with an x which process (es) occur in each case (Page 112).**

<b>Elision</b>	<b>Assimilation</b>
1. Did <u>y</u> ou go to the first <u>t</u> concert?	<b>X</b>
<b>X</b>	

2. "Don't put your feet on the seat". **X**

\_\_\_\_\_

3. He found d that someone had eaten \_\_\_\_\_  
**X**

4. What time did you finish your work? **X**

\_\_\_\_\_

5. Someone robbed d the bank last t night **X**  
**X**

6. A short t circuit caused d the fire \_\_\_\_\_  
**X**

7. Could you present your last t project? **X**  
**X**

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

De los resultados obtenidos en la realización de este estudio se llegó entre otras a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

#### **Conclusiones:**

Una vez examinado los programas de inglés emanado del Ministerio de Educación y Deportes y los textos dirigidos para su enseñanza, así como la literatura existente en la enseñanza de la pronunciación. Se llegó a conclusiones que permiten reflejar el estado actual de la enseñanza de la pronunciación a nivel nacional, entre las que se destacan:

- El libro English 2 utilizado para la enseñanza de la asignatura inglés en Educación Media Diversificada y Profesional carece de la enseñanza de la pronunciación.
- El sistema fonético del español y del inglés presenta diferencias marcadas en cuanto a los aspectos segmentales (vocales y consonantes), y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). La falta de conocimiento respecto a estas diferencias por parte de los alumnos trae consecuencia negativas en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- La recomendación de la inclusión de la pronunciación en los programas que se utilizan en el aula de clase se ha hecho desde hace varios años pero aun no se han puesto en práctica en los textos para la enseñanza del idioma inglés.

- Los expertos en la materia de fonética consideran que los suprasegmentos junto a las asimilaciones y elisiones son elementos claves para producir y procesar el habla inglesa; por consiguiente se recomienda entrenamiento que tome en cuenta los sonidos en contexto a fin de entrenar a los estudiantes a enfrentar el habla real. Por tal razón, actualmente se recomienda un énfasis en estos tópicos. En los textos de inglés de Educación Media Diversificada y Profesional no se le presta atención, como se dijo anteriormente éstos se limitan a enmarcar el aspecto gramatical. Al aspecto oral se le da importancia con actividades como diálogos y ejercicios de preguntas y respuestas orales, pero no se les suministra a los estudiantes las herramientas necesarias para superar problemas de pronunciación.
- Cabe destacar que los textos para la enseñanza de la asignatura inglés están dotados de un buen contenido y actividades orales, los cuales se pueden tomar para enseñar la pronunciación de una manera práctica y organizada, seleccionando todos aquellos aspectos fonéticos difíciles de producir por los aprendices y al mismo tiempo darle prioridad a aquellos que se consideren importantes para la inteligibilidad del idioma inglés, así como también los que se diferencian con el sistema fonético español.
- La inclusión de la pronunciación en el texto de estudio no interferirá en la enseñanza de la gramática por dos razones: una porque los ejercicios están elaborados con las mismas estructuras gramaticales y vocabulario utilizados en las actividades orales del texto; y por otra parte la instrucción fonética se presentará en el tiempo adecuado, ubicando el aspecto fonético o gramatical en el momento oportuno de la clase.

- A medida que se ejerciten los aspectos fonéticos en las actividades orales del libro se podrá realizar una evaluación continua para verificar los logros de los alumnos en su pronunciación.

### **Recomendaciones:**

- Hacer énfasis en la inclusión de la pronunciación, la cual es considerada por los expertos como un elemento clave para optimizar la enseñanza de una segunda lengua.
- Revisar de manera exhaustiva y cuidadosa cada unidad del texto en estudio para detectar la necesidad fonética inmediata e incluir los aspectos fonéticos, pertinentes independientemente del nivel al que esté dirigido. La inclusión que se realizó al libro *English 2* de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional se puede hacer a los de los primeros niveles.
- Revisar de manera exhaustiva y cuidadosa cada unidad del texto en estudio para detectar la necesidad fonética inmediata e incluir los aspectos fonéticos, pertinentes independientemente del nivel al que esté dirigido. La inclusión que se realizó al libro *English 2* de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional se puede hacer a los de los primeros niveles.
- Tomar en cuenta los aspectos segmentales y suprasegmentales que sean más importante para la inteligibilidad del habla. Esto es porque si la meta es lograr que el estudiante se comunique satisfactoriamente, el trabajo debe ser completo sin dejar a un lado los rasgos considerados importantes para lograr buenos resultados al momento de la expresión oral.

- Mantener el reconocimiento de los aspectos segmentales en inglés para que los estudiantes conozcan las diferencias de los sonidos entre el español y el inglés, especialmente aquellos que presentan un grado de dificultad alto en su articulación según las escalas realizadas por Chela-Flores (en prensa), basadas en numerosos estudios realizados por expertos en la materia. Además el reconocimiento de algunos sonidos en su transcripción fonética en ocasiones será útil, porque los diccionarios la presentan en cada palabra, lo que el estudiante encontrará de mucha ventaja para su entendimiento en un momento dado.
- Involucrar al aprendiz en los fenómenos del habla en estudio para que sea más activo en la producción oral de los diálogos presentes en el texto y los creados por el mismo apoyándose en los conocimientos adquiridos en cada sesión de clase. La insistencia del uso del material tratado en clase es con el propósito de que el estudiante vea que lo que aprende tiene un uso práctico y puede usarlo en la realidad. Esto también abre la posibilidad de motivar al estudiante a pronunciar.
- Planificar el aspecto fonético a enseñar de manera que el estudiante se estimule a hacer uso de las estrategias aprendidas durante su entrenamiento en pronunciación.
- Ubicar de manera pertinente cada aspecto fonético en la sesión de clase de manera que no interfiera en la explicación de la parte gramatical en el momento que se requiera.

- Crear un espacio para refrescar y usar los conocimientos adquiridos en cada unidad del libro. Este repaso permitirá ir evaluando de manera continua el avance de los estudiantes en su producción oral.
- Estudiar el grado de dificultad del aspecto fonético y las características del grupo para asignar el tiempo de de ejercitación oral. Asimismo se recomienda ser cuidadoso al momento de seleccionar un ejercicio que el estudiante pueda entender para pasar luego a otros más complicados.

Las recomendaciones para la inclusión de la pronunciación en los textos para la enseñanza de la asignatura inglés sugeridas en este trabajo para mejorar la enseñanza de la materia implican para el estudiante poder comunicarse efectivamente en conversaciones sencillas y para el docente mantenerse activo en sus conocimientos de fonética y equipado con técnicas diferentes a la repetición entre los problemas de pronunciación de sus eventuales estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abercrombie, D. (1991). Teaching Pronunciation. In A. Brown (Ed.) pp. 87-95. First published in 1956 in *Problems and Principles: Studies in the Teaching of English as a Second Language*. London: Longmans, Green, pp.28-40.
- Anderson-Hsieh, J; Johnson, R; and Koehler. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure. *Language learning* 42: 529-555.
- Anderson, P. (1993). *Defining intelligibility parameters: The secret of sounding native*. Paper presented at the XXVII TESOL Annual Convention, Atlanta.
- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Caracas. Episteme.
- Beisber, B. (1995). *Sounds Great*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- Brazil et al. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. London: Logman
- Brown, A. (Ed.). (1991). *Teaching English Pronunciation: A book of readings*. London: Longman.
- Brown, G. (1977). *Listening to spoken English*. London: Longman
- Brown, G. (1992). Twenty questions. En A. Brown (Ed). *Approches to pronunciation teaching*. (pp. 1-17). London: Macmilan y The British Council.
- Canellada, M.J. y J. K. Madsen, (1987). *Pronunciación del Español*. Madrid: Editorial Castalia.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., and Goodwin J. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (1984). *Los sistemas fonéticos del español y del inglés: Análisis comparativo*. Maracaibo: PHONOS, Año 3, No. 5. Número especial

- Chela-Flores, B. (1991). Estudio teórico-metodológico de los aspectos fonéticos fundamentales para la comprensión auditiva y producción oral del inglés. ARGOS. Vol 3: 165-189.
- Chela-Flores, B. (1994). On the acquisition of English rhythm: Theoretical and practical issues. *International Review of Applied Linguistics*, XXXII/3, 231-242.
- Chela-Flores, B. (1998). *Teaching English Rhythm: From Theory to Practice*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Chela-Flores, B. (2001). Pronunciation and Language Learning: An Integrative Approach. *International Review of Applied Linguistics in language Teaching*. Iral Vol 39: 85-136
- Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G. (2001). *Fundamentals in Teaching Pronunciation: The rhythm and Intonation of English*. Illinois: Delta Systems Co, Inc.
- Chela-Flores, B., Chela-Flores, G., & Palencia, I. (2002). *Habla pública: de lo pragmático a lo fónico*. Fondo Editorial Tropykos.
- Chela-Flores, B. (2002). Basic Issues in Teaching Intonation to Spanish Speakers. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Vol 40: 8-14.
- Chela-Flores, B. (2003). Optimizing the Teaching of English Suprasegmentals to Spanish Speakers. *Santiago de Chile Lenguas Modernas 28-29*: 255-273. Santiago de Chile.
- Chela-Flores, B. (2005). Intonation and the speakers identity, *Lingua Americana*, Año IX, N° 17:12-18. Maracaibo, Venezuela.
- Chela-Flores, B. (en imprenta). Pronunciation in EFL communicative courses: setting pedagogical priorities. *Lingua Americana*.
- Cunningham, M. (1998). Improving adult ESL learners' pronunciation skills. *Digest. National Center for ESI Literacy Education*, 26-28.
- Derwing, T. y M. Rossiter. 2003. The effect of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1): 1-17.
- Dauer, R. (1993). *Accurate English – A Complete Course in Pronunciation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Fernandez, E. (2002). *Teens 2do año*. Biosfera

- Finch, D y Ortiz Lira. (1982). *A course in English phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann educational books.
- Gardner, R., and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garton-Sprenger, J., Prowse, P. (2000). *American Shine 1*. Student Book. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Gimson, A. (1980). *An introduction to the pronunciation of English* (3ra ed). Eduard Arnold. London
- Gonzales de Graux. (2003). *El enfoque fónico como estrategia didáctica metodológico en la decodificación de vocablos ingleses en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Oriente. Cumaná.
- Grant, L. (2001). From to meaning: Bridges in pronunciation teaching. *TESOL Matters*, p p.18-20
- Guitart, J.M. (2004). *Sonido y sentido: Teoría y práctica de la pronunciación del español contemporáneo*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Gilbert, J. (1993). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English*. Teacher's Resource Book. Second Edition. Cambridge University Press.
- Hagen, S. and P. Grogan (1992). *Sound Advantage – A Pronunciation Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Hagen, S.T. (2000). *Sound Advice. A Basis for Listening* (Second Edition) Longman.
- Hahn, L. 2004. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38:201-223.
- Hewings, M. and S. Goldstein (1998). *Pronunciation plus – Practice through interaction*. Cambridge: Cambridge University press.
- Hewings, M and Goldstein, S. (1999). *Pronunciation plus: Practice through interaction: North American English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Editorial SYPAL. 2da Edición. Caracas-Venezuela.

- Hycraft, B. (1992). *Sentence stress-for more meaningful speech*. En A. Brown (Ed). *Approaches to pronunciation teaching* (pp. 57-72). London: Macmillan y the British Council.
- Johnson, H. (1992). Defossilizing. *ELT Journal*, 46/2, 180-189.
- Kaltenbock, G. (1994). "Chunks" and pronunciation teaching. *Speak out-Newsletter of the IATEFL*. Pronunciation special interest group.
- Latorraca, M. (2004). *English 2: Second year diversified and professional cycle*. Richmond Publishing: Santillana.
- Lane, L. (1993). *Focus on Pronunciation – Principles and Practice for Effective Communication*. Harlow, Essex: Longman.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Laya , A. Y Quintana de L. (1994). *An Intoduction to the study of phonology*. Caracas. FEDUPEL. UPEL.
- Leather, J. (1983). Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching*. 16/3, 198-219.
- Levis, J. y Grant, L. (2004). Integrating pronunciation into ESL/EFL Classrooms. *TESOL JOURNAL*, Vol.12 No2.
- Lindfort De T. (2003). *Forever II año. A book for the teaching of English as a foreing language*. Ediciones CO-BO.
- Mendelson, D. (1994). *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- Ministerio de Educación. (1990). *Programa de Articulación del Nivel de Educación Media y Profesional*. Asignatura inglés. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1986). *III etapa de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Miller, S. (2000). Looking at progress in a pronunciation class. *TESOL Matters*.
- Morley, J. (1991). *The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages*. *TESOL Quarterly*, 25, 481-519.

- Mota y Espidel. (2001). *English Now: 2<sup>nd</sup> year diversified and professional cycle*. Romor.
- Munro, M.J. y T.M. Derwing. (1995). Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech*, 38:289-306.
- Munro, M. y T. Derwing (1999). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language and speech*, 42: 130-162.
- Murphy, J. (1991). Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25, 1, 51-75.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Henley & Henley.
- Ohala, J. (1983). Cross-languaje use of spitch: An ethological view. *Phonetica*, pp 6-8
- Oxford, B. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers/Harper & Row.
- Pennington, M. (1994). *Recent research in L2 phonology: Implications for practice*. In *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*, J. Morley (Ed.). 94-108. Alexandria, VA: TESOL.
- Pennington, M., and Richards, J. (1986) Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*.
- Prator, C. and B.W. Robinett (1985). *A Manual of American English pronunciation*. Fourth edition. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Reed, M. y C. Michaud. (2005). *Sound Concepts: An Integrated Pronunciation Course*. New York: McGraw Hill.
- Richard, J & Rodgers T. (1992). *Aproaches and metods in language teaching* (8va ed). Cambridge: Cambrige University Press.
- Rivas, F y Torres, J. (2002). *English: Ciclo diversificado*. Salesciana.
- Soars, J., and Soars, L. (2001). *American Headway 1*, Student book. Oxford University Press.
- Sosa, J. (1999). *La entonación del español*. Madrid: Cátedra.

- Stanley, N., Taylor, J., and Ward, A. (1997). *Echo*, Level 4 London and Basingstoke: Macmillan Education: Ltd.
- Stern, H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. P. Allen and B. Harley (Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Temperley, M. (1991). *Linking and deletion final consonant clusters*. En Morley (ed.). *Current perspectives on pronunciation* (pp.59-82). Washington D.C. TESOL.
- Tylor, D. (1993). Intonation and accent in English: What teachers need to know. *IRAL.3:6-10*
- Underhill, A. (1994). *Sound foundations*. Oxford: Heinemann.
- Viney, P, Viney, K., and Rein, D. (1994). *Main Street 3*. Teacher's Book. Oxford University Press.
- Warshawsky and Byrd (1993). *Spectrum 1: A Communicative Course in English*. Prentice Hall Regents. Person Education.
- Wennerstrom, A. (1999). *Why suprasegmentales?*. TESOL Matters, vol 1:115-18
- Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: Focus on rhythm and intonation*. Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, New Jersey
- Yule, G., and Macdonald, D. (1994). The effects of pronunciation teaching. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and Theory* (pp. 109-119). Alexandria, VA: TESOL.
- Zorrilla, D. (1997). *Evaluación de los programas de fonética inglesa de la Universidad de Oriente Núcleo de Sucre*. Tesis de Grado no publicada, Universidad Simón Bolívar, Caracas.

## HOJAS DE METADATOS

### Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

<b>Título</b>	Programa de pronunciación para la asignatura de Inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional del Liceo Ezequiel Zamora. Punta de Mata, estado Monagas. año 2007
<b>Subtítulo</b>	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Amarista. Marbelys	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>CVLAC</b>	
	<b>e-mail</b>	
	<b>e-mail</b>	

**Palabras o frases claves:**

Educación Media Diversificada y profesional, Liceo Ezequiel Zamora

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

### Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Maestría en Educación	Mención: Enseñanza del Inglés

### Resumen (abstract):

El objetivo general de esta investigación es elaborar un programa de pronunciación para la asignatura de inglés de 2do año de Educación Media Diversificada y Profesional. La misma se enmarcó dentro de un estudio descriptivo y documental. Se revisó el programa de inglés de Educación Media Diversificada y Profesional, los textos dirigidos a la enseñanza de la misma como lengua extranjera con enfoque comunicativo, la literatura actual sobre la enseñanza de la pronunciación y estudios realizados por otros investigadores acerca de los aspectos fonéticos que afectan la inteligibilidad del habla. La revisión permitió evidenciar que en los programas emanados por el Ministerio de Educación y Deportes y los textos asignados a la enseñanza de la asignatura inglés no está incluida la pronunciación, lo que trae como consecuencia que esta no se enseñe de manera sistemática en la aulas de clase. Con base a lo anterior, surge la necesidad de crear un programa de pronunciación para incluirlo en los textos de enseñanza de la asignatura inglés. La elaboración del programa tendrá como base las sugerencias metodológicas presentadas por Chela-Flores (2001a y b, 2005, en prensa) que plantea i) darle a la pronunciación un espacio propio desde los primeros niveles de enseñanza; ii) tomar en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas, tanto segmentales como suprasegmentales, de las actividades orales del texto utilizado; iii) de estas necesidades inmediatas se deben escoger los aspectos que tienen más impacto para la inteligibilidad del habla; iv) se trabajó solamente con hispanohablantes, se debe tomar en cuenta también los aspectos que difieren de forma más significativa entre el español y el inglés.

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail				
Bertha Chela-Flores	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/> S <input checked="" type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC				
	e-mail				
	e-mail				
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/> U <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC				
	e-mail				
	e-mail				
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>	J <input type="checkbox"/> U <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC				
	e-mail				
	e-mail				

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	día
2007	02	

Lenguaje: SPA

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

**Archivo(s):**

<b>Nombre de archivo</b>	<b>Tipo MIME</b>
P.G-amaristam.doc	<b>Application/word</b>

**Alcance:**

**Espacial:** \_\_\_\_\_ **(Opcional)**

**Temporal:** \_\_\_\_\_ **(Opcional)**

**Título o Grado asociado con el trabajo:** Magíster Scientiarium en Educación  
Mención: Enseñanza del Inglés como idioma Extranjero

---

**Nivel Asociado con el Trabajo:** Magister Scientiarum

---

**Área de Estudio:** Enseñanza del Inglés como idioma Extranjero

---

**Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:** Universidad de Oriente

---

---

---

# Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
CONSEJO UNIVERSITARIO  
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano  
**Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ**  
Vicerrector Académico  
Universidad de Oriente  
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.



Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

JUAN A. BOLAÑOS CUAVELLO  
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja

## **Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6**

**Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) :** “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

---

Marbelys Amarista  
Autor

---

Bertha Chela-Flores  
Asesor